

Michael Hast¹, Roxana Bettinger² & Caroline Trautwein³

Soziale Praktiken im Übergang in den digitalen Raum des Fernstudiums

Zusammenfassung

Der Übergang ins Fernstudium ist für Studienbeginnende mit besonderen Herausforderungen verbunden, da Interaktion und Beziehungsgestaltung überwiegend digital und häufig ohne physische Präsenz stattfinden. Der Beitrag analysiert auf Basis eines Scoping Reviews im Rahmen des Forschungsprojekts TiDE soziale Praktiken, die Studierende und Lehrende im digitalen Raum zeigen, um Zugehörigkeit, Gemeinschaft und Partizipation zu ermöglichen. Geeignete Praktiken haben das Potenzial, soziale Grundbedürfnisse zu erfüllen, Studienzufriedenheit zu erhöhen und den Studienerfolg zu fördern – vorausgesetzt, entsprechende Räume und Gelegenheiten werden geschaffen und aktiv genutzt. Abschließend werden praxisnahe Empfehlungen zur Gestaltung solcher Ermöglichungsräume gegeben.

Schlüsselwörter

Fernstudium, Soziale Praktiken, Studieneinstieg, Digitale Lehre, Soziale Integration

-
- 1 IU Internationale Hochschule; michael.hast@iu.org; ORCiD 0000-0002-0175-0861.
Autor 1 und Autorin 2 teilen sich hier die Erstautor:innenschaft.
 - 2 IU Internationale Hochschule (jetzt Hochschule Kempten); roxana.bettinger@hs-kempten.de; ORCiD 0000-0001-5677-5591
 - 3 Corresponding Author; IU Internationale Hochschule; caroline.trautwein@iu.org; ORCiD 0000-0002-9620-4520

Social Practices in the Transition to the Digital Space of Distance Learning

Abstract

The transition to distance learning poses particular challenges for newly arrived students, as interaction and relationship-building take place predominantly in digital formats and often without physical presence. Based on a scoping review conducted within the framework of the research project TiDE, this article analyses social practices exhibited by students and instructors in the digital space to enable belonging, community, and participation. Appropriate practices have the potential to fulfil basic social needs, increase student satisfaction, and promote academic success – provided that suitable spaces and opportunities are created and actively utilised. Finally, practical recommendations for designing such enabling spaces are offered.

Keywords

distance learning, social practices, study entry phase, digital teaching, social integration

1 Einleitung

Laut Schlosser und Simonson (2009, S. 1) ist Fernlehre

„institutionell basierte, formale Bildung, bei der die Lernenden räumlich getrennt sind und bei der interaktive Telekommunikationssysteme genutzt werden, um Lernende, Ressourcen und Lehrende zu verbinden“.

Diese Definition betont die räumliche Trennung sowie die medienvermittelte Interaktion als kennzeichnende Merkmale, wobei Fernstudium heute trotz überwiegend digitaler Organisation dennoch verpflichtende Präsenzkomponekten enthalten darf, ohne dabei den Status als Fern- bzw. Distanzstudium zu verlieren (vgl. Johnson et al., 2022). Gleichzeitig findet die soziale Interaktion primär im digitalen Raum statt (vgl. Zhang & Zhu, 2023). Vor diesem Hintergrund wird der Begriff „Fernstudium“ in diesem Beitrag als überwiegend digital und räumlich distanziert organisierte Studienform verwendet, deren soziale Dynamiken primär im digitalen Raum entstehen, selbst wenn vereinzelte physische Begegnungen möglich oder vorgesehen sind. Diese Form des Lernens wird weltweit immer beliebter: Während 2017 etwa 11 Millionen Studierende in Fernhochschulen eingeschrieben waren, stieg die Zahl bis 2025 bereits auf 35 Millionen. Prognosen zufolge werden 2029 etwa 50 Millionen Studierende digital und räumlich von anderen Studierenden und ihren Lehrenden getrennt lernen (vgl. Statista Market Insights, 2025).

Nach der Entscheidung für ein Studium und der Immatrikulation beginnen Studierende ihre Lernreise in der Studieneingangsphase, die – im Vergleich zu späteren Studienphasen – besonders kritisch ist, was z. B. die im ersten Studienjahr erhöhten Abbruchquoten zeigen (vgl. Heublein, 2014; Utami et al., 2020). Studierende begegnen in dieser Übergangs- oder Eingangsphase vielfältigen Anforderungen, etwa durch eine neue Lernumgebung, in Form hochschulischer Normen und Erwartungen hinsichtlich akademischen und selbstständigen Handelns (vgl. Trautwein & Bosse, 2017). Studien im Kontext des Fernstudiums berichten hierbei von spezifischen Herausforderungen wie eine hohe Arbeitsbelastung (vgl. Beck, 2017), fehlende Anleitung und Rückmeldung (vgl. Maphoto, 2022), emotionale Belastung (vgl. Barber &

Sher, 2022) oder Schwierigkeiten im Umgang mit digitalen Tools (vgl. Howcroft & Mercer, 2022). Diesen Herausforderungen begegnen auch Präsenzstudierende, die digitale Organisation und fehlende unmittelbare Sozialität können sie im Fernstudium aber noch verstärken.

Obwohl beide Gruppen von Herausforderungen im Studiengang berichten, brechen Fernstudierende ihr Studium häufiger ab als Präsenzstudierende (vgl. Dahm & Kerst, 2019). Während die Abbruchquoten in Präsenzstudiengängen zwischen 17 und 47 Prozent liegen (vgl. Vossensteyn et al., 2015), erreichen sie in Fernstudiengängen bis zu 99 Prozent (vgl. Simpson, 2013). Auch die Erfolgsquoten im ersten Semester fallen deutlich niedriger aus (vgl. Fojtik, 2018). Vergleicht man überwiegend digital organisierte und überwiegend präsenzbasierte Studienformate, lassen sich dabei drei zentrale Merkmale darstellen:

