



Universität Hamburg

DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

# **BERICHT ZUR STUDIERENDENBEFRAGUNG IM SOMMERSEMESTER 2020**

**BEGLEITFORSCHUNG ZUM  
EMERGENCY REMOTE TEACHING**

**JOANA ABELHA FARIA, PROF. DR. EVA ARNOLD,  
PROF. DR. CARLA BOHDICK, DR. ALEXA K. BRASE, HANNA BUSEMANN,  
JENNIFER DÜWEL, DR. NELE GROß, MICHAEL KUJOTH, PAULA LARSEN,  
VLADISLAV LITAU, DR. EILEEN LÜBCKE, NICOLE MÜLLER,  
PROF. DR. KAI-UWE SCHNAPP, KATHRIN SCHWERIN**

## INHALTSVERZEICHNIS

<b>TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS</b>	<b>4</b>
<b>1. EINLEITUNG</b>	<b>7</b>
1.1. Vorgaben/Gegebenheiten Universität Hamburg und Krisenmanagement	8
1.2. Hintergrund der Befragung: Ad-hoc-Digitalisierung (ERT)	11
1.3. Ziele der Befragung	11
1.4. Theoretische Einordnung der Befragung	13
<b>2. METHODE</b>	<b>15</b>
2.1. Instrumentenentwicklung	15
2.2. Befragung	17
2.3. Datengrundlage	17
<b>3. AUSGANGSLAGE UND SITUATION DER STUDIERENDEN</b>	<b>19</b>
3.1. Soziale Lage der Studierenden vor und während des digitalen Sommersemesters 2020	19
3.2. Vorerfahrungen mit Online-Lehre	31
<b>4. LEHRANGEBOT IM SOMMERSEMESTER 2020</b>	<b>34</b>
4.1. Fachlicher Kontext	34
4.2. Qualität des Lehrangebots	36
4.3. Bewertung der Nützlichkeit der Lehrformate	43
4.5. Vor- und Nachteile synchroner und asynchroner Lehrveranstaltungen	48
<b>5. AUSWIRKUNGEN DER BESONDEREN SITUATIONEN DES SOMMERSEMESTERS UND BEFÜRCHTUNGEN DER STUDIERENDEN</b>	<b>56</b>
5.1. Erwartungen an die digitale Lehre und Grad der Erreichung der Erfolgsfaktoren für digitale Lehre	56
5.2. Auswirkungen besonderer Herausforderungen und Zurechtkommen im Sommersemester	58
5.3. Befürchtungen der Studierenden	60

<b>6.</b>	<b>INDIVIDUELLE UND INSTITUTIONELLE EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE SUBJEKTIVE BEWERTUNG DES STUDIENANGEBOTS IM SOMMERSEMESTER 2020</b>	<b>65</b>
6.1.	Einfluss individueller und institutioneller Merkmale auf die Bewertung der Nützlichkeit von Lehrformaten	66
6.2.	Individuelle und institutionelle Einflüsse auf die allgemeinen Zufriedenheitsbewertungen	76
6.3.	Zurechtkommen und Umgang mit der besonderen Situation im Sommersemester – individuelle und institutionelle Einflussfaktoren	80
<b>7.</b>	<b>VERÄNDERUNGSWÜNSCHE DER STUDIERENDEN FÜR DAS DIGITALE LERNEN IM FORTGESETZTEN KRISENMODUS</b>	<b>84</b>
<b>8.</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN</b>	<b>94</b>
<b>9.</b>	<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>100</b>

**TABELLEN- UND ABBILDUNGSVERZEICHNIS**

<b>TABELLE 1</b>	Beteiligung nach Fakultät/Lehramt	18
<b>TABELLE 2</b>	Wohnsituation nach dem Ort der Hochschulzugangsberechtigung	20
<b>TABELLE 3</b>	Einkommensquellen vor dem Sommersemester 2020 nach Altersgruppen	25
<b>TABELLE 4</b>	Einkommensquellen vor der Sommersemester 2020 nach Ort der Hochschulzugangsberechtigung	26
<b>TABELLE 5</b>	Einkommensquellen vor dem Sommersemester 2020 nach der Bildungsherkunft der Studierenden	27
<b>TABELLE 6</b>	Mittelwerte der Einkommen und Einkommensveränderung nach Alter (n=3341)	28
<b>TABELLE 7</b>	Mittelwerte der Einkommen und Einkommensveränderung nach dem Ort der Hochschulzugangsberechtigung (n=3467)	29
<b>TABELLE 8</b>	In jeder Lehrveranstaltung oder häufig eingesetzte Lehrformate im Sommersemester 2020	37
<b>TABELLE 9</b>	Nutzung technischer Lösungen im Sommersemester 2020	38
<b>TABELLE 10</b>	Bewertung der kooperativen Lehrformate	42
<b>TABELLE 11</b>	Größte Vor- und Nachteile synchroner Lehrveranstaltungen	50
<b>TABELLE 12</b>	Größte Vor- und Nachteile asynchroner Lehrveranstaltungen	54
<b>TABELLE 13</b>	Drei Faktoren für die Bewertung der Nützlichkeit von Lehrformaten	67
<b>TABELLE 14</b>	Studienabschnitt	68
<b>TABELLE 15</b>	Drei Faktoren des Einflusses der besonderen Bedingungen auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit im Sommersemester 2020	71
<b>TABELLE 16</b>	Einflussfaktoren auf den ersten Faktor: Lehrendengeleitete Lehrformate	73
<b>TABELLE 17</b>	Einflussfaktoren auf den zweiten Faktor: Studierendengeleitete Lehrformate	74
<b>TABELLE 18</b>	Einflussfaktoren auf den dritten Faktor: Rückmeldungen von Lehrenden	75
<b>TABELLE 19</b>	Allgemeine Zufriedenheitsbewertungen	77
<b>TABELLE 20</b>	Zufriedenheitsbewertung gesamt (Mittelwertscore)	77
<b>TABELLE 21</b>	Einflussfaktoren auf die allgemeine Zufriedenheit (Mittelwertscore)	78
<b>TABELLE 22</b>	Einflussfaktoren auf das allgemeine Zurechtkommen	81
<b>TABELLE 23</b>	Einflussfaktoren auf das allgemeine Zurechtkommen (ohne besondere Bedingungen)	83
<b>TABELLE 24</b>	Auszählung der Antworten zum Thema „Lehr-/Lernformate“	86
<b>TABELLE 25</b>	Auszählung der Antworten zum Thema „Austausch und Kommunikation“	88
<b>TABELLE 26</b>	Auszählung der Antworten zum Thema „Technische Lösungen – Allgemein“	89
<b>TABELLE 27</b>	Auszählung der Antworten zum Thema „Technische Lösungen – Nutzung von Software und Tools“	90
<b>TABELLE 28</b>	Auszählung der Antworten zum Thema „Lehr-/Lernmaterial“	91
<b>TABELLE 29</b>	Auszählung der Antworten zum Thema „Prüfungen“	92
<b>TABELLE 30</b>	Auszählung der Antworten zum Thema „Organisatorisches“	94

<b>ABBILDUNG 1</b>	Einordnung der erfassten Informationen in das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke & Schrader (2010)	14
<b>ABBILDUNG 2</b>	Wohnform der Studierenden	20
<b>ABBILDUNG 3</b>	Vergleich der Haushaltsmitgliederangaben vor dem SoSe 2020 und während des SoSe 2020	21
<b>ABBILDUNG 4</b>	Zufriedenheit mit der eigenen Wohnsituation im SoSe 2020	22
<b>ABBILDUNG 5</b>	Altersgruppen der zu betreuenden Kinder	22
<b>ABBILDUNG 6</b>	Darstellung der durchschnittlichen täglichen Betreuungszeit im Vergleich vor dem SoSe 2020 und während des SoSe 2020	23
<b>ABBILDUNG 7</b>	Technische Ausstattung der Studierenden	24
<b>ABBILDUNG 8</b>	Einschätzung der Stabilität der Internetverbindung	24
<b>ABBILDUNG 9</b>	Vergleich des Nettoeinkommens vor dem SoSe 2020 und während des SoSe 2020	28
<b>ABBILDUNG 10</b>	Zeitverwendung der Studierenden vor und während der Corona-Pandemie (n=4490)	30
<b>ABBILDUNG 11</b>	Lehrveranstaltungsarten vor der Corona-Pandemie	31
<b>ABBILDUNG 12</b>	Technische Lösungen vor der Corona-Pandemie	32
<b>ABBILDUNG 13</b>	Hilfreiche Vorerfahrungen	33
<b>ABBILDUNG 14</b>	Teilnahme der Studierenden an digitalisierten Lehrveranstaltungsformen in Prozent	34
<b>ABBILDUNG 15</b>	Anteil der Studierenden, die diese Prüfungsleistung erbracht haben	35
<b>ABBILDUNG 16</b>	Zeitliche Struktur der Lehrangebote	38
<b>ABBILDUNG 17</b>	Zufriedenheit mit technischen Lösungen	39
<b>ABBILDUNG 18</b>	Zufriedenheit mit den technischen Lösungen insgesamt	39
<b>ABBILDUNG 19</b>	Aufgabenaufwand	40
<b>ABBILDUNG 20</b>	Kommunikationswege der Studierenden mit Lehrenden und Mitstudierenden	40
<b>ABBILDUNG 21</b>	Zufriedenheit der Studierenden mit der Kommunikation mit Lehrenden und Mitstudierenden	41
<b>ABBILDUNG 22</b>	Ausmaß des Angebots für Austauschformate zwischen den Studierenden innerhalb der Lehrveranstaltungen	41
<b>ABBILDUNG 23</b>	Austausch- und Kooperationsformate	42
<b>ABBILDUNG 24</b>	Einschätzung der Studierenden zur Nützlichkeit der Lehrformate auf einer vierstufigen Skala von 1 <i>überhaupt nicht hilfreich</i> bis 5 <i>sehr hilfreich</i>	43
<b>ABBILDUNG 25</b>	Gesamtzufriedenheit mit den Lehrveranstaltungsformen	44
<b>ABBILDUNG 26</b>	Zeitaufwand im Sommersemester 2020	44
<b>ABBILDUNG 27</b>	Zeitbudget für das Studium vor und während der Corona-Krise	45
<b>ABBILDUNG 28</b>	Zeitbudget vor und während der Corona-Krise differenziert nach Fakultät und Lehramt (n=4490)	46
<b>ABBILDUNG 29</b>	Zeitbudget für Studium bei Betreuungsverantwortung	47
<b>ABBILDUNG 30</b>	Zeitbudget für Studium bei Erwerbstätigkeit	47
<b>ABBILDUNG 31</b>	Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile synchroner und asynchroner Lehrveranstaltungen	55
<b>ABBILDUNG 32</b>	Erfolgskriterien der Studierenden	56
<b>ABBILDUNG 33</b>	Erfolgskriterien der Lehrenden	57
<b>ABBILDUNG 34</b>	Erreichung der Erfolgskriterien bei der Ad-hoc-Digitalisierung	58
<b>ABBILDUNG 35</b>	Auswirkungen der besonderen Bedingungen des Sommersemesters	59
<b>ABBILDUNG 36</b>	Zurechtkommen mit den besonderen Situationen	60
<b>ABBILDUNG 37</b>	Befürchtungen der Studierenden	61

<b>ABBILDUNG 38</b>	Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit für die Nennung der Befürchtung, Anschluss an das Studium zu verlieren in Abhängigkeit des Zurechtkommens mit den besonderen Situationen des Sommersemesters und dem Vorliegen einer Betreuungsverantwortung (95 % Konfidenzintervalle)	62
<b>ABBILDUNG 39</b>	Zusammenhang der Leistungsfähigkeit der Internetverbindung und ausgewählter Befürchtungen	63
<b>ABBILDUNG 40</b>	Befürchtungen zur finanziellen Zukunft in Abhängigkeit des Orts der Hochschulzugangsberechtigung	64
<b>ABBILDUNG 41</b>	Vorerfahrungen mit digitalen Technologien	68
<b>ABBILDUNG 42</b>	Erwartungen an digitale Lehre	69
<b>ABBILDUNG 43</b>	Befürchtungen im Kontext der Corona-Pandemie	70
<b>ABBILDUNG 44</b>	Besuchte Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2020	72

## 1. EINLEITUNG

Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse einer Befragung vor, die im Sommersemester 2020 an der Universität Hamburg durchgeführt wurde. Es handelt sich um eine Studierendenbefragung, zu der Ende Juni 2020 knapp 35.000 Studierende online eingeladen wurden.

Anlass der Befragung waren die besonderen Bedingungen von Studium und Lehre im ersten Semester der COVID 19-Pandemie, die (nicht nur) an der Universität Hamburg dazu führten, dass alle Präsenzlehrveranstaltungen abgesagt wurden und die Lehre so weit als möglich digital stattfand. Diese Notmaßnahme führte zu Veränderungen der Lehr- und Studienpraxis, deren Ausmaß zuvor undenkbar erschienen und deren Konsequenzen unabsehbar waren. Daher entstand spontan und kurzfristig der Plan, die Erfahrungen der Studierenden in diesem besonderen Semester zu dokumentieren. Zur selben Zeit wurde eine Gruppe von Studierenden in einem politikwissenschaftlichen Methodenseminar aktiv, die eine Befragung zur sozialen Lage der Studierenden im „Corona-Semester“ planten. Um die Möglichkeit zu nutzen, die Ergebnisse beider Befragungen aufeinander zu beziehen, wurden die Erhebungen miteinander kombiniert, so dass im vorliegenden Bericht sowohl die soziale Lage der Studierenden als auch ihre Studienerfahrungen im Sommersemester 2020 dargestellt werden können.

Parallel zur Befragung der Studierenden wurden die Lehrenden der Universität zu den Auswirkungen der Eindämmungsmaßnahmen im Sommersemester 2020 auf das Lehrangebot befragt (Reinmann, Bohndick, Lübcke, Brase, Kaufmann & Groß, 2020). Diese Studie untersuchte, von welcher Ausgangsbasis die Lehrenden in das Sommersemester 2020 gestartet sind, welche didaktischen Entscheidungen sie trafen und woran sie sich bei der Gestaltung ihrer digitalen Lehre orientierten. Schließlich ging es darum, wie die Befragten die Resultate ihrer Bemühungen rückwirkend bewerten. Die Befragung wurde online in der dritten Juniwoche durchgeführt und erreichte über 3.000 Lehrende aller Fakultäten, von denen sich 471 Personen beteiligten.

Auf die Studierendenbefragung wirkte sich diese Studie insofern aus, als dass einige Items beiden Gruppen in ähnlicher Weise vorgelegt wurden. Dabei handelt es sich insbesondere um Vorerfahrungen, auf die Studierende und Lehrende im Umgang mit den Anforderungen digitaler Lehrveranstaltungen zurückgreifen konnten, aber auch um die Erfassung von Hoffnungen und Befürchtungen, die mit digitaler Lehre verbunden sind. Die Rückmeldungen der Studierenden zu diesen Fragen sind im vorliegenden Bericht enthalten.

Erst im Zuge der Durchführung der Befragungen wurde bekannt, dass zahlreiche andere Einrichtungen und Hochschulen ebenfalls Befragungen zum Sommersemester 2020 durchführten, etwa das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), das bundesweit 25.000 Studierende befragte (Lörz, Marczuk, Zimmer, Multus & Buchholz, 2020). An zahlreichen Hochschulen liefen eigene Befragungen, die auf deren Homepages publiziert wurden (z. B. Bielefeld, Dresden, Freiburg, Göttingen und Mainz). Auch die theoretische Durchdringung der Veränderungen fand allenfalls parallel zum laufenden Sommersemester statt; Beiträge wurden frühestens im Herbst 2020 veröffentlicht (z. B. Reinmann et al., 2020; Stanisavljevic & Tremp, 2020). Sie konnten daher bei der Konzeptionierung der Befragungen nicht berücksichtigt werden. Die vorliegende Studierendenbefragung ist daher eine „Ad-hoc-Untersuchung“ von „ad hoc digitalisierter Hochschullehre“.

## 1.1. VORGABEN/GEGEBENHEITEN UNIVERSITÄT HAMBURG UND KRISENMANAGEMENT

Der Entscheidungsprozess zum rein digitalen Sommersemester vollzog sich im Laufe eines Monats und endete mit der Verkündung der ausschließlich digitalen Lehre am 03. April 2020. Die Erwägungen auf dem Weg zu dieser Entscheidung sowie die Rahmenbedingungen für das digitale Sommersemester lassen sich anhand der offiziellen Kommunikation des Präsidiums (Briefe des Präsidenten bzw. der Vize-Präsidentin und Dienstanweisungen) nachvollziehen.

Das erste Rundschreiben im Zusammenhang mit dem Coronavirus wurde am 03. März 2020 an alle Mitglieder der Universität Hamburg mit dem Betreff „Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Coronavirus“ versandt, in dem sich auch ein Hinweis zum Sommersemester 2020 befand: „Eine Absage des Sommersemesters 2020 ist zum jetzigen Zeitpunkt nicht angezeigt. Es ist zu prüfen, ob Präsenzveranstaltungen notwendig sind oder ggf. durch andere Formate (z. B. Lecture2Go) ersetzt werden können“.

Als Reaktion auf den durch die WHO ausgerufenen Pandemiefall und die dynamische Lage der Infektionsausbreitung wurde am 13. März 2020 eine Sonderseite mit FAQ zum Coronavirus auf der zentralen Homepage eingerichtet. Dort wird seitdem aktuell und fortlaufend zum Coronavirus und dessen Auswirkungen auf die Universität Hamburg informiert. Der ausgerufene Pandemiefall schuf gleichzeitig die Voraussetzungen für die Anwendung von Pandemieplänen. Im Brief des Präsidenten vom 13. März wurde in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass der Pandemieplan der Universität Hamburg „auch die noch zum derzeitigen Zeitpunkt noch nicht (!) verhängten Maßnahmen im Rahmen einer vollständigen Schließung der Universität enthält“<sup>1</sup>.

Zwar wurde am 25. März 2020 die Verschiebung des Sommersemesters auf den 20. April 2020 bekannt gegeben, dass es sich um ein vollständig digitales Semester handeln würde, wurde zu diesem Zeitpunkt allerdings noch nicht in Erwägung gezogen<sup>2</sup>: „Was den Lehrbetrieb betrifft, so gilt vorläufig noch die Verschiebung des Sommersemesters auf den 20.04.2020 als Beginn. Es ist allerdings davon auszugehen, dass eine weitere Verschiebung oder ein kompletter Ausfall des Sommersemesters innerhalb des Möglichen ist. Da nur rund 30 % der Lehre als digitale Lehre angeboten werden können (aus technischen wie aus curricularen Gründen), kommt ein Lehrersatz in digitaler Form für das gesamte Semesterangebot nicht in Betracht. Gleichwohl arbeiten wir alle mit Hochdruck daran, möglichst viele Lehrangebote digital zur Verfügung zu stellen, damit für den Fall eines Null-Semesters die Studierenden im Vorgriff auf das Wintersemester bereits Lernmöglichkeiten besitzen. Näheres dazu wird zu gegebener Zeit den Beschäftigten und vor allem den Studierenden bekannt gegeben“.

Nachdem sich die Bundesländer am 02. April – etwas mehr als zwei Wochen vor seinem verschobenen Start – auf die Eckpunkte für das Sommersemester verständigten, wurden die Lehrenden und Beschäftigten des Studienmanagements am Folgetag mittels eines Briefs der Vizepräsidentin für Studium und Lehre<sup>3</sup> über die Rahmenbedingungen des Sommersemesters 2020 informiert:

<sup>1</sup> Brief an alle Beschäftigten der Universität Hamburg, Maßnahmen im Zusammenhang mit dem Coronavirus, 13.03.2020

<sup>2</sup> Corona-Krise 4. Dienstanweisung, an alle Beschäftigten der Universität Hamburg, 25.03.2020

<sup>3</sup> Vgl. „Sommersemester 2020“ Brief der Vizepräsidentin für Studium und Lehre, an die Lehrenden und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im Studienmanagement der Universität Hamburg, 03.04.2020

- Lehre wird bis auf weiteres ausschließlich in digitaler Form stattfinden.
- Nicht-digitalisierbare Angebote wie beispielsweise Praktika und Exkursionen sollen ggf. in Blockveranstaltungen überführt oder verschoben werden.
- Studierenden, die die virtuellen Lehrangebote nicht in Anspruch nehmen können, sollen keine Nachteile entstehen.
- Es sollen vor allem asynchrone Tools (z. B. abrufbare Videos und Audios, Austausch über Foren, gemeinsame Bearbeitung von Dokumenten, Feedback auf verschiedenen Kommunikationskanälen) eingesetzt werden, da mit einer bundesweit und international sehr starken Auslastung der Netzkapazitäten zu rechnen ist.
- Das Rechenzentrum dient als Support-Einrichtung bei technischen Fragen und das Hamburger Zentrum für Universitäres Lehren und Lernen (HUL) als Unterstützungseinrichtung zur Gestaltung der digitalen Lehre; Informationen zur digitalen Lehre werden auch im Internet auf den FAQ-Seiten der Universität Hamburg und auf den Seiten des HUL bereitgestellt.
- Um eine vollumfängliche Anrechnung der digital erbrachten Lehre zu ermöglichen, hat das Präsidium für das Sommersemester die derzeit in der LVVO geregelte Anrechnung von 25 % digitaler Lehre auf das Lehrdeputat aufgehoben, digitale Lehre wird zu 100 % anerkannt.
- Das Thema der Prüfungsleistungen unter digitalen Bedingungen befand sich zu diesem Zeitpunkt noch in der rechtlichen und technischen Klärung. Während einige Prüfungsformate, so zum Beispiel Hausarbeiten, unproblematisch seien, erwiesen sich etwa Klausuren als herausfordernd, da zu klären sei, wie diese rechtssicher und technisch einwandfrei durchgeführt werden können.
- Die Staats- und Universitätsbibliothek (SUB) plant eine Not-Ausleihe und die Informationsversorgung mit elektronischen Lehrbüchern soll in Absprache mit den Bibliotheken der Fakultäten und Fachbereiche ausgebaut werden.
- Alle Beratungs- und Unterstützungsangebote der Universität Hamburg, des Studierendenwerks und anderer Einrichtungen sind weiterhin für Studierende erreichbar, allerdings nur digital oder telefonisch.

Mit diesen Vorgaben und Hinweisen ausgestattet stellte die große Mehrheit der Lehrenden der Universität ihre Lehrveranstaltungen auf digitale Formate um. Das Hamburger Zentrum für universitäres Lehren und Lernen (HUL) veröffentlichte als Unterstützungseinrichtung zur Gestaltung der digitalen Lehre auf seiner Homepage Hinweise für schnelle Lösungen. So seien durchdachte und stimmige didaktische Szenarien notwendig, für die man mit digitalen Technologien auskommt, die ein Basispotenzial haben, um Lehren und Lernen zu unterstützen. Diese digitalen Technologien müssen vor Ort verfügbar sein, stabil laufen und ggf. mit sehr vielen Studierenden funktionieren. Entweder sollten die Lehrenden schon Erfahrung mit der Technologie haben, oder der Umgang sollte schnell erlernbar sein.

Für den Einsatz der digitalen Technologie werden für die Prinzipien Vermittlung, Aktivierung und Betreuung verschiedene Beispiele als Anregung auf den Weg gegeben:

Vermittlung:

- Digitale Texte oder Lehrbücher zur Verfügung stellen
- Auf bestehendes oder eigenes digitales Material zurückgreifen
- Inhalte digitalisieren, z. B. eine Vorlesungssitzung selbst als Video produzieren (siehe z. B.: <https://www.uni-hamburg.de/elearning.html>)
- Bereits verfügbare, professionell aufbereitete digitale Inhalte oder Massive Open Online Courses (MOOCs) einsetzen

Aktivierung:

- Elektronischen Übungen (bereits bestehende Angebote der eigenen Hochschule oder frei verfügbare)
- Einfache asynchrone digitale Medien: Reflektierte Diskurse in Online-Foren, Online-Tagebücher mithilfe einfacher Blog-Software

Betreuung:

- Kommunikation, Feedback und Peer Feedback mittels Learning Management System (z. B. Open OLAT, Moodle, ILIAS)
- Gruppenarbeit mittels Etherpad

Anders als zunächst gedacht, wurden weit mehr als die prognostizierten 30 % der Lehrveranstaltungen in der einen oder anderen Weise in digitale Formate umgestellt. Rund 5.000 Veranstaltungen wurden letztendlich auf diese Weise ausgebracht – lediglich einige Laborpraktika fanden in der zweiten Semesterhälfte unter strengen Hygienevorkehrungen statt. Alle anderen Veranstaltungen wurden bis zum Ende in digitaler Form weitergeführt, wobei die Gestaltungsformen stark variierten. Neben Video- und Audioaufzeichnungen von Vorlesungen und Vorträgen gab es Seminarveranstaltungen, die im Wesentlichen auf Lektüre und schriftliche Ausarbeitungen setzten, aber auch zahlreiche Videokonferenzen und in Einzelfällen ambitionierte digitale Lernumgebungen.

In ihrem Brief an die Studierenden betonte die Vizepräsidentin am 16. Juli 2020, dass das Sommersemester trotz der vielfältigen Einschränkungen aufgrund der Anstrengungen aller Beteiligten kein „verlorenes Semester“ gewesen sei. Sie stellt in Aussicht, dass die Lösungen, die von Lehrenden und Studierenden gefunden wurden und die sich bewährt hatten, „sicherlich auch in Zukunft integraler Bestandteil der Lehre sein (werden), denn digitale Lehre bietet uns die Möglichkeit, innovative Lehr- und Lernkonzepte umzusetzen und die Studierbarkeit zu verbessern“.

Um die Absicht, Bewährtes zu erhalten und weiterzuentwickeln und durch das Feedback der Beteiligten zu unterstützen, wurden die Lehrenden- und die Studierendenbefragung durchgeführt. Diese Entscheidung hat sich als sinnvoll erwiesen, zumal sich unterdessen herausgestellt hat, dass die Rückkehr zur Präsenzlehre länger auf sich warten ließ, als im Sommer 2020 erhofft.

## 1.2. HINTERGRUND DER BEFRAGUNG: AD-HOC-DIGITALISIERUNG (ERT)

Angesichts des Umstandes, dass für die Vorbereitung der digitalen Lehre im Sommer 2020 nur sehr wenig Zeit blieb, hat sich für die Lehraktivitäten der Begriff „Emergency Remote Teaching“ verbreitet, der von Hodges, Moore, Lockee, Trust & Bond (2020) geprägt wurde. „Emergency Remote Teaching“ steht für ein Lehrangebot, das auf jegliche Präsenzveranstaltungen verzichtet, und zwar nicht aufgrund von didaktischen Überlegungen, sondern weil die aktuelle Situation aufgrund der Corona-Krise die Durchführung von Präsenzveranstaltungen nicht erlaubte. Weitgehend unabhängig vom Inhalt und den Qualifikationszielen der Veranstaltungen, aber auch von den Kompetenzen der Lehrenden, der Vorbereitung der Studierenden oder auch nur von der Verfügbarkeit geeigneter Hard- und Software wurden alle Lehrangebote, die nicht entfallen sollten, digitalisiert. Zudem verweist dieser Begriff auf den Umstand, dass weder die Hochschulen noch die Lehrenden und die Studierenden ausreichend Gelegenheit hatten, sich auf die veränderte Lehrsituation vorzubereiten, da die Entscheidung für das „Digitalsemester“ wenige Wochen vor dem Start der Lehrveranstaltungen am 20. April 2020 fiel.

„Emergency Remote Teaching“ wird von den Autorinnen und Autoren deutlich von der üblicherweise sorgfältig geplanten Online-Lehre abgegrenzt. Während in der Vergangenheit die Entwicklung von Online-Lehrveranstaltungen von individuellen Lehrenden für ausgewählte Inhalte erfolgte (oder speziellen Hochschulen vorbehalten war), mussten im Sommersemester 2020 alle Lehrveranstaltungen, die nicht abgesagt werden sollten, ohne Ausnahme digital umgesetzt werden. Nahezu alle Lehrenden waren gezwungen, ad hoc unter großem Zeitdruck ihre Lehrveranstaltungsplanung neu auszurichten. Damit handelt es sich ohne Zweifel um Notfall-Maßnahmen, die von Lehrenden und Studierenden als solche wahrgenommen wurden. Dieser Umstand war bei der Evaluation des Semesters zu berücksichtigen.

In der Tat waren die Gestaltungsoptionen der Verantwortlichen in dieser Situation stark eingeschränkt: Die Rechenzentren der Hochschulen hatten wenig Zeit, um Programme und Plattformen zur Verfügung zu stellen, die sowohl als datenschutzrechtlich unbedenklich bewertet werden, als auch dem erwarteten Ansturm standhalten konnten. Prüfungsordnungen und Curricula konnten in der Kürze der Zeit der veränderten Situation nicht angepasst werden. Auch die Themen der Lehrveranstaltung, die Veranstaltungsart und die Prüfungsformen standen in den meisten Fällen bereits fest, lange bevor die Entscheidung für das „Digitalsemester“ fiel. In Hochschulen, in denen Vorab-Anmeldungen zu den Lehrveranstaltungen praktiziert werden, waren auch diese Organisationsschritte bereits durchgeführt worden. Den Lehrenden blieb also nichts anders übrig, als auf der Basis dieser vielfältigen Festlegungen ihr Lehrangebot neu zu gestalten. Dass die unter diesen Bedingungen erarbeiteten Lösungen ein „Notbehelf“ sind, liegt auf der Hand, sagt aber nichts über ihre didaktische und inhaltliche Qualität aus.

## 1.3. ZIELE DER BEFRAGUNG

Um aus den Erfahrungen des Sommersemesters 2020 lernen zu können, wurde eine Befragung aufgesetzt, durch die diese „Notbehelf-Lehre“ sorgfältig dokumentiert werden sollte. Durch das Feedback der Studierenden sollte einerseits deutlich werden können, was in kurzer Zeit und mehr als ungünstigen Bedingungen geleistet wurde, andererseits sollte aber auch sichtbar gemacht werden, mit welchen Schwierigkeiten die Studierenden zu kämpfen hatten und inwiefern sie in ihrer Arbeits- und Leistungsfähigkeit eingeschränkt waren. Zudem wurde der Versuch unternommen, die Angebote unter dem Aspekt ihrer Eignung für den zukünftigen Einsatz zu bewerten, und zwar sowohl unter der Bedingung, dass die Einschränkungen fort dauern, als auch für die Zukunft, in der Präsenzlehre wieder möglich sein wird.

Daher wurde entschieden, durch Befragung der Studierenden differenzierte Beschreibungen der Praktiken zu erarbeiten, die zunächst pauschal als „digitale Lehre“ oder „Online-Lehre“ bezeichnet werden. Es wurde rasch deutlich, dass die von den Lehrenden unter den Bedingungen des Sommersemesters 2020 realisierte „Notbehelfslehre“ ausgesprochen vielfältig gestaltet war. Vergleichsweise eng an den üblichen Lehrveranstaltungsformen orientiert waren Vorlesungen, Seminare, Übungen und Tutorien, die zeitlich „synchron“ mittels Videokonferenzen zu denselben Zeiten durchgeführt wurden, zu denen die Präsenzveranstaltungen angekündigt waren. Da aber vor Semesterstart durchaus zweifelhaft war, ob die technischen Rahmenbedingungen eine durchgängige synchrone Umsetzung der Lehrveranstaltungen erlauben würden, entwickelten sich weitere, so genannte „asynchrone“ Formen: Videoaufzeichnungen von Vorlesungen, die von den Studierenden zu mehr oder weniger frei gewählten Zeiten angesehen werden konnten, mit oder ohne Möglichkeiten für Nachfragen per Mail oder Blog, aber auch Audioaufzeichnungen von Vorlesungen mit Präsentationen, wissenschaftliche Texte, Lehrbuchkapitel und Skripte, die mit Aufgabenstellungen versehen auf E-Learning-Plattformen eingestellt wurden, Übungsaufgaben, die zu festgelegten Terminen eingereicht und mit Korrekturen zurückgeschickt wurden und vieles mehr. Auch die in Seminaren üblicherweise verbreitete Gruppenarbeit wurde ins Netz verlegt, indem Lehrende Aufgaben stellten, die studentische Arbeitsgruppen in Videokonferenzen bearbeiteten und in der einen oder anderen Weise den übrigen Veranstaltungsteilnehmer:innen präsentierten.

Im Laufe des Sommersemesters wurden unter Lehrenden, Studierenden und Verwaltungspersonal zwar Erfahrungen ausgetauscht, es fehlten aber systematisch erhobene Daten, die beschreiben, welche dieser (und weiterer) Möglichkeiten im laufenden Semester genutzt und wie sie ggf. kombiniert wurden. Es war unbekannt, wie viele Lehrveranstaltungen durchgängig synchron oder vollständig asynchron angeboten wurden und wie häufig synchrone und asynchrone Anteile miteinander verbunden wurden. Unbekannt war weiter, wie Studienleistungen und Prüfungsformate in diese Lernarrangements eingepasst wurden. Die Befragung der Studierenden sollte dazu beitragen, die von Lehrenden unter großem Zeitdruck gefundenen Lösungen systematischer zu beschreiben, auch um „best practice“-Beispiele zu identifizieren.

Zugleich lag es nahe, Erfahrungen aufzunehmen, die die Beteiligten mit diesen Lehr-Lern-Arrangements gesammelt haben. Im Laufe des Semesters wurde nur anekdotisch bekannt, welche Erfahrungen Lehrende mit dieser ungewohnten Form des Lehrens gemacht haben, z. B. überraschende Erfahrungen von Intensität, wenn sich Studierende unerwartet gut vorbereiteten, aber auch Verunsicherung angesichts der Beobachtung, dass auch zu fortgeschrittenen Zeitpunkten im Semester Materialien nur von einem kleinen Teil der Studierenden heruntergeladen wurden. Ebenso wenig war systematisch bekannt, wie Studierende mit diesen Angeboten umgegangen sind und mit den abrupt veränderten Bedingungen zurechtkamen. Schätzten sie das Angebot synchroner Lehrveranstaltungen, die der Arbeitswoche eine Struktur geben? Oder bevorzugten sie asynchrone Angebote, die sie zu frei gewählten Zeiten bearbeiten können? Fiel es Ihnen leicht, per Mail oder Chat mit der oder dem Lehrenden Kontakt aufzunehmen, um fachliche Fragen zu klären? Waren schriftliche Rückmeldungen zu ihren Leistungen nützlich? War ihnen der Austausch mit ihren Kommiliton:innen wichtig, profitierten sie von studentischen Arbeitsgruppen, wenn sie als Videokonferenz, per Telefon oder als Chat organisiert wurden? Welche Angebote, die von den Lehrenden mit teilweise erheblichem Aufwand gestaltet wurden, kamen gut an, wo wäre es hilfreich gewesen, wenn der oder die Lehrende noch mehr Energie investiert hätte und welche Anstrengungen waren vielleicht sogar entbehrlich?

#### 1.4. THEORETISCHE EINORDNUNG DER BEFRAGUNG

Wie bereits weiter oben dargestellt wurde, wurde die Studierendenbefragung des Sommersemesters 2020 in großer Eile geplant, um die Eindrücke der Befragten zeitnah aufzunehmen und die Verantwortlichen baldmöglichst mit Informationen versorgen zu können. Es bestand daher nicht die Möglichkeit, ein theoretisches Modell der Situation zu erarbeiten, um die Inhalte der Befragung abzuleiten und die Auswertung der Daten zu strukturieren. Die Planung der Befragung erfolgte vielmehr aufgrund der langjährigen Erfahrungen der Beteiligten auf dem Gebiet der Durchführung von Lehrveranstaltungs- und Studiengangsbefragungen im Kontext der Qualitätssicherung in Studium und Lehre. Eigene Erfahrungen in den Rollen von Studierenden und Lehrenden gingen in die Überlegungen ebenso ein, wie die Kenntnis einschlägiger Befragungsinstrumente, mit deren Hilfe Studierende an der Universität Hamburg und anderswo um Rückmeldungen zu Studienbedingungen und Lehrangeboten gebeten werden. In der gegebenen Situation waren diese Vorerfahrungen zwar hilfreich, aber auch unzureichend, da niemand im Team jemals eine ähnliche Lage erlebt hatte.

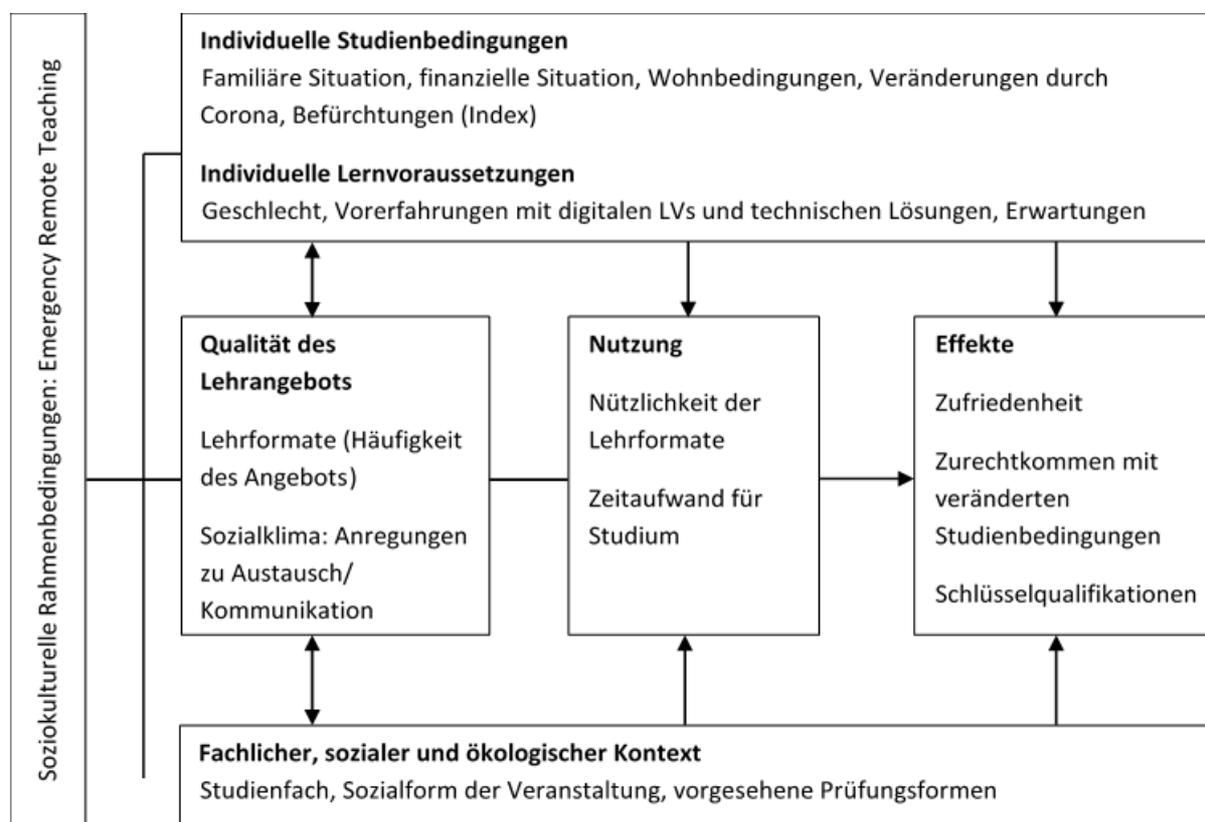
Erst im Nachhinein wurde ein Modell gesucht und gefunden, um die verschiedenen Faktoren, die bei der Planung der Befragung als relevant erschienen waren, zumindest ansatzweise zu ordnen. Es handelt sich um das so genannte „Angebot-Nutzungs-Modell“, das von Helmke und Mitarbeiter:innen ursprünglich für die Untersuchung schulischen Lernens entwickelt und später an die besonderen Bedingungen der Hochschullehre angepasst wurde (Helmke & Schrader, 2010).

Die Grundidee dieses Modells besteht darin, dass sich die Wirksamkeit von (schulischen und hochschulischen) Lernangeboten nicht allein aus der Qualität der Lehrangebote ableiten lässt, sondern durch die Art und Weise ihrer Nutzung durch die Lernenden bestimmt wird. Bereits vor der Entwicklung dieses Modells bestand Einigkeit darüber, dass die Qualität von Lehrangeboten sowohl durch die Persönlichkeit und Expertise der Lehrenden bestimmt wird, wie durch die Rahmenbedingungen, unter denen sie ihr Lehrangebot ausbringen (z. B. Ausstattung der (Hoch-)Schule, soziale Lage im Einzugsbereich etc.). Ebenfalls vielfältig untersucht wurden seit Jahrzehnten die Auswirkungen von persönlichen Merkmalen und individuellen Lernvoraussetzungen auf (Schul-)Leistungen und Lernfortschritte. Das Angebots-Nutzungs-Modell fügte diesen Überlegungen insofern ein neues Element hinzu, als auf die Eigenaktivitäten der Lernenden fokussiert wurde: Die Art und Weise, wie die Lernenden das Lernangebot nutzen (insbesondere die Dauer und Intensität der Beschäftigung mit dem Lerngegenstand). Diese Hinzufügung erwies sich als hilfreich für das Verständnis der Wirksamkeit von Lernangeboten und wurde deshalb weithin rezipiert – auch für den Bereich der Hochschullehre.