1. Fernstudiengänge sprechen vermehrt nicht-traditionelle Studierende an (vgl. Kerst & Wolter, 2022; Wolter, 2022). Hierbei handelt es sich um Studierende mit nicht-linearen Lebenswegen, die möglicherweise bei Studienbeginn bereits verschiedene berufliche Stationen durchlaufen und/oder eine Familie gegründet haben; um diejenigen, die ihre Hochschulzulassung durch alternative Wege und Zulassungsverfahren erlangt haben; um Studienbeginnende, die nicht in die typische Altersgruppe für den Hochschulzugang fallen; um Personen, die in flexible Studienprogramme eingeschrieben sind; und um Personen aus Gruppen, die im Hochschulsystem unterrepräsentiert sind wie etwa Studierende der ersten Generation.
2. Kommunikation und Interaktion erfolgen im Kontext Fernstudium primär digital und medienvermittelt. Während digitale Tools in Präsenzstudiengängen oft komplementär eingesetzt werden, sind sie im Fernstudium zentraler Bestandteil des Lehr-Lern-Prozesses (vgl. Schlosser & Simonson, 2009). Damit erfolgt der Kontakt zwischen Fernstudierenden untereinander sowie zwischen Studierenden und Lehrenden nicht direkt, sondern medial vermittelt.

3. Lernen findet unter räumlicher und gegebenenfalls zeitlicher Distanz zwischen den Beteiligten statt (vgl. Schlosser & Simonson, 2009). Anders als im Präsenzstudium befinden sich Studierende und Lehrende nicht am selben Ort und sie können zu verschiedenen Zeiten lernen. Fernstudiengänge zeichnen sich somit durch Alokaltät und Asynchronität aus. Dies schafft hohe Flexibilität, stellt jedoch gleichzeitig Anforderungen an Selbstregulation und soziale Orientierung.

Das Zusammenspiel dieser Faktoren kann komplexe Situationen im Studieneingang erzeugen, etwa wenn berufliche Verpflichtungen, familiäre Aufgaben und das Studium gleichzeitig bewältigt werden müssen (vgl. Brown et al., 2015). Ebenso kann der Umgang mit unterschiedlichen Apps, Tools oder Lernmanagementsystemen überfordern, da Studierende in der Nutzung und Navigation der genutzten digitalen Medien nicht ausreichend bewandert sind oder diese nicht immer fehlerfrei funktionieren (vgl. Chongkolrattanaporn & Kongpolphrom, 2023; Davies, 2015). Hinzu kommen soziale Herausforderungen, die aus der räumlichen Distanz resultieren: Studierende berichten von mangelnder Interaktion untereinander (vgl. Aristeidou, 2021) oder mit Lehrenden (vgl. Asikainen & Katajavuori, 2022; Mitchum, 2017), was Gefühle von Isolation oder fehlender Zugehörigkeit verstärken kann (vgl. Harshani, 2022; Kahu et al., 2015).

Gerade die sozialen Anforderungen sind im Studieneingang bedeutsam, da Studierende in eine neue Sozialwelt eintreten, Beziehungen aufbauen, in Gruppen zusammenarbeiten und mit Lehrenden interagieren müssen (vgl. Trautwein & Bosse, 2017). Im Fernstudium erfolgen diese Prozesse überwiegend digital und medienvermittelt, wodurch spontane, informelle oder nonverbale Kommunikationssituationen seltener entstehen. Tinto (1993) betont in seinem „Model of Student Departure“ besonders die Bedeutung sozialer Integration für den Studienerfolg: Studierende müssen sowohl akademisch als auch sozial eingebunden sein. Akademische Integration umfasst die Anpassung an die Leistungsanforderungen im Studium, die Identifikation mit den Werten und Normen des Systems und die Steigerung der eigenen akademischen Leistungsfähigkeit (vgl. Ebert & Stammen, 2022). Dies beinhaltet formale Integration durch das Erbringen akademischer Leistungen und die informelle

Integration etwa durch Interaktionen mit Lehrkräften und Mitarbeitenden. Soziale Integration hingegen bezieht sich auf die erfolgreiche Interaktion zwischen Studierenden und weiteren Personen im Hochschulsystem, wodurch ihr Zugehörigkeitsgefühl zur Hochschule gestärkt wird. Dies erfolgt laut Tinto (1993) durch die Teilnahme an außercurricularen Aktivitäten (formale Integration) und den Austausch mit Mitstudierenden (informelle Integration). Die sozialen Besonderheiten des Fernstudiums – Distanz, Asynchronität, digitale Vermittlung – beeinflussen diese Prozesse erheblich.

Vor dem Hintergrund dieser Befunde stellt sich die übergeordnete Frage dieses Beitrags:

Wie gestalten sich soziale Praktiken im Übergang in den digitalen Raum des Fernstudiums und wie können diese Praktiken Studierende beim Aufbau von Zugehörigkeit, Gemeinschaft und Partizipation unterstützen?

Im Rahmen des Forschungsprojekts TiDE (Transition into Distance Education) wurde ein Scoping Review durchgeführt, um zu erörtern, was über den Übergang ins Fernstudium bekannt ist. Auf Basis dessen beschreibt der vorliegende Beitrag Erkenntnisse zu gelingenden sozialen Praktiken und diskutiert, wie Hochschulen günstige Rahmenbedingungen schaffen können, um soziale Integration im Fernstudien-eingang zu fördern.

2 Soziale Praktiken im digitalen Raum des Fernstudiums

Unter sozialen Praktiken im digitalen Raum des Fernstudiums verstehen wir in diesem Beitrag konkrete, wiederkehrende Verhaltensweisen, Handlungsmuster und Interaktionsformen, mittels derer Studierende, Lehrende und weitere Hochschulakteur:innen soziale Beziehungen aufbauen, Informationen austauschen, sich gegenseitig unterstützen und kollaborativ arbeiten. Diese Praktiken manifestieren sich im digitalen Raum beispielsweise durch synchrone oder asynchrone Kommunikation, die Nutzung verschiedener Tools und Plattformen, das gemeinschaftliche Bearbeiten

von Aufgaben oder die Organisation von Peer-Austausch. Sie gehen über die reine Benutzung solcher Anwendungen hinaus und weisen soziale Prozesse auf, in denen Fragen der Zugehörigkeit, Sichtbarkeit, Partizipation und gemeinsamen Verantwortlichkeit verhandelt werden.