Dass sich ein solches Angebot-Nutzungs-Modell auch hilfreich für das Verständnis der Konsequenzen auf das studentische Lernen erweisen könnte, die das abrupt veränderte Lehrangebot im Sommersemester 2020 nach sich zogen, lag nahe, denn Studierende haben im Vergleich zu Schüler:innen erheblich größere Entscheidungsspielräume, ob und wie sie ein universitäres Lehrangebot (hier: die digitalen Angebote im Sommer 2020) nutzen. Da das Modell von Helmke und Schrader (2010) eine recht umfassende Übersicht über potenziell wirksame Einflussfaktoren geben, schien es insbesondere geeignet, um die Informationen zu ordnen, die durch die Befragung der Studierenden gesammelt wurden.

Das Ergebnis dieses Ordnungsversuchs ist in Abbildung 1 dargestellt. Demnach wurden die Aspekte der sozialen Lage, die durch die studentische Befragung erfasst wurden, ebenso den „individuellen Studienbedingungen“ zugeordnet wie die erfassten Befürchtungen hinsichtlich der Auswirkungen digitaler Lehre. Zu den individuellen Lernvoraussetzungen gehören das Geschlecht, dem sich die Befragten zuordnen (ohne die Auswirkungen genauer beschreiben zu können), die Vorerfahrungen mit

digitalen Lehrveranstaltungen und technischen Lösungen sowie die Erwartungen gegenüber digitaler Lehre. Zum fachlichen, sozialen und ökologischen Kontext wurden das Studienfach, die Sozialform der Veranstaltung und die vorgesehenen Prüfungen erfasst.



**ABBILDUNG 1** Einordnung der erfassten Informationen in das Angebot-Nutzungs-Modell von Helmke & Schrader (2010)

In der mittleren Reihe des Modells geht es um das Lehrangebot, seine Nutzung und die Effekte auf ihre Arbeits- und Leistungsfähigkeit, die die Studierenden beschreiben. Von den Inhalten der Befragung können die Angaben zu den Lehrformaten, die Aussagen zum Sozialklima und das Anspruchsniveau der Veranstaltungen dem „Lehrangebot“ zugeordnet werden, während die Angaben zur Nützlichkeit von Lehrformaten sowie der Zeitaufwand für das Studium dem Faktor „Nutzung“ zugeordnet werden. Schließlich lassen sich einige der erfassten Aspekte als „Effekte“ beschreiben, insbesondere die Zufriedenheit der Studierenden mit den Angeboten und die Angaben, inwiefern sie mit den besonderen Bedingungen zurechtgekommen sind. Auch einige „Schlüsselqualifikationen“ im Umgang mit digitaler Lehre wurden erfragt und diesem Faktor zugeordnet.

Im Vergleich zum Ausgangsmodell von Helmke und Schrader (2010) bleiben zahlreiche Faktoren in der Befragung unberücksichtigt. Es handelt sich um etliche Aspekte der individuellen Lernvoraussetzungen, wie Gesundheit, Intelligenz, Vorwissen, Lernstrategien, Lernmotivation, Interessen, Fähigkeitsselfbild, Studierfähigkeit oder Bildungsbiographie, die allenfalls in einzelnen Aspekten erfasst wurden. Eine umfassende Erhebung der individuellen Lernvoraussetzungen hätte die Möglichkeiten dieser Studierendenbefragung deutlich überschritten. Nicht erfasst wurden auch Merkmale der einzelnen Lehrangebote, die über die Form der Digitalisierung hinausgehen, wie Klarheit, Strukturiertheit und

Praxisbezug, sowie Persönlichkeit und Expertise der Lehrenden. Solche Einschätzungen sind im Qualitätssystem der Universität Hamburg der Lehrveranstaltungsevaluation einzelner Veranstaltungen vorbehalten, deren Ergebnisse exklusiv dem oder der Lehrenden zur Verfügung gestellt werden. Auch die Nutzung und die Effekte des Lehrangebots sind nur ansatzweise erfasst; eine Studie, die Wirkungszusammenhänge nach dem Angebots-Nutzungs-Modell untersuchen wollte, müsste hier differenzierter vorgehen. Des Weiteren unterscheidet sich das adaptierte Modell in Bezug auf die Annahme, dass sowohl die individuellen Studienbedingungen und Lernvoraussetzungen als auch der fachliche Kontext einen Einfluss auf die „Effekte“ (die Zufriedenheit und das Zurechtkommen mit veränderten Studienbedingungen) haben. Dies liegt darin begründet, dass beispielsweise bestimmte digitale Lehrangebote oder die individuellen Vorerfahrungen mit digitaler Lehre sich direkt auf die Zufriedenheit und das Zurechtkommen im Sommersemester 2020 ausgewirkt haben können. Aus diesem Grund wurden entsprechende Pfeile im Modell ergänzt, sodass auch diese bei den Analysen berücksichtigt werden konnten.

Mit der vorliegenden Befragung kann und soll deshalb nicht das Modell von Helmke und Schrader überprüft werden. Es wird vielmehr genutzt, um die Darstellung in den folgenden Kapiteln und die Analyse von Zusammenhängen in Kapitel 6 zu strukturieren.

## **2. METHODE**

In diesem Abschnitt werden die methodischen Aspekte der Studierendenbefragung zum Sommersemester 2020 dargelegt. Neben der Beschreibung der Entwicklung des Befragungsinstruments (2.1.), werden die Modalitäten der Datenerhebung (2.2.) und die Datengrundlage (2.3.) dargestellt.

### **2.1. INSTRUMENTENENTWICKLUNG**

Die Entwicklung des Fragebogens erfolgte mit drei Schwerpunktsetzungen, die mit den verschiedenen Perspektiven auf die Umsetzung der digitalen Notfalllehre einhergehen. Einerseits sollten die konkreten Umsetzungsformen digitaler Lehr- und Prüfungsformate dokumentiert; andererseits aber auch die digitalen Vorerfahrungen und Erwartungen an digitale Lehre in den Blick genommen werden. Zudem sollte die soziale Lage inklusive der Beschreibung individueller Studienbedingungen der Studierenden in den Fokus genommen werden.

Um die Einordnung in den fachlichen Kontext zu ermöglichen, wurde vorab nach dem Studienabschluss, der Fakultät und dem Studiengang sowie nach dem Fachsemester gefragt.

Zur Dokumentation der konkreten Umsetzungsformen der Lehre wurden Ad-hoc-Fragen und Items auf Grundlage vorhandener Empfehlungen zur Umsetzung digitaler (Notfall-)Lehre entwickelt. Diese Empfehlungen wurden zuvor vom HUL und in den eLearning Büros der Fakultäten den Lehrenden zur Verfügung gestellt. Neben den Quellen von Informationen zum Sommersemester 2020, lag das Hauptaugenmerk der Befragung auf den unterschiedlichen Lehrformaten, die sowohl synchron als auch asynchron oder im Wechsel/in Kombination angeboten wurden, den eingesetzten technischen Lösungen und den angebotenen Formen der Seminar- und Prüfungsleistungen. Zusätzlich zur Häufigkeit des Einsatzes, sollte auch die Zufriedenheit bzw. Nützlichkeit der eingesetzten Formate von den Studierenden eingeschätzt werden. Ein weiterer Themenblock umfasst zudem die Beschreibung der Vor- und Nachteile synchroner und asynchroner Lehre sowie die Wünsche nach dem Beibehalten oder

Verändern von Aspekten der Lehre im Falle einer weiterhin eingeschränkten Präsenzlehre bzw. Wünsche in Bezug auf uneingeschränkt stattfindende Präsenzlehre in der Zukunft.

Des Weiteren wurden Aspekte der Kommunikation mit den Lehrenden und auch unter den Studierenden erfragt sowie die Auswirkungen besonderer Bedingungen des Sommersemesters auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit im Studium. Neben der Einschätzung des allgemeinen Zurechtkommens, sollte von den Studierenden auch das Krisenmanagement des Studiengangs eingeschätzt werden.

Diese Fragen wurden größtenteils als geschlossene Fragen erhoben, ergänzende Rückmeldungen konnten teilweise als offene Antworten gegeben werden. Die Fragen zu den Vor- und Nachteilen synchroner und asynchroner Lehrformate sowie die Wünsche in Bezug auf das Verändern und Beibehalten wurden vollständig als offene Fragen formuliert, für die Freitextfelder angeboten wurden.

Für die zweite Perspektive sollte die Ausgangsbasis im Mittelpunkt stehen, von der aus Studierende in das digitale Semester gestartet sind: Welche Lehrformate kannten die Studierenden und an welchen „ad hoc digitalen Formaten“ haben sie dann im ERT teilgenommen? Hatten die Studierenden schon Vorerfahrungen mit digitalen Technologien hinsichtlich konkreter Tools oder im Hinblick auf die Formen des Einsatzes digitaler Technologien (bspw. reine Onlineveranstaltungen, Präsenz mit digitalen Phasen)? Und welche dieser Erfahrungen haben die Studierenden als hilfreich für ein Studium unter den Bedingungen der Pandemie erlebt?

Analog zu den Überlegungen bei der Lehrendenbefragung (Reinmann et al., 2020) sollte des Weiteren erkundet werden, wann digitale Lehrangebote im Krisenmodus von Studierenden als erfolgreich eingeschätzt werden und ob diese Kriterien erfüllt haben. Dazu wurden zunächst eine Reihe möglicher Erfolgskriterien vorgegeben, denen – auch mit Mehrfachnennung – zugestimmt werden konnte („Was muss aus Ihrer Sicht eintreten, damit Sie Ihre Teilnahme an einer digitalisierten Lehrveranstaltung als erfolgreich ansehen?“). Danach wurden diese Erfolgskriterien auf einer 3er-Skala mit Blick auf deren Erfüllung hin noch einmal abgefragt („Wie gut werden die von Ihnen selbst gesetzten Ansprüche und Erfolgsmaße in diesem "digitalen Semester" insgesamt erreicht?“ Mehrfachnennungen sind möglich). Nur Studierende, die auch ein Erfolgskriterium als relevant angegeben haben, wurden zur Bewertung des Kriteriums aufgefordert.

Im abschließenden Fragenbogenteil zur sozialen Lage wurden Informationen zu folgenden Themen erhoben: Wohnsituation, technische Ausstattung am Wohnort, Wahrnehmung von Betreuungsaufgaben, Einkommen und Einkommensquellen, Erwerbstätigkeit und Veränderungen der Erwerbssituation als Folge der Corona-Pandemie, Zeitbudget, Befürchtungen in der Corona-Krise und Freizeitverhalten vor und nach der Krise. Abschließend wurden soziodemografische Angaben erhoben.

Die Fragen zur sozialen Lage wurden in Anlehnung an den Fragebogen der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studierendenwerks<sup>4</sup> entwickelt. Wo notwendig wurden Anpassungen an den spezifischen Kontext, also das Studieren unter den Bedingungen der Pandemie, vorgenommen. Anpassungen betrafen zum einen das Aufnehmen retrospektiver Elemente. So wurde nicht nur nach dem aktuellen

---

<sup>4</sup> Elke Middendorff, Beate Apolinarski, Karsten Becker, Philipp Bornkessel, Tasso Brandt, Sonja Heißenberg, Jonas Poskowsky, 2017: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Herausgeber: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)Referat Wissenschaftlicher Nachwuchs, wissenschaftliche Weiterbildung, Berlin. (URL: [http://www.sozialerhebung.de/archiv/soz\\_21\\_haupt](http://www.sozialerhebung.de/archiv/soz_21_haupt) (16.01.2021))

Einkommen gefragt, sondern auch nach dem Einkommen vor Beginn der Pandemie. Zum anderen wurden die Erwerbssituation und das Zeitbudget vor der Pandemie und in der aktuellen Situation gegenübergestellt erfragt. Für einige Inhalte, wie etwa die technische Ausstattung am Wohnort, wurden eigene Fragen entwickelt.

Die Fragen zur Wohnsituation und der technischen Ausstattung zu Hause (Qualität der Internetanbindung, Geräteausstattung) sollen Aussagen zu den häuslichen Arbeitsbedingungen der Studierenden unter den Bedingungen des Emergency Remote Teaching ermöglichen, da davon ausgegangen wird, dass diese den Studienerfolg wesentlich mitbestimmen. In diesen Kontext gehören auch die Fragen zur Wahrnehmung von Betreuungsaufgaben. Die Fragen zu Einkommen und Erwerbstätigkeit zielen auf die Beschreibung der sozialen Situation der Studierenden als Kontext der Studienbedingungen im engeren Sinne. In diesen Kontext des Studiums und der Erfassung der Situation der Studierenden gehören auch die Fragen zu Befürchtungen, die Studierende im Zusammenhang mit der Pandemie äußern. Die Fragen zum Zeitbudget sollen zeigen, ob und wie sich die Aufteilung der Zeitressourcen für unterschiedliche Aufgaben unter den Bedingungen der Pandemie geändert hat. Im Zentrum des Interesses stehen Änderungen am Zeitvolumen, das unter Pandemiebedingungen für das Studium aufgebracht wird.

Die Fragen wurden in der Regel als geschlossene Fragen gestellt. In einigen Fällen gab es die Möglichkeit offene Antworten zu ergänzen, wenn die Befragten sich nicht in die vorgegebenen Kategorien einordnen konnten.

Es wurde explizit darauf verzichtet Fragen zur Persönlichkeit und andere psychologische Merkmale zu erheben, da dies nicht im Fokus der Befragung lag. Allerdings spielen diese Faktoren in der Wahrnehmung und subjektiven Einschätzung der Notfalllehre eine nicht unerhebliche Rolle.

## **2.2. BEFRAGUNG**

Die Studierendenbefragung im Rahmen der Begleitforschung zum „Emergency Remote Teaching“ (BERT) im Sommersemester 2020 wurde als Online-Erhebung mittels der Befragungssoftware EvaSys® durchgeführt. Eingeladen wurden alle an der Universität Hamburg in einem grundständigen Studiengang eingeschriebenen Studierenden (N=34.856, keine Promotionsstudierende). Die Befragung startete am 29.06.2020 und wurde nach dreimaliger Erinnerung (03.07.; 10.07; 16.07.) am 21.07.2020 geschlossen. Durch den Modus der TAN-Befragung wurden nur jene Studierende erinnert, die noch nicht an der Befragung teilgenommen hatten. Studierende, die bereits an der Befragung teilgenommen hatten, erhielten dadurch keine weiteren Erinnerungen.

## **2.3. DATENGRUNDLAGE**

Nach Ende der Befragung lagen abgeschlossene Teilnahmen von insgesamt 4689 Studierenden vor, sowie 1525 zu verschiedenen Zeitpunkten zwischengespeicherte Teilnahmen, die ebenfalls in den Datensatz einfließen. Durch eine erste Bereinigung der Daten (Entfernen von Teilnahmen ohne explizite Zustimmung zur Vearbeitung der Daten sowie leere Umfragen) verbleiben 6085 gültige ausgefüllte Fragebögen. Bei einer Grundgesamtheit von 34.856 zur Befragung eingeladenen Studierenden beträgt die Rücklaufquote entsprechend 17,5 %. Bis etwa zur Mitte des Fragebogens sinkt diese auf 15,1 %, bei den soziodemographischen Angaben am Ende des Fragebogens werden noch 13,2 % Rücklauf erreicht.

Insgesamt beschreibt die Gruppe der Befragten einen für die Studierendenschaft der Universität Hamburg repräsentativen Ausschnitt. 48 % der Teilnehmenden geben an, einen Bachelorstudiengang zu studieren (45 % in der Grundgesamtheit), 18 % befinden sich im Masterstudium (20 %), 15 % entfallen auf Staatsexamensstudierende (21 %), weitere 11 und 5 % der Teilnehmenden studieren Lehramt auf Bachelor (8 %) bzw. Master (5 %). Auch die Größe der Fakultäten spiegelt sich in der Beteiligung akkurat wider (siehe Tabelle 1). Männliche Studierende sind mit 31 % in der Gruppe der Befragten leicht unterrepräsentiert (43 %).

**TABELLE 1** Beteiligung nach Fakultät/Lehramt

Fakultät/Lehramt	Grundgesamtheit	Befragung (Anzahl)	Abweichung
Rechtswissenschaft	11,0%	8,3% (494)	-2,7%
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	16,0%	15,0% (893)	-1,0%
Medizinische Fakultät	9,0%	6,0% (359)	-3,0%
Erziehungswissenschaft	3,9%	4,7% (282)	0,8%
Geisteswissenschaften	15,7%	18,0% (1071)	2,3%
Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften	21,6%	20,7% (1232)	-0,9%
Psychologie und Bewegungswissenschaft	3,3%	3,8% (229)	0,5%
Betriebswirtschaft	6,1%	6,7% (400)	0,6%
Lehramt	13,4%	16,7% (993)	3,3%

Jeweils etwa ein Drittel der Befragten ist zwischen 17 und 22 Jahre alt, 23 und 25 Jahre alt und älter als 25 Jahre. 15 % der Teilnehmenden sind 30 Jahre und älter. Insgesamt 41 % der Befragten leben in festen Partnerschaften oder sind verheiratet, 58 % der befragten Studierenden stammen aus Elternhäusern mit mindestens einem Hochschulabschluss. Ihre Hochschulzugangsberechtigung haben 94 % der Befragten in Deutschland erworben.<sup>5</sup>

Eine erwartbare Abweichung von der Grundgesamtheit zeigt sich in der Beteiligung je nach Anzahl der Fachsemester. So befinden sich 83 % der Bachelor-Studierenden in den Fachsemestern 1-6, während dieser Anteil in der Grundgesamtheit bei 72 % liegt. Am deutlichsten ausgeprägt zeigt sich diese Tendenz bei den Master-Studierenden, die innerhalb des Datensatzes zu 62 % im 1. oder 2. Fachsemester

<sup>5</sup> Der Status „internationale Studierende“ wurde nicht explizit abgefragt. Daher wird die Variable „Ort des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung (HZB)“ genutzt, um die Gruppe der internationalen Studierenden abzubilden. Das bedeutet, dass sich eine nicht genau bestimmbare kleine Zahl von aus der Bundesrepublik Deutschland kommenden Studierenden in dieser Gruppe befinden, wenn sie ihr Abitur nicht in Deutschland abgelegt haben. Eine Möglichkeit, diese Abweichung zu korrigieren, gibt es innerhalb der Daten nicht. Da der Fragebogen ausschließlich auf Deutsch zur Verfügung stand, muss außerdem davon ausgegangen werden, dass sich über das Item „Ort der HZB“ die Gruppe der internationalen Studierenden nicht vollständig abbilden lässt. Da es jedoch nur wenig exklusiv englischsprachige Studiengänge an der Universität Hamburg gibt und selbst in diesen Studiengängen viele deutsche Studierende eingeschrieben sind, ist dieser Abbildungsfehler klein. Um mit Blick auf die genutzten Daten korrekt zu bleiben, wird im Weiteren die Fügung „Ort des Erwerbs der HZB“ sowie der Begriff „Bildungsausländer“ genutzt, um auf die hier angesprochene Gruppe der internationalen Studierenden zu verweisen.

studieren, gegenüber 36 % der Grundgesamtheit aller Master-Studierenden. Die naheliegende Vermutung, dass mit steigendem Fachsemester auch der Anteil derjenigen Studierenden steigt, die eingeschrieben, aber deutlich weniger aktiv in ihr Studium eingebunden sind (z. B. innerhalb der Studienabschlussphase), lässt sich dabei mit einem Blick auf Studiengänge längerer Regelstudienzeit unterstützen. So sinken beispielsweise die Anteile der Medizin-Studierenden erst mit dem 9./10. Fachsemester unter die aus der Grundgesamtheit erwartbaren Quoten.

### **3. AUSGANGSLAGE UND SITUATION DER STUDIERENDEN**

Das vorliegende Kapitel beschreibt die Situation, vor deren Hintergrund die Studierenden das ERT-Semester im Sommer 2020 gestalten mussten. Zu dieser Situation gehört zum einen die soziale und sozioökonomische Lage der Studierenden, die zunächst dargestellt wird (3.1). Zum anderen gehören zu dieser Ausgangslage die bereits vorliegenden Erfahrungen mit digitalen Lehrformaten, die im Anschluss daran abgebildet werden (3.2).

#### **3.1. SOZIALE LAGE DER STUDIERENDEN VOR UND WÄHREND DES DIGITALEN SOMMERSEMESTERS 2020**

Soziale und sozioökonomische Faktoren haben einen starken Einfluss darauf, in welcher Qualität und mit welchem Erfolg studiert werden kann. Im Folgenden werden daher für eine Reihe dieser Faktoren die Situation der Studierenden der Universität Hamburg im Sommersemester 2020 beschrieben. Im Fokus stehen dabei zunächst die allgemeine Wohnsituation, die technische Ausstattung am Wohnort und die konkreten häuslichen Arbeitsbedingungen, wie beispielsweise die Ausstattung mit einem eigenen Arbeitsplatz. Starken Einfluss auf die Studiensituation haben grundsätzlich Fragen der Betreuung von Kindern, was unter den Bedingungen der Pandemie mit den durch sie verursachten Schul- und Kitaschließungen umso mehr gilt. Daher wird die Situation von Studierenden in den Blick genommen, die neben ihrem Studium für die Betreuung von Kindern (mit)verantwortlich sind. Im Anschluss daran stehen die Auswertungen von Fragen zum Einkommen und zur Erwerbstätigkeit im Mittelpunkt. Eine sichere Finanzierungsbasis ist Voraussetzung dafür, dass Studierende sich angemessene Studienbedingungen im Homeoffice schaffen können. Muss für eine solche Finanzierungsbasis selbst Erwerbsarbeit geleistet werden, so geht dies zu Lasten der für das Studium verfügbaren Zeit. Das gilt umso mehr, wenn Erwerbsarrangements wegen der Pandemie verändert werden müssen. Aus diesem Grund wird auf die Einkommens- und Erwerbssituation der Studierenden eingegangen und in dieser Darstellung nach unterschiedlichen Gruppen wie z. B. Studierenden unterschiedlicher Bildungsherkunft und unterschiedlicher Hochschulzugangsberechtigung differenziert. Abschließend wird der Blick auf das Zeitbudget der Studierenden für unterschiedliche Aktivitätsbereiche (Studium, Erwerb, Betreuung, Haushalt, Freizeit) gerichtet.

## Wohnsituation

Die Studierenden wurden bei der Befragung nach ihrer Wohnform während der Corona-Pandemie befragt.



**ABBILDUNG 2** Wohnform der Studierenden

Die meisten Studierenden wohnen in einer eigenen Wohnung (37,3 %). Knapp ein Drittel wohnt noch in ihrem Elternhaus (29,5 %). Mehr als ein Viertel (26,3 %) der Studierenden gab an, in einer Wohngemeinschaft zu wohnen und nur 6,1 % gaben das Studierendenwohnheim als ihre Wohnform an. Als Mitbewohner:innen gab mehr als ein Drittel der befragten Studierenden (36,1 %) ihre Eltern an und ein weiteres Drittel der Befragten (33,4 %) gab den oder die Partner:in an. 18,3 % der Befragten lebten im Sommersemester 2020 allein. Die meisten Studierenden wohnten während des Sommersemesters 2020 in Hamburg und Umgebung (88,8 %). Nur 10,3 % der Studierenden gaben an, in Deutschland, aber außerhalb von Hamburg zu leben und nur 1 % der Studierenden gab an, zu dem Zeitpunkt nicht in Deutschland zu wohnen.

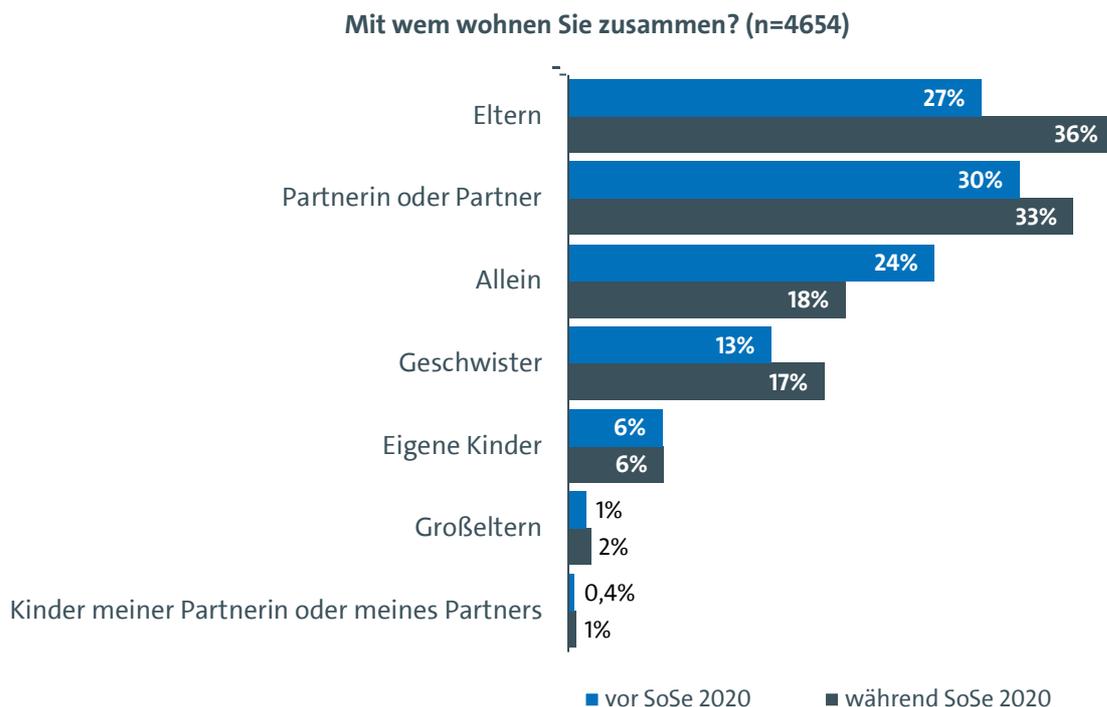
**TABELLE 2** Wohnsituation nach dem Ort der Hochschulzugangsberechtigung

Wohnsituation	In Deutschland	EU, aber nicht in Deutschland	Außerhalb der EU
<b>Eigene Wohnung</b>	37,5%	31,9%	33,7%
<b>Wohngemeinschaft</b>	25,7%	43,1%	34,2%
<b>Studierendenwohnheim</b>	5,3%	8,3%	21,7%
<b>Wohnung mit Eltern</b>	30,9%	16,7%	9,2%
<b>Sonstiges</b>	0,6%	0%	1,1%
<b>Total</b>	n= 4051	n= 72	n= 184

Der Anteil an Studierenden, die in einer eigenen Wohnung wohnen, sinkt bei Studierenden mit ausländischer Hochschulzugangsberechtigung (HZB) auf 32 %, wenn diese innerhalb der EU erworben wurde, und auf 34 %, wenn diese außerhalb der EU erworben wurde. Relativ größer werden die Unterschiede in den anderen Kategorien. Bildungsausländer:innen unter den Studierenden wohnen deutlich häufiger in Wohngemeinschaften (26 % bei den Bildungsinländer:innen, 43 % bei HZB aus einem anderen EU-Land, 34 % bei einer HZB von außerhalb der EU). Ähnliches gilt für

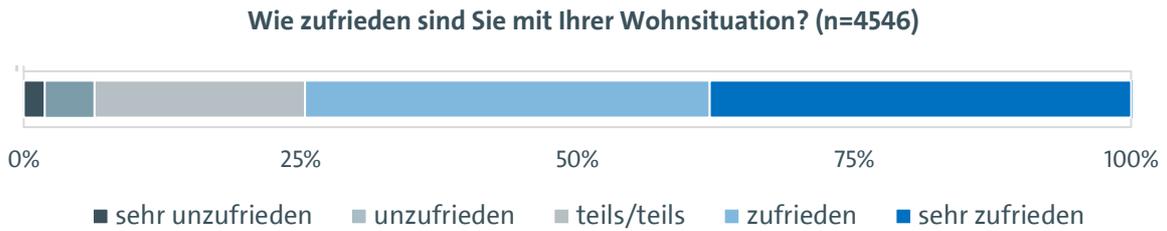
Studierendenwohnheime. In dieser Wohnform wohnen nur 5 % der Bildungsinländer:innen, 8 % der Studierenden mit HZB aus der EU und mehr als ein Fünftel (22 %) der Studierenden, die jenseits der EU ihren Hochschulzugang erworben haben. Umgekehrt verhält es sich mit der Wohnform *Wohnung mit Eltern*. Diese wird von fast einem Drittel der Bildungsinländer:innen genutzt (31 %), aber nur von 17 % der Studierenden mit HZB aus einem anderen EU-Land und von 9 % der Studierenden mit einer HZB, die außerhalb der EU erworben wurde.

Von einer Veränderung der Wohnform waren Bildungsausländer:innen ebenfalls anders betroffen als Bildungsinländer:innen. 12 % der Bildungsinländer:innen änderten ihre Wohnform im Zusammenhang mit der Krise, bei Studierenden mit HZB aus der EU waren das 24 % und bei Studierenden mit Nicht-EU-HZB 17 % der Befragten.



**ABBILDUNG 3** Vergleich der Haushaltsmitgliederangaben vor dem SoSe 2020 und während des SoSe 2020

Die Studierenden wurden zudem nach der Veränderung ihrer Wohnverhältnisse auf Grund die Corona-Pandemie befragt. 89,2 % der Studierenden gaben an, dass sie ihre Wohnform nicht verändern mussten. Nur ein Zehntel (10,8 %) gab an, während des Sommersemesters 2020 ihre Wohnform verändert zu haben. Die meisten dieser Studierenden sind aus einer Wohngemeinschaft (34,9 %) oder aus einer eigenen Wohnung (29,9 %) ausgezogen. 14,3 % der Studierenden, die etwas an ihrer Wohnsituation verändert haben, zogen zu ihren Eltern zurück. Die Zahl der Studierenden, die mit ihren Eltern, Geschwistern und/oder Partner:in zusammenwohnten, stieg. Während die Anzahl an Studierenden, die allein wohnten, um ca. 5 % sank. Bezogen auf eine Veränderung des Wohnortes gaben 88 % an, dass es bei ihnen keine Veränderung gab. Nur 12 % der Befragten gaben an, den Wohnort im Sommersemester 2020 gewechselt zu haben.



**ABBILDUNG 4** Zufriedenheit mit der eigenen Wohnsituation im SoSe 2020

74,7 % der Studierenden zeigten sich mit der aktuellen Wohnsituation (sehr) zufrieden. Nur 6,4 % der Befragten gaben an, (sehr) unzufrieden mit ihrer Wohnsituation zu sein.

Durch die Corona-Pandemie hat sich die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer eigenen Wohnsituation bei 31,2 % der Studierenden verändert. Von ihnen gaben die meisten (73,3 %) an, vor der Corona-Pandemie zufriedener mit ihrer Wohnsituation gewesen zu sein und 26,7 % gaben an, vor der Corona-Pandemie unzufriedener gewesen zu sein.

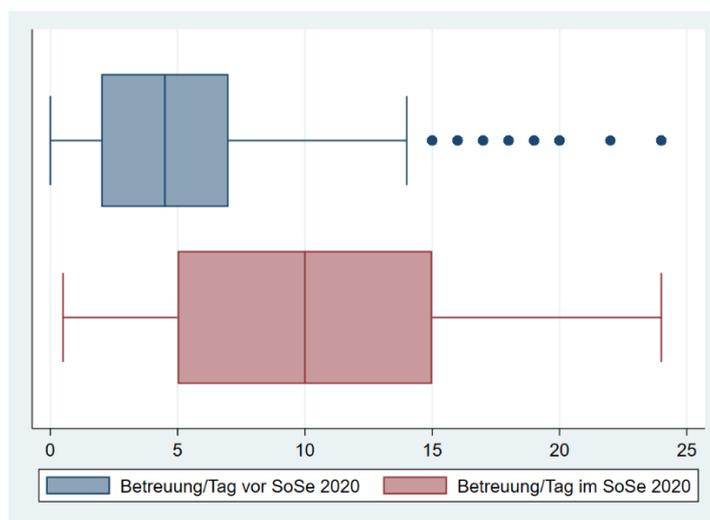
**Betreuung**

Inwiefern die Studierenden mit einem Studium Zuhause unter den Bedingungen der Pandemie zurechtgekommen sind, hängt – auf Grund nur eingeschränkt verfügbaren Betreuungsangeboten – auch mit dem Aspekt zusammen, ob die Befragten minderjährige Kinder betreuen. Daher wurden die Studierenden gefragt, ob sie Betreuungsverantwortungen haben und welchen Umfang diese Betreuungsaufgaben haben. Es wurde dabei nicht zwischen den eigenen Kindern, Kindern von Partner:innen oder Geschwistern differenziert. Von den befragten Studierenden gaben 10,3 % an, Betreuungsverantwortungen zu übernehmen. Diese Studierenden mit Betreuungsverantwortungen gaben an, dass 18 % der zu betreuenden Kinder zwischen 0 und 2 Jahre alt seien, 16,2 % der Kinder seien zwischen 3 und 5 Jahre alt, 16,1 % seien zwischen 6 und 9 Jahre alt und 29,9 % der zu betreuenden Kinder seien über 10 Jahre alt.



**ABBILDUNG 5** Altersgruppen der zu betreuenden Kinder

Es ist davon auszugehen, dass Kinder mit steigendem Alter sich selbstständiger bewegen und beschäftigen und daher tendenziell weniger Betreuungszeit in Anspruch nehmen. So kann ein Kind mit 10 Jahren sich eigenständiger beschäftigen und benötigt weniger Aufmerksamkeit und direkte Betreuung als ein Kleinkind.



**ABBILDUNG 6** Darstellung der durchschnittlichen täglichen Betreuungszeit im Vergleich vor dem SoSe 2020 und während des SoSe 2020

Der Zeitaufwand für die Betreuungsverantwortungen lag vor der Corona-Pandemie und dem Sommersemester 2020 durchschnittlich bei 6,1 Stunden am Tag. Im Sommersemester 2020 und unter den Bedingungen der Corona-Pandemie (Kontaktbeschränkungen, Schließungen von Betreuungseinrichtungen, etc.) stieg der durchschnittliche Zeitaufwand für die Betreuungsverantwortungen auf 11 Stunden täglich.

Die meisten Studierenden mit Betreuungsverantwortungen gaben an, bei der Betreuung der minderjährigen Kinder unterstützt zu werden (78,8 %). Am häufigsten wurden die Familien oder Partner:innen als Betreuungsunterstützung genannt. Die Notfallbetreuung der Schulen und Kitas wurde nur selten angegeben (2,8 %). Ein Fünftel der Befragten (21,2 %) gab an, keine Unterstützung bei der Betreuung zu haben.

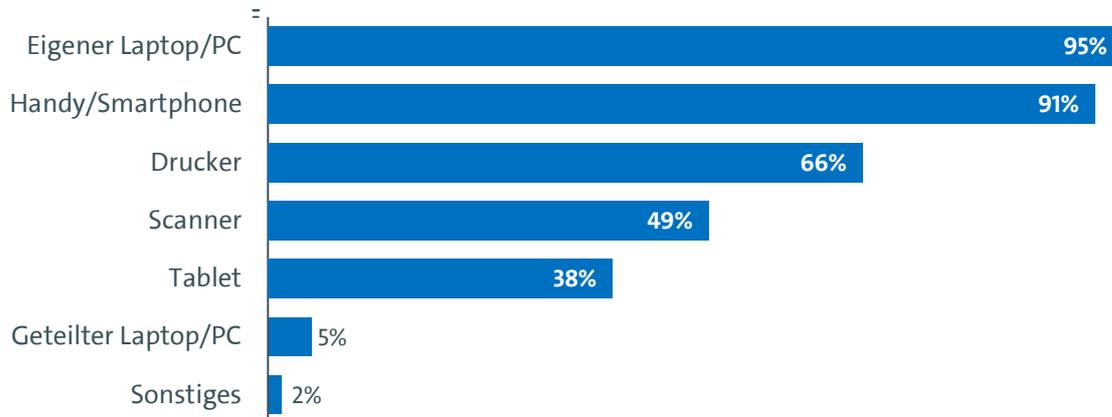
### Der Arbeitsplatz/Die technische Ausstattung

Da die Räumlichkeiten der Universität als Lern- und Arbeitsräume durch die Pandemie wegfielen, kam dem eigenen Wohnort als Lern- und Arbeitsort eine neue Bedeutung zu und kann als wichtige Lernvoraussetzung betrachtet werden.

78,1 % der Studierenden gaben an, über einen eigenen Arbeitsplatz oder Arbeitsort an ihrem Wohnort zu verfügen. Ein Fünftel der Studierenden hat keinen Arbeitsplatz oder Arbeitsort an ihrem Wohnort. Wenn ein eigener Arbeitsplatz vorhanden war, wird dieser von 83,6 % der Studierenden als ausreichend bis groß empfunden. 16,4 % der Studierenden müssen mit einem Arbeitsplatz auskommen, den sie selbst als zu klein bewerten.

Von den Befragten gaben 88,6 % an, dass ihre technische Ausstattung ausreichend für die Teilnahme an der Online-Lehre im Sommersemester 2020 war. Ein Zehntel der befragten Studierenden verfügt nach eigener Wahrnehmung nicht über eine, für die Online Lehre ausreichende, technische Ausstattung.

**Auf welche technischen Geräte können Sie zu Hause für die Online-Lehre zurückgreifen? (n=4654)**



**ABBILDUNG 7** Technische Ausstattung der Studierenden

Fast alle Studierenden verfügen über einen eigenen Laptop oder Computer (94,5 %) und über ein Smartphone oder Handy (91,4 %) und 38,1 % können auf ein Tablet zugreifen. Fasst man die Kategorien zusammen und zählt die Geräte, die mit anderen gemeinsam verwendet werden, hinzu, dann verfügen 99,1 % der Studierenden über mindestens ein Endgerät, mit dem sie an digitaler Lehre teilnehmen können. Über die Hälfte der Studierenden (55,7 %) verfügen über zwei Geräte. 36,5 % verfügen sogar über drei oder vier solcher Endgeräte. Etwa zwei Drittel der Studierenden verfügen außerdem über einen Drucker, knapp die Hälfte kann auch auf einen Scanner zugreifen.

**Ist Ihre Internetverbindung ausreichend stabil und leistungsfähig für das Onlinesemester? (n=4527)**



**ABBILDUNG 8** Einschätzung der Stabilität der Internetverbindung

Zu den technischen Voraussetzungen für eine Teilnahme an der Online-Lehre gehört auch eine stabile Internetverbindung. Fast alle befragten Studierenden verfügen an ihrem Wohnort über eine Internetanbindung (98,9 %). Allerdings fällt die Qualität dieser Internetanbindung unterschiedlich aus. 79,5 % der Studierenden gaben an, in ihrem Wohnort über eine immer oder meist stabile Internetverbindung zu verfügen. Ein Fünftel (20,5 %) der Studierenden beschreibt ihre Internetverbindung im Sommersemester 2020 dagegen als (teilweise) mangelhaft oder unzureichend. Gerade bei der Teilnahme an synchronen Lehrveranstaltungsformaten kann dies zu Schwierigkeiten und Benachteiligungen führen (siehe Kapitel 4.5.).

### Finanzielle Situation

Es ist davon auszugehen, dass eine stabile finanzielle Situation einen positiven Einfluss auf die Lernvoraussetzungen von Studierenden hat. Die persönliche finanzielle Situation ist oft abhängig von eigenen Einkünften aus Erwerbstätigkeiten. Eine Erwerbstätigkeit nimmt im Alltag sowohl Zeit als auch Energie in Anspruch, welche dann für das Studium fehlen kann. Durch die Einschränkungen auf Grund der Corona-Pandemie haben sich die Erwerbstätigkeiten und somit die finanzielle Situation einiger Studierenden verändert.

Vor Beginn der Corona-Pandemie gingen 69,5 % der Studierenden einer Erwerbstätigkeit nach. Von den erwerbstätigen Studierenden sagen fast zwei Drittel (62,9 %), dass das Erwerbseinkommen notwendiger Bestandteil der Finanzierung ihres Lebensunterhaltes ist.