Die Darstellung der sozialen Praktiken basiert auf einem Scoping Review, das im Rahmen des Forschungsprojekts TiDE durchgeführt wurde, um die Forschungsfrage „Was ist über den Übergang ins Fernstudium bekannt?“ zu beantworten. Das Review folgte den PRISMA-ScR-Leitlinien (vgl. Peters et al., 2020) zur systematischen Identifikation, Auswahl und Analyse relevanter Literatur. Die Suchstrategie wurde in einem vorab veröffentlichten Studienprotokoll dokumentiert (s. Schweighart et al., 2024a) und umfasste fünf Datenbanken (ERIC, PubMed, Google Scholar, PsycINFO und Scopus). Eingeschlossen wurden Quellen, die den Studieneinstieg im Fernstudium oder in überwiegend digital organisierten Studienformaten fokussieren und Informationen zu Herausforderungen, Handlungsweisen oder sozialen Interaktionen enthalten. Nach dem zweistufigen Screening-Prozess blieben 60 Quellen für die Analyse erhalten. Die Auswertung erfolgte mittels inhaltlich-strukturierender Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022), die eine induktive Kategorienbildung ermöglichte. Weitere Details der Vorgehensweise können dem Reviewprotokoll entnommen werden. Das resultierende Kategoriensystem umfasst zwölf Hauptkategorien (das vollständige Review ist bereits veröffentlicht; s. Schweighart et al., 2024b). Auf deren Grundlage wird im Folgenden konkret auf die identifizierten sozialen Praktiken eingegangen, die sich über diese Kategorien spannen.

2.1 Welche sozialen Praktiken finden im Übergang in den digitalen Raum des Fernstudiums statt?

Die im Scoping Review identifizierten sozialen Praktiken lassen sich entlang zweier analytischer Dimensionen systematisieren: erstens danach, ob sie primär individualitätsfördernd oder kollektivfördernd wirken, und zweitens danach, ob sie primär von Studierenden selbst ausgehen oder von Lehrenden geleitet werden. Diese Struktur

dient als heuristische Orientierung und soll verdeutlichen, dass Praktiken sowohl individuelle als auch gemeinschaftliche Funktionen erfüllen können und – abhängig vom Kontext – unterschiedlich stark geplant oder spontan ausgestaltet werden. Tabelle 1 ordnet die identifizierten Praktiken entsprechend ein und unterscheidet dabei zusätzlich zwischen Praktiken von Studierenden und solchen von Lehrenden. Diese Trennung erscheint sinnvoll, da beide Gruppen unterschiedliche Handlungslogiken und Gestaltungsmöglichkeiten aufweisen:

<ul style="list-style-type: none"> - Stellen von Fragen an Kommiliton*innen oder Lehrende; entweder asynchron (z. B. in Diskussionsforen oder per Mail) oder synchron (in einer Videokonferenz) - Teilnahme an asynchronen Kursen und Lehrveranstaltungen 	<ul style="list-style-type: none"> - Versenden von Willkommensmails an die Studierenden - Kontakt zu Studierenden aufbauen - Unterstützungsangebote an die Studierenden richten (z. B. durch individuelle Bestärkung oder Tipps) - Individuelles Feedback und Austausch an die Studierenden richten 	Individualitätsfördernde soziale Praktiken
<ul style="list-style-type: none"> - Teilnahme an Kontakt- und Orientierungsveranstaltungen - Teilnahme an synchronen Kursen und Lehrveranstaltungen - Teilnahme an Hochschulveranstaltungen und -gruppen ohne direktem Bezug zum Studium - Selbstorganisation der Kommunikation und Vernetzung über außerhochschulische Kanäle wie WhatsApp, Facebook oder Discord - Mitteilen von Strategien, Ideen und (persönlichen oder studienbezogenen) Informationen; entweder asynchron (z. B. in Diskussionsforen) oder synchron (in einer Videokonferenz) - Online-Treffen mit anderen Studierenden für Freizeitaktivitäten, wie Musikhören oder Gaming - Zusammenarbeit mit anderen Studierenden in Gruppenarbeiten und kollaborativen Projekten - Textbasierte Gespräche mit anderen Studierenden über Chats, Messenger oder Foren, die von der Hochschule bereitgestellt werden 	<ul style="list-style-type: none"> - Angebote für Austausch und Interaktion in den Kursen (z. B. durch Gruppenarbeit oder gemeinschaftsbildende Maßnahmen) implementieren - Offene Sprechstunden für Studierendengruppen anbieten - Planung und Durchführung von Kontakt- und Orientierungsveranstaltungen - Planung und Durchführung von Mentor*innen-/Tutor*innenprogrammen 	Kollektivfördernde soziale Praktiken
Soziale Praktiken von Studierenden	Soziale Praktiken von Lehrenden	

Tab. 1: Vier-Felder-Tafel zur Einteilung der sozialen Praktiken im Übergang ins Fernstudium

Um erfolgreich im Kontext Fernstudium zu bestehen, benötigen Studierende zum einen ein gewisses Maß an Individualität und Eigenständigkeit (vgl. Rurato & Borges Gouveia, 2014). Gleichzeitig ist soziales Lernen beziehungsweise das Lernen in einer Gruppe ein wichtiger Faktor, damit Fernstudierende Erfahrungen in der Zusammenarbeit sammeln und wichtige Fähigkeiten im kritischen Denken sowie in der

Selbstreflexion und in der Ko-Konstruktion von Wissen entwickeln können (vgl. Brindley et al., 2009). Lehrende unterstützen diesen Prozess durch Praktiken, die Zugänge erleichtern, Strukturen schaffen und soziale Präsenz fördern. Aufgrund dieser Tatsachen scheint die vorgenommene Unterscheidung zwischen sozialen Praktiken der verschiedenen Akteur:innen sowie zwischen individualitäts- und kollektivfördernden Praktiken sinnig und Implikationen können dadurch besser auf individuelle soziale Präferenzen zugeschnitten werden. Im Folgenden werden daher die zentralen Praktiken entlang der vier Kategorien dargestellt und jeweils an die im Review identifizierten Befunde rückgebunden.

2.1.1 Individualitätsfördernde soziale Praktiken der Studierenden

Das Review zeigt, dass viele Studierende zu Beginn des Fernstudiums zunächst Praktiken entwickeln, die auf die eigene Orientierung und Organisation abzielen. Dies umfasst beispielsweise das aktive Sondieren der verfügbaren Kommunikationsräume, die eigenständige Kontaktaufnahme zu Mitstudierenden oder Lehrenden sowie das individuelle Ausprobieren digitaler Tools (vgl. Angu, 2022; Aristeidou, 2021). Diese Praktiken sind überwiegend intentional und dienen dazu, Unsicherheiten zu reduzieren, Anschlussmöglichkeiten zu identifizieren und sich im digitalen Raum handlungsfähig zu fühlen. Weitere individualitätsfördernde Praktiken beziehen sich auf die Selbstregulation und das Zeitmanagement. Studierende nutzen digitale Kalender, Notizsysteme oder Lernplattformen, um sich Strukturen zu schaffen, die ihnen Sicherheit geben. Die Analyse zeigt, dass solche Praktiken besonders dann wirksam sind, wenn Studierende klare Informationen erhalten, die Nutzung digitaler Umgebungen transparent vermittelt wird und erste Kontaktmöglichkeiten niederschwellig gestaltet sind. Gleichzeitig wurde deutlich, dass rein individuelle Praktiken nur bedingt geeignet sind, soziale Bedürfnisse wie Zugehörigkeit oder Verbundenheit zu adressieren. Sie bilden jedoch häufig den Ausgangspunkt für weiterführende Formen der Interaktion.

2.1.2 Individualitätsfördernde soziale Praktiken der Lehrenden

Lehrende können durch verschiedene Praktiken zur Orientierung und Stabilisierung der individuellen Studierenden im Studieneinstieg beitragen. Dazu zählen etwa das Versenden von Willkommensmails, die informieren und Studierende individuell ansprechen (vgl. Robertson et al., 2021). Weitere im Scoping Review identifizierte hilfreiche Praktiken sind, einen guten Kontakt zu einzelnen Studierenden aufzubauen (vgl. Warshawski, 2022), diese zu unterstützen (vgl. Barber & Sher, 2022) und ihnen individualisiertes Feedback und persönlich auf sie zugeschnittene Rückmeldungen zu geben (vgl. Moss & Pittaway, 2018). Diese verfolgen primär das Ziel die Individuen bei ihrem Lernprozess zu unterstützen, persönliche Ressourcen zu fördern und die Eigenständigkeit der Studierenden zu stärken.

2.1.3 Kollektivfördernde soziale Praktiken der Studierenden

Diese Praktiken zielen mitunter darauf ab, Gemeinschaftsgefühl, Zusammenhalt und kollektive Verantwortung innerhalb der Studierendenschaft zu stärken. Entsprechend erscheinen kollektivfördernde Praktiken im Review vor allem dort, wo Hochschulen oder Lehrende Räume schaffen, die wiederholte und verlässliche Begegnungen ermöglichen. So verfolgen Studienbeginnende mit der Teilnahme an Einführungs- und Orientierungsveranstaltungen auch das Ziel, in der neuen Sozialwelt des Fernstudiums anzukommen und erste Kontakte zu knüpfen (vgl. Hammer et al., 2022). Austausch und Interaktion in synchronen Lehrveranstaltungen (vgl. Dodo-Balu, 2017), das Nutzen von Chats und Foren der Hochschule (vgl. Robertson et al., 2021), das Mitteilen von Strategien, Ideen und Lösungsvorschlägen (vgl. Angu, 2022), die Kollaboration der Studierenden im Sinne von Gruppenarbeiten und -projekten (vgl. Dodo-Balu, 2017) sowie die Teilnahme an außercurricularen Hochschulveranstaltungen (vgl. Tessarolo et al., 2022) erfordern ein hohes Maß an Zusammenarbeit und Kooperation, was dem Kontakt unter den Fernstudierenden dienlich ist. Die Teilnahme an synchronen Lehrveranstaltungen dient häufig dem Zweck der Interaktion, da Studierende sich durch den Austausch mit Gleichgesinnten zugehörig, verstanden und weniger isoliert fühlen (vgl. Dodo-Balu, 2017). Neben der Befriedi-

gung sozialer Bedürfnisse können mit diesen Praktiken weitere Ziele verfolgt werden – etwa das Einholen von Informationen im Rahmen von Einführungsveranstaltungen –, da menschliches Verhalten häufig durch multiple Motive bedingt ist. Übernehmen Studienbeginnende jedoch die Initiative und verlagern die Peer-Interaktion in außerhochschulische Kanäle, etwa WhatsApp oder Discord (vgl. Hammer et al., 2022) und treffen sie sich auch unabhängig von Lehrveranstaltungen, z. B., um gemeinsam im digitalen Raum Freizeitaktivitäten nachzugehen, wie dem Spielen von Videospiele oder dem Austausch über Musik (vgl. Harshani, 2022), geschieht dies primär aus dem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Gemeinschaft.

2.1.4 Kollektivfördernde soziale Praktiken der Lehrenden

Kollektivfördernde Praktiken von Lehrenden spielen im Übergang eine zentrale Rolle, da sie maßgeblich darüber entscheiden, ob soziale Präsenz und Gemeinschaft entstehen können. Das Review zeigt, dass synchrone Interaktionsgelegenheiten, regelmäßige Feedbackschleifen, moderierte Peer-Aktivitäten und niedrighschwellige Austauschforen besonders wirkungsvoll sind (vgl. Warshawski, 2022; Domingues et al., 2023). Lehrende fungieren hier als Moderator:innen sozialer Dynamiken, indem sie Räume öffnen, strukturieren und in ihrer Bedeutung hervorheben. Emergente Praktiken treten dann auf, wenn Lehrende Kontinuität in der Gestaltung sozialer Räume herstellen. Wird beispielsweise ein regelmäßiges virtuelles Treffen etabliert, entwickeln sich im Verlauf oft spontane Rituale, gemeinschaftsstiftende Elemente wie etwa das gemeinsame Ausmalen eines Bildes als unterhaltsame Aktivität vor Kursbeginn (vgl. Robertson et al., 2021) oder geteilte Problemlösungsstrategien – Studierende, die erleben, dass ihre Peers ähnliche Schwierigkeiten und Fragen haben, fühlen eine verringerte Distanz zu diesen (vgl. Kahu, 2014). Lehrpersonen sind zuweilen außerdem für die Organisation von Orientierungsveranstaltungen zuständig, bei denen Studienbeginnende in Kontakt kommen sollen, ebenso wie für Tutor:innen- und Mentor:innenprogramme, die ebenfalls dem Zweck dienen ein Zugehörigkeitsgefühl zu entwickeln und mit anderen in Austausch zu treten (vgl. Martin et al., 2009).