Welchen Einfluss hatten die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die Erwerbstätigkeiten der Studierenden? Etwas mehr als ein Drittel (37,8 %) der Studierenden mit einer Erwerbstätigkeit hat durch die Corona-Krise eine Veränderung erlebt. Von diesen haben 45,3 % ihren Arbeitsplatz verloren und weitere 28,8 % haben eine Kürzung ihrer Arbeitsstunden hinnehmen müssen. 4,1 % dieser Studierenden beziehen während des Sommersemesters 2020 Kurzarbeitergeld und ein Zehntel ist einer neuen Erwerbstätigkeit nachgegangen. Nur 7,2 % haben eine Erhöhung der Arbeitsstunden erlebt.

Studierende beziehen ihr Einkommen während der Corona-Pandemie nicht nur aus Erwerbstätigkeiten (55,2 %), sondern auch von ihren Eltern (53,9 %). Ein Viertel der Studierenden bezieht Kindergeld. Fast ein Fünftel bezieht BAföG (18,3 %) und weitere 3,2 % beziehen einen Teil ihres Einkommens aus Studiendarlehen. 1,8 % der Studierenden bekommen Wohngeld und 4,5 % haben ein Stipendium. Als weitere Einkommensquellen der Studierenden wurden Minijobs, Ersparnisse und die finanzielle Unterstützung durch Partner:innen genannt.

**TABELLE 3** Einkommensquellen vor dem Sommersemester 2020 nach Altersgruppen

	Alter der Studierenden		
	17-22	23-30	30+
Erwerbseinkommen	44%	61,1%	64,7%
Eltern	73,6%	55,2%	13,3%
BAföG	18,3%	20,1%	14,1%
Studiendarlehen	0,6%	3,6%	8,6%
Kindergeld	38%	23,2%	14,8%
Andere Quellen	6%	8,4%	21%
Total	n= 1385	n= 2313	n= 547

Eine zentrale Größe, die im Zusammenhang mit dem Einkommen steht, ist das Alter der Studierenden. Ältere Studierende geben häufiger als jüngere Erwerbstätigkeit als Einkommensquelle an. Gleichzeitig sinkt mit steigendem Alter der Befragten die finanzielle Unterstützung der Eltern. In der jüngsten Studierendengruppe (17-22 Jahre) beziehen 74 % der Studierenden ihr Einkommen oder einen Teil des Einkommens von den Eltern, in der mittleren Altersgruppe (23-30 Jahre) sind das noch 55 % und bei den

Studierenden über 30 lediglich noch 13 %. BAföG spielt bei den beiden jüngeren Alterskohorten mit 18 % und 20 % eine fast gleichwertige Rolle als Einkommensquelle, während Studiendarlehen mit steigendem Alter häufiger als Teil der Finanzierung des Studiums genutzt werden. In der Altersgruppe über 30 beziehen rund 9 % der Studierenden ein solches Darlehen. Kindergeld wird am häufigsten von den Studierenden zwischen 17-22 Jahren als Teil des Einkommens benannt (38 %), allerdings spielt Kindergeld auch für 15 % der Gruppe über 30 Jahren eine Rolle als Einkommensquelle. Es ist davon auszugehen, dass es sich in der jüngeren Gruppe um Kindergeld handelt, das die Eltern der Studierenden für diese Studierenden erhalten, während in der Gruppe über 30 dieses Kindergeld für eigene Kinder dieser Studierenden bezogen wird. *Andere Finanzierungsquellen* spielen vor allem für die älteste Befragtenkohorte eine Rolle, rund ein Fünftel dieser Gruppe verfügt über Einkommen aus *anderen Quellen*. Diese Quellen wurden in einer offenen Nachfrage am häufigsten mit „Erspartes“ konkretisiert.

**TABELLE 4** Einkommensquellen vor der Sommersemester 2020 nach Ort der Hochschulzugangsberechtigung

	Ort der Hochschulzugangsberechtigung		
	Deutschland	In der EU, aber nicht in Deutschland	Außerhalb der EU
Erwerbseinkommen	55,9%	59%	44,3%
BAföG	18,9%	5,1%	12,9%
Eltern	55,2%	48,7%	39,2%
Kindergeld	27,2%	15,4%	5,2%
Stipendien	4,2%	6,4%	9,3%
Andere Quellen	8,9%	12,8%	14,4%
Total	n= 4303	n= 78	n= 194

Auch der Ort der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) steht in einem sichtbaren statistischen Zusammenhang mit der Rolle, die unterschiedliche Einkommensquellen für die Studierenden spielen. In allen drei Studierendengruppen wurde das Erwerbseinkommen am häufigsten genannt. 56 % der Studierenden mit deutscher HZB beziehen Erwerbseinkommen, bei den Studierenden mit einer HZB aus einem anderen EU-Land sind das 59 %. Wurde die HZB außerhalb der EU erworben, sinkt der Anteil der Studierenden mit Erwerbseinkommen auf 44 %. Große Unterschiede zwischen deutschen und internationalen Studierenden lassen sich bei der Rolle staatlicher finanzieller Unterstützungen, wie BAföG und Kindergeld beobachten. 19 % der Studierenden, die ihre HZB in Deutschland erworben haben, beziehen BAföG, im Vergleich zu lediglich 5 % der Studierenden mit einer HZB aus dem europäischen Ausland und 13 % bei den Studierenden, die ihre HZB außerhalb der EU erworben haben. Dagegen spielen Stipendien eine größere Rolle, wenn die HZB nicht in Deutschland erworben wurde. 9 % der Studierenden mit einer HZB von außerhalb der EU beziehen Einkommen aus Stipendien, das ist nur für 4 % der Studierenden mit deutscher HZB der Fall. Eltern spielen die größte Rolle als Einkommensquelle für Studierende mit einer HZB aus Deutschland (55 %), dieser Anteil sinkt bei Studierenden mit einer HZB aus einem anderen EU-Land auf 49 % und bei Studierenden mit einer HZB, die außerhalb der EU erworben wurde, auf 39 %.

**TABELLE 5** Einkommensquellen vor dem Sommersemester 2020 nach der Bildungsherkunft der Studierenden

	Bildungsherkunft	
	Min. ein Elternteil mit Hochschulabschluss	Kein Elternteil mit Hochschulabschluss
Erwerbseinkommen	54,6%	57,9%
BAföG	12,1%	26,9%
Eltern	66,1%	39,5%
Total	n= 2583	n= 1907

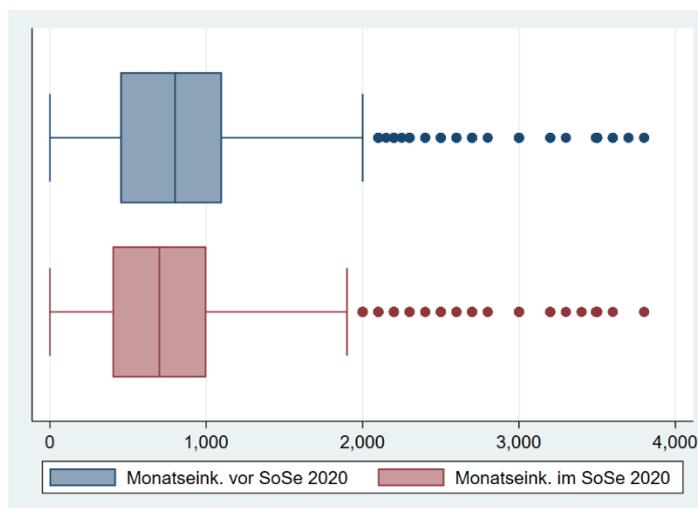
Differenziert man die Einkommensquellen nach der Bildungsherkunft der Studierenden, so werden zwei Unterschiede deutlich. Studierende aus Akademiker:innenhaushalten werden häufiger von ihren Eltern unterstützt (66 % im Vergleich zu 40 % bei den Arbeiter:innenhaushalten). Studierende aus Arbeiter:innenhaushalten erhalten dagegen deutlich häufiger BAföG (27 % im Vergleich zu 12 % bei Studierenden aus Akademiker:innenhaushalten). Erwerbseinkommen spielen bei beiden Herkunftsgruppen eine ähnliche Rolle (55 % bei Studierenden aus Akademiker:innenhaushalten und 58 % bei Studierenden aus Arbeiter:innenhaushalten).

Auf Grund der finanziellen Veränderung durch die Corona-Pandemie haben sich einige Studierende (16,6 %) alternative Einkommensquellen erschlossen. Von diesen 16,6 %, hat ein Drittel finanzielle Unterstützung durch die Eltern bekommen. Weitere 28,3 % gaben an, einen Nebenjob als alternative Einkommensquelle zu nutzen. Einige Studierende beziehen nun finanzielle Unterstützung aus einem KfW-Kredit, Studiendarlehen oder anderen Studienkrediten (8,3 %). Ungefähr ein Sechstel (14,4 %) hat angegeben, Ersparnisse, Überbrückungshilfen und BAföG als alternative Einkommensquellen in Anspruch zu nehmen.

Das Alter der Studierenden hängt sichtbar mit der Nutzung alternativer Einkommensquellen zusammen. Eltern wurden besonders von Studierenden der mittleren Altersgruppe (23-30 Jahre) als alternative Einkommensquelle herangezogen (39 %). KfW-Kredite (7 %) und Wohngeld (6 %) spielten vor allem für die älteste Kohorte (30+ Jahre) eine Rolle. *Andere Einkommensquellen* habe sich ebenfalls vor allem Studierende der ältesten Kohorte erschlossen (29 %). Auch hier wurden auf Nachfrage vor allem Ersparnisse genannt, eine weitere in der offenen Nachfrage genannte Finanzierungsquelle waren Überbrückungshilfen.

Da bei der Relevanz von Einkommensquellen vor der Corona-Krise Unterschiede zwischen den Studierenden aus Deutschland und Studierenden mit einer HZB aus dem Ausland zu beobachten waren, wurde auch untersucht, ob der Ort der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) die Nutzung alternativer Einkommensquellen in dem Sommersemester 2020 und der Pandemie beeinflusst. Dabei wird deutlich, dass sich Studierende mit einer nicht in Deutschland erworbenen HZB häufiger neue Einkommensquellen erschließen mussten als Studierende, die ihre HZB in Deutschland erworben hatten. Die größten Unterschiede lassen sich bei der Nutzung von Stipendien und anderen Einkommensquellen beobachten. Letztere werden von 24 % bzw. 23 % der Studierenden mit außerhalb von Deutschland erworbener HZB genutzt, aber nur von 14 % der Bildungsinländer:innen. Bei der zusätzlichen Nutzung von Nebenjobs sind die Unterschiede weniger stark, aber auch diese alternative

Einkommensquelle wird von den Bildungsausländer:innen stärker genutzt (35 % und 33 %) als von Bildungsinländer:innen (29 %).



**ABBILDUNG 9** Vergleich des Nettoeinkommens vor dem SoSe 2020 und während des SoSe 2020

Das durchschnittliche monatliche Nettoeinkommen der befragten Studierenden lag vor der Corona-Pandemie bei 873,30 € und hat sich während des Sommersemesters 2020 auf 754,51 € verringert.

**TABELLE 6** Mittelwerte der Einkommen und Einkommensveränderung nach Alter (n=3341)

	Alter	Mittelwert (SD)
Einkommen vor Beginn des SoSe 2020	17-22	639€ (12)
	23-30	878€ (11,4)
	30+	1362€ (46,3)
Einkommensentwicklung in dem SoSe 2020	17-22	-91€ (6,9)
	23-30	-110€ (7)
	30+	-199€ (20,6)

Das durchschnittliche monatliche Nettoeinkommen der Studierenden nimmt mit steigendem Alter zu. Studierende im Alter von 17-22 Jahren hatten ein durchschnittliches Monatseinkommen von 639 €, Studierende im Alter von 23-30 hatten ein durchschnittliches Einkommen von 878 € und Studierende, die älter als 30 Jahre sind, hatten ein Durchschnittseinkommen von 1.362 €. Die Einkommensdifferenz zwischen der Zeit vor der Corona-Pandemie und dem Sommersemester 2020 ist bei den über 30-Jährigen mit rund 200 € (14 %) im Monat am höchsten. Studierende im Alter zwischen 23-30 Jahren verloren in der Pandemie im Durchschnitt 110 € (13 %) im Monat, die Gruppe der Studierenden zwischen 17-22 Jahren hatte die geringsten Einkommensverluste mit im Durchschnitt 91 € (14 %), aber, wie vorher beschrieben, auch das geringste Ausgangsniveau.

**TABELLE 7** Mittelwerte der Einkommen und Einkommensveränderung nach dem Ort der Hochschulzugangsberechtigung (n=3467)

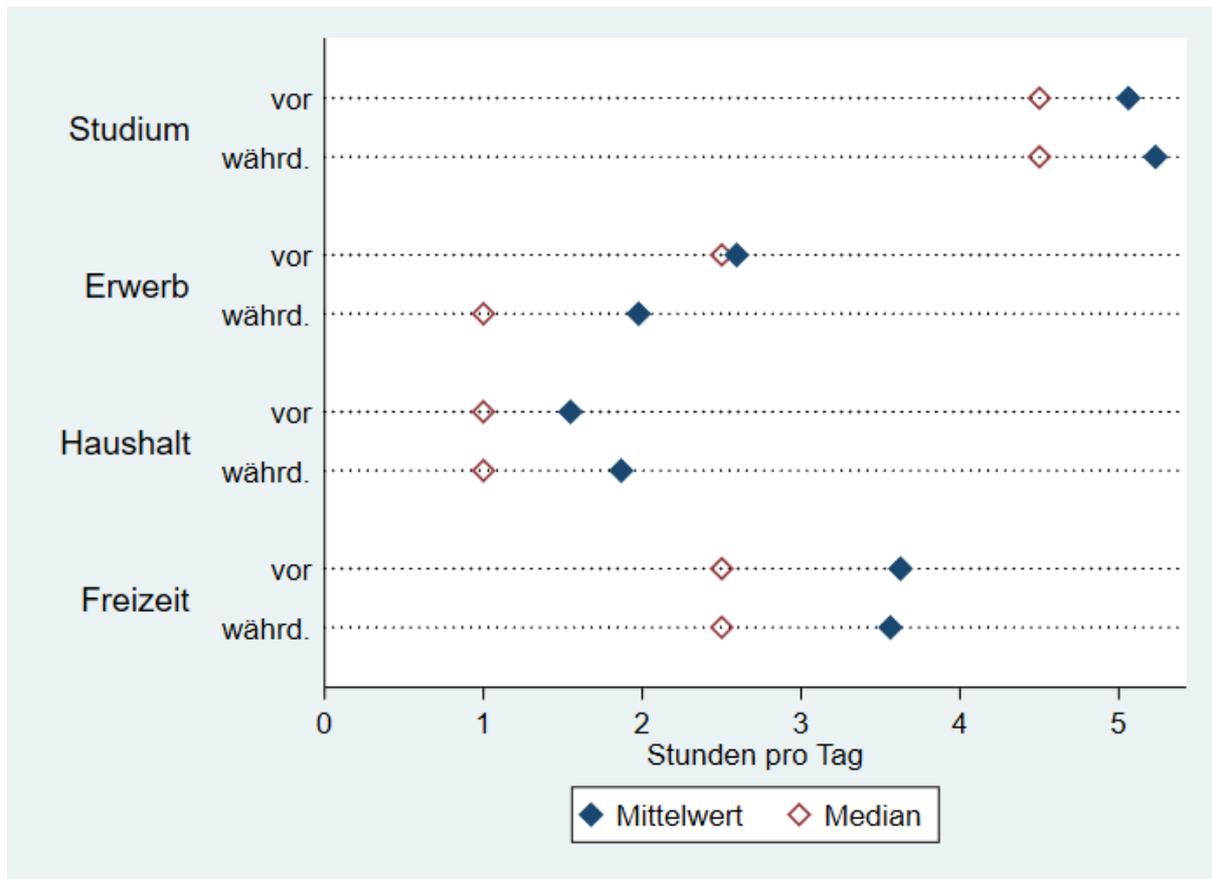
	Hochschulzugangsberechtigung aus ...	Mittelwert (SD)
Einkommen vor dem SoSe 2020	Deutschland	868€ (10,3)
	Der EU, aber nicht Deutschland	866€ (69,2)
	Außerhalb der EU	946€ (60,5)
Einkommensentwicklung im SoSe 2020	Deutschland	-114€ (5,3)
	Der EU, aber nicht Deutschland	-129€ (34,9)
	Außerhalb der EU	-234€ (32,5)

Das durchschnittliche Monatseinkommen von Studierenden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung (HZB) in Deutschland erworben hatten lag vor dem Sommersemester 2020 und der Corona-Pandemie bei 868 €, das von Studierenden mit einer HZB aus einem anderen EU-Land war mit 866 € im Monat fast identisch. Studierende mit einer außerhalb der EU erworbenen HZB verfügten vor Beginn des Sommersemesters 2020 über ein durchschnittliches Monatseinkommen von 946 €. Die Einkommen sanken bei allen Gruppen in der Corona-Pandemie. Die Gruppe der Bildungsinländer verlor im Durchschnitt 114 €, Studierende mit einer HZB aus einem anderen EU-Land verloren durchschnittlich 129 € Monatseinkommen und Studierende von außerhalb der EU sahen sich mit Einkommensverlusten von durchschnittlich 234 € im Monat konfrontiert.

#### Zeitverwendung der Studierenden (Zeitbudget)

Das Volumen an Zeit, das Studierende für das Studium zur Verfügung haben und dass sie für andere Tätigkeiten aufwenden müssen, sind zentrale Größen, die den Studienerfolg mitbestimmen. Die Studierenden wurden daher gefragt, wie viel Zeit täglich sie für Studium, Erwerbstätigkeit, Haushalt, Betreuungsaufgaben<sup>6</sup> und Freizeit vor dem und im Corona-Semester aufgewendet haben.

<sup>6</sup> Da Betreuungsaufgaben nur von etwa einem Zehntel der Studierenden wahrgenommen werden (siehe S. 2222 f.), wird die Kategorie Betreuungsaufgaben hier nicht berücksichtigt, denn diesbezügliche Gesamtdurchschnitte über alle Studierenden ergeben einen falschen Eindruck der tatsächlichen Betreuungssituation.

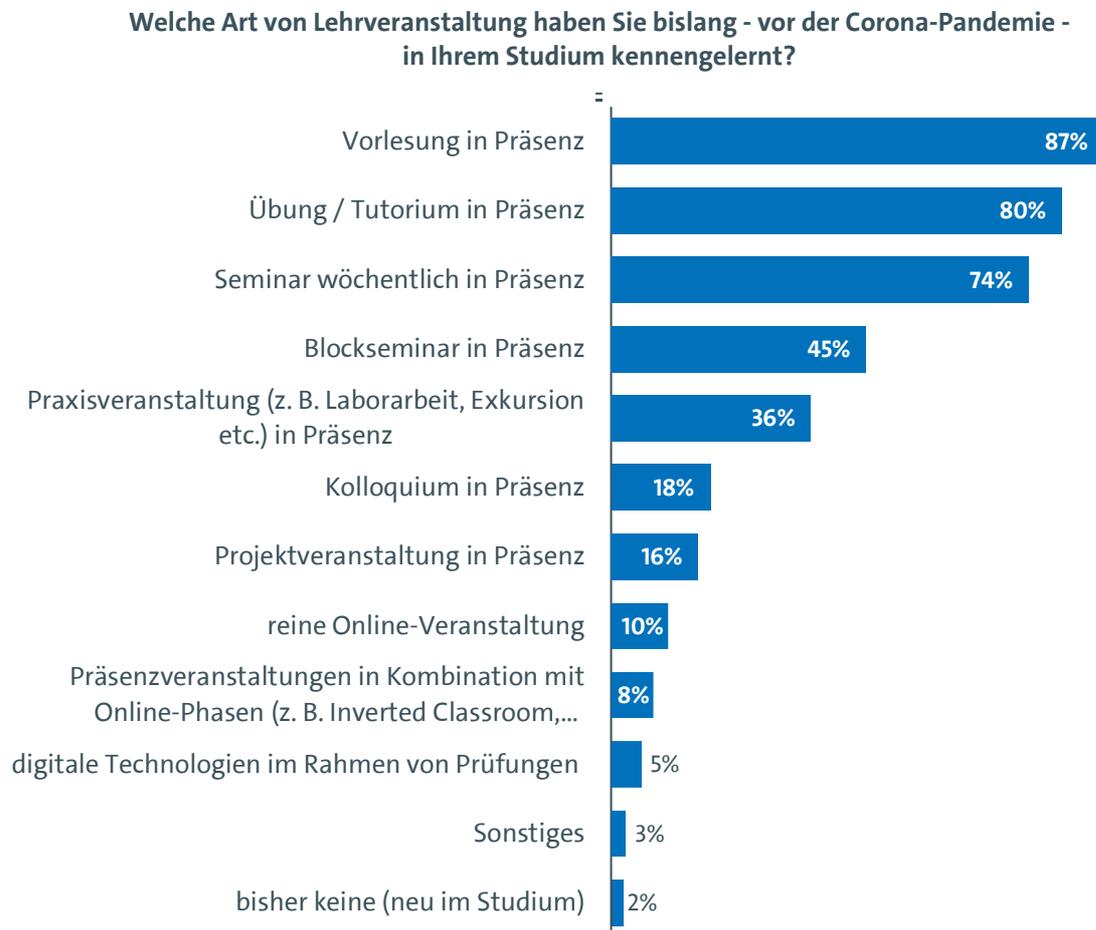


**ABBILDUNG 10** Zeitverwendung der Studierenden vor und während der Corona-Pandemie (n=4490)

Abbildung 10 zeigt, dass der durchschnittliche Zeitaufwand aller Studierenden für das Studium im Corona-Semester von 5,1 auf 5,2 Stunden pro Tag gestiegen ist. Dabei ist der Zeitaufwand der mittleren Studierenden, also der Medianwert, konstant bei 4,5 Stunden geblieben. Der Zeitaufwand für Erwerbstätigkeit sank von 2,6 Stunden pro Tag vor dem Corona-Semester auf 2,5 Stunden während dieses Semesters. Der Medianwert sank stärker, nämlich von 2,5 Stunden vorher auf eine Stunde im Corona-Semester. Dies reflektiert die Veränderungen, die in der Erwerbstätigkeit insgesamt stattgefunden haben. Gleichzeitig stieg der durchschnittliche Zeitaufwand für den Haushalt von 1,5 Stunde vorher auf 1,9 Stunden täglich. Auch diese Veränderung ist plausibel, weil Einrichtungen wie die Mensen nicht zur Verfügung standen, und daher Mahlzeiten verstärkt selbst zubereitet werden mussten. Für Freizeitaktivitäten wurde im Corona-Semester etwas weniger Zeit verwendet. Der Mittelwert sank hier von vorher 3,64 Stunden täglich auf 3,56 Stunden im Corona-Semester, der Medianwert blieb konstant bei 2,5 Stunden täglich.

### 3.2. VORERFAHRUNGEN MIT ONLINE-LEHRE

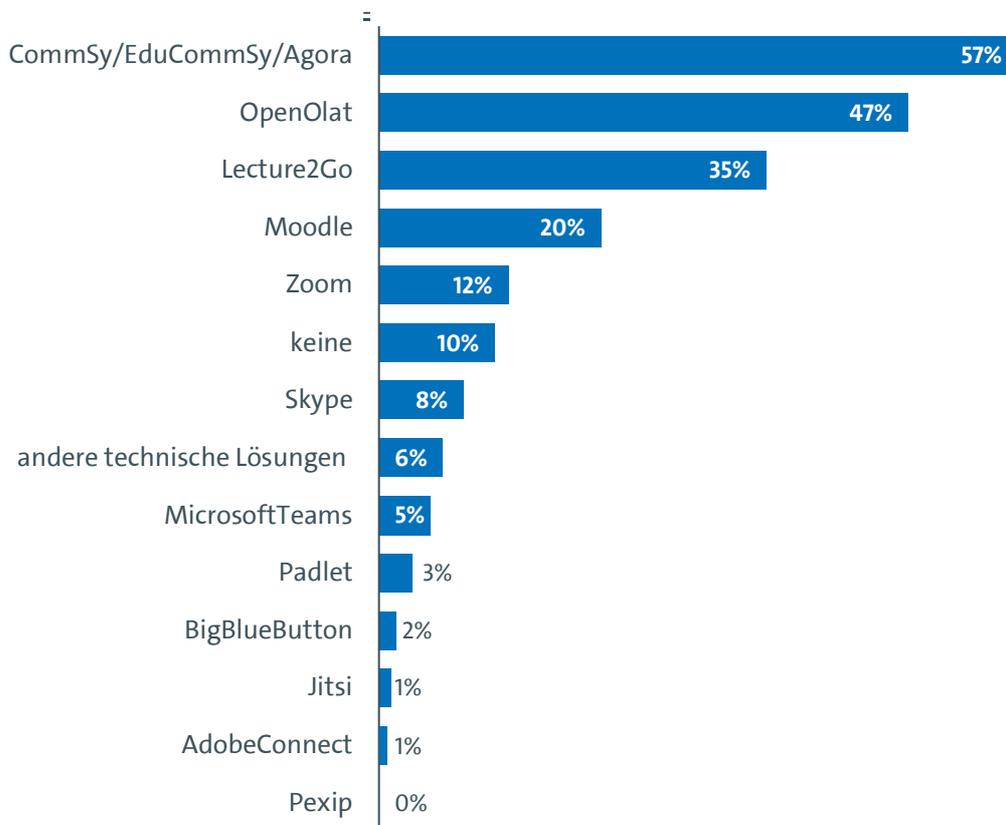
Die Studierenden wurden gefragt, mit welchen Lehrveranstaltungsformen sie bereits vor Corona in ihrem Studium in Kontakt gekommen sind. Die meisten Formate waren Präsenzformate; Online-Veranstaltungen oder Blended-Learning-Formate wurden nur zu 10,1 bzw. 7,5 % genannt.



**ABBILDUNG 11** Lehrveranstaltungsarten vor der Corona-Pandemie

Insgesamt lässt sich also feststellen, dass die deutliche Mehrheit der Studierenden ohne jegliche Erfahrung mit Online-Lehre in das Sommersemester 2020 gestartet ist. Blickt man genauer auf die technischen Lösungen, mit denen die Studierenden bereits Erfahrungen gemacht haben, ergibt sich ein vielfältigeres Bild.

**Mit welchen technischen Lösungen haben Sie bisher - vor der Corona-Pandemie - in Lehrveranstaltungen gearbeitet?**

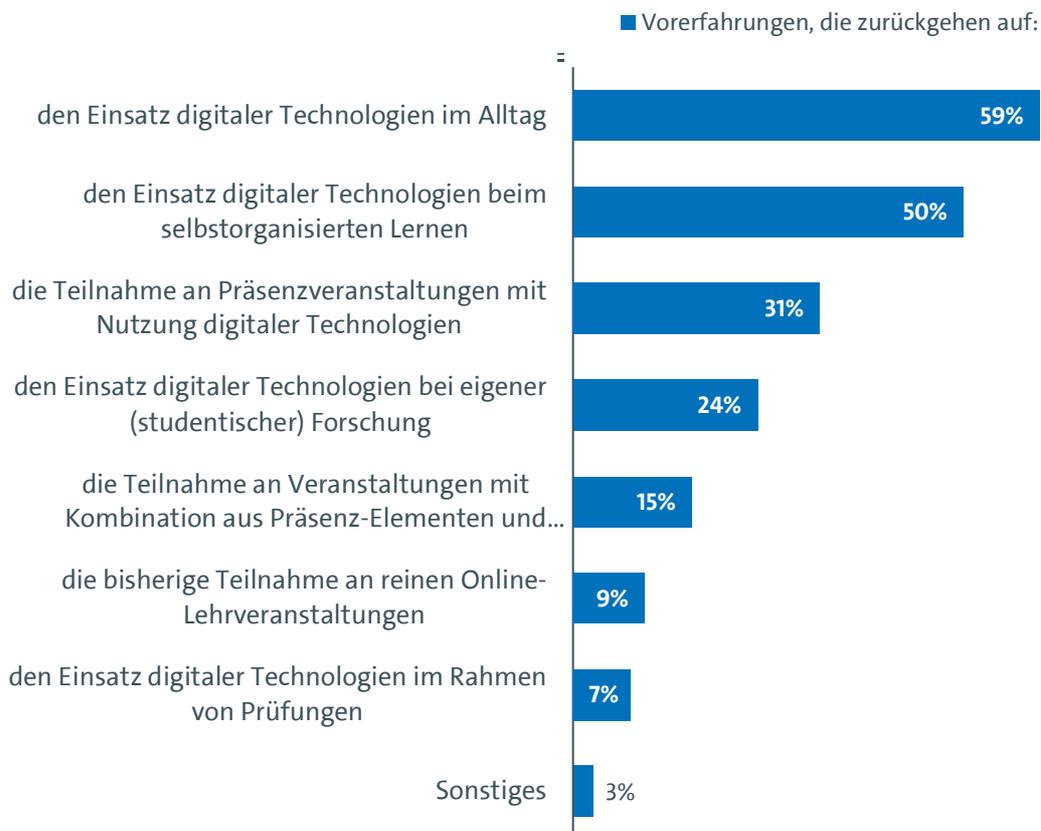


**ABBILDUNG 12** Technische Lösungen vor der Corona-Pandemie

So hat eine Mehrheit der Studierenden zumindest ein von der Universität angebotenes Lernmanagementsystem vor der Pandemie genutzt. Fast 35 % der Nennungen beziehen sich darüber hinaus auf die Nutzung der Videoplattform Lecture2Go. Die für die Bewältigung des ERT-Semesters so wichtigen synchronen Videotools wie Zoom oder Skype wurden immerhin von bis zu 11,6 % vorher genutzt. Auch wenn das Format der digitalen Lehre für die Studierenden noch unbekannt war, so gab es in Teilen schon Erfahrungen mit wichtigen technischen Systemen.

Zudem wurden die Studierenden zu Vorerfahrungen mit digitalen Technologien befragt, die sich als hilfreich für die Bewältigung der Online-Lehre im Sommersemester 2020 erwiesen haben.

### Welche digitalen Vorerfahrungen erweisen sich für Ihr Studium mit digitalisierten Lehrangeboten als hilfreich?



**ABBILDUNG 13** Hilfreiche Vorerfahrungen

Über die Hälfte der Befragten gibt an, dass sie auf hilfreiche Vorerfahrungen des Einsatzes digitaler Technologien im Alltag zurückgreifen konnten. Etwa die Hälfte der Studierenden berichtet beim selbstorganisierten Lernen hilfreiche Vorerfahrungen mit digitalen Technologien gemacht zu haben. Zudem hatte ein Drittel der Studierenden bereits hilfreiche Erfahrungen mit dem Einsatz digitaler Technologien in Präsenzveranstaltungen. In Bezug auf den Einsatz digitaler Technologien im Rahmen von Prüfungen hatten nur knapp 7 % der Befragten bereits hilfreiche Erfahrungen gemacht. Auf Erfahrungen des Einsatzes digitaler Technologien in reinen Online-Lehrveranstaltungen und Veranstaltungen mit Kombination aus Präsenz-Elementen und digital gestützten Phasen konnte eher selten zurückgegriffen werden.

## 4. LEHRANGEBOT IM SOMMERSEMESTER 2020

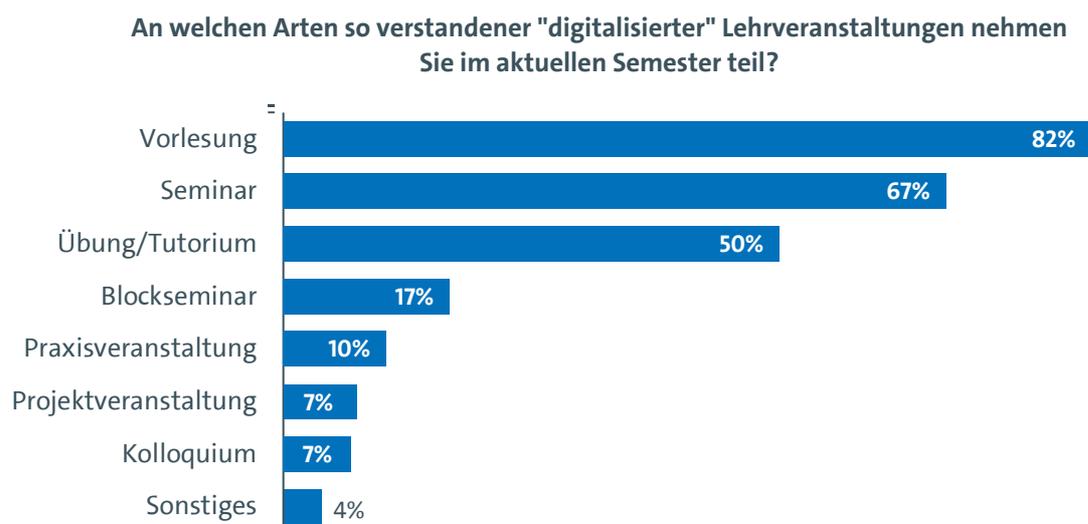
Im Sommersemester 2020 wurden die Lehrveranstaltungen an der Universität Hamburg ausschließlich digital angeboten. In der Befragung wurden Rückmeldungen zum Lehrangebot auf verschiedenen Ebenen erhoben. Um die Ausgestaltung der angebotenen Lehrveranstaltungen zu dokumentieren, wurden die Studierenden nicht nur zur Häufigkeit der Nutzung von bestimmten Aspekten befragt, sondern auch aufgefordert, die Nützlichkeit dieser Elemente einzuschätzen. Unter Berücksichtigung des adaptierten Angebot-Nutzungs-Modells gilt es die Qualität des Lehrangebots in Abgrenzung zur Nutzung der unterschiedlichen Lehrformate zu unterscheiden.

Neben der Häufigkeit, mit der bestimmte Lehrformate angeboten wurden, sollte von den Befragten auch die Nützlichkeit eingeschätzt werden. Gleiches gilt für das Angebot an technischen Lösungen in der Lehre. Einen weiteren Aspekt von Lehrqualität bildet das Anspruchsniveau von Lehrveranstaltungen und Leistungen/Prüfungen sowie Anregungen zur Kollaboration und den Strukturen zur Kommunikation mit Studierenden und Lehrenden. Des Weiteren wurden die Studierenden auch zur zeitlichen Ausgestaltung von Lehrformaten befragt (synchrone und asynchrone Lehrangebote). Hierbei wurde insbesondere auf die Vorteile und Nachteile der zwei Zeitstrukturen Bezug genommen.

### 4.1. FACHLICHER KONTEXT

#### Sozialform der Veranstaltungen

Die Sozialform der Lehrveranstaltungen ergibt sich aus den Modulbeschreibungen innerhalb der Fachspezifischen Bestimmungen eines Studiengangs; sie stand somit schon vor Beginn des digitalen Semesters fest. Es ist also wenig überraschend, dass die Studierenden auch im Sommersemester 2020 überwiegend an – nun digital angebotenen – Vorlesungen (82 %), Seminaren (67 %) sowie an Übungen und Tutorien (50 %) teilnahmen. 10 % der Studierenden nahmen die Möglichkeit wahr, an einer digitalisierten Praxisveranstaltung teilzunehmen.

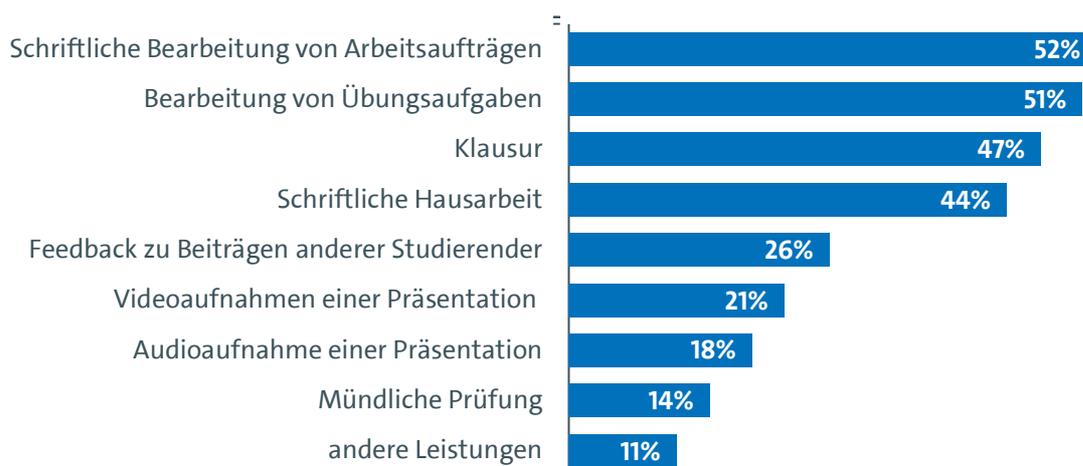


**ABBILDUNG 14** Teilnahme der Studierenden an digitalisierten Lehrveranstaltungsformen in Prozent

### Beschreibung der Prüfungsformen unter ERT-Bedingungen

Ähnlich wie die Formate der Lehrveranstaltungen waren auch die Formen der Leistungserbringung durch die Curricula vorgegeben. Die Form der Studienleistungen konnte jedoch durch die Lehrenden angepasst werden. Häufig wurden die klassischen Formate wie etwa die schriftliche Bearbeitung von Arbeitsaufträgen (52,4 %) oder Übungsaufgaben (51 %) sowie Klausuren (46,9 %) und schriftliche Hausarbeiten (43,5 %) gewählt. Neu hinzu kamen aber auch Video- und Audioaufnahmen von Präsentationen (21,4 % bzw. 18,2 %) sowie das Feedback zu Beiträgen anderer Studierender (25,9 %).

#### In welchen Formen haben Sie in den von Ihnen besuchten Lehrveranstaltungen Leistungen erbracht?



**ABBILDUNG 15** Anteil der Studierenden, die diese Prüfungsleistung erbracht haben

### Fachkulturelle Unterschiede

Die Lehrendenbefragung zum ERT-Semester (Reinmann et al., 2020) hat die didaktische und technische Ausgangsbasis, auf deren Grundlage die Ad-hoc-Digitalisierung durch die Lehrenden vorgenommen wurde, untersucht. Für die didaktische Ausgangsbasis wurden die vor der Krise bestehende Existenz und Verteilung der Präsenzformate (Vorlesungen, Seminare, Übungen/Tutorien, Projekte, Kolloquien) mit wöchentlichen oder geblockten Zeiten (auch Blockveranstaltungen), mit und ohne Einsatz digitaler Technologien bis hin zu hybriden Lehrformaten, die bereits Online-Phasen integrieren (Blended Learning), erhoben.

Der Vergleich zwischen den Fakultäten macht Unterschiede in der Verteilung deutlich, welche Lehrformate besonders dominant sind: So spielen Vorlesungen, Übungen/Tutorien und Praxisveranstaltungen in der Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften (MIN) eine deutlich größere Rolle als in den anderen Fakultäten; Seminare haben in den Fakultäten für Erziehungswissenschaft (EW) und Geisteswissenschaften (GW) ein stärkeres Gewicht als in anderen

Fakultäten; Blockseminare sind vor allem in der EW und Kolloquien in der GW sowie in der Fakultät für Psychologie und Bewegungswissenschaft (PB) von Bedeutung (Reinmann et al., 2020, S. 6)<sup>7</sup>.

Dies macht deutlich, dass die Fakultäten von unterschiedlichen Ausgangslagen in das „digitale Semester“ gestartet waren und die Studierenden mit Unterschieden im digitalen Angebot konfrontiert waren.

Mit der *technischen* Ausgangsbasis sind weniger die zum Zeitpunkt des Krisenbeginns prinzipiell verfügbaren technischen Infrastrukturen, Systeme und Werkzeuge gemeint. Vielmehr ging es darum, wie viele Lehrende an der Universität Hamburg eine solche technische Ausgangsbasis als verfügbar wahrgenommen haben bzw. vorfanden und schließlich nutzten. Die Ergebnisse legen nahe, dass die befragten Lehrenden mehrheitlich synchrone Kommunikationswerkzeuge nutzten (offenbar selbst dann, wenn sie diese an der Universität oder in ihrer Fakultät nicht vorfanden). Über die Hälfte der befragten Lehrenden griff auch auf Lernmanagementsysteme und/oder auf Systeme zur Datei-Ablage zurück. Etwas weniger Lehrende setzten Autorenwerkzeuge für Audio- und Videoerstellung, Systeme zu Audio- und Videobereitstellung und asynchrone Kommunikationswerkzeuge ein; Kollaborationswerkzeuge und Autorenwerkzeuge für elektronische Aufgaben spielten eine deutlich geringere Rolle. Der Vergleich zwischen den Fakultäten zeigt, dass es bei der technischen Ausgangslage im hier verstandenen Sinne keine größeren Unterschiede gibt (vgl. Reinmann et al., 2020, S. 5).

Die Unterschiede der Fächer bei den Lehrformaten blieben also bei der Ad-hoc-Digitalisierung erhalten, die Digitalisierung selbst wurde von den Lehrenden mit ähnlicher technischer Ausgangsbasis angegangen.

## 4.2. QUALITÄT DES LEHRANGEBOTS

Die Qualität des Lehrangebots lässt sich in Bezug auf drei Aspekte beschreiben: a) Die Häufigkeit der Nutzung von angebotenen Lehrformaten und technischen Lösungen in Lehrveranstaltungen und der zeitlichen Struktur der Lehrveranstaltungen sowie dem b) (wahrgenommenen) Anspruchsniveau des Lehrangebots als auch c) den angebotenen Strukturen zum Austausch und zur Kommunikation mit Studierenden und Lehrenden. Dies umfasst auch die Möglichkeit zur Kollaboration mit Mitstudierenden.

### 4.2.1. NUTZUNG VON LEHRFORMATEN UND TECHNISCHEN LÖSUNGEN

Die Studierenden wurden gebeten, das von ihnen genutzte Lehrangebot einzuschätzen. Hierzu sollte für eine Vielzahl von Lehrformaten eingeschätzt werden, wie häufig diese in ihrem Studiengang angeboten wurden (*in jeder Lehrveranstaltung, häufig, gelegentlich, selten, in keiner Lehrveranstaltung*). Die einzelnen Formate enthielten Gestaltungselemente für unterschiedliche Sozialformen von Lehrveranstaltungen und reichten von didaktischen Mitteln wie Bereitstellung von Lernmaterialien über audiovisuelle Vermittlungsformate von Inhalten bis zu Möglichkeiten der Kooperation und Überprüfung des eigenen Verständnisses.

Am häufigsten wurde von den Studierenden angegeben, dass Lernmaterialien mit Aufgaben bereitgestellt wurden (54,8 %) und Lehrveranstaltungsinhalte durch Präsentationsfolien mit

---

<sup>7</sup> Für eine ausführliche Darstellung der Verteilung von Lehrformen und Fakultäten vgl. das Dokument Anhang zur Lehrendenbefragung, abzurufen unter: <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/begleitforschung-ert.html>

Audioaufzeichnung (50,5 %) oder durch Videoaufzeichnungen von Vorlesungen (39,5 %) aufbereitet wurden. Besonders häufig in Bezug auf die Möglichkeit der Bearbeitung von Inhalten und das Stellen von Rückfragen gaben die Studierenden an, dass Foren zur Beantwortung von Fragen (37,1 %) und Übungsblätter (30,7 %) zum Einsatz kamen. Im Gegensatz dazu wurden Möglichkeiten der Verständnisprüfung auf Lernplattformen (16,1 %) und mündliche Rückmeldungen von Lehrenden (15,6 %) eher selten eingesetzt. Lehrformate, die Studierende als aktive Elemente in der Gestaltung des Lehrangebots einbeziehen, wie Plenumsdiskussionen in Videokonferenzen (23,6 %) und studentische Präsentationen in Videokonferenzen (22,0 %), wurden gelegentlich eingesetzt.

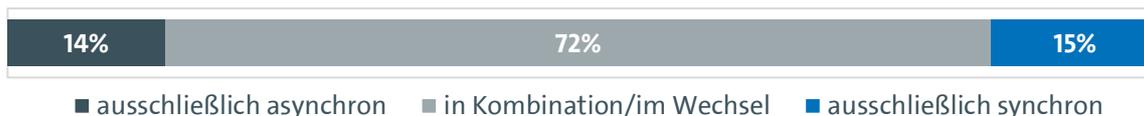
Kooperative Formen wie Arbeitsaufträge für studentische Kleingruppen (26,2 %) und Lernpartnerschaften zwischen Studierenden (15 %) wurden ebenso gelegentlich oder eher selten eingesetzt. Am seltensten kamen Vermittlungsformate wie schriftlich kommentierte Präsentationsfolien (12,5 %) und Audioaufzeichnungen von Vorlesungen ohne Präsentationsfolien (8,2 %) zum Einsatz.

**TABELLE 8** In jeder Lehrveranstaltung oder häufig eingesetzte Lehrformate im Sommersemester 2020

Lehrformat (n=6085)	n	%
Bereitstellung von Lernmaterialien mit Aufgaben	3334	54,8
Präsentationsfolien mit Audioaufzeichnung/Tonspur	3075	50,5
Videoaufzeichnung einer Vorlesung	2405	39,5
Beantwortung von Fragen im Forum	2255	37,1
Übungsblätter	1869	30,7
Arbeitsaufträge für studentische Kleingruppen	1596	26,2
Plenumsdiskussionen in Videokonferenzen	1438	23,6
Schriftliche Rückmeldungen des Lehrenden	1425	23,4
Studentische Präsentationen in Videokonferenzen	1338	22,0
Online-Tutorial/Webinar	1186	19,5
Angebot zur Verständnisprüfung auf Lernplattformen	978	16,1
Mündliche Rückmeldungen des Lehrenden	948	15,6
Lernpartnerschaften unter Studierenden	910	15,0
schriftlich kommentierte Präsentationsfolien	760	12,5
Audioaufzeichnung einer Vorlesung ohne Präsentationsfolien	497	8,2

Eine weitere Frage bezog sich auf die zeitliche Dimension des Lehrangebots, wobei zwischen synchronen und asynchronen Lehrformaten unterschieden werden sollte. Während 14,6 % der Studierenden angaben, ausschließlich synchrone Lehrformate besucht zu haben, gaben 13,7 % der Studierenden an, dass sie im Sommersemester 2020 ausschließlich asynchrone Lehrformate besucht haben. Der Großteil der Befragten (71,8 %) besuchte sowohl synchron als auch asynchron stattfindende Lehrveranstaltungen, dies kann sich sowohl auf die einzelne Lehrveranstaltung beziehen (im Wechsel/in Kombination) als auch auf die Gesamtheit der besuchten Lehrveranstaltungen (einige Veranstaltungen synchron, andere asynchron).

#### Wie wurde die von Ihnen besuchte Lehre überwiegend angeboten?



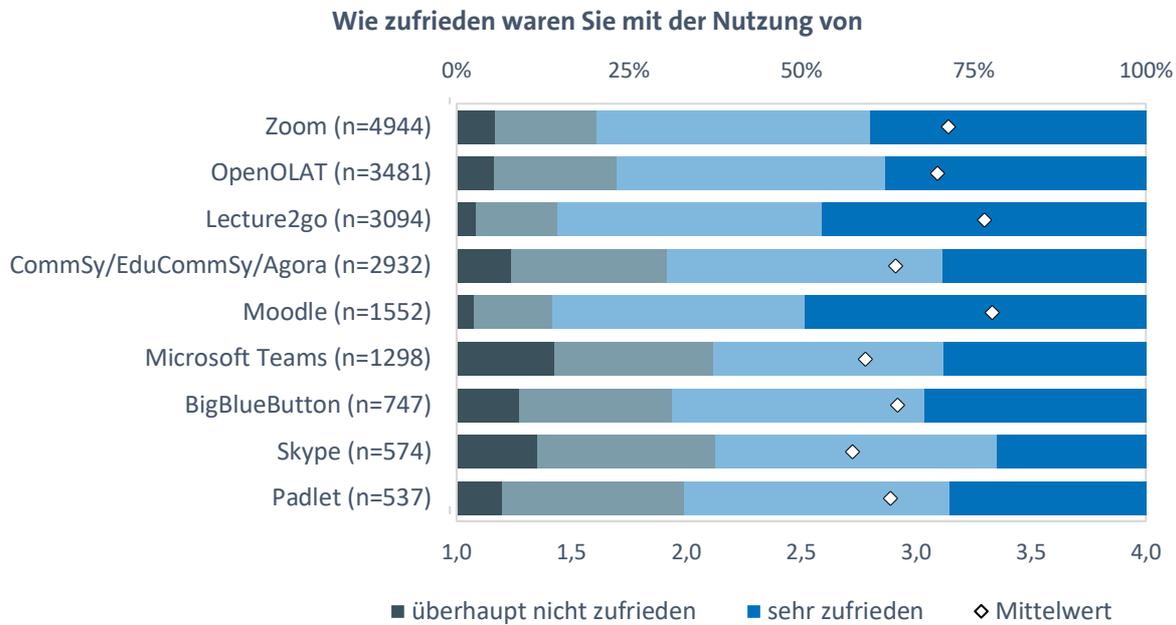
**ABBILDUNG 16** Zeitliche Struktur der Lehrangebote

Einen weiteren Aspekt der Qualität der Lehre bildet das Angebot an technischen Lösungen für die Durchführung digitaler Lehre. Im Sommersemester 2020 wurde die Notwendigkeit von Konferenzsoftwares besonders deutlich: ZOOM wurde von 81,8 % der Befragten genutzt, Microsoft Teams (21,6 %), BigBlueButton (12,4 %) und Skype (9,5 %) kamen ebenfalls zum Einsatz. Die Online-Lernplattformen OpenOLAT (57,5 %), CommSy (48,4 %) und Moodle (25,8 %) wurden von vielen Studierenden genutzt, so auch das Videoportal Lecture2go (51,2 %). Andere Plattformen oder technische Lösungen wie WebEx (Medizin) kamen insbesondere an bestimmten Fakultäten oder Fachbereichen zum Einsatz und wurden von Studierenden in der ergänzenden Freitextantwort angegeben.

**TABELLE 9** Nutzung technischer Lösungen im Sommersemester 2020

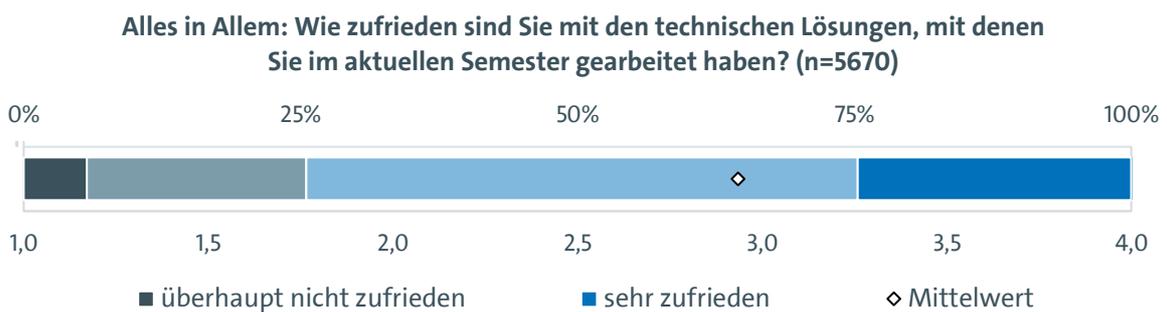
Technische Lösung (n=6085)	n	%
Zoom	4978	81,8
OpenOLAT	3497	57,5
Lecture2go	3116	51,2
CommSy/EduCommSy/Agora	2945	48,4
Moodle	1567	25,8
Microsoft Teams	1317	21,6
BigBlueButton	756	12,4
Skype	581	9,5
Padlet	541	8,9

Bei der Einschätzung der Zufriedenheit mit den genutzten technischen Lösungen wird deutlich, dass Studierenden mit insbesondere jenen Lösungen (sehr) zufrieden waren, die häufig zum Einsatz kamen. Besonders zufrieden waren die Studierenden mit der Lernplattform Moodle (m=3,33) und dem Videoportal Lecture2go (m=3,30). Auch die Konferenzsoftware Zoom hat die Studierenden eher zufrieden gestellt (m=3,14). Weniger zufrieden waren die Studierenden mit den Lösungen für Konferenzen Microsoft Teams (m= 2,78), BigBlueButton (m=2,92) und Skype (m=2,72).



**ABBILDUNG 17** Zufriedenheit mit technischen Lösungen

Insgesamt gaben drei Viertel der Studierenden an (74,5 %), mit den technischen Lösungen im Sommersemester (sehr) zufrieden gewesen zu sein.



**ABBILDUNG 18** Zufriedenheit mit den technischen Lösungen insgesamt

#### 4.2.2. WAHRGENOMMENES ANSPRUCHSNIVEAU DER LEHRVERANSTALTUNGEN

Das Anspruchsniveau wurde in der Studierendenbefragung nicht nur als inhaltliche Dimension gedacht, sondern umfasst auch die Dimension des Aufwands in Form der Menge an zu bewältigenden Aufgaben. 56,8 % der Studierenden gaben an, dass im Sommersemester von den Lehrenden mehr oder aufwändigere Aufgaben gestellt wurden als in den anderen Semestern. Dies spiegelt sich insbesondere in den Formen der Leistungserbringung wieder. Besonders häufig mussten schriftliche Arbeitsaufträge (51 %) und Übungsaufgaben (52,4 %) bearbeitet werden.

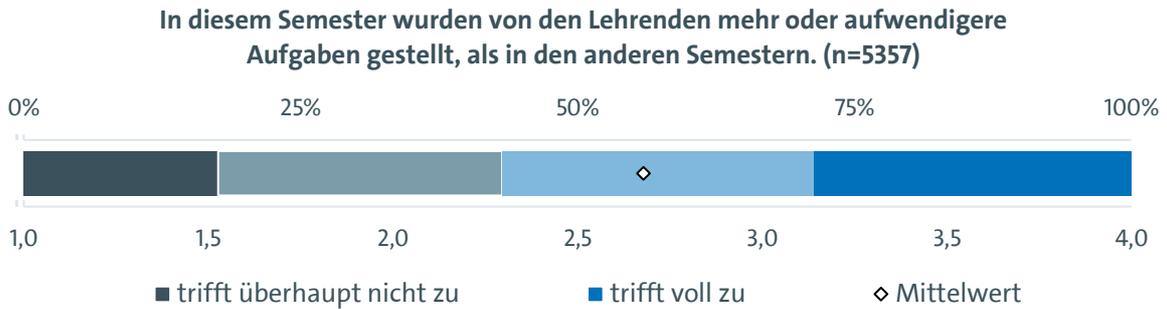


ABBILDUNG 19 Aufgabenaufwand

#### 4.2.3. ANREGUNGEN ZU AUSTAUSCH UND KOMMUNIKATION

Durch die besonderen Rahmenbedingungen waren die Möglichkeiten der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden und unter Studierenden erheblich eingeschränkt. Kontaktmöglichkeiten konzentrierten sich auf Formen, die sonst den persönlichen Austausch lediglich ergänzen.

Mit den Lehrenden kommunizierten die befragten Studierenden vor allem per Mail (79,3 %), über Videokonferenzen (61 %) und Blogs oder Foren (24,8 %). Für den Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen wählten sie vor allem Messenger-Dienste und Social Media (77,5 %), Videokonferenzen (48,8 %), Mail (35,9 %) und das Telefon (33,8 %).

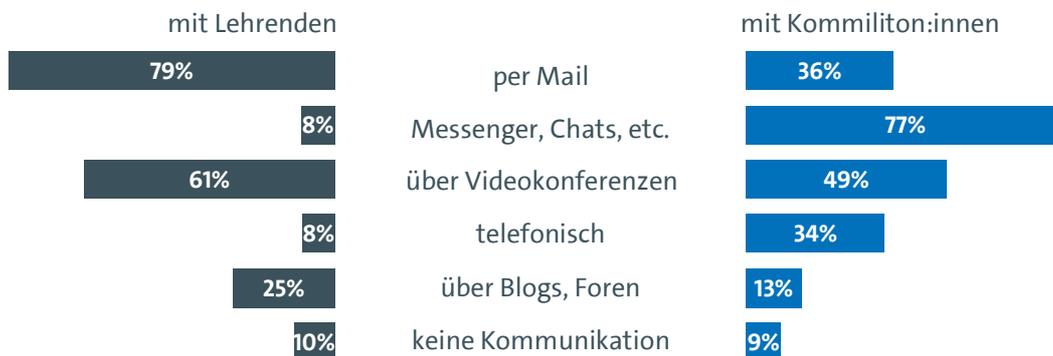
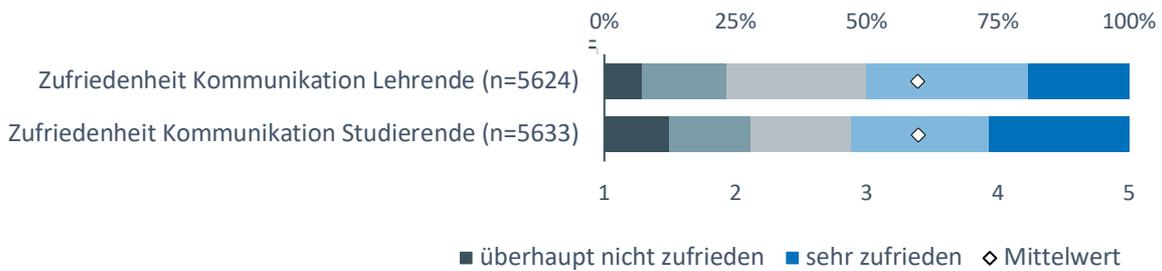


ABBILDUNG 20 Kommunikationswege der Studierenden mit Lehrenden und Mitstudierenden

Bei der Auswahl der Kommunikationswege zeigt sich, dass die Studierenden im Kontakt mit Lehrenden vor allem formale und offizielle Kommunikationswege bevorzugten und im Austausch unter Studierenden auf informelle und neue Kommunikationsmedien zurückgriffen.

50 % der Befragten waren insgesamt (sehr) zufrieden mit der Kommunikation mit Lehrenden. Bei der Kommunikation mit anderen Studierenden betrug dieser Anteil 53 %.

**Wie zufrieden sind Sie mit der Kommunikation im aktuellen Semester?**

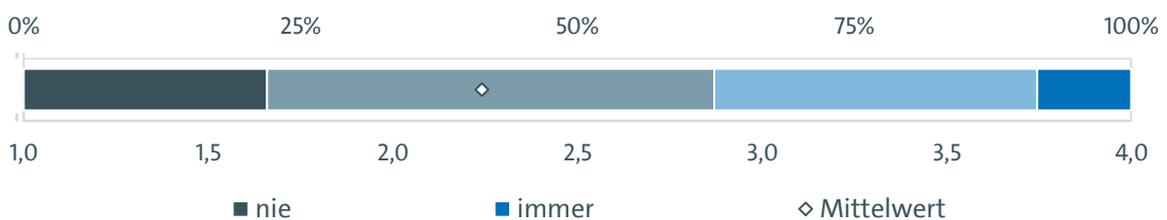


**ABBILDUNG 21** Zufriedenheit der Studierenden mit der Kommunikation mit Lehrenden und Mitstudierenden

Obwohl die Studierenden auf digitalen Wegen mit Lehrenden und Mitstudierenden im Austausch standen und mehrheitlich zufrieden mit der Kommunikation mit Lehrenden und Studierenden waren, gaben 76,6 % der Befragten an, dass sich das Fehlen von Kontakten zu anderen Studierenden deutlich negativ auf ihre Arbeits- und Leistungsfähigkeit im Sommersemester 2020 ausgewirkt hat. Auch der Fortfall der Möglichkeit, den Campus als Arbeits- und Lernort zu nutzen, wirkte sich laut 62,1 % der Studierenden negativ auf die Studienaktivitäten aus.

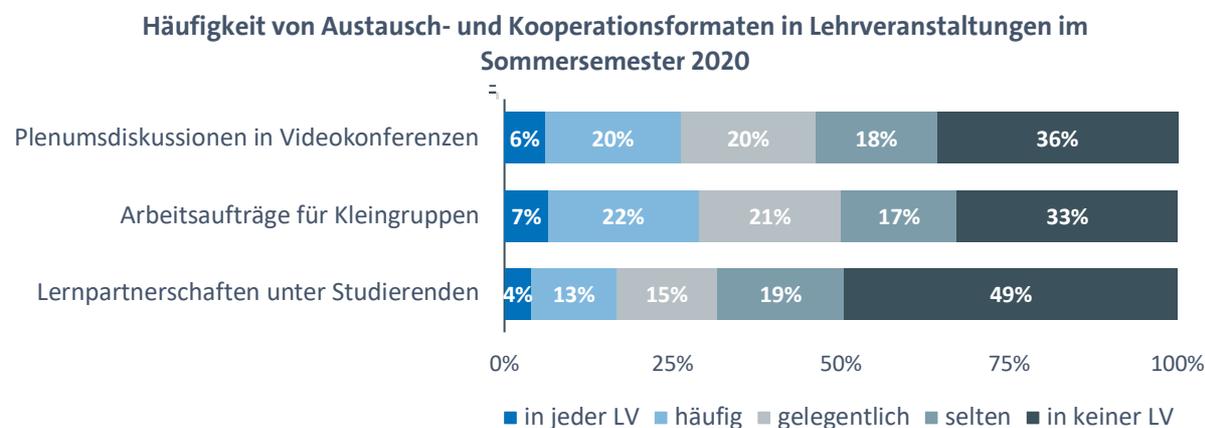
Auch wenn das Fehlen der persönlichen Kontakte auf Grund der vorgegebenen Situation als Einschränkung sowohl von Seiten der Studierenden als auch von Seiten der Universität hingenommen werden musste, ist festzuhalten, dass in der Mehrheit der Lehrveranstaltungen trotz der erschwerten Bedingungen Austauschmöglichkeiten für Studierende angeboten wurden.

**Innerhalb der Lehrveranstaltungen wurden Formate für den Austausch zwischen den Studierenden angeboten. (n=5705)**



**ABBILDUNG 22** Ausmaß des Angebots für Austauschformate zwischen den Studierenden innerhalb der Lehrveranstaltungen

Neben Austauschformaten, wie zum Beispiel Plenumsdiskussionen in Videokonferenzen (23,6 %) wurden ebenfalls kooperative Formate innerhalb der Lehrveranstaltungen eingesetzt. Arbeitsgruppenaufträge (26,2 %), Lernpartnerschaften unter Studierenden (15 %) und Formen der kooperativen Leistungserbringung wurden auch im „Digitalsemester“ praktiziert. So gaben 53,3 % der Befragten an, eine oder mehrere Leistungen in einer Arbeitsgruppe erbracht zu haben.



**ABBILDUNG 23** Austausch- und Kooperationsformate

Dabei wird der Einsatz der angebotenen Austausch- und Kooperationsformate von etwa der Hälfte der Studierenden positiv bewertet. So werden Lernpartnerschaften unter Studierenden von 56 % und Plenumsdiskussionen in Videokonferenzen von 48 % der Studierenden, die diese Lernarrangements genutzt haben, als (sehr) hilfreich erlebt. Die Umsetzung von studentischer Kleingruppenarbeit gestaltet sich im digitalen Format offensichtlich etwas schwieriger. Arbeitsaufträge in studentischen Kleingruppen zu bearbeiten haben 40,3 % der Befragten als (sehr) hilfreich empfunden, während 31,6 % der Studierenden diese Form der Kooperation wenig hilfreich fanden.

**TABELLE 10** Bewertung der kooperativen Lehrformate

Kooperative Lehrformate	(überhaupt) nicht hilfreich		(sehr) hilfreich	
	n	%	n	%
n=6085				
Plenumsdiskussionen in Videokonferenzen	828	24,5	1625	48
Arbeitsaufträge für studentische Kleingruppen	1130	31,6	1444	40,3
Lernpartnerschaften unter Studierenden	517	19,6	1471	56

### 4.3. BEWERTUNG DER NÜTZLICHKEIT DER LEHRFORMATE

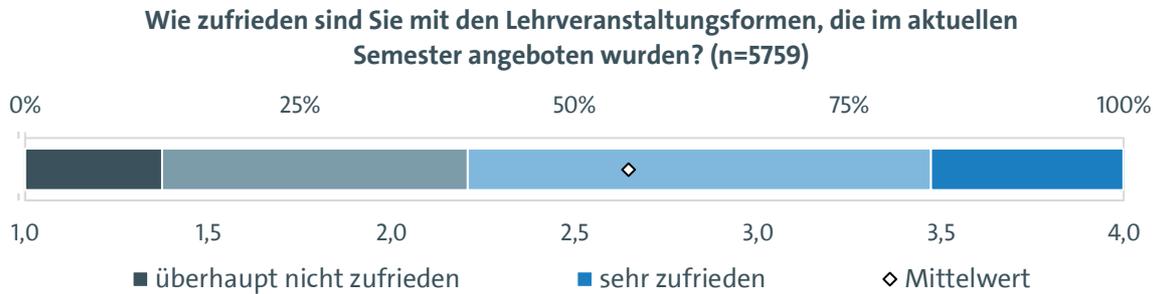
Neben der Qualität der Lehrangebote wurde auch die Nützlichkeit dieser Angebote von den Studierenden eingeschätzt. Die Bewertung der Lehrformate konzentrierte sich dabei insbesondere auf die Einschätzung, wie hilfreich die einzelnen Lehrformate aus Sicht der Studierenden sind.

Die Zufriedenheit der Studierenden mit den am häufigsten gewählten Lehrformaten ist sehr ausgeprägt. Insbesondere die Videoaufzeichnung einer Vorlesung sowie die Präsentationsfolien mit Tonspur werden von Studierenden als (sehr) hilfreich empfunden. Als besonders unterstützend wird zudem Feedback der Lehrenden wahrgenommen, sowohl in Form schriftlicher als auch mündlicher Rückmeldungen. Die Audioaufzeichnung einer Vorlesung und studentische Präsentationen unterstützen den Lernprozess hingegen selten.



**ABBILDUNG 24** Einschätzung der Studierenden zur Nützlichkeit der Lehrformate auf einer vierstufigen Skala von 1 *überhaupt nicht hilfreich* bis 5 *sehr hilfreich*

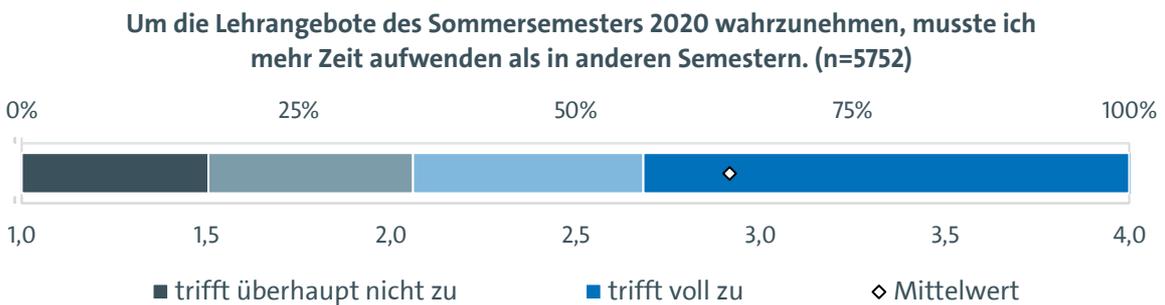
Entsprechend der oben beschriebenen Befunde fällt auch die Gesamtzufriedenheit mit den angebotenen Lehrveranstaltungsformen überwiegend positiv aus. Mit 56 % sind mehr als die Hälfte der Befragten zufrieden oder sehr zufrieden mit der Umsetzung der Lehrveranstaltungen im digitalen Semester.



**ABBILDUNG 25** Gesamtzufriedenheit mit den Lehrveranstaltungsformen

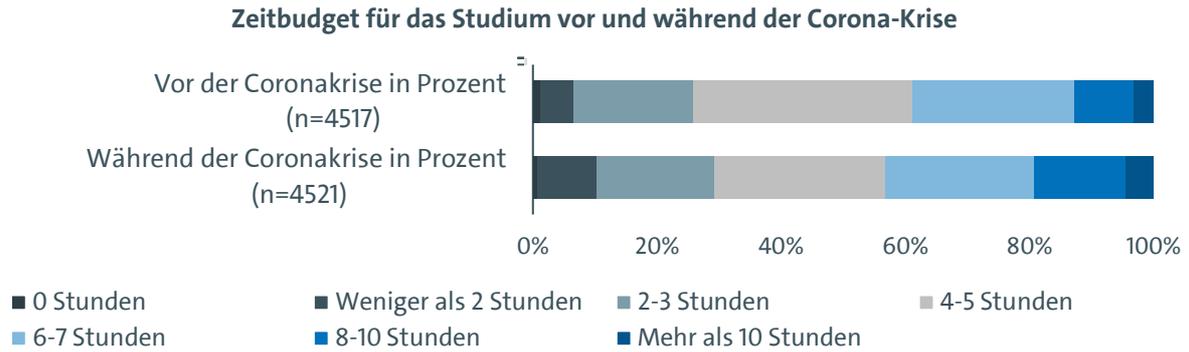
#### 4.4. ZEITAUFWAND FÜR DAS STUDIUM

64,7 % der Studierenden gaben an, im Sommersemester 2020 mehr Zeit aufgewendet zu haben als in anderen Semestern. Im Vergleich dazu stimmte nur ein Drittel dieser Aussage nicht zu.



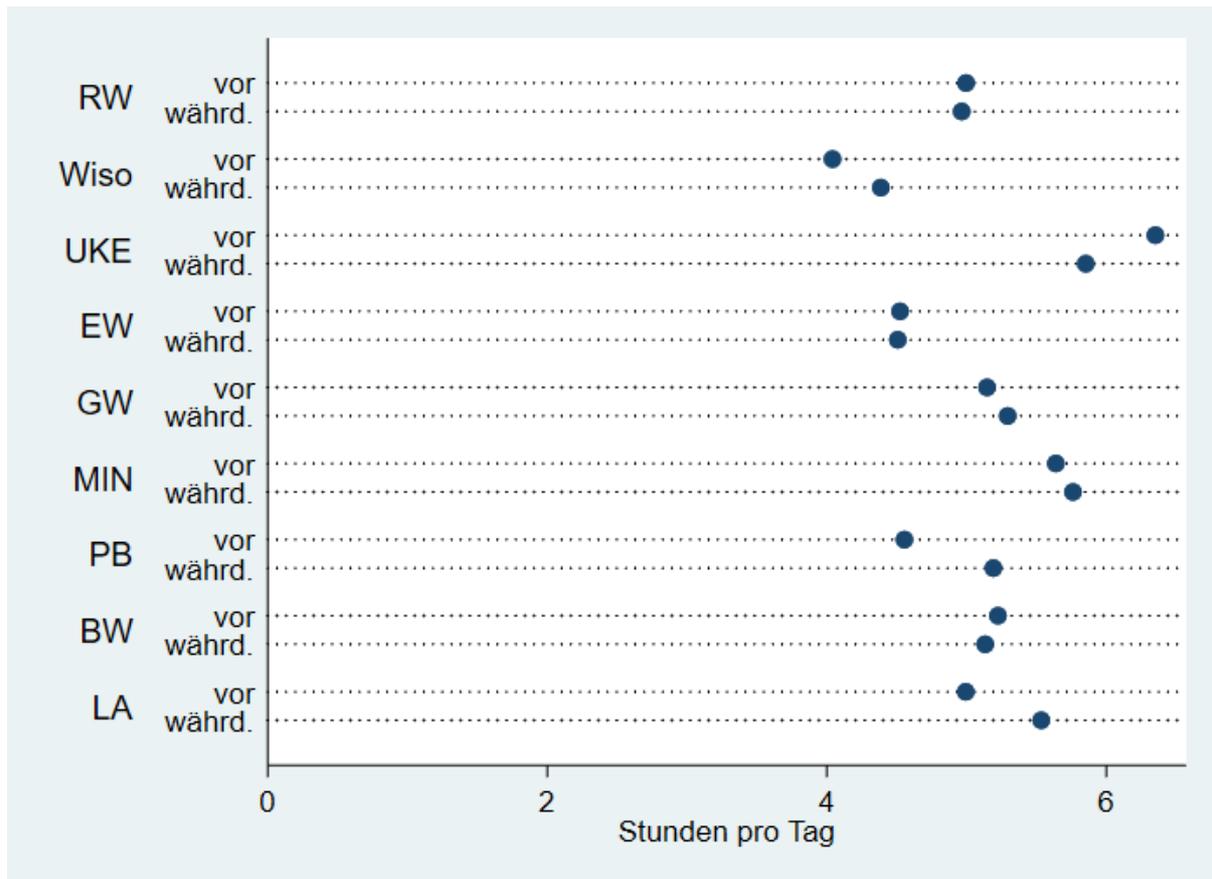
**ABBILDUNG 26** Zeitaufwand im Sommersemester 2020

Um den Zeitaufwand zu erheben, wurden die Studierenden gebeten, die ungefähren Zeitstunden anzugeben, die sie vor und während der Corona-Krise für das Studium aufgewendet haben. In einem Vergleich der Verteilung des Zeitbudgets auf das Studium vor und während der Corona-Krise ist zu erkennen, dass die Unterschiede sehr gering ausfallen. Es geben mehr Studierende an, vor der Corona-Krise null Stunden mit dem Studium zu verbracht zu haben. Die Zahl der Studierende, die weniger als zwei Stunden mit dem Studium verbringen, steigt um beinahe 4 % während der Corona-Krise. Die Anzahl der Studierenden, die 2-3 Stunden, 4-5 Stunden und 6-7 Stunden pro Tag mit dem Studium vor der Corona-Krise verbracht haben, sank während der Corona-Krise um 0,2 %, 7,7 % und 2,3 %. Allerdings gaben mehr Studierende an, während der Corona-Krise 8-10 Stunden und mehr als 10 Stunden mit ihrem Studium zu verbringen als vor der Corona-Krise.



**ABBILDUNG 27** Zeitbudget für das Studium vor und während der Corona-Krise

Differenziert man den Zeitaufwand für das Studium nach Fakultäten wird deutlich, dass sich dieser teilweise stark unterscheidet und dass die Veränderungen im Sommersemester 2020 in unterschiedliche Richtungen gehen. Den größten täglichen Zeitaufwand für das Studium betreiben Studierende am UKE, sie waren vor dem Corona-Semester im Durchschnitt 6,6 Stunden am Tag mit dem Studium beschäftigt, in dem Semester sank dieser Durchschnitt auf 5,85 Stunden. Am anderen Ende des Spektrums liegen die Studierenden der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Sie studierten vor dem Sommersemester 2020 im Durchschnitt 4,04 Stunden täglich und in diesem Semester 4,39 Stunden. Trotz der Minderung der täglichen Studienzeit bleibt die Medizinische Fakultät auch im Corona-Semester die Fakultät mit dem höchsten Zeitaufwand für das Studium, die Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften bleibt trotz des Anstieges der Studienzeit die Fakultät mit dem geringsten Wert für die Studienzeit.



**ABBILDUNG 28** Zeitbudget vor und während der Corona-Krise differenziert nach Fakultät und Lehramt (n=4490)

Deutliche Änderungen im Zeitaufwand für das Studium gab es neben der Medizinischen Fakultät (Differenz -0,75 Stunden) und der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Differenz +0,35 Stunden) außerdem bei den Studierenden in den Lehramtsstudiengängen und in der Fakultät für Psychologie und Bewegungswissenschaft. Im Lehramt stieg der Zeitaufwand für das Studium von vorher 4,99 Stunden um 0,54 Stunden auf 5,53 Stunden täglich im Corona-Semester. In der Fakultät für Psychologie und Bewegungswissenschaft wird ein Anstieg von 4,56 Stunden um 0,63 Stunden auf 5,19 Stunden täglichen Zeitaufwands für das Studium im Corona-Semester verzeichnet. Eine leichte Verringerung der Studierzeit gab es in der Fakultät für Erziehungswissenschaft (-0,01 Stunden), der Fakultät für Rechtswissenschaft (-0,03 Stunden) und der Fakultät für Betriebswirtschaft (-0,1 Stunden). Die Studierzeit ist in der MIN-Fakultät um +0,12 Stunden leicht gestiegen. Das gilt auch für die Fakultät für Geisteswissenschaften mit einem Anstieg von +0,14 Stunden.

Die Zeit, die von den Studierenden für das Studium aufgewendet wird, steht in einem Zusammenhang mit anderen individuellen Faktoren, wie Betreuungsverantwortungen und Erwerbstätigkeiten. Um dies zu illustrieren, wurden diese Merkmale mit dem Zeitbudget im Sommersemester ins Verhältnis gesetzt.

Generell ist zu beobachten, dass Menschen mit Betreuungsverantwortungen während der Corona-Krise häufiger angeben, 0 Stunden, weniger als 2 Stunden und 2-3 Stunden täglich mit ihrem Studium zu verbringen, als Studierende ohne Betreuungsverantwortung. Ab 4 Stunden täglicher Studienzzeit überwiegen die Studierenden ohne Betreuungsverantwortungen in der Betrachtung. Die Hälfte der

**ABBILDUNG 30** Zeitbudget für Studium bei Erwerbstätigkeit

## 4.5. VOR- UND NACHTEILE SYNCHRONER UND ASYNCHRONER

### LEHRVERANSTALTUNGEN

Die Umsetzung der digitalen Lehre erfolgte kurzfristig und notfallmäßig. Auf Grund der Annahme, dass die digitale Infrastruktur der Universität einer „eins-zu-eins“ Umsetzung der schon feststehenden Lehrangebote in synchrone Lehrformate nicht standhalten würde, wurde die Durchführung der Lehrveranstaltungen mittels asynchroner Angebote empfohlen. Darüber hinaus wurde die für synchrone Lehrangebote notwendige Konferenzsoftware, wie beispielsweise Zoom, Skype oder MS Teams, bis zum Sommersemester 2020 kaum in der Lehre eingesetzt und auch die Studierenden selbst hatten bis zu diesem Zeitpunkt nur wenig Erfahrung mit Konferenzsoftware gesammelt (Zoom 11,6 %, Skype 7,6 % und MS Teams 4,6 %, siehe Kapitel 3.2.). Im Gegensatz dazu verfügten die Studierenden bereits vor dem Sommersemester 2020 über einige Vorerfahrungen mit E-Learning-Plattformen (insbesondere CommSy 57,2 %, OpenOLAT 47,4 % und Lecture2go 34,7 %, siehe Kapitel 3.2.), die in ihrer Funktion als Lernmanagementsystem sowohl für asynchrone wie auch synchrone-asynchron gemischte Lehrangebote genutzt werden können.

Durch die Ad-hoc-Umstellung der Lehre in den digitalen Raum hat sich das Erfahrungsspektrum mit technischen Anwendungen sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Studierenden enorm erweitert. So nutzte im Sommersemester 2020 eine große Mehrheit der befragten Studierenden eine oder mehrere Konferenzsoftwares (insbesondere ZOOM 81,8 %, MS Teams 21,6 % und BigBlueButton 12,4 %, siehe Tabelle 9).

62,3 % der befragten Studierenden geben an, dass die von ihnen besuchte Lehre überwiegend in einer Kombination bzw. einem Wechsel von synchronen und asynchronen Anteilen stattgefunden hat. Um die Erfahrungen, die die Studierenden mit den digitalen Ad-hoc-Angeboten in diesem Semester gemacht haben, in die Weiterentwicklung digitaler Lehrveranstaltungsangebote einbeziehen zu können, wurden die Studierenden in einem offenen Fragenblock dazu befragt, welche Vor- bzw. Nachteile sie sowohl synchronen als auch asynchronen Lehrveranstaltungsangebote zuschreiben.

Etwa zwei Drittel der Studierenden haben die Möglichkeit genutzt, ihre Einschätzungen und Bewertungen hinsichtlich der digitalen Lehrangebote weiterzugeben. Das entstandene Datenmaterial wurde mit Hilfe der induktiven Kategorienbildung ausgewertet. Hierbei wurden die Freitextantworten der Studierenden inhaltlich prägnanten Codes zugeordnet. Thematisch zusammenhängende Codes wurden in aussagekräftigen Hauptkategorien zusammengefasst und so die größten Vor- und Nachteile von synchronen und asynchronen Lehrveranstaltungsangeboten herausgearbeitet, welche in den nachfolgenden Tabellen abgebildet sind. Codes wurden in die Tabellen aufgenommen, sobald sie über 20-mal von Studierenden genannt wurden.

Eine relevante Frage in diesem „Krisensemester“ war, wie Kommunikation und Austausch trotz der Einschränkungen und der beinahe ausschließlich digitalen Lehrangebote aufrechterhalten und gefördert werden können. Wie zentral der persönliche Kontakt sowohl zwischen Lehrenden und Studierenden als auch zwischen Studierenden untereinander ist, zeigt sich auch in den Rückmeldungen der Studierenden zu den Vor- und Nachteilen synchroner und asynchroner Lehrveranstaltungsformate.

Der offensichtlichste und größte Vorteil synchroner Lehrformate ist, dass mit Hilfe von Konferenztools überhaupt eine Form der unmittelbaren Kommunikation (718 Nennungen) stattfinden kann. Auch wenn den Studierenden durchaus bewusst ist, dass eine solche digitale Lösung die face-to-face Begegnung vor

Ort nicht ersetzen kann, fühlen sich die Studierenden auf diesem Weg sozial eingebunden und weniger allein (194 Nennungen)<sup>8</sup>.