2.2 Soziale Bedürfnisse im Fernstudium: (Un)erfüllbar?

Soziale Bedürfnisse werden in verschiedenen theoretischen Ansätzen den menschlichen Grundbedürfnissen zugeordnet. Ryan und Deci (2020) betonen in ihrer Selbstbestimmungstheorie neben Autonomie und Kompetenz auch das Bedürfnis nach Zugehörigkeit. Auch in der Bedürfnistheorie (vgl. Maslow & Frager, 1987) werden soziale Bedürfnisse auf einer grundlegenden Ebene verortet und als Voraussetzung für höhere Formen der Selbstverwirklichung verstanden. In Grawes (2004) Konsistenztheorie wird das Bedürfnis nach Bindung ebenfalls zentral hervorgehoben und steht dort neben dem Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle, Lustgewinn/Unlustvermeidung sowie dem Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung/-schutz. Trotz unterschiedlicher theoretischer Zugänge ist diesen Modellen gemein, dass sie soziale Verbundenheit als grundlegende Voraussetzung für psychisches Wohlbefinden und erfolgreiche Lernprozesse darstellen.

Erleben Fernstudierende ihre Grundbedürfnisse als erfüllt, wirkt sich dies positiv auf Wohlbefinden und Motivation aus (vgl. Turkdogan & Duru, 2012). Die Erfüllung sozialer Bedürfnisse zeigt sich etwa im Erleben von sozialer Präsenz. Sie beschreibt das Gefühl, trotz räumlicher Distanz authentisch miteinander verbunden zu sein (vgl. Richardson & Swan, 2003). Ergänzend spielt Lehrpräsenz eine wesentliche Rolle für die Wahrnehmung von Sicherheit, Struktur und Orientierung. Garrison und Archer (2000) unterscheiden folgende drei Dimensionen von Lehrpräsenz: Unterrichtsgestaltung und -organisation, Förderung des Diskurses und direkte Instruktion. Das Vorhandensein von sozialer Präsenz und Lehrpräsenz steht in Zusammenhang mit Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und sozialer Verbundenheit (vgl. Turk et al., 2022), mit erhöhter Zufriedenheit bei Studierenden im Übergang ins Fernstudium (vgl. Tayeh, 2021) und mit geringeren Studienabbruchraten (vgl. Gore, 2012).

Neuere Arbeiten betonen zudem, dass soziale Präsenz kein statisches Merkmal, sondern ein relationales und kontextabhängiges Phänomen ist. Kreijns et al. (2024) zeigen, dass soziale Präsenz nicht allein durch technische Möglichkeiten entsteht, son-

dern durch soziale Normen, Interaktionsqualität und die bewusste Gestaltung digitaler Räume geprägt wird. Diese Perspektive ergänzt die genannten theoretischen Ansätze und verdeutlicht, dass soziale Präsenz im Fernstudium aktiv erzeugt und aufrechterhalten werden muss, da sie nicht aus zufälligen Begegnungen oder räumlicher Nähe entsteht. Damit lässt sich die Relevanz sozialer und lehrbezogener Präsenz theoretisch wie empirisch gut begründen: Sie fungieren als zentrale Mechanismen, über die soziale Bedürfnisse im digitalen Raum angesprochen werden können.

3 Günstige soziale Praktiken im digitalen Raum des Fernstudiums fördern

Sind die im Scoping Review identifizierten sozialen Praktiken also geeignet, die sozialen Bedürfnisse von Fernstudierenden zu befriedigen – oder machen die strukturellen Bedingungen des Fernstudiums ihre Erfüllung nahezu unmöglich? Diese Frage lässt sich nicht eindeutig mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten. Die Ergebnisse zeigen Beispiele sozialer Praktiken, die Verbundenheit und Gemeinschaft im Übergang ins Fernstudium entstehen lassen. Fehlen jedoch die Möglichkeiten zur Ausführung dieser Praktiken oder werden diese Gelegenheiten nicht genutzt, sodass sie nur partiell ausgelebt werden, führt dies zu einem unzureichenden Ausmaß an sozialer Interaktion mit negativen Folgen für die Studienbeginnenden. Zentral ist daher die Frage nach Barrieren und Gelingensbedingungen für förderliche soziale Praktiken im Fernstudium.

Die Ergebnisse des Scoping Reviews zeigen, dass soziale Praktiken im Fernstudien-einstieg durch verschiedene Barrieren negativ beeinträchtigt werden können. Diese Herausforderungen unterscheiden sich teilweise von denen in Präsenzstudiengängen, da im digitalen Raum spontane Interaktionen, zufällige Begegnungen und non-verbale Verständigung kaum stattfinden. So lässt sich insbesondere das implizite und sozial verankerte „Know-how“ sozialer Praktiken (Aksoy & Schaper, 2023, S. 48) schwerer weitergeben, wenn Studierende und Lehrende räumlich getrennt und über-

wiegend asynchron kommunizieren. Zusätzlich erschwert die reduzierte Verfügbarkeit nonverbaler „Immediacy Cues“ (z. B. Blickkontakt, Gestik) den Aufbau sozialer Präsenz und die Entwicklung von Routinen, die Interaktion erleichtern.