„Gespräche, niedrigschwellige Möglichkeit Verständnisfragen zu stellen, lebendige Diskurse, Gefühl von Persönlichem beim Lernen (Gesichter zu Namen sehen), Breakout-Sessions bei Zoom als Ergänzung zum Gesamtkursgespräch.“

Dabei geht es den Studierenden sowohl um das Zusammentreffen und den Austausch mit ihren Mitstudierenden als auch um den direkten Kontakt zu der oder dem Lehrenden. Den größten Nutzen, die oder den Lehrenden digital treffen zu können, sehen die Studierenden in der Möglichkeit, Rückfragen stellen zu können (1079 Nennungen). Hierbei geht es um Verständnisfragen, die während der Veranstaltung auftreten, sowie um Fragen, die sich aus der Bearbeitung des bereitgestellten Materials und weiterführenden Aufgaben ergeben oder organisatorische Absprachen.

„Auftauchende Verständnisfragen können zeitnah dem Dozenten gestellt und von ihm beantwortet werden.“

Hinsichtlich des individuellen Lernprozesses und der damit verbundenen Selbstorganisation wird der feste Präsenztermin und die damit verbundene Planbarkeit (712 Nennungen) von vielen Studierenden als großer Vorteil empfunden. Allerdings stellt sich für viele Studierende die Terminbindung und die damit fehlende Flexibilität (1213 Nennungen) als ein deutlicher Nachteil dar. Da auch die Studierenden in dieser Ausnahmesituation vor der Herausforderung standen, ihren Alltag neu organisieren zu müssen, lässt sich vermuten, dass sich feste Veranstaltungstermine bei einigen Studierenden zeitlich schwer mit anderen Lebensbereichen vereinbaren ließen, beispielsweise, wenn Kinder betreut oder andere Verpflichtungen wahrgenommen werden mussten. Da die synchronen Veranstaltungen insbesondere zu Beginn des Semesters nicht aufgezeichnet wurden, gab es bei einer Nichtteilnahme keine Möglichkeit die Inhalte der Präsenztermine in adäquater Form nachzuholen, was von 431 Befragten ebenfalls als Nachteil aufgeführt wurde.

„Zu bestimmten Zeiten bei den synchronen Vorlesungen und Veranstaltungen zu sein, kann in der aktuellen Situation nicht immer gewährleistet sein. Z. B. schlechtes oder kein Internet. Man kann die Veranstaltung nicht nachholen, kann so wichtige Informationen verpassen.“

„Sie bieten eine klare Struktur. Man hat eine Art Stundenplan, an den man sich halten kann und genau weiß, wann was zu erledigen ist. Das Verpassen bestimmter Deadlines ist somit beinahe ausgeschlossen, weil man ja weiß (z. B.): jeden Montag, 10:30 Uhr.“

Diejenigen Studierenden, die feste Veranstaltungstermine gut in ihren Alltag integrieren konnten, heben neben der besseren Planbarkeit hervor, dass synchrone Lehrveranstaltungsangebote ihnen dabei helfen, ihre Woche sinnvoll zu strukturieren.

---

<sup>8</sup> Zur besseren Lesbarkeit wurden Rechtschreib- und Grammatikfehler der Originalzitate korrigiert.

Feste Strukturen (868 Nennungen) und der vorgegebene Zeitplan synchroner Lehrveranstaltungen (112 Nennungen) sowie der externe Druck, durch das Präsenzformat an den Sitzungen teilzunehmen (353 Nennungen), wirken sich positiv auf die Motivation der Studierenden aus. Es fällt ihnen in diesem Format leichter „am Ball zu bleiben“, sich kontinuierlich mit den Inhalten zu befassen und Aufgaben nicht aufzuschieben (557 Nennungen), sondern fristgerecht zu bearbeiten.

„Sie steigern die Motivation, da man zu einem festen Termin erscheinen muss, um teilzunehmen. Gerade wenn keine Aufnahme der Präsentation gemacht wird, bleibt nur die Möglichkeit, live dabei zu sein. Das hat einen gewissen Alltagsrhythmus etabliert, wie er sonst auch in der Präsenz-Vorlesung/Übung etc. erreicht wird, nur eben ohne Fahren/Pendeln.“

Diese Struktur zusammen mit dem Treffen der Dozierenden und Mitstudierenden zu einem festen Zeitpunkt und die damit verbundene Möglichkeit des gemeinsamen Austauschs und der Interaktion, erzeugen ein Gefühl von Normalität im Studienalltag (112 Nennungen). Diese Aspekte führen insgesamt dazu, dass der Charakter einer Präsenzveranstaltung zumindest partiell erhalten bleibt (166 Nennungen).

**TABELLE 11** Größte Vor- und Nachteile synchroner Lehrveranstaltungen

n	Vorteile synchrone LVs	Nachteile synchrone LVs	n
<b>Austausch/Kommunikation</b>			
1079	Möglichkeit Rückfragen zu stellen	Erschwerter Austausch allgemein	115
718	Direkter Austausch/Interaktion allgemein	Diskussionen erschwert	79
482	Direkter Kontakt zur/zum Lehrenden	Hemmungen, sich aktiv zu beteiligen	47
458	Direkter Kontakt mit Kommilitonen	Fehlender Kontakt mit Studierenden	29
326	Diskussionen sind (besser) möglich		
194	Gefühl, nicht alleine zu sein/sozialer Aspekt		
188	Feedback geben und nehmen		
127	Klärung/Vermeidung von Unklarheiten		
89	Gruppenarbeiten (besser) möglich		
28	Zielgerichteter Austausch zu Lerninhalten		
<b>Individueller Lernprozess</b>			
712	Planbarkeit/fester Termin	Fehlende Flexibilität aufgrund festgelegter Veranstaltungszeiten	1213
112	Klarer Zeitplan/klare Struktur der LV	Keine eigene Arbeits- und Zeiteinteilung	281
77	Inhalte prägen sich besser ein/besseres Verständnis	Hohe Anstrengung/erhöhte Konzentrationsleistung/lange Arbeit am PC	207
69	Zeitaufwand ähnlich der Präsenzveranstaltung	Ablenkung/kein ruhiger Arbeitsplatz	107
50	Bessere Inhaltsvermittlung	Erhöhte Arbeitslast/Mehraufwand	98
46	Gleicher Arbeitsstand der Studierenden	Stress/Überlastung	93
43	Höherer Lernerfolg/Erreichen der Lernziele	Hohes/fremdbestimmtes Arbeitstempo	93
		Schwierig zu planen	36
		Niedrige Lerneffizienz	34
		Vor- und Nachbereitung schwierig	31
<b>Organisation/Struktur</b>			
22	Anreise/Campuswechsel entfällt	Zeitliche Unvereinbarkeit mit anderen Lebensbereichen (z. B. Familie, Beruf)	316
		Kein nachträglicher Zugriff auf Inhalte	431
		Überschneidung von Veranstaltungsterminen	198
		Anwesenheitspflicht	74

n	Vorteile synchrone LVs	Nachteile synchrone LVs	n
<b>(extrinsische) Motivation</b>			
868	Strukturgebend	Fehlende Einbindung/Aktivierung der Studierenden	41
557	Kontinuierliche Teilnahme/kein Aufschub	Langweilig/ermüdend	24
353	Verbindlichkeit/Zwang zur Teilnahme	Kein Ersatz für Präsenzveranstaltungen	21
166	Charakter der Präsenzveranstaltung bleibt erhalten		
156	Gesteigerte Motivation allgemein		
112	Gefühl von Normalität/Studienalltag		
94	Aktive Mitgestaltung/Teilnahme		
67	Höhere Konzentration/weniger Ablenkung		
26	Feste Vorbereitungsziele		
21	Abwechslungsreicher/interessanter/lebendiger		
<b>Technik</b>			
		Technische Probleme allgemein	456
		Schlechte Internetverbindung	403
		Pausieren, Zurückspulen, Wiederholungen nicht möglich	113
		Abhängigkeit von Technik	81
		Fehlende technische Ausstattung des Arbeitsplatzes	58
		Überlastete Server	23

Während die Möglichkeiten zur Kommunikation und Interaktion sich als wichtigste Stärke der synchronen Veranstaltungen herauskristallisierten, liegt hier der größte Nachteil der asynchronen Formate. Den Studierenden fehlt die Möglichkeit, sich auszutauschen und die Austauschformate, die asynchrone Lehrveranstaltungsformate bieten, wie beispielsweise Foren, Chats oder E-Mailkommunikation, gestalten sich im Vergleich zur direkten face-to-face Kommunikation als deutlich schwieriger (446 Nennungen). Die Kommunikation wird von den Studierenden unter anderem als „unnatürlich“, „umständlich“ und „langatmig“ bezeichnet. Die Studierenden bemängeln, dass sie sowohl zu ihren Mitstudierenden (310 Nennungen) als auch zu der oder dem Lehrenden (312 Nennungen) wenig bis gar keinen direkten Kontakt haben. Das führt dazu, dass sie die asynchronen Lehrveranstaltungen als unpersönlich und anonym empfinden (106 Nennungen) und zum Teil den Eindruck haben, sehr auf sich allein gestellt zu sein (139 Nennungen).

„Man ist komplett auf sich allein gestellt, sich die Inhalte zu erarbeiten. Bei Verständnisfragen kann man diese nicht sofort stellen. Gefühl von 'in seinem eigenen Brei herumdümpeln'. Der direkte Austausch mit anderen fehlt. Man weiß gar nicht, wer eigentlich noch im Seminar ist.“

Neben diesen sozialen Aspekten liegt der offensichtlichste Mangel darin, keine unmittelbaren Rückfragen zu den Lehrinhalten, Aufgaben und bereitgestellten Materialien sowie zur Organisation und den Abläufen stellen zu können (567 Nennungen). Fragen müssen schriftlich in Foren oder per E-Mail formuliert werden und eine Rückmeldung lässt zum Teil lange auf sich warten (102 Nennungen). Darüber hinaus kommt es mitunter zu Missverständnissen und neuen Fragen, anstatt dass Unklarheiten oder Probleme schnell gelöst werden (79 Nennungen). Studierende hängen dann beispielsweise in Videovorträgen fest oder kommen mit der Bearbeitung ihrer Aufgaben nicht voran, wenn diese unpräzise und nicht verständlich genug formuliert sind (24 Nennungen).

„Oft Unklarheiten hinsichtlich Arbeitsaufträgen und Deadlines aufgrund mangelnder 'persönlicher' Kommunikation – wenn es keine festgesetzten Arbeitszeiten für bestimmte Seminare gibt, kommen ständig über die Woche verteilt E-Mails und Nachrichten zu Seminaren rein.“

Darüber hinaus fehlt den Befragten eine unmittelbare Rückmeldung zu ihren Arbeitsleistungen. Ein Feedback von Seiten der Lehrenden fehlt in wenigen Fällen ganz, oder es kommt so spät (132 Nennungen), dass die Studierenden inhaltlich schon an anderer Stelle sind.

Der größte Vorteile von asynchronen Lehrveranstaltungsangeboten liegt für viele Studierende darin, dass sie ihr Studium zeitlich frei gestalten (2315 Nennungen) und somit leichter in ihren Alltag integrieren (112 Nennungen) und mit weiteren Verpflichtungen vereinbaren können (278 Nennungen). Dies ist in diesem „Krisensemester“ für viele Studierende noch bedeutsamer geworden. Dadurch, dass die Lehrinhalte über Plattformen für die asynchronen Lehrveranstaltungen in der Regel dauerhaft verfügbar sind (805 Nennungen), ist es den Studierenden möglich, ihren Lernprozess individuell zu gestalten. Sie können frei entscheiden, an welchem Ort (104 Nennungen), zu welchem Zeitpunkt und in welchem Tempo (419 Nennungen) sie lernen wollen oder können. Neben der hohen Flexibilität (737 Nennungen) in der Selbstorganisation, die das dauerhafte Bereitstellen von Lehr-, Lernmaterialien mit sich bringt, betonen einige Studierende, dass sie sich so intensiver mit den Materialien beschäftigen (99 Nennungen).

„Ich kann die Vorlesungen anschauen wann ich möchte (über Lecture2Go) und bin nicht an einen Zeitplan gebunden. Außerdem kann man so Videos mehrfach anschauen und kann auch einfacher mitschreiben. Das ist total super!“

„Freie Zeiteinteilung, keine Überschneidungen mehr möglich, Kinderbetreuung und Beruf mit Studium plötzlich sehr gut kombinierbar.“

Was von den einen als Freiheit und somit als großer Vorteil empfunden wird, führt bei den anderen vermehrt zu Stress und Überforderung. Dadurch, dass es bei asynchronen Lehrveranstaltungen oft an einem klar vorgegebenen Zeit- und Arbeitsplan fehlt (83 Nennungen) und die Struktur auf den Plattformen noch besser sein könnte, fällt es einem Teil der Studierenden schwer, gerade mit fortschreitendem Semester, den Überblick zu behalten (216 Nennungen) und die Inhalte und Aufgaben kontinuierlich abzuarbeiten. Die Studierenden merken an, dass es im Rahmen asynchroner Veranstaltungen unabdingbar ist, sich selbst zu organisieren und eine eigene Lernstruktur zu gestalten (201 Nennungen), da sich die Arbeit sonst schnell anstaut (141 Nennungen). In diesem Fall wird der gesamte Lernerfolg als geringer empfunden (99 Nennungen).

„Ich konnte bis jetzt keine Routine, keine Alltagsstruktur, keine Disziplin dafür entwickeln, um auf dem aktuellen Lehrstand zu bleiben. Somit haben sich auch noch fast keine Lernerfolge eingestellt.“

Eine kleine Gruppe Befragter gibt sogar an, dass Faktoren wie mangelnde vorgegebene Struktur, eigenes Missmanagement oder fehlende Motivation dazu geführt haben, dass sie Aufgaben oder Deadlines vergessen (85 Nennungen) oder Aufgaben oder Sitzungen sogar bewusst ausgelassen haben (78

Nennungen). Das hohe Maß an Selbstdisziplin und Eigeninitiative (270 Nennungen), das für den Lernerfolg im Rahmen asynchroner Veranstaltungen notwendig ist, wird von einem Teil der Befragten als nachteilig empfunden. Es fällt ihnen schwer, sich selbst zu motivieren (194 Nennungen) und sich mit Studieninhalten auseinanderzusetzen. Viele Studierende sehen den Aufschub der Bearbeitung von Materialien und Inhalten als große Stolperfalle (547 Nennungen). Das Stichwort „Prokrastination“ wird dabei in den Freitextantworten häufig genannt.

„Man muss schon viel Selbstdisziplin und Organisation an den Tag bringen, um seine Aufgaben auch wirklich fristgerecht zu erledigen. Für mich persönlich war das eine große Herausforderung und ich war auch oft demotiviert und habe viel prokrastiniert.“

Sowohl von Studierenden, die mit dem asynchronen Formaten gut zurecht gekommen sind, als auch von Studierenden, die sich damit eher schwer getan haben, wird hervorgehoben, dass die Lehrveranstaltungen einen sehr hohen Arbeits- und Zeitaufwand haben (253 Nennungen). Einige Studierende weisen explizit darauf hin, dass sich der Mehraufwand auf den Vergleich mit der Präsenzlehre und mit synchronen Lehrveranstaltungen bezieht. Die Studierenden führen dies unter anderem auf ein Zuviel an Materialien und Inhalten sowie auf zu viele und aufwendigere Aufgaben (80 Nennungen) zurück. Diese werden nach Meinung der Studierenden insbesondere deswegen eingesetzt, weil die Wissenssicherung und der Lernfortschritt der Studierenden für die Lehrenden sonst nur schwer nachzuvollziehen ist.

„Sehr häufig übersteigt die für die Aufgaben benötigte Zeit die für die Veranstaltung angesetzte Zeit unverhältnismäßig. Selbstverständlich wäre für synchrone Lehre auch Vor- und Nachbereitung nötig, aber für eine (theoretisch) 1,5-stündige Vorlesung wöchentlich 8-10 Stunden aufwenden zu müssen, ist nicht Sinn der Sache.“

Neben diesem Aspekt stellen einige Studierende fest, dass es ihnen selbst schwer fällt, den Arbeitseinsatz und die Zeit abzuschätzen, die sie in einzelne Veranstaltungen investieren müssen (19 Nennungen). Einige Studierende geben an, dass sie dazu tendieren, deutlich mehr zu tun als es der vorgegebene Workload verlangt (35 Nennungen). Durch den Wegfall einer äußeren Alltagsstruktur sind Studium und Freizeit weniger klar voneinander abgegrenzt (27 Nennungen), so dass die Studierenden immer wieder an den Inhalten einzelner Lehrveranstaltungen arbeiten. Dies empfinden sie als zusätzliche Belastung.

Erwartungsgemäß spielen technische Schwierigkeiten im Zusammenhang mit den asynchronen Lehrformaten bei den Studierenden eine untergeordnete Rolle. Diese treten bei synchronen Lehrveranstaltungen deutlich mehr in den Vordergrund Tabelle 11. Insbesondere wenn keine Aufzeichnungen synchroner Veranstaltungen zur Verfügung gestellt werden, führt beispielsweise eine schlechte Internetverbindung während einer Videokonferenz zum kompletten Verlust einer Lerneinheit.

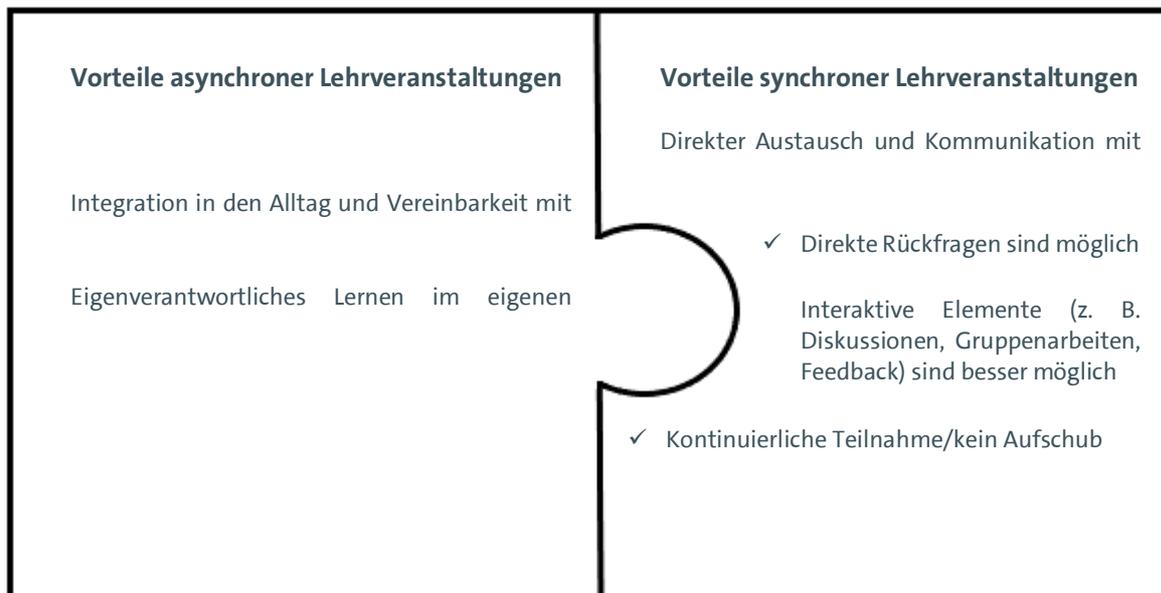
„Veranstaltungen können nicht nachgeholt werden. Es treten oft Umsetzungsschwierigkeiten auf, Server versagen, schlechtes Internet.“

TABELLE 12 Größte Vor- und Nachteile asynchroner Lehrveranstaltungen

n	Vorteile asynchrone LVs	Nachteile asynchrone LVs	n
<b>Kommunikation/Austausch</b>			
		Direkte Rückfragen nicht möglich	567
		Fehlender Austausch allgemein	446
		Wenig Kontakt mit Lehrenden	312
		Wenig Kontakt mit Studierenden	310
		Weniger/ keine Diskussionen	142
		Feedback fehlt/verspätet	132
		Unpersönlich/anonym	106
		(lang) verzögerte Antworten	102
		Wenig interaktiv	94
		Unklarheiten nicht schnell lösbar	79
		Rückfragen nur per Mail/Foren	78
		Gruppenarbeiten schwierig	46
		Keine Anregungen durch Fragen/Gedanken anderer	29
<b>Motivation</b>			
86	Höhere Motivation allgemein	Aufschub möglich/Prokrastination	547
54	Höhere Konzentration/weniger Ablenkung	Hohes Maß an Disziplin, Eigeninitiative, Eigenverantwortung	270
22	Selbstdisziplin wird gefördert	Geringere Motivation allgemein	194
		Fehlender externer Druck	117
		Langweiliger/einseitiger/kein Spaß	78
		Gefahr der Ablenkung/weniger aufmerksam	60
		Kein Gefühl von Studium	24
<b>Individueller Lernprozess</b>			
2315	Freie Zeiteinteilung	Entwickeln einer Lernstruktur/Selbstorganisation	201
737	Hohe Flexibilität	Hinterherhängen/Arbeit staut sich an	141
419	Lernen im eigenen Tempo (z. B. Reihenfolge, Pausen, nachholen)	Schlechter planbar	123
416	Selbstständiges/ eigenverantwortliches Lernen	Geringere Lernerfolge/langsamere Fortschritte	99
64	Höherer Lernerfolg	Vergessen von Aufgaben und Deadlines	85
63	Bessere Vor- und Nachbereitung	Auslassen von Aufgaben/Sitzungen	78
53	Bessere Mitschriften	Fehlende Routine/Kontinuität	39
35	Bessere Inhaltsvermittlung	Eigenständiges Erarbeiten von Inhalten	35
25	Erleichterte Prüfungsvorbereitung	Wissenssicherung, -fortschritt schwer überprüfbar	31
<b>Organisation/Struktur</b>			
805	Inhalte sind ständig verfügbar	Fehlender Überblick/fehlende Struktur	216
278	Vereinbarkeit mit anderen Lebensbereichen (z. B. Familie, Beruf)	Verspätete/unregelmäßige Verfügbarkeit des Materials	84
112	Bessere Integration in den Alltag	Kein richtiger Zeit-, Arbeitsplan	83
104	Ortsunabhängig	Keine festen Zeiten/Termine	79
78	Überschneidungsfreiheit mit anderen LVs		
<b>Herausforderungen/Belastungen</b>			
83	Weniger Druck/ Stress	Sehr hoher Arbeits- und Zeitaufwand	253
		Einsamkeit/auf sich allein gestellt	139
		Keine Alltagsstruktur	97
		Überfordernd/Stress	45
		Entgrenzung von Arbeit und Alltag	27
		Arbeitsaufwand wird vom Dozierenden falsch eingeschätzt	21

n	Vorteile asynchrone LVs	Nachteile asynchrone LVs	n
464	Möglichkeit zum Stoppen, Zurückspringen, Geschwindigkeit anzupassen	Mehr oder aufwendigere Aufgaben	80
99	Intensivere Beschäftigung mit dem Material	Präsentationen/Videos länger als 90 Minuten	54
		Aufgaben/Material zu unpräzise oder nicht verständlich	24
		Sehr text- und schreiblastig	27
83	Weniger technische Probleme allgemein	Technische Schwierigkeiten	30
78	Unabhängiger von Internetverbindung		

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Formate ihre besonderen Stärken, aber auch Schwächen haben. In der Auseinandersetzung mit den Studierendenrückmeldungen wird dabei ersichtlich, dass die größten Stärken der synchronen Formate gleichzeitig die größten Schwächen der asynchronen Formate sind und umgekehrt. Die Entscheidung, ob eine digitale Lehrveranstaltung in synchroner oder asynchroner Form durchgeführt wird, sollte demzufolge davon abhängig gemacht werden, welche Inhalte mit welcher Zielsetzung an welche Studierendengruppe vermittelt werden sollen. Da sich die Vorteile beider Formate ergänzen, kann eine Kombination von asynchronen und synchronen Elementen in einer Lehrveranstaltung ebenfalls sinnvoll sein.



Fehlende Struktur/schlechter planbar

**ABBILDUNG 31** Gegenüberstellung der Vor- und Nachteile synchroner und asynchroner Lehrveranstaltungen

## 5. AUSWIRKUNGEN DER BESONDEREN SITUATIONEN DES SOMMERSEMESTERS UND BEFÜRCHTUNGEN DER STUDIERENDEN

Im folgenden Kapitel werden die Auswirkungen des Sommersemesters 2020 und seiner besonderen Begleitumstände in den Blick genommen. Dabei werden zunächst die von den Studierenden selbst geäußerten Erfolgskriterien der digitalen Lehre und deren Erreichung betrachtet. Anschließend wird der Fokus auf die Wirkungen der besonderen Bedingungen auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit der Studierenden gelegt sowie auf deren generelles Zurechtkommen mit den Situationen des Sommersemesters, bevor abschließend die Befürchtungen der Studierenden näher beleuchtet werden.

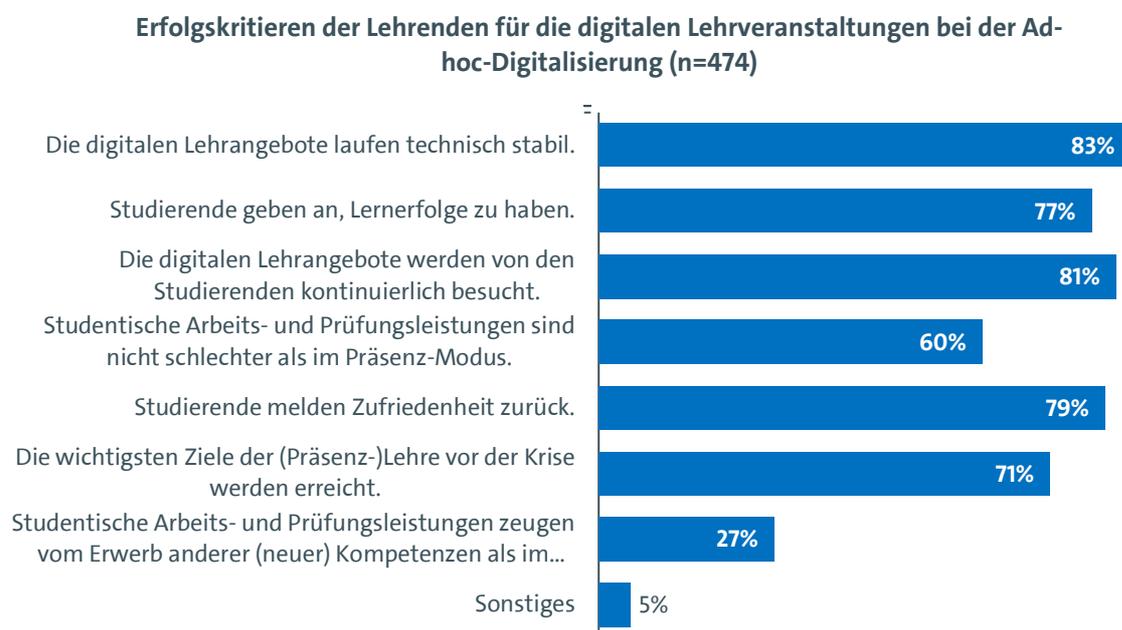
### 5.1. ERWARTUNGEN AN DIE DIGITALE LEHRE UND GRAD DER ERREICHUNG DER ERFOLGSFAKTOREN FÜR DIGITALE LEHRE

Die Studierenden wurden gebeten, aus einer Liste Kriterien auszuwählen, die dazu führen, dass die Studierenden die Lehre unter den Bedingungen des Emergency Remote Teaching als erfolgreich ansehen würden. Wichtigste Nennungen waren dabei die technische Stabilität der Lehrangebote, die Möglichkeit der kontinuierlichen Teilnahme, Lernerfolg und Zufriedenheit in den digitalen Lehrveranstaltungen sowie zu Präsenzveranstaltungen äquivalente Prüfungsleistungen.



**ABBILDUNG 32** Erfolgskriterien der Studierenden

Die Erfolgskriterien, die Studierende an die digitalen Lehrveranstaltungen während des ersten Pandemie-Semesters angelegt hatten, wurden ebenfalls bei den Lehrenden abgefragt (vgl. Reinmann et al., 2020, S. 6 f.).



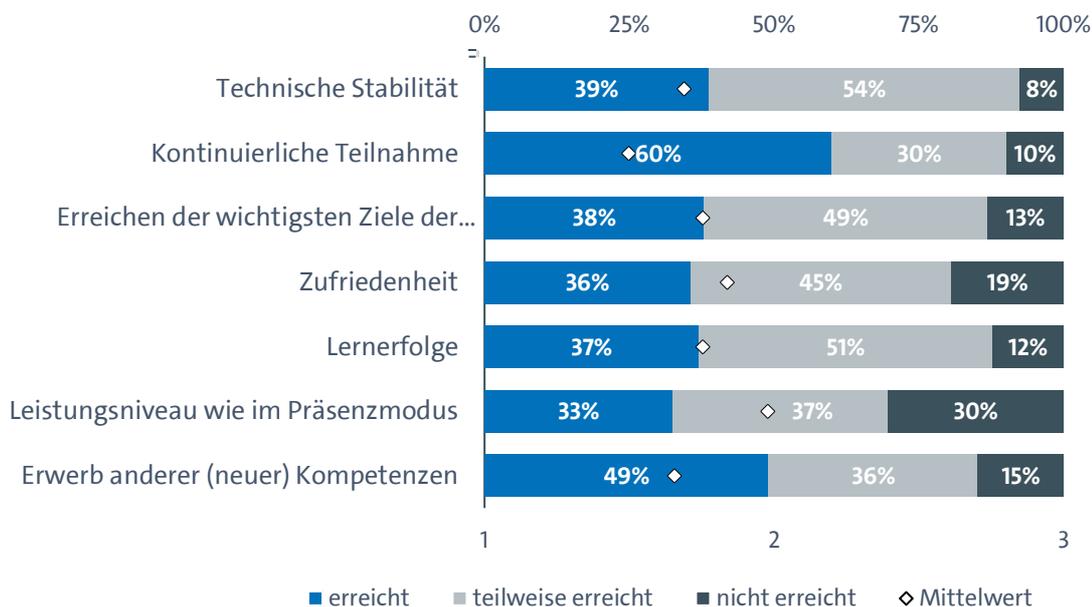
**ABBILDUNG 33** Erfolgskriterien der Lehrenden

Die Studierenden nannten die Erfolgskriterien weniger häufig als Lehrende, es sind aber die gleichen Kriterien, die als wichtig wahrgenommen werden<sup>9</sup>. Weitere Erfolgskriterien machen zwar nur 3 % der Nennungen aus, haben aber einen eindeutigen Fokus: Von 121 weiteren Erfolgskriterien entfallen 41 Nennungen auf „Interaktion zwischen Kommiliton:innen und/oder mit Lehrenden“. Dieses Kriterium wurde beispielsweise von einem Studierenden oder einer Studierenden wie folgt formuliert: „Es findet ein fruchtbarer geistiger Austausch mit Lehrenden und anderen Studierenden statt“. Bei einer weiteren Erhebung sollte daher die Interaktion als Erfolgskriterium aufgenommen werden.

Die von den Studierenden selbst gesetzten Ansprüche und Erfolgsmaße für ad hoc entwickelte digitale Lehrformate wurden aus der Sicht der Befragten (zum Befragungszeitpunkt) mehrheitlich *erreicht*.

<sup>9</sup> Die Frage nach den Zielen der Lehrveranstaltung ist durch die unterschiedliche Formulierung nicht vergleichbar.

### Einschätzungen der Studierenden, wie gut die genannten Erfolgskriterien bei der Ad-hoc-Digitalisierung erreicht wurden



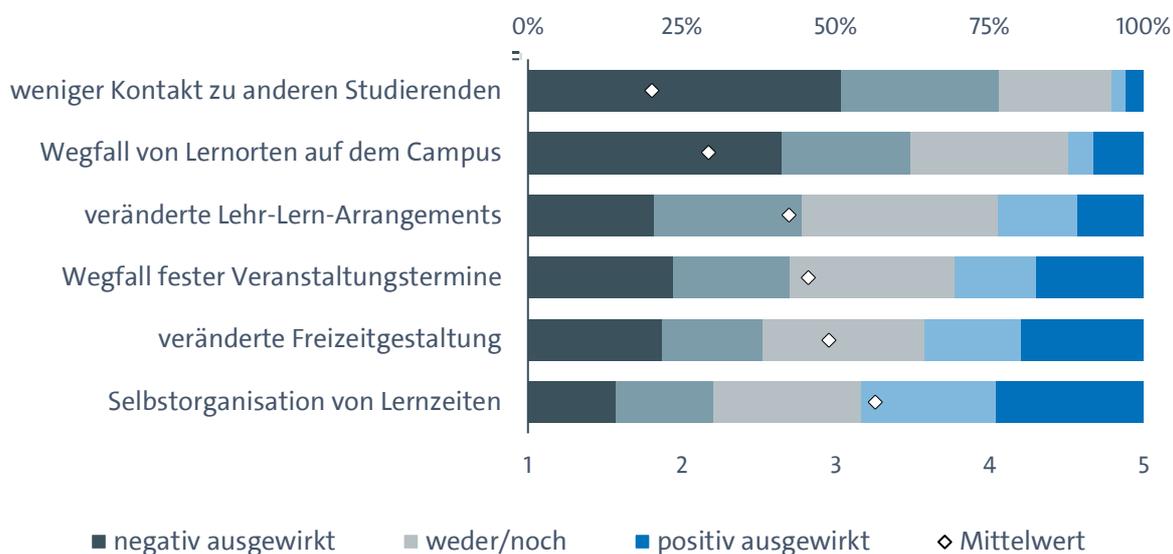
**ABBILDUNG 34** Erreichung der Erfolgskriterien bei der Ad-hoc-Digitalisierung

Der errechnete Median liegt bei einer dreistufigen Skala von erreicht (1) bis nicht erreicht (3) bei der kontinuierlichen Teilnahme und dem Erwerb neuer Kompetenzen bei 1, bei den anderen Ansprüchen und Erfolgsmaßen bei 2. Das Erfolgskriterium „Leistungs- und Prüfungsniveau wie im Präsenz-Modus“ erhält mit 30 % der Nennungen bei „nicht-erreicht“ die schlechteste Bewertung.

## 5.2. AUSWIRKUNGEN BESONDERER HERAUSFORDERUNGEN UND ZURECHTKOMMEN IM SOMMERSEMESTER

Das Sommersemester 2020 stellte die Studierenden vor eine Reihe besonderer Herausforderungen, dessen Auswirkungen auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit das Hauptaugenmerk eines weiteren Frageblocks darstellten. Von einer großen Mehrheit der Studierenden (eher) negativ wahrgenommen wurden vor allem der Mangel an Kontakten zu Mitstudierenden (77 %) und der Wegfall von Lernorten auf dem Campus (62 %). Deutlich differenzierter präsentieren sich die Einschätzungen zu den veränderten Lehr-Lern-Arrangements (eher negativ 44 % - eher positiv 24 %), dem Wegfall fester Veranstaltungstermine (43 % - 31 %), der veränderten Freizeitgestaltung (38 % - 36 %) und der Selbstorganisation von Lernzeiten (30 % - 46 %). Insgesamt fällt bei diesen vier Items auf, dass sich große Teile der Studierenden auf alle Bewertungsbereiche verteilen: Keiner der Wertebereiche – (eher) positiv, neutral, (eher) negativ – wird bei diesen Fragen von weniger als 23 % aller Befragten angegeben (siehe Abbildung 35).

### Inwiefern haben sich die besonderen Bedingungen des Sommersemesters 2020 auf Ihre Arbeits- und Leistungsfähigkeit im Studium ausgewirkt?



**ABBILDUNG 35** Auswirkungen der besonderen Bedingungen des Sommersemesters

Zur einfacheren Betrachtung werden die Items zu zwei Indizes zusammengefasst. Zum einen die beiden Fragen zur Veränderung der eher sozialen Bedingungen (*weniger Kontakt zu anderen Studierenden*, *Wegfall von Lernorten auf dem Campus*), zum anderen die drei Items, die einerseits auf die größere Flexibilität und andererseits auf die damit einhergehende höhere Anforderung an das selbstorganisierte Studieren abzielen (*Wegfall fester Veranstaltungstermine*, *veränderte Lehr-Lern-Arrangements*, *Selbstorganisation von Lernzeiten*). Erwartungsgemäß beeinflusst die zur Verfügung stehende Ausstattung der Studierenden die Bewertung der vermehrt notwendigen Selbstorganisation, in eingeschränktem Maße aber auch die Auswirkungen der veränderten sozialen Bedingungen. Für ältere Studierende, Studentinnen, Studierende mit Betreuungsverantwortung und Studierende in fester Partnerschaft lassen sich ähnliche Tendenzen beobachten, d. h. positivere Bewertungen der größeren Flexibilität; schwächere, aber dennoch positivere Bewertungen der ‚sozialen Bedingungen‘. Studierende die angeben, ausschließlich asynchrone Lehrveranstaltungen besucht zu haben, bewerten die Auswirkungen der besonderen Bedingungen beider Indizes etwas negativer (hier ist unklar, in welcher Richtung dieser Zusammenhang wirkt – asynchrone Lehre erschwert das Studieren oder ohnehin schwierige Umstände zwingen bestimmte Studierende dazu, ausschließlich asynchrone Lehrangebote belegen zu können). Diese Zusammenhänge gelten in der Tendenz auch für die einzelnen Items.

Ernüchternd bleibt dabei allerdings die geringe erreichbare Aufklärung dieser Faktoren mit den in der Befragung erhobenen persönlichen und sonstigen Merkmalen. Unbenommen der dargestellten Tendenzen einzelner Faktoren, wird weder für eines der Einzelitems noch für einen der Indizes eine Varianzaufklärung von mehr als 10 % erreicht.

Die bereits in den Teil-Bewertung zu den Auswirkungen der besonderen Bedingungen ersichtliche breite Verteilung spiegelt sich auch in der Gesamteinschätzung des Zurechtkommens mit den besonderen Situationen des Sommersemesters wider (siehe Abbildung 36). Zwar liegt die durchschnittliche

Einschätzung zum Zurechtkommen auf der positiven Seite der Skala (Mittelwert 6,0), allerdings verbleibt auch hier ein nicht unerheblicher Anteil der Studierendenschaft, die mit den besonderen Situationen des Sommersemesters nach eigenen Angaben eher oder sogar sehr schlecht zurechtgekommen sind.



**ABBILDUNG 36** Zurechtkommen mit den besonderen Situationen

Die Auswirkungen der einzelnen besonderen Bedingungen auf die eigene Arbeits- und Leistungsfähigkeit stehen in einem naheliegenden Zusammenhang damit, wie gut oder schlecht Studierende im Sommersemester insgesamt zurechtgekommen sind. Am deutlichsten ausgeprägt ist dieser Zusammenhang dabei mit den Auswirkungen der *veränderten Lehr-Lern-Arrangements* und der *Selbstorganisation der Lernzeiten*.

### 5.3. BEFÜRCHTUNGEN DER STUDIERENDEN

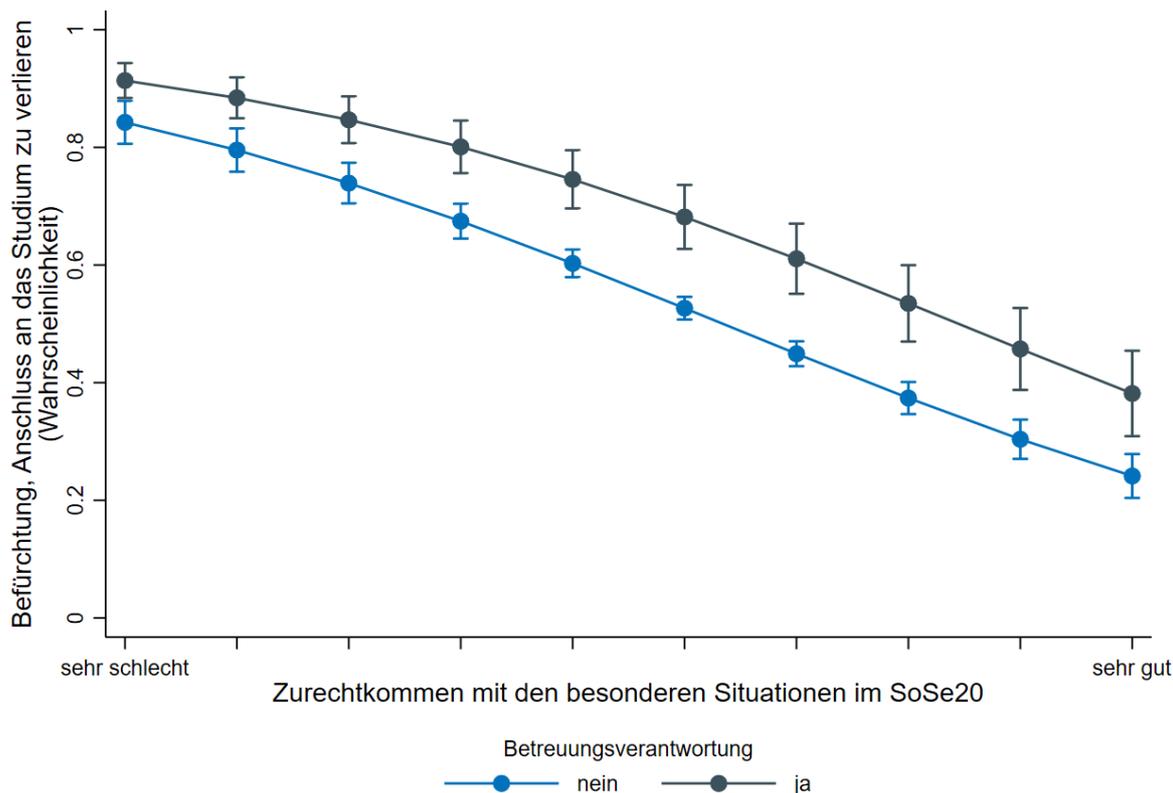
Auf die Frage, welche Befürchtungen sie in der Corona-Krise haben, geben Studierende im Durchschnitt drei (von acht maximal möglichen) Befürchtungen an. Die Sorge um die Gesundheit von Angehörigen/Freunden wird dabei am häufigsten genannt und überwiegt deutlich die Sorge um die eigene Gesundheit. Mehr als die Hälfte der Befragten sorgt sich allgemein um die Zukunft und darum, den Anschluss an das Studium zu verlieren. Weiterhin häufig angegebene Befürchtungen betreffen Vereinsamung und die Sorge um die finanzielle Situation. Die Befürchtungen vor Arbeits- und Wohnungslosigkeit werden mit der geringsten Häufigkeit genannt.



**ABBILDUNG 37** Befürchtungen der Studierenden

Das Ausmaß der Befürchtungen (gemessen als die Summe aller angegebenen Befürchtungen) steigt dabei mit zunehmendem Alter, geringerem Einkommen und höheren Einkommensverlusten in der Pandemie. Weibliche Studierende geben tendenziell mehr Befürchtungen an als männliche Studierende, ebenso wie Studierende mit Eltern ohne Hochschulabschluss, Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung außerhalb der EU erworben haben sowie Studierende mit mangelhafter Ausstattung (Items *eigener Arbeitsplatz*, *stabiles Internet*, *Ausstattung ausreichend für die digitale Lehre*).

Besonderes Augenmerk liegt dabei auf der Befürchtung, den Anschluss an das Studium zu verlieren, die von mehr als der Hälfte der Befragten genannt wird. Es ist naheliegend, dass sich hier ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Zurechtkommen mit den besonderen Situationen des Sommersemesters und dieser Sorge zeigt (siehe Abbildung 38): Studierende, die sehr gut mit den Situationen zurechtkamen (Werte 9 & 10 auf der Skala), geben diese Sorge lediglich zu 15 % an. Demgegenüber wird sie von bis zu 70 % der Studierenden geäußert, die mit den besonderen Situationen sehr schlecht zurechtkamen.

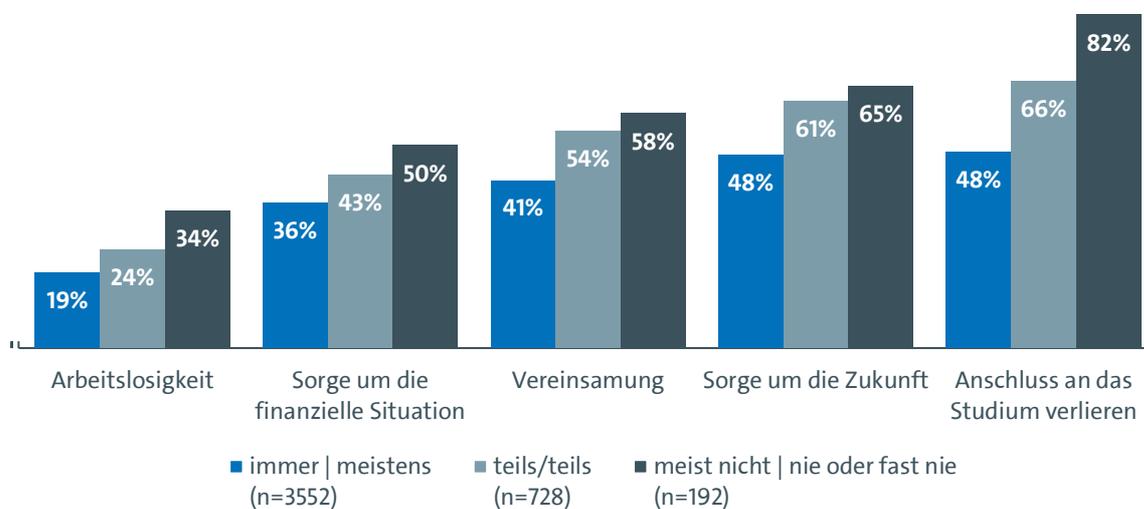


**ABBILDUNG 38** Vorhergesagte Wahrscheinlichkeit für die Nennung der Befürchtung, Anschluss an das Studium zu verlieren in Abhängigkeit des Zurechtkommens mit den besonderen Situationen des Sommersemesters und dem Vorliegen einer Betreuungsverantwortung (95 % Konfidenzintervalle)<sup>10</sup>

Auch äußern Studierende mit Betreuungsverantwortung vermehrt die Sorge, den Anschluss an das Studium zu verlieren, ebenso wie Studierende mit Eltern ohne Hochschulabschluss, solche mit nicht ausreichend stabiler, beziehungsweise leistungsfähiger, Inter Verbindung sowie Studierende, die insbesondere den geringeren Kontakt zu anderen Studierenden als negativ bewerten. Auch unter Kontrolle der soziodemographischen Angaben und Ausstattung äußern Studierende der Fakultät für Rechtswissenschaft diese Sorge häufiger, Studierende der Fakultäten für Psychologie und Bewegungswissenschaft und für Betriebswirtschaft sowie Studierende des Lehramts seltener. Die Güte der Internetverbindung zeigt darüber hinaus als einziger betrachteter Faktor einen signifikanten Einfluss auf die Nennung *aller* Befürchtungen (siehe Abbildung 39).

<sup>10</sup> Marginsplot – Vorhersagen einer logistischen Regressionsanalyse unter Einschluss soziodemographischer Angaben, Ausstattung, Fakultätszugehörigkeit, Zurechtkommen und Auswirkungen besonderer Bedingungen (Pseudo-R<sup>2</sup>: .24)

### Befürchtungen in Abhängigkeit der Frage "Ist Ihre Internetverbindung ausreichend stabil und leistungsfähig für das Onlinesemester?"



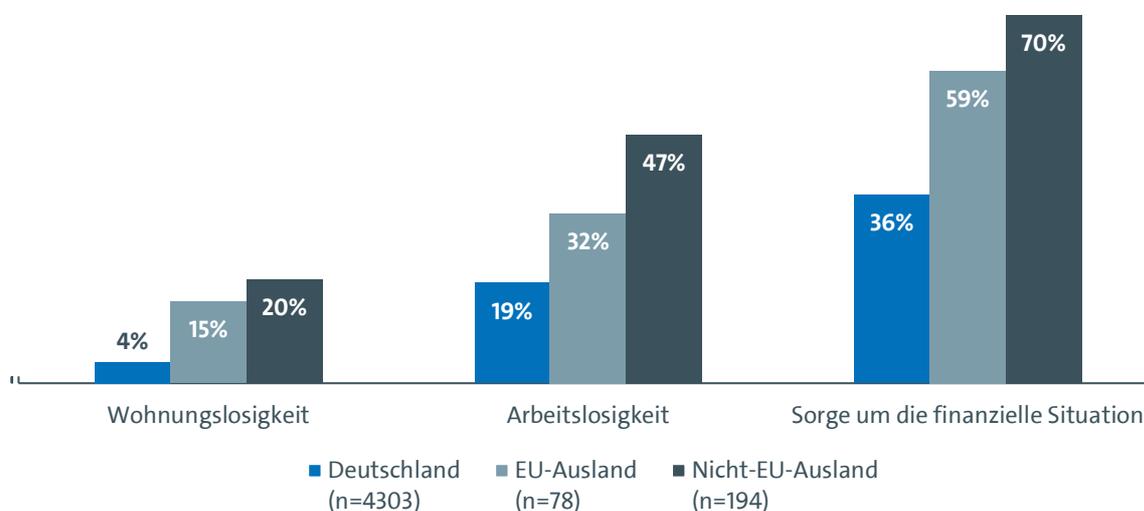
**ABBILDUNG 39** Zusammenhang der Leistungsfähigkeit der Internetverbindung und ausgewählter Befürchtungen

Zur Betrachtung der weiteren Befürchtungen werden diese zunächst in drei Gruppen zusammengefasst: Index 1 beschreibt dabei die gesundheitlichen Befürchtungen (*Sorge um die eigene/die Gesundheit von Angehörigen und Freunden*), Index 2 die Sorgen zur finanziellen Zukunft (*Sorge um die finanzielle Situation, Arbeitslosigkeit, Wohnungslosigkeit*) und Index 3 die übrigen Befürchtungen (*Anschluss an das Studium verlieren, Vereinsamung, Sorge um die Zukunft*).

Der Effekt größerer Befürchtungen mit steigendem Alter der Befragten zeigt sich dabei vor allem im Index zur finanziellen Zukunft und etwas abgeschwächt im Index der gesundheitlichen Befürchtungen (v.a. durch die steigende Sorge um die eigene Gesundheit). Mit zunehmendem Alter sinken gleichzeitig die in Index 3 zusammengefassten Sorgen. Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht in Deutschland erworben haben, nennen vermehrt Befürchtungen zur finanziellen Zukunft (siehe Abbildung 40).

Die tendenziell höhere Anzahl genannter Befürchtungen weiblicher Studierender zeigt sich am deutlichsten in der Sorge um die eigene und die Gesundheit von Angehörigen und Freunden. Während sich Studierende in festen Partnerschaften ebenfalls besorgter um die Gesundheit von Freunden und Angehörigen zeigen, sinken deren in den beiden anderen Indizes zusammengefassten Befürchtungen.

Die Sorgen um die finanzielle Zukunft nehmen erwartungsgemäß nicht nur bei Studierenden mit niedrigerem Einkommen und größeren Einkommenseinbußen im Zuge der Pandemie zu, sondern auch bei Studierenden aus Elternhäusern ohne Hochschulabschluss und mit unzureichender Ausstattung. Die Vermutung liegt nahe, dass die letztgenannten Faktoren generell nicht nur technische Möglichkeiten bzw. bildungsbiografische Gegebenheiten widerspiegeln, sondern darüber hinaus auch allgemein als Indikatoren für sozioökonomische Status bzw. Stabilität fungieren.



**ABBILDUNG 40** Befürchtungen zur finanziellen Zukunft in Abhängigkeit des Orts der Hochschulzugangsberechtigung

Diese Vermutung lässt sich mit Blick auf den Zusammenhang der Faktoren untereinander stützen: Nicht nur ist ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Netto-Einkommen der Studierenden vor der Pandemie und der Qualität der Internetverbindung erkennbar (von 530 €/Monat bei *Nie oder selten* bis hin zu 965 €/Monat bei *Immer*), auch fällt der relative Einkommensverlust im Zuge der Pandemie umso höher aus, je schlechter die Internetverbindung (wiederum linearer Anstieg beginnend bei 8 % Einkommenseinbußen für Studierende mit *Immer* ausreichend stabiler und leistungsfähiger Internetverbindung bis zu 25 % bei *Meist nicht* und *Nie oder fast nie*). Diese Tendenz hat auch unter Kontrolle der Höhe des ursprünglichen Einkommens Bestand.

Inwiefern dieser Zusammenhang eine direkte Kausalität in die eine (schlechte Internetanbindung als unmittelbar die Einkommensmöglichkeiten beeinträchtigender Faktor) oder andere Richtung (unzureichende finanzielle Mittel, um sich leistungsfähiges Internet/eigene Wohnung mit alleiniger Nutzung des Internetanschlusses leisten zu können) beschreibt oder lediglich das Resultat eines gemeinsamen zugrundeliegenden Faktors ist, lässt sich anhand der vorliegenden Daten an dieser Stelle nicht im Detail beantworten.

## 6. INDIVIDUELLE UND INSTITUTIONELLE EINFLUSSFAKTOREN AUF DIE SUBJEKTIVE BEWERTUNG DES STUDIENANGEBOTS IM SOMMERSEMESTER 2020

In den vorangegangenen Kapiteln wurde dargestellt, wie die befragten Studierende die Rahmenbedingungen und das Lehrangebot am Ende des Sommersemesters 2020 bewerteten, wie sich ihre Lebenssituation veränderte und welche Erwartungen und Befürchtungen sie zu diesem Zeitpunkt an die digitale Lehre knüpften. Darüber hinaus wurde deutlich, dass die Befragten das Semester abschließend sehr unterschiedlich bewerteten: Die Spannweite der Einschätzungen zum Lehrangebot reicht von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ und auch die subjektiven Einschätzungen, wie gut oder schlecht es gelungen ist, mit den besonderen Bedingungen des Sommersemesters zurechtzukommen, liegen weit auseinander.

In diesem Kapitel soll der Versuch unternommen werden aufzuklären, ob und inwieweit die erhobenen Daten diese unterschiedlichen Einschätzungen erklären. Liegt es an bestimmten Aspekten der sozialen Lage, ob Studierende zufrieden auf das Sommersemester 2020 zurückblicken? Hängen die abschließenden Bewertungen mit bestimmten persönlichen Merkmalen zusammen – z. B. Alter und Geschlecht? Oder sind Vorerfahrungen mit digitalen Lehrangeboten, positive Erwartungen und Befürchtungen Faktoren, die Zufriedenheit mit dem Lehrangebot und Zurechtkommen mit den Rahmenbedingungen erklären?

Die nachfolgenden Analysen orientieren sich an einem adaptierten Angebot-Nutzungs-Modell nach Helmke & Schrader (2010), das in Kapitel 1.4 dargestellt wurde. Wie erläutert handelt es sich bei diesem Modell um den Versuch, die komplexen Wirkungszusammenhänge zwischen persönlichen Merkmalen und institutionellen Rahmenbedingungen, den aktiven Lernhandlungen der Studierenden und ihrem Lernerfolg zu beschreiben. Dieses Modell wurde hier als Heuristik genutzt, um Zusammenhänge zwischen einzelnen individuellen Merkmalen, institutionellen Aspekten sowie Dimensionen der Nutzung von Lehrangeboten auf die Zufriedenheit der Studierenden zu analysieren. Ziel ist es zu identifizieren, welche studentischen und fachlichen Merkmale im Sommer 2020 einen Einfluss auf deren Wahrnehmung des Studienangebots gehabt haben. Mittels solcher Analysen können nicht zuletzt Ansatzpunkte für Strategien identifiziert werden, um Studierende, die mit den aktuellen Bedingungen weniger gut zurecht kommen, von Seiten der Universität zu unterstützen.

Bei der Interpretation der folgenden Analysen ist allerdings zu berücksichtigen, dass alle Daten auf Selbsteinschätzungen der Befragten zurückgehen, mithin aus derselben Quelle stammen. Dieser Umstand schränkt die Aussagekraft insofern ein, als sich Befragte in der Regel darum bemühen, entsprechend ihrer eigenen subjektiven Theorien konsistent zu antworten, so dass Zusammenhänge u. dieser Antworttendenz geschuldet sind. Um belastbare Aussagen über Wirkungszusammenhänge treffen zu können, müssten diese anhand von Daten bestätigt werden, die aus unabhängigen Quellen erhoben worden sind. Die folgenden Analysen liefern daher erste Hinweise auf Zusammenhänge, die in weiteren Untersuchungen erhärtet werden sollten, bevor weitreichende Schlüsse gezogen werden.

Das nachfolgende Kapitel gliedert sich in drei Abschnitte:

Der erste Abschnitt geht von der Beobachtung aus, dass die Befragten im Sommer 2020 lehrendengeleitete und studierendengeleitete Lehrformate sowie Rückmeldungen von Lehrenden im Mittel als unterschiedlich nützlich bewerten und analysiert den Einfluss individueller und

institutionellen Merkmale, wie die Studienbedingungen, Lernvoraussetzungen, fachlicher Kontext sowie die aufgewendete Zeit auf die Bewertung der Nützlichkeit von Lehrformaten.

Im zweiten Abschnitt wird analysiert, welche Faktoren die allgemeine Zufriedenheit der Befragten mit dem digitalen Lehrangebot im Sommer 2020 erklären. Hierbei wird auch nach individuellen und institutionellen Einflussfaktoren unterschieden.

Der dritte Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage, von welchen Faktoren es abhängt, ob Befragte dem eigenen Eindruck nach besser oder schlechter mit den Bedingungen im digitalen Sommersemester 2020 zurechtgekommen sind. Auch in diese Analyse werden individuelle und institutionelle Merkmale einbezogen.

## 6.1. EINFLUSS INDIVIDUELLER UND INSTITUTIONELLER MERKMALE AUF DIE BEWERTUNG DER NÜTZLICHKEIT VON LEHRFORMATEN

Im Sommersemester 2020 wurden die Studierenden gebeten, nicht nur die Häufigkeit bestimmter didaktischer Gestaltungsformen (Lehrformate) einzuschätzen (siehe Kapitel 4.2.1.), sondern für die genutzten Lehrformate auch deren Nützlichkeit (*Wie hilfreich fanden Sie diese Umsetzungsformen?*) anzugeben (siehe Kapitel 4.3.). Diese Nützlichkeit wurde auf einer fünf-stufigen Skala *überhaupt nicht hilfreich bis sehr hilfreich* bewertet.

Im Folgenden soll die Frage im Mittelpunkt stehen, welche individuellen und institutionellen Merkmale einen Einfluss auf diese Bewertung der Nützlichkeit von Lehrformaten haben. Hierfür wurden die Einschätzungen einer Dimensionsreduktion unterzogen und über eine explorative Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation und vordefinierter Faktorenextraktion=3,  $R^2=62,3\%$ ) drei Dimensionen nützlicher Lehrformate identifiziert:

1. **Lehrendengeleitete/-zentrierte Lehrformate** (Mittelwertskala, 8 Items: Videoaufzeichnungen von Vorlesungen, audio- und schriftlich kommentierte Präsentationsfolien, Beantwortung von Fragen im Forum, Angebot zur Verständnisprüfung auf Lernplattformen, Online-Tutorial/Webinar, Übungsblätter, Bereitstellung von Lernmaterialien mit Aufgaben)
2. **Studierendengeleitete Lehrformate** (Mittelwertskala, 4 Items: Studentische Präsentationen in Videokonferenzen, Arbeitsaufträge in studentischen Kleingruppen, Lernpartnerschaften unter Studierenden)
3. **Rückmeldungen von Lehrenden** (Index, 2 Items: schriftliche und mündliche Rückmeldungen des Lehrenden)

Bei den Analysen musste ein Item (*Audioaufzeichnung einer Vorlesung ohne Präsentationsfolien*) ausgeschlossen werden, da die Fallzahlen für dieses Item zu gering waren und daher die Datengüte für die Faktorenanalyse nicht ausreichte. Für die ersten zwei Faktoren wurde jeweils eine Mittelwertskala gebildet, für den dritten Faktor ein Index auf dem Mittelwert der beiden Items. Die Faktorwerte können ein Minimum von 1 *überhaupt nicht hilfreich* bis 5 *sehr hilfreich* annehmen.

**TABELLE 13** Drei Faktoren für die Bewertung der Nützlichkeit von Lehrformaten

Nützlichkeit von Lehrformaten	N	Mittelwert (SD)	Minimum	Maximum	Cronbach's alpha
Faktor 1: Lehrendengeleitete Lehrformate	1618	3,7 (0,8)	1,0	5,0	0.83
Faktor 2: Studierendengeleitete Lehrformate	2715	3,3 (0,9)	1,0	5,0	0.71
Faktor 3: Rückmeldungen von Lehrenden	2879	3,8 (1,0)	1,0	5,0	0.76

Wie Tabelle 13 zeigt, sind die mittleren Einschätzungen der Befragten für alle drei Faktoren positiv (der neutrale Mittelpunkt der Skalen liegt bei dem Wert 3); Rückmeldungen von Lehrenden und lehrendengeleitete Lehrformate werden jedoch als hilfreicher bewertet als studierendengeleitete Lehrformate. Auf einer fünf-stufigen Skala ist eine Standardabweichung von knapp einem Skaleneinheit ein Hinweis darauf, dass die Bewertung der Nützlichkeit unter den Studierenden variiert und von anderen Faktoren/Merkmalen abhängig sein kann.

Um diese Unterschiede zu erklären, wurden individuelle und institutionelle Merkmale ausgewählt, welche im Angebot-Nutzungs-Modell drei Dimensionen zuzuordnen sind: individuelle Lernvoraussetzungen, individuelle Studienbedingungen und fachlicher Kontext.

### Individuelle Lernvoraussetzungen

Unter der Dimension individuelle Lernvoraussetzungen sind im weitesten Sinne Personenmerkmale gefasst, wie Geschlecht (Gender), Alter, akademischer Bildungshintergrund und Studienfortschritt, Vorerfahrungen mit digitalen Technologien und Erwartungen an die digitale Lehre im Sommersemester 2020.

Auf Grund der sehr ungleichen Verteilung des Geschlechts auf die Kategorien *weiblich*, *männlich*, *divers* und *non-binär*, wurden in den Analysen weibliche und männliche Studierende den anderen Studierenden gegenübergestellt.

Das Alter wurde auf Grundlage des angegebenen Geburtsjahrs berechnet und nicht plausible Werte ausgeschlossen. In die Analysen wurde das Alter als kontinuierliche Variable einbezogen.

Der akademische Bildungshintergrund wurde durch die Frage erfasst, ob mindestens ein Elternteil einen Hochschulabschluss hat.

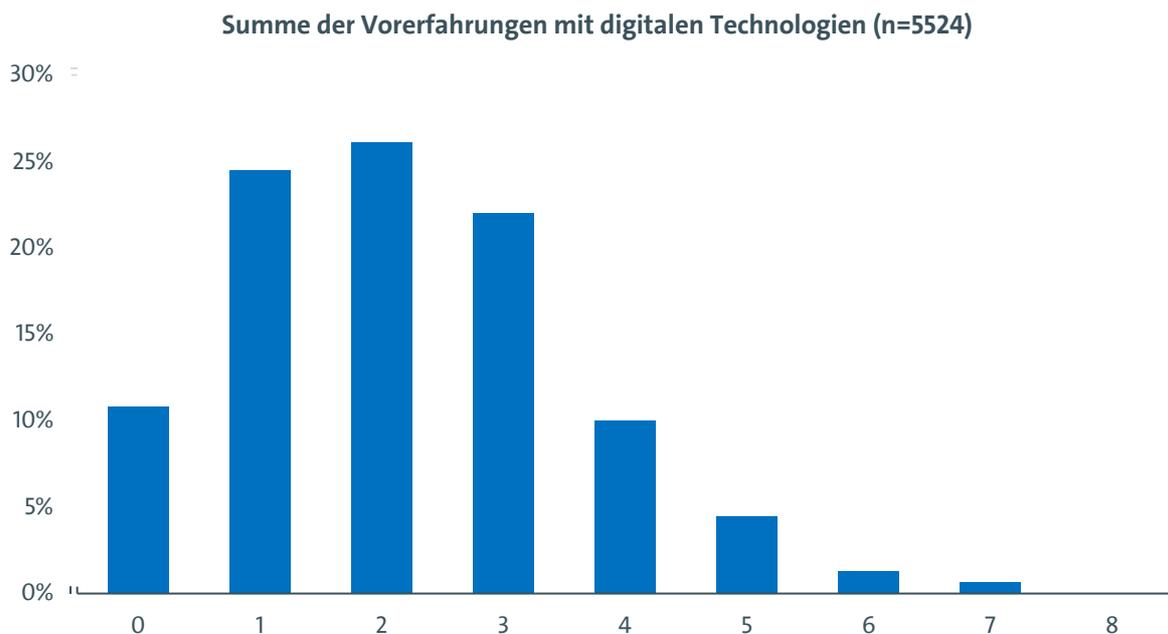
Als Indikator für die Bildungsbiografie wurde der Studienfortschritt der Studierenden berücksichtigt. Um diesen Indikator zu bestimmen, wurden die Angaben zum Fachsemester für Bachelor, Master, Staatsexamen und andere Studiengänge so zusammengefasst, dass die erste Hälfte der Regelstudienzeit als erster und die zweite Hälfte der Regelstudienzeit als zweiter Studienabschnitt kategorisiert wurde.

**TABELLE 14** Studienabschnitt

n=5704	%
Erster Studienabschnitt	62,3
Zweiter Studienabschnitt	37,7

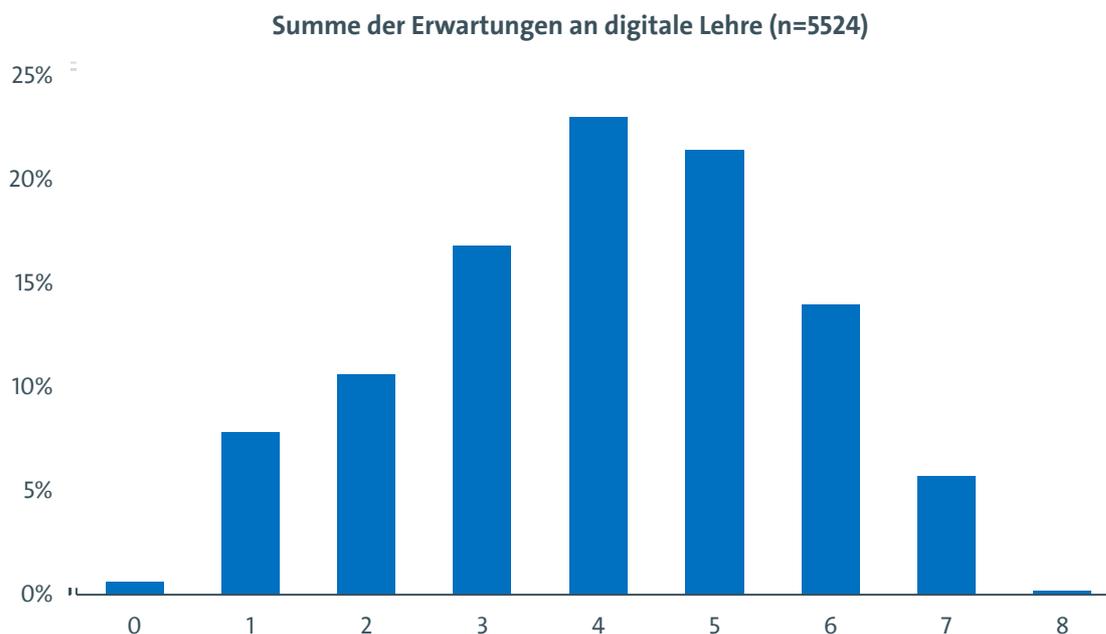
Zwei Drittel der Studierenden befanden sich im ersten Studienabschnitt ihres Studienganges, ein Drittel im zweiten. Der Studienfortschritt als Indikator für Bildungsbiografie wurde zudem in der Kombination mit dem angestrebten Abschluss berücksichtigt.

Um das vorhandene Vorwissen in Bezug auf digitale Kompetenzen und Lernstrategien berücksichtigen zu können, wurden die Vorerfahrungen mit digitalen Technologien und positive Erwartungen an die digitale Lehre jeweils als Summe der Erfahrungen und Erwartungen in den Analysen berücksichtigt. Die Vorerfahrungen mit den digitalen Technologien beziehen sich auf sieben mögliche Vorerfahrungen (*Welche digitalen Vorerfahrungen erweisen sich für Ihr Studium mit digitalisierten Lehrangeboten als hilfreich? Vorerfahrungen, die zurückgehen auf: ...*).

**ABBILDUNG 41** Vorerfahrungen mit digitalen Technologien

Fast drei Viertel der Studierenden gaben an, dass sie vor dem Sommersemester 2020 in ein bis drei Kontexten im Studium und im Alltag Vorerfahrungen mit digitalen Technologien gemacht hatten. Nur ca. 10 % der Studierenden hatten keinerlei Vorerfahrungen mit digitalen Technologien. Die häufigsten Vorerfahrungen mit digitalen Technologien betreffen den Einsatz digitaler Technologien im Alltag und beim selbstorganisierten Lernen sowie bei der Teilnahme an Präsenzveranstaltungen mit Nutzung digitaler Technologien (siehe Kapitel 3.2.).

Die Erwartungen an die digitale Lehre wurden ebenfalls als Summe an Erwartungen in die Analysen aufgenommen.



**ABBILDUNG 42** Erwartungen an digitale Lehre

Ungefähr die Hälfte der Befragten gibt zwei bis drei Erwartungen an, ein Drittel stellt fünf bis sechs Erwartungen an die digitale Lehre (siehe Kapitel 5.1.).

### Individuelle Studienbedingungen

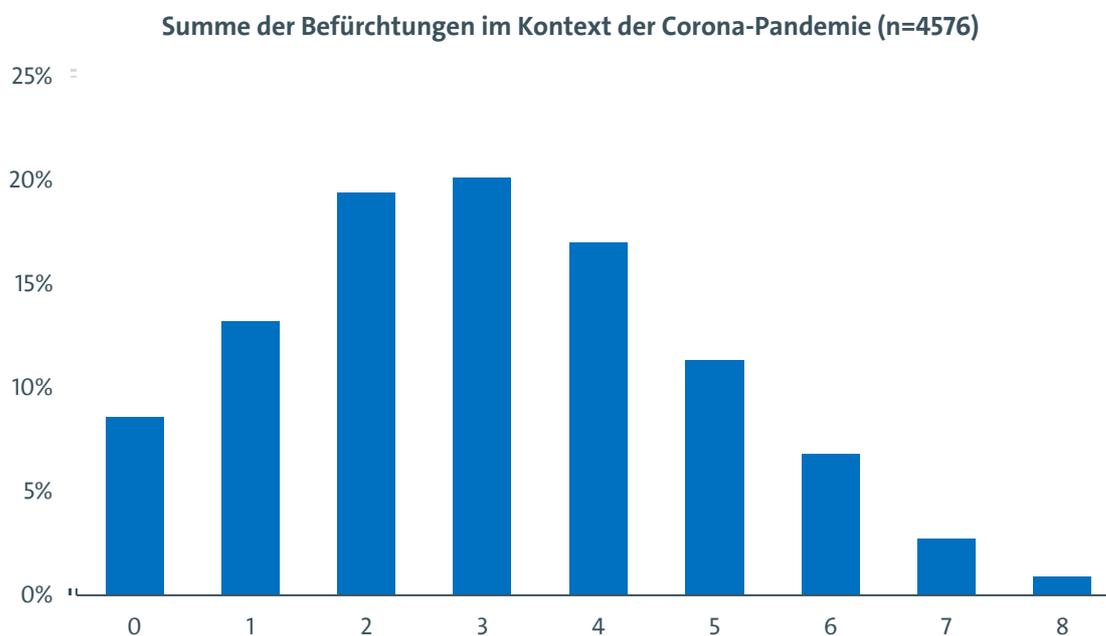
Als individuelle Studienbedingungen werden hier soziale Kontextfaktoren, die das Studium bedingen können, berücksichtigt, d. h. die familiäre und finanzielle Situation, die Wohnbedingungen und die Ausstattung, aber auch Befürchtungen, die die Befragten in Bezug auf die Corona-Pandemie hegen sowie die Einschätzung ihres Umgangs mit den besonderen Bedingungen im Sommersemester.

Als weitere Faktoren wurden die zeitliche Verfügbarkeit und zeitliche Belastungen neben dem Studium einbezogen, indem Angaben zu Betreuungsaufgaben und Erwerbstätigkeit berücksichtigt wurden.

In Bezug auf die Wohnsituation und Ausstattung wurden Fragen zum Arbeitsplatz, ausreichender Ausstattung und der Internetstabilität einbezogen. Während sowohl ein Großteil der befragten Studierenden angab, über einen eigenen Arbeitsplatz als auch über ausreichende technische Ausstattung für die Online-Lehre zu verfügen, mussten 21,9 % der Studierenden ohne eigenen Arbeitsplatz auskommen. 11,4 % der Befragten verfügten nach eigenen Angaben nicht über ausreichende technische Ausstattung für eine erfolgreiche Teilnahme an der Online-Lehre.

Mehr als 50 % der Befragten gaben an, immer oder meistens eine stabile Internetverbindung zu haben. Die Kategorien *Meist nicht* und *Nie oder fast nie* wurden nur selten genannt.

Zusätzlich wurden Befürchtungen im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie erfragt, die als Summe in die Analysen eingegangen sind (siehe Kapitel 5.3.). Insgesamt konnten die Studierenden acht verschiedenen Befürchtungen auswählen, die sich sowohl auf finanzielle, gesundheitliche und auf das Studium bezogen.



**ABBILDUNG 43** Befürchtungen im Kontext der Corona-Pandemie

Fast 70 % der befragten Studierenden geben bis zu vier Befürchtungen an. Nur etwa 20 % der Studierenden geben an, fünf oder mehr Befürchtungen zu haben.

Als weiteren Einflussfaktor auf die Bewertung der Nützlichkeit von Lehrformaten wurde der Einfluss der besonderen Bedingungen im Sommersemester auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit untersucht. Neben einer globalen Einschätzung des Zurechtkommens, wurden sechs Items formuliert, die einzelne Bereiche des Studiums und des alltäglichen Lebens beschreiben und sich auf das individuelle Studium auswirken können (siehe Kapitel 5.2.). Die sechs Items wurden einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimaxrotation und vordefinierter Faktorenextraktion=3,  $R^2=78,0\%$ ) unterzogen, um eine Dimensionsreduktion vorzunehmen, d. h. Bereiche zu identifizieren, die sich auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit auswirken können. Aus der Analyse ergaben sich folgende drei Dimensionen:

1. **(veränderte) Lehr-Lern-Arrangements und Selbstorganisation** (Mittelwertskala, 3 Items)
2. **(fehlende) Kontakte und Lernorte** (Index, 2 Items)
3. **(veränderte) Freizeitgestaltung** (Einzelitem)

Diese Dimensionen beschreiben größer gefasste Bereiche des Studiums und Alltags, die einen Einfluss auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit aufweisen. Für eine vereinfachte Interpretation der Werte wurden die Items z-transformiert und die Werte gehen von -1 *negativ ausgewirkt* bis +1 *positiv ausgewirkt* mit einem Nullpunkt *weder/noch*.

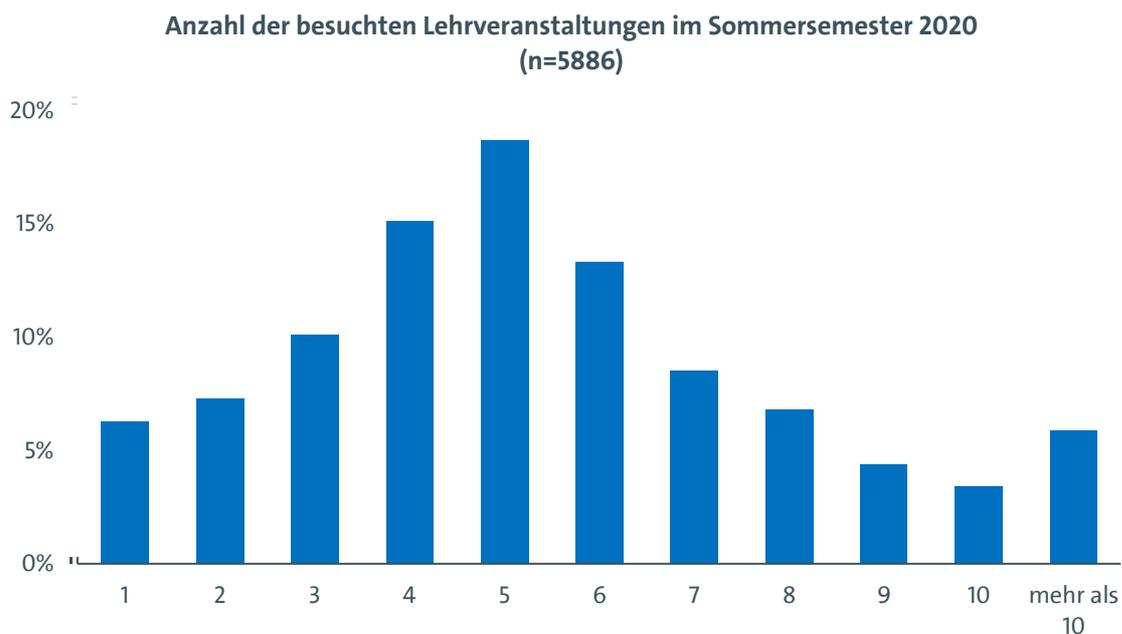
**TABELLE 15** Drei Faktoren des Einflusses der besonderen Bedingungen auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit im Sommersemester 2020

besondere Bedingungen	n	Mittelwert (SD)	Minimum	Maximum	Cronbach's alpha
Faktor 1: (veränderte) Lehr-Lern-Arrangements und Selbstorganisation	5299	-0,04 (0,6)	-1,0	+1,0	.81
Faktor 2: (fehlende) Kontakte und Lernorte	5276	-0,51 (0,5)	-1,0	+1,0	-
Faktor 3: (veränderte) Freizeitgestaltung	5283	-0,02 (0,7)	-1,0	+1,0	-

Die Faktoren **(veränderte) Lehr-Lern-Arrangements und Selbstorganisation** und **(veränderte) Freizeitgestaltung** liegen mit ihren Mittelwerten nahe des Skalennullpunkts „weder/noch“, allerdings ist die Standardabweichung bei Skalenpunkten von 0,5 recht hoch. Der Faktor **(fehlende) Kontakte und Lernorte** liegt mit einem Mittelwert von -0,51 eher auf dem Pol „negativ ausgewirkt“, dies bedeutet, dass die Mehrheit der Studierenden angab, dass sich die fehlenden Kontakte und Lernorte auf dem Campus eher negativ auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit ausgewirkt haben.

#### Fachlicher Kontext

Um den fachlichen Kontext abzubilden, wurden in die Analysen die Fakultätszugehörigkeit bzw. das Lehramtsstudium (siehe Kapitel 2.3.) als Indikator für Fachkultur sowie die Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen hinzugezogen.



**ABBILDUNG 44** Besuchte Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2020

Im Schnitt wurden von den Studierenden fünf Lehrveranstaltungen im Sommersemester besucht. Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden nahm an drei bis sechs Lehrveranstaltungen teil.

Als weiterer Einflussfaktor wurde die aufgewendete Zeit für das Studium im Sommersemester berücksichtigt (siehe Kapitel 4.4.).

#### **Einflussfaktoren auf die Bewertung der Nützlichkeit von Lehrformaten (Faktoren)**

Die Analyse der Einflussfaktoren auf die Bewertung der Nützlichkeit von Lehrformaten wurde mittels multipler Regressionsanalysen durchgeführt. Hierfür wurden die einzelnen zur Vorhersage herangezogenen Prädiktoren blockweise in das Modell aufgenommen und zum Schluss als Gesamtmodell überprüft. Im Folgenden werden nur die Faktoren/Merkmale berichtet, die einen (signifikanten) Einfluss auf die Bewertung der Nützlichkeit von Lehrformaten haben.

**TABELLE 16** Einflussfaktoren auf den ersten Faktor: Lehrendengeleitete Lehrformate

Faktor 1: Lehrendengeleitete Lehrformate	Modell 1: Individuelle Lernvoraus- setzungen		Modell 2: Individuelle Studien- bedingungen		Modell 3: fachlicher Kontext		Modell 4: Gesamt- modell	
	b	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$
Konstante <sup>a</sup>	3,02		2,76		3,70		2,57	
Geschlecht: weiblich	0,13	0,08					0,12	0,08
Alter	0,01	0,08					ns	ns
Vorerfahrungen	0,06	0,12					0,03	0,07
Erwartungen	0,05	0,12					0,03	0,07
Ausstattung			0,22	0,09			0,16	0,06
Internet			0,10	0,12			0,12	0,13
besondere Bedingungen: (veränderte) Lehr-Lern- Arrangements & Selbstorganisation			0,46	0,37			0,40	0,32
Fakultät für Betriebswirtschaft					0,19	0,07	ns	ns
R <sup>2</sup>	0,05		0,19		0,00		0,18	

<sup>a)</sup> Abhängige Variable: Lehrendengeleitete Lehrformate (1=überhaupt nicht hilfreich bis 5=sehr hilfreich)

Den höchsten Vorhersagewert für die Bewertung lehrendengeleiteter Lehrformate haben die individuellen Studienbedingungen mit einer Varianzaufklärung von 19 % und mit den höchsten Koeffizienten. Insbesondere die Qualität des Umgangs mit den neuen Lehr-Lern-Arrangements und die Bewertung der Selbstorganisation haben einen starken Einfluss auf die Wahrnehmung der Nützlichkeit von Vorlesungen, Dozentenvorträgen und ähnlichen Angeboten. Je positiver sich die neuen Anforderungen im digitalisierten Semester auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit ausgewirkt haben, desto hilfreicher wurden lehrendengeleitete Lehrformate eingeschätzt. Zudem wirkt sich das Vorhandensein einer ausreichenden Ausstattung und eine durchgängig stabile Internetverbindung positiv auf die Einschätzung der Nützlichkeit solcher Lehrformate aus. Weibliche Studierende schätzen im Vergleich zu den übrigen Studierenden die Nützlichkeit der lehrendengeleiteten Lehrformate positiver ein. Werden die individuellen Lernvoraussetzungen und Studienbedingungen kontrolliert, verliert der kleine Effekt der Fakultät für Betriebswirtschaft seinen Einfluss auf die Bewertung der Nützlichkeit, sodass ein Einfluss des fachlichen Kontexts nicht mehr beobachtet werden kann.