Um dennoch förderliche soziale Praktiken entstehen zu lassen, zeigen die Befunde des Reviews, dass Ermöglichungsräume sowohl durch Hochschulen und Lehrende als auch durch die Studierenden selbst aktiv gestaltet werden können und müssen. Günstige soziale Praktiken entwickeln sich insbesondere dann, wenn Hochschulen verlässliche, niedrighschwellige und für unterschiedliche Kommunikationspräferenzen geeignete Gegebenheitsstrukturen bereitstellen. Studierende können diese Räume wiederum durch aktive Teilnahme, Austausch und Eigeninitiative mit Leben füllen. Ein bedeutsamer Rahmen für erste Kontaktaufnahmen und zum Aufbau sozialer Präsenz sind Orientierungs- und Einführungsveranstaltungen. Das Review zeigt deutliche Unterschiede in Umfang, Qualität und Gestaltung solcher Angebote. Während viele Fernstudiengänge Einführungsformate anbieten, variieren diese hinsichtlich Interaktionsmöglichkeiten, synchronen und asynchronen Anteilen sowie der expliziten Förderung sozialer Praktiken. Die analysierte Literatur weist zudem darauf hin, dass nicht nur das Vorhandensein solcher Angebote bedeutsam ist, sondern dass Unterschiede in deren Qualität, Interaktivität und Struktur messbare Auswirkungen auf das Erleben sozialer Einbindung und den Studienerfolg haben können (vgl. Brown et al., 2015; Crowley-Cyr & Hevers, 2021; Hammer et al., 2022). Damit wird deutlich, dass die Wirksamkeit entsprechender Maßnahmen nicht selbstverständlich ist, sondern von ihrer konkreten Ausgestaltung abhängt.

Für die Unterstützung sozialer Praktiken tragen sowohl Hochschulen als auch Lehrende Verantwortung. Hochschulen sollten vielfältige Begegnungsräume bereitstellen – etwa synchrone Online-Sessions, moderierte Foren, themengebundene Austauschräume oder informelle digitale Treffpunkte. Die Vielfalt unterschiedlicher Tools und Kommunikationskanäle ermöglicht es Studierenden, je nach Kommunikationspräferenz – schriftlich, synchron, visuell – Anschluss zu finden und sich aktiv zu beteiligen. Manche Studierende bevorzugen beispielsweise textbasierte Chats oder Foren (vgl. Angu, 2022), während andere synchrone Werkzeuge wie Videokonferenzen nutzen, die stärker dialogisch und interaktiv gestaltet sind (vgl. Dodo-

Balu, 2017). Das Review verdeutlicht, dass solche multiplen Zugänge eine wesentliche Voraussetzung sind, damit Studierende selbstbestimmt soziale Praktiken entwickeln können.

Zudem spielen Lehrende eine zentrale Rolle: Durch ihre sichtbare, kontinuierliche Präsenz sowie durch eine wertschätzende, dialogorientierte Kommunikation fungieren sie als wichtige Katalysatoren sozialer Praktiken. Sie können Impulse setzen, Austausch anregen und Strukturen bereitstellen, die Studierenden Sicherheit und Orientierung bieten. Dazu zählen etwa synchrone Treffen, moderierte Diskussionen, Sprechstunden oder die Integration kollaborativer Aufgaben. Durch diese Präsenz – ob sichtbar in Videokonferenzen, moderierend im Forum oder über Feedback in asynchronen Formaten – können Lehrende soziale Präsenz verstärken und Studierende zur aktiven Teilnahme motivieren (vgl. Barber & Sher, 2022). In Verbindung mit Moores (1993) Theorie der transaktionalen Distanz reduzieren solch dialogorientierte Formate und flexible Strukturen psychologische Distanz und erleichtern soziale Interaktion, was besonders im Fernstudium bedeutsam ist.

Auch Studierende tragen zur Gestaltung förderlicher sozialer Praktiken bei. Sie sollten bereitgestellte Räume aktiv nutzen, Kamerafunktionen einschalten, Kontakt zu Lehrenden und Mitstudierenden suchen und sich an kollaborativen Prozessen beteiligen (vgl. Harshani, 2022). Die aktive Gestaltung eigener Netzwerke – auch außerhalb offizieller Hochschulkanäle – kann informelle Unterstützungsstrukturen stärken und zu einem intensiveren Gemeinschaftsgefühl beitragen (vgl. Beins, 2016). Das Scoping Review macht deutlich, dass solche eigeninitiativ entwickelten Netzwerke insbesondere im Fernstudium Sozialbeziehungen stabilisieren und das Erleben von Verbundenheit fördern können.

4 Schlussfolgerung

Wie gezeigt wurde, entwickeln Studierende im digitalen Raum sowohl individualitätsfördernde als auch kollektivfördernde Praktiken, wobei erfolgreiche Übergänge

besonders dort gelingen, wo Studierende frühzeitig Gelegenheiten zum Kontaktaufbau haben, Orientierung erfahren und Routinen im digitalen Austausch aufbauen können. Die Ergebnisse des Scoping Reviews zeigen aber, dass diese Praktiken stark davon abhängen, welche strukturellen und didaktischen Rahmenbedingungen Hochschulen sowie Lehrende bereitstellen und wie Studierende diese Gelegenheiten nutzen. Während in einigen Studien berichtet wurde, dass soziale Praktiken so stattfinden können, dass Studierende ihre Interaktionen und darauf aufbauend ihr Gemeinschafts- und Zugehörigkeitsgefühl als positiv beschreiben (vgl. Dodo-Balu, 2017; Hammer et al., 2022), stellen andere Quellen dar, dass es an (gut gestalteten) Gelegenheiten und digitalen Räumen für solch günstige soziale Praktiken mangelt (vgl. Aristeidou, 2021; Harshani, 2022). Dadurch entstehen deutliche Unterschiede darin, wie gut soziale Praktiken im Fernstudium tatsächlich entstehen und soziale Bedürfnisse erfüllt werden können.

Vor diesem Hintergrund lässt sich abschließend festhalten, dass der Aufbau sozialer Praktiken im Fernstudium kein zufälliger Prozess ist, sondern maßgeblich von den verfügbaren Ermöglichungsräumen abhängt – und zum anderen davon, dass alle Beteiligten Mitverantwortung tragen für die Ausgestaltung der darin stattfindenden sozialen Praktiken. Gelingt es Hochschulen und Lehrenden, niedrighschwellige, verlässliche und dialogorientierte Beteiligungsmöglichkeiten zu schaffen, können Studierende im Übergang positive soziale Erfahrungen machen, Zugehörigkeit entwickeln und ihre soziale Integration stärken. Werden solche Räume jedoch nicht bereitgestellt oder nicht kontinuierlich gepflegt, erschwert dies den Aufbau von Gemeinschaft im digitalen Raum erheblich – und soziale Bedürfnisse bleiben unzureichend erfüllt. Damit unterstreicht dieser Beitrag die Bedeutung gezielter, strukturierter und nachhaltiger Gestaltung sozialer Praktiken im Übergang ins Fernstudium. Die Erkenntnisse aus dem Scoping Review bieten hierfür eine empirisch fundierte Grundlage und können Hochschulen, Lehrende und Studierende dabei unterstützen, soziale Integration im digitalen Raum bewusst zu fördern.

Literaturverzeichnis

Adamus, T., Marks, A., & Sperl, A. (2022). Distanz mit digitalen Tools überbrücken – Methoden aus der Fernlehre. In M. A. Pfannstiel & P. F.-J. Steinhoff (Hrsg.), *E-Learning im digitalen Zeitalter* (S. 121–135). Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-36113-6_6

Aksoy, F., & Schaper, S. (2023). Studentische Medienpraktiken: Von Taktiken und Strategien an Universitäten. In C. Leineweber, M. Waldmann & M. Wunder (Hrsg.), *Materialität – Digitalisierung – Bildung* (S. 47–65). Verlag Julius Klinkhardt.
<https://doi.org/10.25656/01:26353>

Angu, P. E. (2022). Remote teaching and learning at a South African university during COVID-19 lockdown: Moments of resilience, agency and resignation in first-year students' online discussions. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(8), 219–234. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.8.13>

Aristeidou, M. (2021). First-year university students in distance learning: Motivations and early experiences. In T. De Laet, R. Klemke, C. Alario-Hoyos, I. Hilliger & A. Ortega-Arnanz (Hrsg.), *Technology-enhanced learning for a free, safe, and sustainable world* (Bd. 12884, S. 110–121). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-030-86436-1_9

Asikainen, H., & Katajavuori, N. (2022). First-year experience in the COVID-19 situation and the association between students' approaches to learning, study-related burnout and experiences of online studying. *Social Sciences*, 11(9), 390.
<https://doi.org/10.3390/socsci11090390>

Barber, N., & Sher, J. (2022). Exploring the online learning experience of first-year speech–language pathology students in a Johannesburg-based university. *South African Journal of Communication Disorders*, 69(2). <https://doi.org/10.4102/sajcd.v69i2.914>

Beck, M. E. (2017). *Experiences of first-year online community college students on academic probation: A phenomenological study*. Dissertation, Liberty University.
<https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2448&context=doctoral>

Beins, A. (2016). Small talk and chit chat. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*, 26(2), 157. <https://doi.org/10.5325/trajincschped.26.2.0157>

- Brown, M., Hughes, H., Keppell, M., Hard, N., & Smith, L. (2015). Stories from students in their first semester of distance learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i4.1647>
- Chongkolrattanaporn, T., & Kongpolphrom, W. (2023). Perspectives on online learning and technostress experienced by science and non-science first-year university students during COVID-19. *PASAA Journal*, 65, 203–233. <https://digital.car.chula.ac.th/pasaa/vol65/iss1/8/>
- Crowley-Cyr, L., & Hevers, J. (2021). Using peer assisted learning to improve academic engagement and progression of first year online law students. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(1). <https://doi.org/10.53761/1.18.1.2>
- Dahm, G., & Kerst, C. (2019). Wie erfolgreich sind Studierende mit und ohne Abitur? Ein bundesweiter Vergleich zu Studienerfolg und Studienleistungen. *DZHW Brief*, 3, 1–8. https://doi.org/10.34878/2019.03.DZHW_BRIEF
- Davies, G. (2015). Online MCQ assessment anxiety amongst 1st year psychology students. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 3(1), 84–89. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v3i1.143>
- Dodo-Balu, A. (2017). Students flourish and tutors wither: A study of participant experiences in a first-year online unit. *Australian Universities' Review*, 59(1), 4–13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130301.pdf>
- Domingues, S., De Cássia De Souza, R., Silva Bandeira De Melo, C., & Monteiro Da Cruz, B. (2023). Adaptation of students who started higher education during remote teaching in Minas Gerais. *Educação e Pesquisa*, 49, e266765. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349266765eng>
- Ebert, A., & Stammen, K.-H. (2022). Soziale und akademische Integration beim Studieneinstieg in einem digitalen Semester. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17, 163. <https://doi.org/10.3217/zfhe-17-02/09>
- Fojtík, R. (2018). Problems of distance education. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*, 7(1), 14–23. <https://doi.org/10.2478/ijicte-2018-0002>
- Garrison, D. R., & Archer, W. (2000). *A transactional perspective on teaching and learning: A framework for learning and higher education*. Pergamon.

- Gore, D. W. (2012). The application of social presence to improve retention in online problem-based course. *Journal of Online Engineering Education*, 3(2), 1. <https://onlineengineeringeducation.com/index.php/joe/article/view/51/51>
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe.
- Hammer, S., Ottinger, S., Thurner, V., & Zönnchen, B. (2022). Bonding in times of pandemic – a concept for purely virtual kick-off days to the student entry phase. In M. E. Auer, H. Hortsch, O. Michler, & T. Köhler (Hrsg.), *Mobility for smart cities and regional development – challenges for higher education* (Bd. 389, S. 190–199). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-93904-5_19
- Harshani, D. (2022). *A study on the Challenges of Learning in Online Education faced by first year computer science undergraduates at a state university of Sri Lanka during the COVID-19 pandemic*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.10060.80001>
- Heublein, U. (2014). Student drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513. <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Howcroft, J., & Mercer, K. (2022). ‘What if my Wi-Fi crashes during an exam?’ First-year engineering student perceptions of online learning during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Engineering Education*, 47(3), 501–515. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2031115>
- Johnson, N., Seaman, J., & Poulin, R. (2022). Defining different modes of learning: Resolving confusion and contention through consensus. *Online Learning*, 26(3), 91–110. <https://doi.org/10.24059/olj.v26i3.3565>
- Kahu, E. (2014). Increasing the emotional engagement of first year mature-aged distance students: Interest and belonging. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5(2), 45–55. <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v5i2.231>
- Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students’ transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 481–497. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2014.895305>
- Kerst, C., & Wolter, A. (2022). Statistisch marginal trotz bildungspolitischer Öffnung? Die Studiennachfrage nicht-traditioneller Studierender. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung* (S. 83–109). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9_5