Für die studierendengeleiteten Lehrformate wurden nach dem gleichen Vorgehen blockweise die Modelle aufgebaut und berechnet.

**TABELLE 17** Einflussfaktoren auf den zweiten Faktor: Studierendengeleitete Lehrformate

Faktor 2: Studierendengeleitete Lehrformate	Modell 1: Individuelle Lernvoraus- setzungen		Modell 2: Individuelle Studien- bedingungen		Modell 3: fachlicher Kontext		Modell 4: Gesamt- modell	
	b	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$
Konstante <sup>a</sup>	2,63		2,68		3,46		2,57	
Geschlecht: männlich	-0,15	-0,08					-0,17	-0,08
Alter	0,01	0,00					ns	ns
Vorerfahrungen	0,05	0,09					0,04	0,06
Erwartungen	0,08	0,14					0,07	0,12
eigener Arbeitsplatz/-ort			0,10	0,05			ns	ns
Internet			0,10	0,09			0,13	0,12
besondere Bedingungen: (veränderte) Lehr-Lern- Arrangements & Selbstorganisation			0,23	0,14			0,17	0,11
Fakultät für Betriebswirtschaft					-0,37	-0,08	ns	ns
Fakultät für Psychologie und Bewegungswissenschaft					-0,26	-0,07	ns	ns
Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften					-0,19	-0,08	-0,17	-0,07
Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen					-0,02	-0,06	-0,02	-0,06
R <sup>2</sup>	0,04		0,04		0,02		0,07	

a) Abhängige Variable: Studierendengeleitete Lehrformate (1=überhaupt nicht hilfreich bis 5=sehr hilfreich)

Vergleichbar mit den Ergebnissen zu den lehrendengeleiteten Lehrformaten zeigt sich auch für die studierendengeleiteten Formate, dass Studierende, für die sich die besonderen Bedingungen der **(veränderten) Lehr-Lern-Arrangements und Selbstorganisation** eher positiv auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit ausgewirkt haben, die Nützlichkeit studierendengeleiteter Lehrformate höher bewerten als andere. Männliche Studierende schätzen studierendengeleitete Lehrformate weniger hilfreich ein, als alle anderen Studierenden. Auch in dieser Analyse wirkt sich die Stabilität des Internets positiv auf die Bewertung der Nützlichkeit studierendengeleiteter Lehrformate aus. Studierende der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften schätzen die studierendengeleiteten Lehrformate als weniger hilfreich ein. Dieser Effekt bleibt auch bei gleichzeitiger Kontrolle der individuellen Lernvoraussetzungen und Studienbedingungen erhalten. Fakultätseffekte, die im Modell 3 (fachlicher Kontext) noch signifikant waren, gehen im Gesamtmodell verloren.

Zuletzt wurden die Einflüsse der individuellen und institutionellen Merkmale auf den dritten Faktor – Rückmeldungen von Lehrenden – überprüft.

**TABELLE 18** Einflussfaktoren auf den dritten Faktor: Rückmeldungen von Lehrenden

Faktor 3: Rückmeldungen von Lehrenden	Modell 1: Individuelle Lernvoraus- setzungen		Modell 2: Individuelle Studien- bedingungen		Modell 3: fachlicher Kontext		Modell 4: Gesamt- modell	
	b	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$
Konstante <sup>a</sup>	2,72		3,15		3,97		2,66	
Geschlecht: weiblich	0,13	0,07					ns	ns
Geschlecht: männlich	ns	ns					-0,14	-0,07
Alter	0,03	0,16					0,02	0,11
Vorerfahrungen	0,04	0,07					ns	ns
Erwartungen	0,07	0,12					0,07	0,12
Erwerbstätigkeit			0,10	0,05			ns	ns
Kinderbetreuung			0,14	0,04			ns	ns
Internet			0,09	0,08			0,11	0,09
besondere Bedingungen: (veränderte) Lehr-Lern- Arrangements & Selbstorganisation			0,35	0,21			0,31	0,19
Fakultät für Geisteswissenschaften					0,13	0,05	0,14	0,06
Fakultät für Betriebswirtschaft					-0,29	-0,07	ns	ns
Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften					-0,17	-0,07	-0,15	-0,06
Fakultät für Rechtswissenschaft					-0,22	-0,06	ns	ns
Medizinische Fakultät					-0,24	-0,04	ns	ns
Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen					-0,02	-0,05	-0,03	-0,07
R <sup>2</sup>	0,05		0,06		0,02		0,11	

a) Abhängige Variable: Rückmeldungen von Lehrenden (1=überhaupt nicht hilfreich bis 5=sehr hilfreich)

Den höchsten Effekt bei der Bewertung der Nützlichkeit der Rückmeldungen von Lehrenden hat – vergleichbar mit den anderen zwei Faktoren – die Einschätzung des Einflusses der besonderen Bedingungen **(veränderte) Lehr-Lern-Arrangements und Selbstorganisation** auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit. Je positiver sich diese Bedingungen ausgewirkt haben, desto hilfreicher werden die Rückmeldungen von Lehrenden bewertet. Ein leicht positiver Effekt bei den weiblichen Studierenden gleicht sich im Gesamtmodell durch die Kontrolle der anderen Einflussfaktoren aus, allerdings gewinnt in diesem Fall dieser Effekt bei männlichen Studierenden an Bedeutung. Auch wenn es sich nur um einen schwachen Effekt handelt, schätzen männliche Studierende Rückmeldungen von Lehrenden als weniger hilfreich ein. Anders als bei den anderen zwei Faktoren üben Kinderbetreuung und Erwerbstätigkeit im isolierten Modell (individuelle Studienbedingungen) einen leichten Einfluss auf die Bewertung der Nützlichkeit von Lehrendenrückmeldungen aus; im Gesamtmodell gehen diese Effekte allerdings verloren. Studierende der Fakultät für Geisteswissenschaften bewerten die Rückmeldungen von Lehrenden als hilfreicher, Studierende der Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften hingegen als weniger hilfreich als Studierende anderer Fakultäten und des Lehramts. Mit steigender Anzahl besuchter Lehrveranstaltungen werden Rückmeldungen durch Lehrende weniger nützlich bewertet.

Auffallend bleibt insgesamt, dass die erhobenen Daten zu individuellen Lernvoraussetzungen und zum fachlichen Kontext die Bewertung der Nützlichkeit von Lehrformaten nur in geringem Maße aufklären können. Die individuellen Studienbedingungen tragen die höchsten Effekte zur Varianzaufklärung bei. Studierende, für die sich die neuen Lehr-Lern-Arrangements und die Anforderung einer höheren Selbstorganisation positiv auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit auswirkte, nehmen alle drei Faktoren von Lehrformaten als hilfreicher wahr als Studierende, bei denen sich diese besonderen Bedingungen eher negativ ausgewirkt haben.

## **6.2. INDIVIDUELLE UND INSTITUTIONELLE EINFLÜSSE AUF DIE ALLGEMEINEN ZUFRIEDENHEITSBEWERTUNGEN**

Die Studierenden wurden in der Befragung zum Sommersemester 2020 zu ihrer Zufriedenheit mit verschiedenen Aspekten der Studienorganisation befragt (vgl. Tabelle 19), d. h. zur Zufriedenheit mit den Informationen, die sie zur Situation im Sommersemester erhalten haben, mit den Lehrveranstaltungsformen, mit den technischen Lösungen, mit der Kommunikation mit Lehrenden und Mitstudierenden und mit den Formen der Leistungserbringung. Die Antwortformate waren 4- bis 5-stufig; im Mittel werden diese Aspekte von den Befragten jeweils leicht positiv bewertet.

**TABELLE 19** Allgemeine Zufriedenheitsbewertungen

Zufriedenheit mit...	n	Mittelwert (SD)	Minimum	Maximum
den Informationen	5968	2,7 (0,9)	1,0	4,0
den Lehrveranstaltungsformen	5759	2,7 (0,9)	1,0	4,0
den technischen Lösungen	5670	2,9 (0,8)	1,0	4,0
der Kommunikation mit Lehrenden	5624	3,4 (1,2)	1,0	5,0
der Kommunikation mit Mitstudierenden	5633	3,4 (1,4)	1,0	5,0
den Formen der Leistungserbringung	5446	2,7 (0,9)	1,0	4,0

Um einen übergreifenden Index zur Zufriedenheit zu berechnen, wurden die sechs Einschätzungen gemittelt und ein Durchschnittswert pro Person errechnet. Hierbei musste darauf Rücksicht genommen werden, dass die Variablen zur Kommunikation ein fünf-stufiges Antwortformat vorgesehen hatten, alle anderen Einschätzungen zur Zufriedenheit allerdings nur auf vier Stufen eingeschätzt werden konnten. Daher wurden die Variablen z-transformiert, sodass das Minimum auf Null und das Maximum auf Eins rekodiert und die Zwischenstufen rechnerisch ermittelt wurden.

**TABELLE 20** Zufriedenheitsbewertung gesamt (Mittelwertscore)

	n	Mittelwert (SD)	Minimum	Maximum	Cronbach's alpha
Gesamtzufriedenheit (Mittelwertscore)	5610	0,59 (0,2)	0,0	1,0	.83

Ungefähr ein Drittel der Studierenden weist eine gemittelte Gesamtzufriedenheit von 0,5 auf. Ein weiteres Drittel befindet sich im Wertebereich von 0,7 bis 1,0. Damit geht die Tendenz zu einer eher positiv ausgeprägten allgemeinen Zufriedenheit mit den verschiedenen Aspekten des Studiums.

Wie kommt es dazu, dass Studierende in unterschiedlichem Maße zufrieden mit den genannten Aspekten sind? Im Folgenden werden die Einflüsse der bereits beschriebenen individuellen und institutionellen Faktoren auf den Index zur allgemeinen Zufriedenheit untersucht. Analog zum vorherigen Kapitel wurden dazu individuelle Studienbedingungen und Lernvoraussetzungen sowie der fachliche Kontext als Prädiktoren in multiplen Regressionsmodellen zur Vorhersage der Zufriedenheit herangezogen. Berichtet werden alle Merkmale, die sich entweder in den isolierten Modellen 1 bis 3 und/oder im Gesamtmodell als signifikante Einflussfaktoren herausgestellt haben.

**TABELLE 21** Einflussfaktoren auf die allgemeine Zufriedenheit (Mittelwertscore)

Allgemeine Zufriedenheit	Modell 1: Individuelle Lernvoraus- setzungen		Modell 2: Individuelle Studien- bedingungen		Modell 3: fachlicher Kontext		Modell 4: Gesamt- modell	
	b	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$
Konstante <sup>a</sup>	0,32		0,27		0,59		0,28	
Geschlecht: weiblich	0,09	0,20					ns	ns
Geschlecht: männlich	0,07	0,16					-0,03	-0,06
Alter	0,00	0,06					ns	ns
Vorerfahrungen	0,02	0,11					0,01	0,06
Erwartungen	0,03	0,18					0,01	0,10
eigener Arbeitsplatz/-ort			0,02	0,04			0,02	0,04
Ausstattung			0,05	0,08			0,05	0,08
Internet			0,03	0,13			0,03	0,13
besondere Bedingungen: (veränderte) Lehr-Lern- Arrangements & Selbstorganisation			0,15	0,39			0,14	0,36
besondere Bedingungen: (fehlende) Kontakte & Lernorte			0,06	0,13			0,06	0,12
besondere Bedingungen: (Veränderte) Freizeitgestaltung			0,02	0,05			0,02	0,06
Befürchtungen (Summe)			-0,01	-0,11			-0,02	-0,14
Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaft					0,03	0,06	ns	ns
Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften					-0,05	-0,07	-0,03	-0,04
Fakultät für Rechtswissenschaft					-0,11	-0,13	-0,08	-0,10
Medizinische Fakultät					ns	ns	-0,04	-0,04
Fakultät für Psychologie und Bewegungswissenschaft					ns	ns	0,03	0,03
Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen					ns	ns	-0,00	-0,05
R <sup>2</sup>	0,06		0,40		0,03		0,43	

<sup>a)</sup> Abhängige Variable: Allgemeine Zufriedenheit (Mittelwertscore) (0=überhaupt nicht zufrieden bis 1=sehr zufrieden)

Wie Tabelle 21 zeigt, haben die erhobenen individuellen Lernvoraussetzungen (Modell 1) nur einen geringen Erklärungswert ( $R^2=0,06$ ) für die allgemeine Zufriedenheit. Für das Geschlecht zeigt sich im isolierten Modell noch ein geringer Effekt. Im Gesamtmodell geht dieser Effekt fast vollständig verloren bzw. kehrt sich unter Berücksichtigung der anderen Prädiktoren sogar um: Männliche Studierende schätzen die erhobenen Aspekte der allgemeinen Zufriedenheit weniger günstig ein und erreichen niedrigere Gesamtscores (unter Konstanthaltung aller anderen berücksichtigten Merkmale).

Im Modell 2 (individuelle Studienbedingungen) weisen wiederum die Einschätzungen des Einflusses der **(veränderten) Lehr-Lern-Arrangements und der Selbstorganisation** auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit den stärksten Effekt auf die Zufriedenheit auf - sowohl im isolierten als auch im Gesamtmodell. Je positiver sich die **(veränderten) Lehrformen und die Selbstorganisation** auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit der Studierenden auswirken, desto höher ist die Zufriedenheit. Die Effekte im Modell 2 bleiben im Gesamtmodell erhalten und erklären 40 % der Varianz in der abhängigen Variablen. **(Fehlende) Kontakte und Lernorte** sowie die **(veränderte) Freizeitgestaltung** wirken sich auf die Einschätzung der Zufriedenheit aus – wenn auch in einem geringeren Maße. Der Effekt bleibt im Gesamtmodell ebenfalls erhalten. Die Ausstattungsmerkmale (Arbeitsplatz, Ausstattung und Internet) haben ebenfalls einen Effekt auf die Einschätzung der allgemeinen Zufriedenheit der im Gesamtmodell konstant bleibt. Auch wenn der Effekt sehr gering ist, wirkt sich die Summe der Befürchtungen negativ auf die allgemeine Zufriedenheit aus und verstärkt sich leicht im Gesamtmodell: Je mehr Befürchtungen die Studierenden angeben, desto geringer ist die Zufriedenheit.

Der fachliche Kontext (Modell 3) weist kaum einen Erklärungswert für die Unterschiede in der allgemeinen Zufriedenheit auf. Auch im Gesamtmodell bleiben die Effekte gering. Bei gleichzeitiger Berücksichtigung der individuellen Merkmale kommen noch weitere Fakultätsunterschiede hinzu, die aber in einem geringen Maße eine Auswirkung auf die Einschätzung der allgemeinen Zufriedenheit haben.

Zusammenfassend haben auch in der Einschätzung der allgemeinen Zufriedenheit die individuellen Studienbedingungen den größten Einfluss und Erklärungswert – insbesondere die drei Bereiche des Einflusses der besonderen Bedingungen auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit. Hierbei sei der Faktor **(veränderte) Lehr-Lern-Arrangements & Selbstorganisation** hervorgehoben: Wer mit den veränderten Lehr-Lern-Arrangements und den Anforderungen der Selbstorganisation besser zurechtgekommen ist, äußert sich allgemein zufriedener. Eine gute Ausstattung für digitale Lehre wirkt sich ebenfalls positiv auf die Zufriedenheit aus – allerdings sind die Effekte dieser Merkmale weniger stark als ihr Einfluss auf die Bewertung unterschiedlicher Lehrformate. Dasselbe trifft auch auf Vorerfahrungen und Erwartungen an die digitale Lehre (individuelle Lernvoraussetzungen) zu.

### 6.3. ZURECHTKOMMEN UND UMGANG MIT DER BESONDEREN SITUATION IM SOMMERSEMESTER – INDIVIDUELLE UND INSTITUTIONELLE EINFLUSSFAKTOREN

Um das allgemeine Zurechtkommen im Sommersemester 2020 abzubilden, wurden die Studierenden gebeten auf einer zehn-stufigen Skala (1 *sehr schlecht* bis 10 *sehr gut*) einzuschätzen, wie gut sie mit den besonderen Situationen im Sommersemester 2020 zurechtgekommen sind. Auffällig ist in der Verteilung der Antworten, dass diese sehr breit streuen ( $SD=2,8$ ) und alle Antwortkategorien genutzt wurden (siehe Abbildung 36).

Um die breite Streuung aufzuklären, sollen im Folgenden wiederum die bekannten individuellen und institutionellen Merkmale herangezogen werden (siehe Kapitel 6.1.). Hierfür wurde eine multiple Regressionsanalyse durchgeführt, bei der blockweise die Prädiktoren für individuelle Lernvoraussetzungen, individuelle Studienbedingungen und der fachliche Kontext in die Analysen einbezogen wurden, bevor ein Gesamtmodell gerechnet wurde.

Berücksichtigt wurden alle Prädiktoren, die auch in die Modelle aus dem Kapitel 6.1. einbezogen wurden und dort beschrieben sind. Hier werden nur jene Merkmale berichtet, die sich entweder in isolierten Modellen 1 bis 3 und/oder im Gesamtmodell als signifikante Einflussfaktoren herausgestellt haben.

Die individuellen Lernvoraussetzungen haben nur einen geringen Erklärungswert für die Varianz der Bewertung des Zurechtkommens im Sommersemester 2020. Weibliche Studierende sind im Schnitt besser zurechtgekommen; dieser Effekt bleibt auch im Gesamtmodell erhalten. Der Effekt bei männlichen Studierenden bricht dagegen im Gesamtmodell zusammen. Effekte, die auf das Alter der Studierenden, die Vorerfahrungen mit digitalen Technologien oder die Erwartungen an die digitale Lehre zurückgehen, sind unter Berücksichtigung anderer Merkmale im Gesamtmodell (Modell 4) nicht mehr signifikant oder verlieren an Einflussstärke.

Anders verhält es sich mit den individuellen Studienbedingungen in Modell 2. Besonders stark wirken sich wiederum die drei Bereiche auf das allgemeine Zurechtkommen aus, die den Einfluss der besonderen Bedingungen im Sommer 2020 auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit beschreiben, wobei alle drei Faktoren relevant sind:

1. **(veränderte) Lehr-Lern-Arrangements und Selbstorganisation** (Mittelwertskala, 3 Items)
2. **(fehlende) Kontakte und Lernorte** (Index, 2 Items)
3. **(veränderte) Freizeitgestaltung** (Einzelitem)

Diese Effekte bleiben auch im Gesamtmodell stabil, wobei positive Auswirkungen der Lehr-Lern-Arrangements und der Selbstorganisation den höchsten Effekt aufweisen, fehlende Kontakte und Lernorte auf dem Campus, sowie die veränderte Freizeitgestaltung wirken sich weniger stark auf das Zurechtkommen im Sommersemester aus.

**TABELLE 22** Einflussfaktoren auf das allgemeine Zurechtkommen

Allgemeines Zurechtkommen	Modell 1: Individuelle Lernvoraus- setzungen		Modell 2: Individuelle Studien- bedingungen		Modell 3: fachlicher Kontext		Modell 4: Gesamt- modell	
	b	$\beta$	B	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$
Konstante <sup>a</sup>	2,35		1,91		6,23		1,83	
Geschlecht: weiblich	1,37	0,23					0,25	0,04
Geschlecht: männlich	1,18	0,20					ns	ns
Alter	0,04	0,08					ns	ns
Vorerfahrungen	0,16	0,08					0,05	0,03
Erwartungen	0,26	0,15					0,10	0,06
Kinderbetreuung			ns	ns			-0,21	-0,02
eigener Arbeitsplatz/-ort			0,29	0,04			0,22	0,03
Ausstattung			0,44	0,05			0,43	0,05
Internet			0,26	0,07			0,23	0,07
besondere Bedingungen: (veränderte) Lehr-Lern- Arrangements & Selbstorganisation			2,56	0,52			2,48	0,51
besondere Bedingungen: (fehlende) Kontakte & Lernorte			0,72	0,13			0,78	0,13
besondere Bedingungen: (veränderte) Freizeitgestaltung			0,55	0,14			0,54	0,14
Befürchtungen (Summe)			-0,22	-0,14			-0,23	-0,15
Fakultät für Geisteswissenschaften					-0,38	-0,05	ns	ns
Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften					-0,60	-0,08	-0,18	-0,02
Fakultät für Rechtswissenschaft					-1,05	-0,10	-0,37	-0,04
Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen					ns	ns	-0,05	-0,05
R <sup>2</sup>	0,04		0,63		0,01		0,64	

<sup>a)</sup> Abhängige Variable: Zurechtkommen im Sommersemester 2020 (1=*sehr schlecht* bis 10=*sehr gut*)

Ausstattungsmerkmale wirken sich ebenfalls auf die Einschätzung aus, im Sommer 2020 besser oder schlechter zurechtgekommen zu sein. Studierende, die einen eigenen Arbeitsplatz oder -ort haben, eine ausreichende Ausstattung und eine stabile Internetverbindung, sind durchschnittlich besser zurechtgekommen als Studierende, die diese Ausstattungsmerkmale nicht zur Verfügung hatten. Während im isolierten Modell 2 die Kinderbetreuung keinen signifikanten Effekt auf das Zurechtkommen ausweist, bekommt dieser im Gesamtmodell durch die Kontrolle weiterer Merkmale einen signifikanten Effekt. Studierende, die im Sommersemester Betreuungsaufgaben übernommen haben, sind tendenziell schlechter im Sommersemester zurechtgekommen als Studierende, die keine Kinder betreuen mussten.

Der fachliche Kontext hat nur einen geringen Erklärungswert für das Zurechtkommen. Dies wird auch daran deutlich, dass die Konstante sich in direkter Nähe zum Gesamtmittelwert aller Befragten ( $n=5,97$ ) befindet. Dennoch sind Studierende der Fakultät für Rechtswissenschaft, der Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und der Fakultät für Geisteswissenschaften im Vergleich zu den Studierenden aller anderen Fakultäten und des Lehramts schlechter zurechtgekommen. Die Effekte bleiben für zwei Fakultäten auch im Gesamtmodell erhalten, schwächen sich allerdings ab.

Insgesamt wird auch hier erkennbar (vergleichbar mit den Ergebnissen aus Kapitel 6.1.), dass insbesondere die individuellen Studienbedingungen einen Einfluss auf das allgemeine Zurechtkommen zu haben scheinen, nicht so sehr die hier berücksichtigten Lernvoraussetzungen oder der fachliche Kontext.

Allerdings gilt es zu beachten, dass durch die Fragebogenstruktur, die Einschätzung des Einflusses der spezifischen besonderen Bedingungen auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit (sechs Items) direkt vor der Frage nach dem allgemeinen Zurechtkommen gestellt wurde. Der Zusammenhang zwischen den spezifischen Einschätzungen auf Einzelitemebene und der allgemeinen Einschätzung weist daher einen starken Zusammenhang auf ( $r=0.75$ ) und die Bewertung des Einflusses in den Analysen stellt keinen überraschenden Befund dar, sie wirken gar tautologisch. Komplette isoliert erklärt der Faktor **(veränderte) Lehr-Lern-Arrangements und Selbstorganisation** 55 % der Varianz des allgemeinen Zurechtkommens. Werden die drei Faktoren (Bereiche) der besonderen Bedingungen nicht berücksichtigt, können dennoch 27 % der Varianz durch andere Merkmale erklärt werden. Den größten Einfluss hat dann die Summe an Befürchtungen und die Stabilität der Internetverbindung; den geringsten Einfluss einzelne Fakultätszugehörigkeiten.

**TABELLE 23** Einflussfaktoren auf das allgemeine Zurechtkommen (ohne besondere Bedingungen)

Allgemeines Zurechtkommen	Modell 1: Individuelle Lernvoraus- setzungen		Modell 2: Individuelle Studien- bedingungen		Modell 3: fachlicher Kontext		Modell 4: Gesamt- modell	
	b	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$	b	$\beta$
Konstante <sup>a</sup>	2,35		4,12		6,23		1,23	
Geschlecht: weiblich	1,37	0,23					0,55	0,09
Geschlecht: männlich	1,18	0,20					ns	ns
Alter	0,04	0,08					0,05	0,10
Vorerfahrungen	0,16	0,08					0,14	0,07
Erwartungen	0,26	0,15					0,22	0,13
eigener Arbeitsplatz/-ort			0,57	0,09			0,49	0,07
Ausstattung			1,00	0,11			0,92	0,10
Internet			0,66	0,19			0,62	0,18
Befürchtungen (Summe)			-0,48	-0,31			-0,52	-0,34
Fakultät für Geisteswissenschaften					-0,38	-0,05		
Fakultät für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften					-0,60	-0,08		
Fakultät für Rechtswissenschaft					-1,05	-0,10	-0,58	-0,06
Fakultät für Betriebswirtschaft					ns	ns	0,45	0,04
Fakultät für Mathematik, Informatik und Naturwissenschaften					ns	ns	0,22	0,03
Zeitaufwand für Studium							0,10	0,05
R <sup>2</sup>	0,04		0,22		0,01		0,27	

<sup>a)</sup> Abhängige Variable: Zurechtkommen im Sommersemester 2020 (1=sehr schlecht bis 10=sehr gut)

Vergleichbar mit den vorangegangenen Analysen, haben auch ohne die Berücksichtigung der drei Bereiche von besonderen Bedingungen die individuellen Studienbedingungen die höchste Erklärungskraft für die Unterschiede in der Einschätzung des Zurechtkommens. Je mehr Befürchtungen die Studierenden angaben, desto schlechter kamen sie mit den Bedingungen im Sommersemester 2020 zurecht. Die Stabilität des Internets hat auch in diesem Gesamtmodell einen relativ hohen Effekt auf das Zurechtkommen: je stabiler die Internetverbindung, desto besser sind die Studierenden zurechtgekommen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei der Einschätzung der Nützlichkeit unterschiedlicher Lehrformate (siehe Kapitel 6.1.), der Zufriedenheit (siehe Kapitel 6.2.) und dem Zurechtkommen (siehe Kapitel 6.3.) sich insbesondere die individuellen Studienbedingungen auf die subjektiven Einschätzungen auswirken. Besonders hervorzuheben sind Merkmale wie die Ausstattung und die Stabilität des Internets, sowie die Vorerfahrungen mit digitalen Technologien und positive Erwartungen an die Online-Lehre. Des Weiteren spielen die Summe der Befürchtungen und die Auswirkung der drei Bereiche von besonderen Bedingungen auf die Arbeits- und Leistungsfähigkeit im Sommersemester 2020 eine übergeordnete Rolle. Es wird deutlich, dass Studierende, die mit den veränderten Lehr-Lern-Arrangements und der Organisation des eigenen Lernens gut zurechtkamen, im Sommersemester 2020 allgemein besser zurechtgekommen sind (Globaleinschätzung) und auch die veränderten Lehrformate als hilfreicher eingeschätzt haben als Studierende, die sich weniger gut auf die veränderten Lernbedingungen einstellen konnten. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass insbesondere persönliche Merkmale (Studienbedingungen) die Unterschiede in der subjektiven Einschätzung der Zufriedenheit und des Zurechtkommens erklären können. Es ist jedoch auffällig, dass bei den Analysen ein Großteil der Varianz in den Einschätzungen nicht erklärt werden kann und vermutlich andere psychologische oder motivationale Merkmale zur Erklärung herangezogen werden müssten. So könnten bestimmte Lerntypen oder psychologische Aspekte wie die Selbstwirksamkeitserwartung oder das Fähigkeitsselbstbild einen Einfluss haben. Diese Erkenntnisse sind für zukünftige Studierendenbefragungen zum Studieren unter digitalen Bedingungen insofern relevant, dass diese psychologischen Merkmale bei der Instrumentenentwicklung Berücksichtigung finden müssen (siehe Kapitel 8.).

## **7. VERÄNDERUNGSWÜNSCHE DER STUDIERENDEN FÜR DAS DIGITALE LERNEN IM FORTGESETZTEN KRISENMODUS**

Etwa zwei Drittel der Befragten äußerten sich zu den Fragen, welche Aspekte sie bei weiterhin eingeschränkter Präsenzlehre zukünftig beibehalten beziehungsweise verändern würden. Die Anmerkungen der Studierenden ließen sich mittels der induktiven Kategorienbildung in sechs Kategorien zusammenfassen. Diese beziehen sich auf organisatorische und technische Aspekte des digitalen Lernens, die Kommunikation und den Austausch mit Lehrenden und Mitstudierenden, auf das Lehr-/Lernmaterial sowie auf die Lernformate und auf die Organisation und die Form von Prüfungen.

Zum Teil ergaben sich aus den beiden gestellten Fragen ähnliche Aussagen. Was die einen Studierenden bereits in diesem Semester erlebt haben und beibehalten möchten, wünschen sich andere Studierende für künftige Semester. Aus diesem Grund sind ähnlich formulierte Aspekte, die in beiden Fragen genannt wurden, in der Tabelle nebeneinander erfasst. Die Gesamtzahl der Nennungen wird „fett“ in der Mitte der Tabelle dargestellt, falls eine Nennung in beiden Variablen erfolgte und jeweils am Rand, wenn ein Code lediglich in einer Variablen vorkam.

### Lehr-/Lernformate

Die Antworten der Studierenden beziehen sich besonders häufig auf die angebotenen Lehr-/Lernformate. Viele Äußerungen bleiben dabei eher allgemein, wie etwa der Wunsch nach gut oder besser gestalteten Lehrveranstaltungen (50 Nennungen) oder die Forderung nach der Erhöhung der Methodenvielfalt (65 Nennungen). Konkreter formulieren die Befragten den Wunsch nach Arbeit in kleinen Gruppen (156 Nennungen), nach Gruppenarbeit im Allgemeinen (130 Nennungen). Im Gegensatz dazu wünscht sich eine andere Gruppe von Studierenden den Verzicht von Gruppenarbeit (105 Nennungen). Gegen das Format der Gruppenarbeit sprechen aus Sicht der Studierenden insbesondere organisatorische Aspekte. Gleichzeitig betonen Fürsprecher der Gruppenarbeit ihre Bedeutung für Kommunikationsprozesse und das Gefühl der Verbundenheit mit den Kommiliton:innen.

„Keine verpflichtende Gruppenarbeit, da bei asynchroner Lehre jeder unterschiedlich weit war und das meinen Lernprozess entschleunigt und negativ beeinflusst hat.“

Gleichzeitig zeigt sich, dass asynchrone Lehrformate sehr gut von Studierenden angenommen wurden. 481 Befragte wünschen sich, dass diese Form der Lehre beibehalten oder häufiger angeboten wird. Dieser Wunsch bezieht sich insbesondere auf das Angebot asynchroner Vorlesungen (660 Nennungen). Deutlich seltener wird der Bedarf nach asynchronen Seminaren (45 Nennungen) sowie asynchronen Übungen und Tutorien (37 Nennungen) formuliert. Aus Sicht der Studierenden sind besprochene PowerPoint-Präsentationen (464 Nennungen), Videos (431 Nennungen) sowie aufgezeichnete Lehrveranstaltungen die Formate, die sich am besten für asynchrone Lehre eignen.

Zusätzlich geben 352 Studierende an, dass sie sich weiterhin synchrone Lehrveranstaltungsformate wünschen. Diese Lehrveranstaltungsformate werden für Seminare (229 Nennungen), Vorlesungen (149 Nennungen) und Übungen/Tutorien (111 Nennungen) favorisiert.

Häufig äußern Befragte zudem den Wunsch nach der Kombination synchroner und asynchroner Formate (254 Nennungen) beziehungsweise die Ergänzung asynchroner durch synchrone Formate (63 Nennungen).<sup>11</sup>

„Vielleicht eine Kombination aus synchronen und asynchronen Angeboten in jedem Kurs anbieten, nicht einen Kurs komplett synchron und einen nur asynchron. So kann man die Vorteile kombinieren und die Nachteile ausgleichen.“

---

<sup>11</sup> Zur besseren Lesbarkeit wurden Rechtschreib- und Grammatikfehler der Originalzitate korrigiert.

**TABELLE 24** Auszählung der Antworten zum Thema „Lehr-/Lernformate“

n	Was möchten Sie beibehalten?	Gesamt	Was würden Sie verändern?	n
<b>Inhalte und Rahmen</b>				
20	Methodenvielfalt	<b>65</b>	Erhöhung der Methodenvielfalt	45
9	Gute Qualität der Lehrveranstaltungen	<b>50</b>	Lehrveranstaltungen besser gestalten	41
<b>39</b>	Selbstbestimmtes Lernen/Selbststudium			
			Einheitliche Formatvorgaben durch die Uni	<b>31</b>
			Anpassung der Lerninhalte an die digitalen Formate	<b>24</b>
			Vereinheitlichung der Angebote	<b>15</b>
			Lehre nicht nur über Arbeitsaufträge gestalten	<b>18</b>
			Mehr Tutorien/Übungen anbieten	<b>16</b>
<b>Gruppenarbeit</b>				
79	Arbeit in kleinen Gruppen	<b>156</b>	Arbeit in kleinen Gruppen	77
88	Arbeit in Gruppen	<b>130</b>	Arbeit in Gruppen	42
7	Keine Gruppenarbeit	<b>105</b>	Keine Gruppenarbeit	98
<b>Asynchrone Formate</b>				
421	Asynchrone Formate anbieten	<b>481</b>	Mehr asynchrone Formate anbieten	60
621	Asynchrone Vorlesungen anbieten	<b>660</b>	Mehr asynchrone Vorlesungen anbieten	39
34	Asynchrone Seminare anbieten	<b>45</b>	Mehr asynchrone Seminare anbieten	11
30	Asynchrone Übungen/Tutorien anbieten	<b>37</b>	Mehr asynchrone Übungen/Tutorien anbieten	7
421	Besprochene PPT	<b>464</b>	Ergänzung von PPT-Folien durch Audio-Kommentare	43
396	Videos	<b>431</b>	Mehr Videos	35
<b>91</b>	Aufzeichnung einer Lehrveranstaltung			
57	Podcasts	<b>63</b>	Mehr Podcasts	6
			Keine reinen Audio-Podcasts	<b>40</b>
			Keine Folien mit Audiokommentaren	<b>17</b>
			Keine/weniger asynchrone Veranstaltungen	<b>53</b>
<b>Synchrone Formate</b>				
228	Synchrone Formate anbieten	<b>352</b>	Synchrone Formate anbieten	124
397	Regelmäßige Videokonferenzen anbieten	<b>435</b>	Häufiger regelmäßige Videokonferenzen anbieten	38
184	Synchrone Seminare anbieten	<b>229</b>	Synchrone Seminare anbieten	45
117	Synchrone Vorlesungen anbieten	<b>149</b>	Synchrone Vorlesungen anbieten	32
92	Synchrone Übungen/Tutorien anbieten	<b>111</b>	Synchrone Übungen/Tutorien anbieten	19
35	Synchrone Arbeitsgemeinschaften	<b>50</b>	Synchrone Arbeitsgemeinschaften	15
175	Aufzeichnung synchroner Lehrveranstaltungen		Aufzeichnung synchroner Lehrveranstaltungen	
338	Digitale Formate anbieten	<b>369</b>	Digitale Formate anbieten	31
			Vorlesungen synchron anbieten	<b>32</b>
			Seminare/Unterricht am Krankenbett synchron anbieten	<b>45</b>
			Arbeitsgruppen synchron anbieten	<b>15</b>
			Keine synchronen Formate anbieten	<b>50</b>
<b>Kombination synchroner und asynchroner Formate</b>				
208	Kombination synchroner und asynchroner Formate	<b>254</b>	Kombination synchroner und asynchroner Formate	46
			Ergänzung asynchroner durch synchrone Formate	<b>63</b>

### **Austausch und Kommunikation**

Austausch, Interaktion und Kommunikation außerhalb und innerhalb der Lehrveranstaltungen stellen einen zentralen Faktor für den Erfolg digitaler Lehre dar. 126 Studierende fordern im Rahmen dieser Abfrage mehr Austausch und Kommunikation im Allgemeinen. Insbesondere jedoch die regelmäßige Kommunikation mit Lehrenden möchten die Studierenden beibehalten (104 Nennungen) beziehungsweise verbessern (169 Nennungen). Dazu können vor allem das Angebot regelmäßiger Online-Sprechstunden (89 Nennungen) und regelmäßiges Feedback (92 Nennungen) beitragen.

„Die Dozierenden/ProfessorInnen sollten mehr individuellen/persönlichen Kontakt zu den Studierenden pflegen. Die Studierenden müssen von Anfang an mehr dazu angeregt werden, sich miteinander zu vernetzen.“

Auch die Vernetzung der Studierenden untereinander ist für die Studierenden von zentraler Bedeutung; die Verbesserung bzw. das Beibehalten des Austauschs mit ihren Kommiliton:innen benennen 186 Studierende. Hierzu zählt auch die Bildung von Lerngruppen (36 Nennungen). Die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden dient dabei vornehmlich zwei Zwecken. Zum einen spielt die Klärung von Fragen für viele Studierende eine zentrale Rolle (42 Nennungen); durch gemeinsame Interaktion wird aber gleichzeitig auch das Gefühl von Anonymität in diesem digitalen Semester gemindert (25 Nennungen).

„Die Veranstaltungen sollten nach Möglichkeit so gestaltet werden, dass es zwischen den Studierenden regen Austausch gibt. Das sollte durch Übungsgruppen, Gruppenarbeiten, Diskussionsrunden etc. erreicht werden. Ein Forum ist nicht ausreichend um den Austausch und die soziale Interaktion in einem Seminar zu ersetzen. Auch ein Seminar über eine Konferenzapp ist nicht ausreichend, wenn dieses nur aus Vorträgen und Monologen der Dozent:innen besteht.“

**TABELLE 25** Auszählung der Antworten zum Thema „Austausch und Kommunikation“

n	Was möchten Sie beibehalten?	Gesamt	Was würden Sie verändern?	n
<b>Mit Kommilitonen</b>				
34	Austausch mit Kommilitonen	<b>186</b>	Mehr Austausch mit Kommilitonen	152
14	Lerngruppen	<b>36</b>	Lerngruppen	22
<b>Mit Lehrenden</b>				
104	Intensiver Austausch mit Lehrenden	<b>273</b>	Bessere Kommunikation mit Lehrenden	169
51	Online-Sprechstunden	<b>89</b>	Online-Sprechstunden	38
35	Regelmäßiges Feedback	<b>92</b>	Regelmäßiges Feedback	57
			Motivation zu aktiver Teilnahme und Austausch	<b>23</b>
			Verbindliche Absprachen zwischen Lehrenden	<b>23</b>
			Rückversicherung, ob Studierende zurecht kommen	<b>22</b>
			Schnellere Antworten/Rückmeldungen	<b>20</b>
			Bessere Erreichbarkeit	<b>19</b>
			Bessere Strukturierung von Gruppenarbeiten	<b>18</b>
<b>Allgemein</b>				
123	Austausch über Foren/Chats	<b>147</b>	Austausch über Foren/Chats	24
			Mehr Austausch und Kommunikation	<b>126</b>
			Fragerunden/Diskussionen synchron anbieten	<b>112</b>
19	Möglichkeit Fragen zu stellen	<b>42</b>	Möglichkeit Fragen zu stellen	23
1	Vorstellungsrunde zu Beginn	<b>26</b>	Weniger Anonymität	25
			Bessere Kommunikation der Uni-Leitung	<b>20</b>

„Zu JEDER Veranstaltung auch ein angebotenes Format in Präsenz oder wenigstens synchron. Der Austausch mit Lehrenden und von Studierenden untereinander sollte dabei unbedingt im Vordergrund stehen! Ich lerne aus meinen eigenen Fragen UND auch aus den Fragen anderer Studierender. Außerdem lerne ich im Austausch und nicht nur für mich alleine.“

### Technische Lösungen

Die Bündelung der Angebote auf einer zentralen Plattform (346 Nennungen) stellt einen zentralen Punkt hinsichtlich der organisatorischen Verbesserung der digitalen Lehre dar. Diese Forderung bezieht sich insbesondere auf eine zentrale Software zur Bereitstellung von Materialien sowie zur Kommunikation von Terminen und zur Durchführung von Videokonferenzen. Daneben steht die allgemeine Forderung, dass die digitalen Medien und Plattformen und ihre Angebote insgesamt besser genutzt werden sollten. Auch die Weiterbildung der Lehrenden im Umgang mit Technik und digitalen Medien (56 Nennungen), die Stabilität der technischen Infrastruktur (52 Nennungen) sowie die Unterstützung von Studierenden mit fehlender technischer Ausstattung (42 Nennungen) würden das Angebot der digitalen Lehre verbessern.