- Kreijns, K., Yau, J., Weidlich, J., & Weinberger, A. (2024). Towards a comprehensive framework of social presence for online, hybrid, and blended learning. *Frontiers in Education*, 8, 1286594. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1286594>
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (5. Aufl.). Beltz Juventa.
- Maphoto, K. (2022). First-year students at an open distance and e-learning institution: Perceptions, expectations and challenges associated with academic writing feedback. *Journal for Language Teaching*, 56(1), 1–19. <https://doi.org/10.56285/jltVol56iss1a5413>
- Martin, F., Collier, K., & Carlon, S. (2009). Mentoring First-Year Distance Education Students in Taxation Studies. *Legal Education Review*, 19, 217. <https://doi.org/10.53300/001c.6223>
- Maslow, A. H., & Frager, R. (1987). *Motivation and personality* (3. Aufl.). Harper and Row.
- Mitchum, C. M. (2017). *Being Retained: Perspective of the Online First-Year Composition Student* (Unveröffentlichte Dissertation). Old Dominion University. <https://doi.org/10.25777/R7T2-D724>
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Hrsg.), *Theoretical principles of distance education* (S. 22–38). Routledge.
- Moss, T., & Pittaway, S. (2018). Expectations and engagement: Key touchpoints in online students' experiences of transition. In M. Campbell, J. Willems, C. Adachi, D. Blake, I. Doherty, S. Krishnan, S. Macfarlane, L. Ngo, M. O'Donnell, S. Palmer, L. Riddell, I. Story, H. Suri & J. Tai (Eds.), *Open Oceans: Learning without borders* (S. 460–465). ASCILITE.
- Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., & Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBIE Evidence Synthesis*, 18(10), 2119–2126. <https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167>
- Richardson, J. C., & Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 7(1), 68–88. <https://doi.org/10.24059/olj.v7i1.1864>

- Robertson, L., Porter, E., Smith, M. A., & Jacobs, S. (2021). Evidence-Based Course Modification to Support Learner-Centered and Student-Driven Teaching in A Pandemic: Leveraging Digital and Physical Space for Accessible, Equitable, and Motivating Experiential Learning and Scientific Inquiry in A First-Year Biology Course. *International Journal of Higher Education*, 10(7), 96–109. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v10n7p96>
- Rurato, P., & Gouveia, L. (2014). The importance of the learner’s characteristics in distance learning environments: A case study. *Proceedings of 9th Iberian Conference on Information Systems and Technologies*. <https://doi.org/10.1109/CISTI.2014.6876960>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Schlosser, L. A., & Simonson, M. (2009). *Distance education: Definition and glossary of terms* (3. Aufl.). Information Age Publishing.
- Schweighart, R., Hast, M., & Trautwein, C. (2024a). Transition into distance education: A scoping review protocol. *PLOS ONE*, 19(2), e0298882. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0298882>
- Schweighart, R., Hast, M., Pampel, A. M., Rebien, J. A., & Trautwein, C. (2024b). Transition into distance education: A scoping review. *Education Sciences*, 14(10), 1130. <https://doi.org/10.3390/educsci14101130>
- Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: Are we failing our students? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 105–119. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.847363>
- Statista Market Insights (2025). *Online-Hochschulbildung*. <https://de-statista-com.pxz.iubh.de:8443/outlook/dmo/eservices/online-bildung/online-hochschulbildung/weltweit>
- Tayeh, Q. (2021). The Role of Undergraduate Students’ Satisfaction in the Transition to Online Education in Light of Teaching and Social Presence. *Multicultural Education*, 7(1), 104–113. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4430618>
- Tessarolo, F. M., Aristeidou, M., & Coughlan, E. (2022). From face-to-face environments to distance learning universities: The transition period of first-year students. *Proceedings of the 8th International Conference on Higher Education Advances (HEAd’22)*, 1–8. <https://doi.org/10.4995/HEAd22.2022.14531>

- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2. Aufl.). University of Chicago Press.
<https://doi.org/10.7208/chicago/9780226922461.001.0001>
- Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education – critical requirements from the student perspective. *Higher Education*, 73(3), 371–387.
<https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5>
- Turk, M., Heddy, B. C., & Danielson, R. W. (2022). Teaching and social presences supporting basic needs satisfaction in online learning environments: How can presences and basic needs happily meet online? *Computers & Education*, 180, 104432.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104432>
- Turkdogan, T., & Duru, E. (2012). The Role of Basic Needs Fulfillment in Prediction of Subjective Well-Being among University Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2440–2446. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1002856.pdf>
- Utami, S., Winarni, I., Handayani, S. K., & Zuhairi, F. R. (2020). When and Who Dropouts from Distance Education? *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(2), 141–152.
<https://doi.org/10.17718/tojde.728142>
- Vossensteyn, H., Kottmann, A., Jongbloed, B., Kaiser, F., Cremonini, L., Stensaker, B., Hovdhaugen, E., & Wollscheid, S. (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe – main report*. European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- Warshawski, S. (2022). Academic self-efficacy, resilience and social support among first-year Israeli nursing students learning in online environments during COVID-19 pandemic. *Nurse Education Today*, 110, 105267. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105267>
- Wolter, A. (2022). Hochschulzugang für nicht-traditionelle Studierende: Ursprünge, Wandel, aktuelle Dynamiken. In C. Kerst & A. Wolter (Hrsg.), *Studierfähigkeit beruflich Qualifizierter ohne schulische Studienberechtigung: Studienvoraussetzungen, Studienverläufe und Studienerfolg* (S. 25–66). Springer Fachmedien Wiesbaden.
<https://doi.org/10.1007/978-3-658-35429-9>
- Zhang, W., & Zhu, C. (2023). Institutional presence: Toward a further developed Community of Inquiry model integrating institutional functions in online and blended learning environment. *Frontiers in Psychology*, 14, 1132204.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1132204>