„Man könnte die digitalen Plattformen noch mehr nutzen. Weder Student:innen noch Lehrende nutzen regelmäßig die Screensharing-Funktion, um nur ein Beispiel zu nennen. Die digitale Lehre könnte auch eine Chance für alle Beteiligten sein, ihre digitalen Kompetenzen zu erweitern.“

„Ich wünsche mir fakultätsspezifische Plattformen, auf denen sich leicht Termine, Materialien, zu erledigende Aufgaben und Kommunikationselemente (für Studierende und Dozenten) wiederfinden lassen. Ich möchte außerdem Chatverläufe nachvollziehen können und klare Strukturen sehen, die uniweit möglichst ähnlich sind.“

Bezüglich des Datenschutzes gehen die Meinungen der Studierenden auseinander. Um der Anonymität, die mit der digitalen Lehre einhergeht, entgegenzuwirken, wünschen sich einige Studierende eine Pflicht, Kamera und Mikrofon im Rahmen von Onlinekonferenzen zu aktivieren (16 Nennungen). Dagegen sprechen jedoch die Bedenken der Studierenden, die eine solche Pflicht als einen Eingriff in ihre Privatsphäre wahrnehmen (9 Nennungen).

**TABELLE 26** Auszählung der Antworten zum Thema „Technische Lösungen – Allgemein“

n	Was möchten Sie beibehalten?	Gesamt	Was würden Sie verändern?	n
<b>Nutzung digitaler Plattformen/Medien</b>				
10	Nutzung einer Plattform	<b>346</b>	Bündelung der Angebote auf einer Plattform	336
67	Nutzung digitaler Plattformen	<b>115</b>	Digitale Medien besser nutzen	48
			Tools verbessern/alternative Lösungen	<b>33</b>
			Alternatives Konferenztool (allg.)	<b>21</b>
<b>Technische Ausstattung/Unterstützung</b>				
			Techn. Weiterbildung der Lehrenden	56
			Stabilität der technischen Infrastruktur	52
			Unterstützung von Studierenden mit fehlender Ausstattung	42
			Bessere Qualität der Aufnahmen	36
			Technische Ausstattung der Lehrenden verbessern	24
4	Schulung digitaler Kompetenzen	<b>21</b>	Einführung ins digitale Arbeiten/Software	17
<b>Datenschutz</b>				
			Gewährleistung des Datenschutzes	<b>15</b>
1	Pflicht zum Einschalten von Kamera/Mikro einführen	<b>16</b>	Pflicht zum Einschalten von Kamera/Mikro einführen	15
1	Keine Pflicht zum Einschalten von Kamera und Mikro	<b>9</b>	Keine Pflicht zum Einschalten von Kamera und Mikro	8

Datenschutzbedenken beziehen sich insbesondere auf die Nutzung des Konferenztools „Zoom“. 65 Studierende wünschen sich deshalb die Einschränkung der Nutzung dieses Tools. 21 Studierende wünschen sich ein alternatives Konferenztool, ohne sich konkret auf Zoom zu beziehen.

Gleichzeitig erfreut sich dieses Tool jedoch auch großer Beliebtheit. Insgesamt 672-mal wird die Beibehaltung beziehungsweise die Weiterführung seiner Nutzung gefordert. Auch die Plattformen „Lecture2go“ (228 Nennungen) und OpenOlat (208 Nennungen) sollen aus Sicht der Studierenden weiter intensiv genutzt werden.

**TABELLE 27** Auszählung der Antworten zum Thema „Technische Lösungen – Nutzung von Software und Tools“

n	Was möchten Sie beibehalten?		Was würden Sie verändern?	n
611	Zoom		Zoom	61
194	Lecture2go		Lecture2go	34
176	OpenOlat		OpenOlat	32
81	AGORA/Commsy		AGORA/Commsy	10
76	Moodle		Moodle	12
60	MicrosoftTeams		MicrosoftTeams	10
26	Breakout Sessions		Breakout Sessions	11
27	Email		Email	4
11	Stine		Stine	14
			Zoom	<b>65</b>
			AGORA/Commsy	<b>15</b>
			OpenOlat	<b>15</b>

**Lehr-/Lernmaterial**

Insbesondere im Rahmen asynchroner Lehrveranstaltungen spielt das bereit gestellte Lehr- und Lernmaterial eine zentrale Rolle. Dass dieses rechtzeitig und regelmäßig zur Verfügung gestellt wird (180 Nennungen), ist für die Studierenden besonders wichtig. Zusätzlich sollten Aufzeichnungen synchroner Lehrveranstaltungen angefertigt werden (182 Nennungen). Die Materialien sollten zudem dauerhaft (60 Nennungen) und digital (51 Nennungen) nutzbar sein. Als Zusatzmaterial wünschen sich die Studierenden Übungsaufgaben mit Lösungen (207 Nennungen), Selbsttests (85 Nennungen) sowie Skripte (80 Nennungen).

„Vorlesungen und Übungen sollen als Videokonferenzen zu den geplanten Zeiten live stattfinden. Außerdem fände ich es gut, wenn sie aufgezeichnet werden, damit man bei Verständnisschwierigkeiten nochmal nachschauen kann, Überschneidungen von Veranstaltungen kein so großes Problem darstellen und man sich keine Sorgen machen muss, was zu verpassen, wenn man mal technische Probleme hat.“

Viele Befragte haben den Eindruck, dass sich der Workload im digitalen Semester deutlich erhöht hat. Diese Studierenden fordern, dass der Umfang des Materials und damit der Arbeitsaufwand merklich reduziert werden sollte (270 Nennungen). Auch der Umfang von Videos und die Länge von Videokonferenzen sollten aus Sicht vieler Befragten reduziert werden (122 Nennungen) beziehungsweise sich am Umfang der Präsenzveranstaltungen orientieren.

„WENIGER AUFABEN! Das Semester hatte einen höheren Workload als jedes Semester zuvor, Lehrende haben unfassbar viel verlangt und sehr häufig die Anwesenheitspflicht, die sonst als Studienleistung zählt, durch aufwändige Aufgaben ersetzt, trotz wöchentlicher Zoom-Meetings mit Anwesenheitspflicht“

**TABELLE 28** Auszählung der Antworten zum Thema „Lehr-/Lernmaterial“

n	Was möchten Sie beibehalten?	Gesamt	Was würden Sie verändern?	n
<b>Material zur Verfügung stellen</b>				
93	Regelmäßig/rechtzeitig zur Verfügung stellen	<b>180</b>	Regelmäßig/rechtzeitig zur Verfügung stellen	87
			Aufzeichnung synchroner Veranstaltungen	<b>182</b>
			Strukturiert zur Verfügung stellen	<b>23</b>
<b>60</b>	Dauerhafte Abrufbarkeit des Materials			
<b>51</b>	Medien/Literatur digital zur Verfügung stellen			
<b>Umfang des Materials</b>				
			Umfang des Materials/Arbeitsaufwandes reduzieren	<b>270</b>
			Umfang der Videos/Videokonferenzen kürzen	<b>122</b>
<b>Zusatzmaterial</b>				
135	Übungsaufgaben (mit Lösungen)	<b>207</b>	Übungsaufgaben (mit Lösungen)	72
45	Selbsttests (Quiz)	<b>85</b>	Selbsttests (Quiz)	40
46	Skripte bereitstellen	<b>80</b>	Skripte bereitstellen	34
15	Viel Zusatzmaterial anbieten	<b>37</b>	Viel Zusatzmaterial anbieten	22
			Mehr Erklärungen/Erläuterungen zum Material	<b>25</b>

### Prüfungen

Im Zusammenhang mit Prüfungen äußern sich Studierende insbesondere in Bezug auf deren Anforderungen, Organisation und Formen. Dabei wird deutlich, dass die Studierenden die Möglichkeit schätzen, Aufgaben online abzugeben (37 Nennungen). Während dies als Erleichterung wahrgenommen wird, erschwerte die verspätete Bekanntgabe von Prüfungsterminen das Lernen im digitalen Semester. Folglich stellt die Verbesserung der Prüfungsorganisation eine zentrale Forderung der Studierenden dar (60 Nennungen).

„Prüfungstermine sollten zu Beginn des Semesters und deutlich transparenter kommuniziert werden, so wie man es aus der Präsenzlehre kennt.“

Bevorzugt werden zudem Aufgaben mit Abgabefrist, die zum Teil auch als Ersatz für die Anwesenheit in Lehrveranstaltungen, für andere Prüfungsleistungen oder als Ersatz für Referate eingesetzt wurden beziehungsweise eingesetzt werden sollten (67 Nennungen).

Die Studierenden wünschen sich darüber hinaus, dass weiterhin oder zukünftig alternative Prüfungsformen angeboten werden (101 Nennungen). Konkret wird der Wunsch nach weniger schriftlichen Aufgaben (32 Nennungen), weniger beziehungsweise mehr studentischen Präsentationen

(34 bzw. 22 Nennungen) sowie nach weniger Textarbeit (26 Nennungen) und mehr Hausarbeiten (22 Nennungen) geäußert.

Viele Studierende wünschen sich ein Angebot alternativer Prüfungsleistungen (101 Nennungen). Aufgaben mit Abgabefrist (72 Nennungen), weniger studentische Präsentationen (34 Nennungen), weniger schriftliche Aufgaben (32 Nennungen) und weniger Textarbeit (26 Nennungen) wurden besonders häufig erwähnt.

Insgesamt fordern die Studierenden einen angemessenen beziehungsweise geringeren Umfang der Arbeitsaufträge (170 Nennungen) und eine bessere Organisation der Prüfungstermine. Dies korrespondiert mit der oben beschriebenen Forderung nach einer Reduzierung des Arbeitsmaterials und der Arbeitsaufgaben.

„Andere Formen der Studienleistungserbringung. Vorlesungen, wo sonst Präsenz als Studienleistung genügt, erfordern in diesem Semester zusätzliche Studienleistungen wie Aufsätze und Essays. Das macht diese Vorlesungen deutlich aufwändiger und dadurch bleibt weniger Zeit für Prüfungsveranstaltungen, die aber aufgrund der ineffizienteren Unterrichtsform auch mehr Zeit benötigen.“

**TABELLE 29** Auszählung der Antworten zum Thema „Prüfungen“

n	Was möchten Sie beibehalten?	Gesamt	Was würden Sie verändern?	n
<b>Prüfungsformen</b>				
33	Alternative Prüfungsformen anbieten	101	Alternative Prüfungsformen anbieten	68
72	Aufgaben mit Abgabefrist			
			Weniger schriftliche Aufgaben	32
			Weniger studentische Präsentationen	34
			Weniger Textarbeit	26
			Digitale Prüfungsformate	16
22	Digitale Präsentationen			
22	Mehr Hausarbeiten			
<b>Prüfungsorganisation</b>				
			Bessere Organisation der Prüfungstermine	60
37	Abgabe von Aufgaben online			
14	Regelmäßige Aufgaben/Tests	28	Regelmäßige Aufgaben/Tests	14
			Ausdehnung der Abgabefristen	23
			Klausuren digital anbieten	19
<b>Prüfungsanforderungen</b>				
			Geringerer/angemessener Umfang der Arbeitsaufträge	170
4	Senkung der Leistungsanforderungen	36	Senkung der Leistungsanforderungen	32

### Organisatorisches

Eine Reihe organisatorischer Aspekte, beispielsweise die Organisation von Prüfungen oder die Bereitstellung von Lehr-/Lernmaterialien wurden bereits in den oben beschriebenen Kategorien angedeutet. Es gibt jedoch auch zahlreiche Anmerkungen der Studierenden, die sich direkt auf die Ausgestaltung der Rahmenbedingungen im digitalen Semester oder die Öffnung der Bibliotheken bezogen. Dabei zeigt sich, wie bereits im Kapitel zu Vor- und Nachteilen synchroner und asynchroner Lehre beschrieben, dass die Studierenden die flexiblen Gestaltungsmöglichkeiten, welche die Digitalisierung der Angebote mit sich bringt, schätzen (108 Nennungen). Eine Flexibilisierung kann beispielsweise mittels des Verzichts auf eine Anwesenheitspflicht für Lehrveranstaltungen umgesetzt werden (93 Nennungen). Der Wunsch nach festen Zeiten für Videokonferenzen oder zur Bearbeitung von Aufgaben mit Abgabefrist wiegt im Gegensatz dazu genauso schwer (105 Nennungen). Insbesondere die Möglichkeit, durch feste Zeiten den eigenen Alltag zu strukturieren und Aufgaben nicht zu verschieben, werden in diesem Zusammenhang betont.

Eine weitere zentrale Forderung der Studierenden stellt die Öffnung der Bibliotheken dar. Dabei geht es nicht nur um die Versorgung mit Literatur und Zusatzmaterial, sondern insbesondere um die Nutzung der Bibliotheken als Lernraum (80 Nennungen).

„Ich finde digitale Lehre sehr vorteilhaft, speziell in Zeiten der Pandemie. Ich möchte auch nicht unter strengen Auflagen Seminare mit begrenzter Teilnehmerzahl besuchen. Das Risiko sich anzustecken ist zu groß, besonders an einem „unübersichtlichen“ Ort wie der Uni. Lehre, Forschung und Wissenschaft muss im 21. Jahrhundert mal für ein paar Monate oder auch ein Jahr digital funktionieren.“

Im Abschnitt zu den Lehr-/Lernformaten wurde deutlich, dass die Studierenden das Angebot digitaler Lehrveranstaltungen sehr schätzen. Jedoch fordern die Befragten auch den Unterricht in Präsenz ein (125 Nennungen). Häufig beziehen sie sich dabei auf bestimmte Lernformate, die einen Unterricht in Präsenz aus ihrer Sicht zwingend erfordern. In diesem Zusammenhang werden Seminare (85 Nennungen), Praktika (76 Nennungen), Übungen/Tutorien (75 Nennungen) und Laborarbeit (21 Nennungen) besonders häufig genannt.

„Es ist für mich nicht möglich, das hohe Niveau an Leistung abzurufen, das im Jura-Studium erforderlich ist, ohne gute Lernumgebung. Diese lässt sich für mich zuhause nicht herstellen. Folge sind Frustration, psychische Probleme und Leistungsabfall. Es bräuchte eine öffentliche Lernumgebung wie Bibliotheken, dies ist natürlich derzeit nicht möglich.“

„Übungsgruppen und Tutorien sollten nach Möglichkeit auf jeden Fall in Präsenz stattfinden, weil der Großteil der Teilnehmer leider nur passiv an diesen Veranstaltungen teilnimmt. Das war im vorherigen Semester anders. Dort hat sich jeder eingebracht und andauernd Fragen gestellt. Nun traut sich aber keiner mehr.“

**TABELLE 30** Auszählung der Antworten zum Thema „Organisatorisches“

n	Was möchten Sie beibehalten?	Gesamt	Was würden Sie verändern?	n
<b>Rahmenbedingungen</b>				
91	Flexible Gestaltung		Flexible Gestaltung	17
58	Feste Zeiten/Strukturen	<b>105</b>	Feste Zeiten/Strukturen	47
51	Keine Anwesenheitspflicht	<b>93</b>	Keine Anwesenheitspflicht	42
			Regelmäßige Pausen/weniger PC-Zeit	<b>30</b>
			Anwesenheitspflicht	<b>23</b>
<b>23</b>	Kein Anfahrtsweg			
			Weniger Druck/Stress	<b>21</b>
			Verlängerung der Studienzeit/Studienabbruch	<b>17</b>
			Semester als „Kann“-Semester	<b>15</b>
<b>Bibliotheken</b>				
1	Öffnung der Bibliotheken	<b>80</b>	Besserer Zugang/Öffnung	79
			Mehr digitale Medien	<b>32</b>
<b>Präsenzangebote</b>				
13	Veranstaltungen in Präsenz	<b>125</b>	Veranstaltung in Präsenz	112
			Kleine Gruppen in Präsenz	<b>52</b>
			Seminare in Präsenz	<b>85</b>
			Übungen/Tutorien in Präsenz	<b>75</b>
			Praktika in Präsenz	<b>76</b>
			Laborarbeit in Präsenz	<b>21</b>
			Prüfungen in Präsenz	<b>21</b>
			Arbeitsgruppen in Präsenz	<b>19</b>
<b>32</b>	Wenige/keine Veranstaltungen in Präsenz			
<b>30</b>	Kombination von Präsenz und digitalen Angeboten			

## 8. ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Das Sommersemester 2020 stellte die Studierenden vor Herausforderungen, die weder sie selbst noch die Lehrenden zuvor erlebt hatten. Für die Studierenden führte das Semester unter den Bedingungen des „Emergency Remote Teaching“ (ERT) zu einschneidenden Veränderungen. Diese Veränderungen betrafen sowohl das Studium und die Lehrveranstaltungen, die fast vollständig digital stattfanden, als auch die Lebensumstände, wie z. B. fehlende Kontaktmöglichkeiten, Veränderungen bei Erwerbstätigkeiten und immens erhöhte Anforderungen an Studierende, die Verantwortung für Kinder tragen.

Die Studierenden, die an der Befragung teilnahmen, zeigten sich allerdings trotz widriger Umstände offen gegenüber den Angeboten des Sommersemesters 2020. Sie äußerten sich mehrheitlich zufrieden mit den Angeboten der Universität Hamburg und zogen am Ende des Semesters eine eher wohlwollende Bilanz: 50 % gaben an, dass sie mit den Bedingungen (eher) gut zurechtgekommen sind, 36 % kamen (eher) schlecht zurecht; 14 % bewerteten dies unentschieden bzw. neutral.

Die wichtigsten Erkenntnisse der Befragung spiegeln sich in den folgend beschriebenen Themenbereichen wider, deren Schlussfolgerungen Hinweise zur Ausgestaltung der Lehre und ihrer Rahmenbedingungen in den kommenden Semestern geben können.

### **Feedback/Rückmeldungen von Lehrenden und Austausch zwischen Studierenden**

Wenig überraschend war der Wunsch nach mehr Austausch und Interaktion bei den Studierenden im Sommersemester sehr ausgeprägt. So wünschten sie sich Online-Sprechstunden, regelmäßiges Feedback, Austausch über Foren und Chats, synchron angebotene Fragerunden und Diskussionen. Darüber hinaus betonten sie die Notwendigkeit, Rückfragen stellen zu können – eine Möglichkeit, die vor allem in asynchron angebotenen Lehrveranstaltungen vermisst wurde. Insbesondere ältere Studierende schätzten die Rückmeldungen von Lehrenden als sehr hilfreich ein. Darüber hinaus geht es nicht nur um die direkte Kommunikation mit den Lehrenden, sondern auch darum, dass Studierende miteinander in den Diskurs treten und von den Rückfragen und Anmerkungen anderer Studierende profitieren.

Der Ad-hoc-Digitalisierung geschuldet, haben die Lehrenden zunächst meist traditionelle Lehrformate ins Digitale übersetzt. Von den Studierenden wurden solche lehrendengeleitete Lehrformate (Vorlesungen und andere Arten von Dozent:innenvorträgen) im Sommer 2020 als nützlicher empfunden im Vergleich zu studierendengeleiteten Lehrformaten (z. B. studentische Präsentationen oder Kleingruppenarbeit). Solche Formate, die Studierende eher in die Verantwortung nehmen, stießen im Sommersemester 2020 eher auf Skepsis. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass auf Kollaboration ausgerichtete Lehrformate für Studierende mit einem höheren Arbeitsaufwand einhergehen und von ihnen erfahrungsgemäß als weniger strukturiert wahrgenommen werden. Möglicherweise verfügten viele Lehrende im Sommersemester 2020 auch noch nicht über die geeigneten Methoden, um solche Lehrangebote digital angemessen zu gestalten.

Für die nachfolgenden Semester ist daher zu erwarten, dass es sowohl hinsichtlich der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden als auch im Hinblick auf die Kollaboration von Studierenden in Lehrveranstaltungen positive Entwicklungen geben könnte. Einschlägige Qualifizierungsangebote des HUL, die Lehrende dazu befähigen, digitale Kommunikation zu gestalten, sind jedenfalls derzeit besonders nachgefragt.

### **Lehrformate und technische Lösungen**

Trotz der extrem kurzen Vorbereitungszeit ist es gelungen, die Mehrheit der geplanten Lehrveranstaltungen der Universität zu digitalisieren. Welche technischen Ressourcen die Universität zur Verfügung stellen kann, war zu Beginn des Semesters unsicher, die Lage klärte sich aber im Laufe des Semesters, u. a. durch die Entscheidung der Universität, für die Konferenzsoftware ZOOM eigene Serverlösungen einzurichten. Das Gleiche gilt für die Gestaltung der Lehrveranstaltungen, die sich im Laufe der Zeit den veränderten Gegebenheiten anpassten. Die gefundenen Lösungen sind, den Beschreibungen der Studierenden zufolge, sehr variantenreich und bestanden in der überwiegenden Zahl der Fälle aus der Kombination asynchroner und synchroner Elemente.

Aus der Sicht der Studierenden bieten asynchrone (z. B. Materialien und Aufgabenstellungen auf einer Lernplattform) und synchrone (z. B. Videokonferenzen) Lehrangebote sowohl Vor- als auch Nachteile. Die Vorteile asynchroner Lehrformate liegen in der freien Zeiteinteilung und Flexibilität der Bearbeitung; sie können deshalb mit Verpflichtungen aus anderen Lebensbereichen besser vereinbart werden. Sie sind daher attraktiv für Studierende, die Kinder betreuen oder in größerem Umfang berufstätig sind, setzen aber belastbare Kompetenzen der Selbstorganisation voraus. Da die Inhalte längerfristig verfügbar sind, ist die Teilnahme weniger von technischen Problemen beeinflusst. Die Vorteile synchroner Lehrformate liegen im direkten Austausch mit Mitstudierenden und Lehrenden, sie ermöglichen direkte Rückfragen und eigene Lernstandseinschätzungen; interaktive Elemente

(z. B. Diskussionen, Gruppenarbeiten, Feedback) sind besser möglich. Durch die kontinuierliche Teilnahme werden sie als strukturgebend empfunden und können nicht so einfach aufgeschoben werden, so dass das Zeitmanagement der Studierenden unterstützt wird. Vorlesungen bzw. „Frontalunterricht“ lassen sich grundsätzlich gut in asynchrone Formate umsetzen; für Lehrformate, bei denen Interaktion und Austausch im Vordergrund stehen, bieten sich synchrone Formate an.

Der größte Nachteil synchroner Lehrformate liegt in der mangelnden Teilhabemöglichkeit von Studierenden mit zeitlichen und/oder technischen Einschränkungen, insbesondere instabiler Internetverbindungen. Diesem Problem könnte durch Aufzeichnung und anschließender Verfügbarmachung von synchronen Elementen begegnet werden, stünden nicht datenschutzrechtliche Beschränkungen dem entgegen. Je nach Ausgangslage der Studierenden, wie z. B. Lerntyp und soziale Lage, sowie je nach Veranstaltungstyp, bieten also synchrone oder asynchrone Elemente jeweils Vorteile, so dass meist eine Kombination beider Elemente zu empfehlen ist.

Auch die technischen Lösungen, die im Sommer 2020 herangezogen wurden, waren vielfältig - wobei E-Learning-Plattformen und Lecture2Go vielen Studierenden (und Lehrenden) bereits aus früheren Semestern bekannt waren, während die Arbeit mit Konferenzsoftware und speziellere Anwendungen im Sommersemester 2020 neu eingeführt wurden. Die Größe der Universität Hamburg und ihre unterschiedlichen Fachkulturen in den Fakultäten hatten zur Folge, dass unterschiedliche Lösungen und Plattformen eingesetzt wurden, sei es, weil diese im Fach bereits bekannt waren, sei es, weil sie für die Präsentation der Fachinhalte besondere Vorteile bieten. Die Vielfalt der Anwendungen führte insbesondere bei Studierenden, die an mehreren Fakultäten studieren, im Sommer 2020 zu Verunsicherung durch eine wahrgenommene Unübersichtlichkeit. Mittlerweile haben sowohl Lehrende als auch Studierende mehr Erfahrungen gesammelt, so dass die Vorteile der einzelnen Plattformen besser genutzt werden können. Auch wurden die einzelnen Systeme kontinuierlich weiterentwickelt, wie z. B. die Einführung von Lernpfaden in OpenOlat, die Studierenden zu mehr Überblick verhelfen sollen. Am Ende des Sommersemesters 2020 wünschten sich viele Studierende mehr Übersichtlichkeit und Orientierungsangebote, wo was zu finden ist.

Es ist nicht überraschend, dass in der Notfallsituation sehr viele technische und didaktische Möglichkeiten ausprobiert wurden, da die meisten Lehrenden nur über ein eingeschränktes Repertoire verfügten, auf welche Weise ihr Lehrangebot durchgängig digitalisiert werden kann. Da für die Planung und Vorbereitung des Semesters sehr wenig Zeit zur Verfügung stand, wurden sehr rasch Ad-hoc-Lösungen entwickelt, wie die Lehrinhalte der jeweiligen Veranstaltung unter den eingeschränkten Bedingungen bearbeitet werden könnten. Auch die Verfügbarkeit von technischen Lösungen war zu diesem Zeitpunkt alles andere als sicher. Auf diese Weise entstand eine große Vielfalt von Gestaltungslösungen, die sich im Laufe des Semesters als mehr oder weniger tragfähig erwiesen. Durch zunehmende Erfahrungen auf dem Gebiet der digitalen Lehre, gepaart mit einschlägigen Fortbildungsangeboten des HUL, dürften manche dieser Lösungen vermutlich wieder verworfen werden, so dass die digitalen Angebote in Zukunft eher konsistenter werden.

### **Technische Ausstattung und Internetzugang der Studierenden**

Für die Studierenden wie die Lehrenden galt, dass sie angesichts des „Emergency Remote Teaching“ nicht nur ihre Arbeitsweisen, sondern zunächst besonders ihre Arbeitsumgebung den eingeschränkten Möglichkeiten (Kontaktbeschränkungen und Wegfall universitärer Arbeitsorte) anpassen mussten. Durch die Schließung der universitären Gebäude waren sie von einem Tag auf den anderen auf ihren häuslichen Arbeitsplatz angewiesen, der nicht in allen Fällen angemessen groß und gut ausgestattet war. Dazu kamen neue Anforderungen an die technische Ausstattung – sowohl hinsichtlich der

Geräte/Hardware als auch in Bezug auf die Verfügbarkeit und Bandbreite ihres Internetzugangs. Die Auskünfte der Studierenden lassen erkennen, dass Probleme weniger durch das Nicht-Vorhandensein der erforderlichen Geräte entstanden, sondern vielmehr durch eingeschränkte Stabilität von Internetverbindungen: Während weniger als 10 % der Befragten weder über Laptop noch über Tablet verfügte, berichtete knapp ein Viertel über mangelnde oder instabile Internetverbindungen – ein Problem, mit dem auch viele andere Menschen im Homeoffice zu tun hatten.

Die Qualität der Internetverbindung stellt in allen hier vorliegenden Analysen einen wichtigen Einflussfaktor auf die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Lehrangebot im Sommersemester 2020 dar. Der Zusammenhang ist leicht nachvollziehbar, denn ohne eine stabile Internetverbindung sind die Möglichkeiten der Teilnahme an digitalen Lehrveranstaltungen stark eingeschränkt – vor allem, wenn es sich um synchrone Angebote handelt. Darüber hinaus stellt die Qualität der Internetverbindung auch einen wichtigen Faktor dar, der die globale Einschätzung, im Sommersemester 2020 generell besser oder schlechter zurechtgekommen zu sein, beeinflusst.

Für die nachfolgenden Semester stellt sich die Frage, inwieweit nicht nur die Erfahrungen und die Kompetenzen der Studierenden wie der Lehrenden im Umgang mit digitalen Lehrangeboten zunehmen, sondern auch die technischen Voraussetzungen für diejenigen verbessert werden können, die im Sommersemester 2020 durch mangelhafte Ausstattung mit Geräten und instabile Netzverbindungen an der Teilnahme an digitalen Lehrveranstaltungen gehindert wurden. Mit dem Ziel der Wahrung von Chancengerechtigkeit bleibt insbesondere darauf zu achten, dass sich die Schere zwischen „gut ausgestatteten“ und „benachteiligten“ Studierenden nicht weiter öffnet, denn es besteht ja ganz offenkundig die Gefahr, dass Studierende in ungünstigen Lebensumständen den Anschluss an das Studium verlieren.

Eine offene Frage bleibt zudem, inwiefern universitätsseits Anstrengungen erfolgen können und müssen, um die beschriebenen Benachteiligungen zumindest zu mindern. Maßnahmen betreffen zum einen diejenigen Personen, die in ihrer häuslichen Umgebung nicht über hinreichend stabile Netzverbindungen verfügen. Da die Verbindungsqualität aus dem universitätsweiten Netzwerk in vielen Fällen besser und stabiler sein dürfte als im heimischen WLAN, wäre zu prüfen, welche Möglichkeiten geschaffen werden können, unter Beachtung von Hygieneregeln studentische Arbeitsplätze auf dem Campus zu schaffen, solange digitale Lehrangebote dominieren. Derzeit wird das Ziel verfolgt, zumindest für die Teilnahme an digitalen Prüfungen derartige Möglichkeiten zu schaffen. Ein zweiter Aspekt betrifft die Flexibilisierung von Teilnahmemöglichkeiten an Veranstaltungen, die synchron angeboten werden. Hier müssten datenschutzrechtliche Voraussetzungen für die Aufzeichnung von Lehrveranstaltungen geschaffen werden, damit Studierende, die aus technischen oder persönlichen Gründen z. B. an einer Videokonferenz nicht teilnehmen können, diese zu einem späteren Zeitpunkt verfolgen können. Schließlich stellt sich generell die Frage, welche technischen Voraussetzungen für die Teilnahme an Lehrveranstaltungen vorausgesetzt werden. Aufwändige hochschuldidaktische Lösungen, die unterschiedliche Präsentations- und Kommunikationsformen verbinden, sind zweifellos attraktiv und wünschenswert. Es muss jedoch auch darauf geachtet werden, dass die Teilnehmer:innen in ihren technischen Möglichkeiten nicht überfordert werden.

### **Arbeitsaufwand und Anspruchsniveau**

Zu den informellen Rückmeldungen von Studierenden im Sommersemester 2020 gehörte sehr rasch auch der Eindruck, dass digitale Lehrveranstaltungen für Studierende sehr viel mehr Arbeitsaufwand bedeuten als es bisher der Fall war. In der Tat äußerten in der vorliegenden Befragung etwa zwei Drittel der Befragten den Eindruck, dass sie aufgrund des Emergency Remote Teaching mehr Zeit für das Studium aufwenden mussten als sonst. Einzelne Stellungnahmen, die z. B. das Dekanat der Fakultät für Erziehungswissenschaft erreichten, hoben hervor, dass insbesondere der Umfang schriftlich zu bearbeitender Aufgaben stark angestiegen sei. Lehrende berichteten, dass sie sich veranlasst sahen, an die Stelle der mündlichen Mitarbeit im Seminar schriftliche Ausarbeitungen zu setzen – vor allem, wenn sie ihre Veranstaltungen asynchron anboten.

Die vorliegende Befragung bietet ein etwas differenzierteres Bild: Auf der einen Seite gaben die Befragten tatsächlich mehrheitlich an, dass die Anforderungen im Sommersemester 2020 höher gewesen seien und sie mehr Zeit für das Studium aufbringen mussten. Wobei sie ebenfalls mehrheitlich den Lehrenden zuschrieben, dass sich diese auf die veränderte Situation eingestellt hätten. Zum anderen wurden die Befragten auch gebeten, Angaben zum täglichen Arbeitsaufwand zu machen, den sie vor und während des Sommersemesters betrieben haben. Dabei zeigt sich einerseits ein leicht höheres Arbeitsengagement, andererseits aber auch, dass ein nicht unerheblicher Anteil der Befragten im Sommersemester 2020 weniger Zeit investierte als vorher. Dass sich in dieser Gruppe auch diejenigen Personen fanden, die Kinder betreuen, kann nicht überraschen, da Schul- und Kita-Schließungen für alle Eltern mit stark erhöhtem Betreuungsaufwand verbunden waren. Fachspezifisch lässt sich erkennen, dass der Arbeitsaufwand in den text- und schreiblastigen Fächern eher gestiegen und in den Fächern, in denen Laborarbeit geleistet wird, eher gesunken ist. Letzteres hat damit zu tun, dass die Labore aufgrund der Eindämmungsmaßnahmen in der ersten Phase des Semesters nicht genutzt werden konnten.

Neben den Studierenden mit Betreuungsaufgaben, die erwartungsgemäß weniger Zeit in ihr Studium investieren konnten, gibt es eine kleine Gruppe von Studierenden, die bereits vor der Corona-Pandemie weniger als vier Stunden pro Woche in ihr Studium investiert und während des Sommersemester 2020 ihr Engagement nochmals verringert hat. Diese Gruppe gibt Anlass zur Befürchtung, dass die Universität diese Studierenden ggf. verlieren wird, wenn es nicht gelingt, sie wieder zu aktivieren.

### **Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und Zurechtkommen mit den veränderten Studienbedingungen**

Angesichts des Umstandes, dass die Eindämmungsmaßnahmen im Sommersemester 2020 alle Studierenden in gleicher Weise betrafen und alle Universitätsmitglieder von erheblichen Einschränkungen betroffen waren, mag es beinahe überraschen, wie unterschiedlich die Gesamturteile zum „Corona-Semester“ ausfallen: So reichten die Urteile über das Lehrangebot von „sehr gut“ bis „sehr schlecht“ – und dasselbe gilt auch für die Antwort auf die Frage, wie gut die Befragten mit den besonderen Bedingungen zurechtgekommen seien. Insgesamt gibt es etwas mehr positive als negative Einschätzungen, aber das auffälligste Ergebnis ist eigentlich, dass die Urteile so weit auseinanderliegen.

Es stellt sich daher die Frage, woran es gelegen hat, dass manche Studierende deutlich weniger unter den Einschränkungen gelitten haben als andere. Die entscheidenden Faktoren zu kennen, wäre hilfreich, denn es könnten sich Anhaltspunkte für Unterstützungsmaßnahmen ergeben. Leider lässt sich diese Frage mit den vorhandenen Daten nicht abschließend beantworten – offenbar sind viele wichtige

Aspekte nicht erhoben worden. Die Qualität der technischen Ausstattung und die Leistungsfähigkeit der Netzverbindung spielt, wie bereits dargestellt, eine große Rolle. Weitere Hinweise sind die folgenden:

Bezogen auf die in der Befragung erhobenen Merkmale lässt sich festhalten, dass Studierende, die gut zurechtgekommen sind, generell zufriedener mit den Studienbedingungen waren, für die Teilnahme an der digitalen Lehre ausreichend ausgestattet waren und über eine (eher) eine stabile Internetverbindung verfügten. Zudem hatten sie Vorerfahrungen mit digitaler Lehre und weniger Befürchtungen im Kontext der Corona-Pandemie. Sie sind besser mit den veränderten Lehr-Lern-Arrangements zurechtgekommen und konnten ihre Arbeit besser selbst organisieren, der Wegfall der Lernorte auf dem Campus und reduzierte Kontakt wirkte sich auf ihre Arbeits- und Leistungsfähigkeit weniger negativ aus. Auch das Alter der Studierenden hatte einen positiven Einfluss auf das Zurechtkommen im Sommersemester 2020: je älter die Studierenden, desto besser sind sie zurechtgekommen.

Nicht wenige Studierende kamen mit der Situation des Sommersemesters 2020 dagegen schlechter zurecht. Besorgniserregend erscheint der große Anteil an Studierenden (53 %), der befürchtete, den Anschluss an das Studium zu verlieren. Diese Befürchtung wurde häufiger von Studierenden geäußert, die den eigenen Angaben zufolge mit den besonderen Situationen des Sommersemesters weniger gut zurecht kamen. Studierende mit Betreuungsverantwortung, aus Elternhäusern ohne Hochschulabschluss, mit instabiler beziehungsweise nicht ausreichend leistungsfähiger Internetverbindung und solche, die die Kontaktbeschränkungen zu anderen Studierenden besonders negativ bewerteten, gaben diese Befürchtung vermehrt an.

Wenn im Sommersemester 2020 über die Hälfte der Studierenden über den Fortgang ihres Studiums besorgt waren, dürfte dies auf die dramatischen Veränderungen und die sehr ungewohnten Studienbedingungen zurückzuführen sein. Mit zunehmender Erfahrung in diesen neuen Lernarrangements ist zu erwarten, dass viele Studierende mehr Sicherheit und größeres Zutrauen gewinnen. Allerdings bleibt es wichtig zu beobachten, ob es vulnerable Gruppen gibt, deren Sorgen nicht schwinden oder sogar in Studienabbrüche münden. Die vorliegenden Hinweise lassen befürchten, dass die so genannten „nicht-traditionellen“ Studierenden am stärksten betroffen sein könnten, z. B. diejenigen, die als erste in ihrer Familie einen akademischen Abschluss anstreben oder solche, die das Studium mit anderen Verpflichtungen vereinbaren müssen. Dass die Pandemie neue Hürden für gerade diese Gruppen aufrichtet, die ohnehin besonders viel Energie investieren müssen, sollte nach Kräften vermieden werden.

### **Ausblick**

Es bleibt spannend, wie sich die Lehre und das Studium in den nächsten Semestern weiter verändert und wie die Studierenden diese Veränderungen wahrnehmen. Im Wintersemester 2020/21 steht die Universität erneut vor großen neuen Herausforderungen: Die Lehre findet weiterhin digital statt und auch Prüfungen müssen, im Gegensatz zum Sommersemester 2020, vollständig digital stattfinden. Deshalb hat das Team Evaluation ein Befragungsinstrument entwickelt, mit dem die Studierenden in den kommenden Semestern befragt werden und welches die Entwicklung in eine „neue Normalität“ während und nach dem Ende der Pandemie nachzeichnen soll. Die Befragung wird am Ende des Wintersemesters 20/21 erstmalig durchgeführt und steht in Zusammenhang mit einer korrespondierenden Lehrendenbefragung, die vom HUL verantwortet wird. Unter dem gemeinsamen Projekt „Transformation von Lehren und Studieren unter digitalen Bedingungen (TaLeS)“ wird die Digitalisierung in der Lehre an der Universität Hamburg über einen längeren Zeitraum mit zwei Trendstudien wissenschaftlich untersucht – aus der Lehrenden- und aus der Studierendenperspektive.

## 9. LITERATURVERZEICHNIS

Bargel, H. & Bargel, T. (2010). Ungleichheiten und Benachteiligungen im Hochschulstudium aufgrund der sozialen Herkunft der Studierenden. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung.

Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2010). Hochschuldidaktik. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 273-279). Weinheim: Beltz.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B, Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. URL: <https://er.edu-cause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>, geprüft am 11.11.2020.

Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F., & Buchholz, S. (2020). Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester: DZHW Brief 05/2020. URL: [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_brief/dzhw\\_brief\\_05\\_2020.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_05_2020.pdf), geprüft am 25.03.2021.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. URL: [http://www.sozialerhebung.de/archiv/soz\\_21\\_haupt](http://www.sozialerhebung.de/archiv/soz_21_haupt), geprüft am 16.01.2021.

Reinmann, G., Bohndick, C., Lübcke, E., Brase, A., Kaufmann, M. & Groß, N. (2020). Emergency Remote Teaching im Sommersemester 2020. Bericht zur Begleitforschung – Lehrendenbefragung. URL: <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/begleitforschung-ert/begleitforschung-bericht-2020-2.pdf>, geprüft am 11.11.2020.

Stanisavljevic, M. & Tresp, P. (Hrsg.) (2020). (Digitale) Präsenz - Ein Rundumblick auf das soziale Phänomen Lehre. Luzern: Pädagogische Hochschule Luzern. URL: [https://www.academia.edu/44880776/\\_Digitale\\_Präsenz\\_Ein\\_Rundumblick\\_auf\\_das\\_soziale\\_Phänomen\\_Lehre](https://www.academia.edu/44880776/_Digitale_Präsenz_Ein_Rundumblick_auf_das_soziale_Phänomen_Lehre), geprüft am 08.04.2021.