

AKTUELLE ERKENNTNISSE AUS DEM STUDIENVERLAUFSPANEL **09/2022**

Dual studieren unter erschwerten Bedingungen – wie bewältigen Studierende in belastenden Lebenslagen ihr Studium an der DHBW während der COVID-19-Pandemie. Eine explorative Interview-Studie.

Ingo S. Hettler, Sebastian Rahn und Thomas Meyer

Unter Mitarbeit von Stefan Daum, Michael Schwinert
und Mandy Badermann

Stuttgart, Februar 2022



Ihr Impuls.
Ihr Studium.
Ihr Erfolg.

Inhaltsverzeichnis

1	Einführung.....	2
2	Daten und methodisches Vorgehen.....	3
2.1	Zugang zu den Betroffenen und Sampling.....	3
2.2	Datenerhebung: Leitfadengestützte Interviews.....	4
2.3	Auswertungs- und Analysemethode: Qualitative Inhaltsanalyse.....	5
3	Empirische Befunde.....	5
3.1	Wahrgenommene Veränderungen in den Studienbedingungen.....	6
3.2	Auswirkungen der Veränderungen auf die Studierenden.....	12
4	Zusammenfassung und Diskussion.....	21
5	Literaturverzeichnis.....	23

1 Einführung

„Dual studieren unter erschwerten Bedingungen“ - so sollte der Titel einer vertiefenden Interviewstudie lauten, die im Rahmen der „DHBW-Panel-Studie“ in den Jahren 2020 und 2021 durchgeführt wurde. Die Idee dazu entstand noch vor der COVID-19-Pandemie im Frühjahr 2020. In dieser qualitativen Vertiefungsstudie sollte herausgefunden werden, wie Studierende in besonders belasteten Lebenslagen (etwa physische oder psychische Erkrankungen, ökonomischer Druck, familiäre Verpflichtungen, usw.) ihre Studiensituation schildern und wie sie ihr Studium meistern. Für die Interview-Studie wurde gezielt nach entsprechenden belasteten Studierenden gesucht. Als es im Jahr 2020 dann aufgrund der COVID-19-Pandemie zu weitreichenden Veränderungen im Studienbetrieb¹ kam, stellte sich die Frage nach besonders belastenden Lebenslagen noch einmal verschärfter. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht daher die Frage, wie die bereits ohnehin belasteten Studierenden die Auswirkungen der Pandemie auf ihrer Studiensituation erleben.

Die COVID-19-Pandemie führte zu einer weitreichenden Umstrukturierung des Studienbetriebs an deutschen Hochschulen. Für bundesweit 2,9 Millionen Studierende bedeutete diese Umstrukturierung einen abrupten Wechsel von der Präsenzlehre zu Online-Lehrveranstaltungen, -prüfungen und anderen studienbezogenen Aktivitäten in digitaler Form (Goertz & Hense 2021, S. 6; Dittler & Kreidl 2021, V). Diese Umstellung betraf auch das Studium mit wechselnden Theorie- und Praxisphasen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW). Entsprechende Befunde, wie Studierende an der DHBW die Umsetzung von Online-Lehre qualitativ in Relation zu ihren Erfahrungen aus der Präsenzlehre bewerten, konnten im Rahmen eines hochschulweiten Forschungsprojekts an der DHBW bereits vorgelegt werden. Diese Befunde fokussieren dabei insbesondere auf die Wahrnehmung und Bewertung der digitalen Lernarrangements und die wahrgenommenen Qualitätsunterschiede zwischen Online-Lehre und Präsenzlehre (Gerstung et al. 2021)². Befunde aus US-amerikanischen Studien zum *Student Engagement* weisen allerdings darauf hin, dass neben der Wissensvermittlung im Rahmen der Lehre auch weitere lernförderliche Aktivitäten und studienbezogenes Engagement (auch außerhalb des Campus) für die Entwicklung von Studierenden bedeutsam sind (Ishitani 2016; Hu, S., & McCormick, A. C. 2012; Webber et al. 2013; Kuh 2003).

Die Intention des vorliegenden Berichts besteht daher darin, die vielfältigen Auswirkungen der pandemiebedingten Umstellung auf Onlinestudienbetrieb über die Lehre hinaus und Auswirkungen auf die individuelle Studiensituation von Studierenden in besonders belasteten Lebenssituationen zu identifizieren. Dazu wurden ausgewählte Bachelorstudierende in Form von leitfadengestützten Interviews zu verschiedenen Themen befragt. Neben den hier vorgestellten Befunden liegen der qualitativen Studie noch weitere Fragestellungen zugrunde, die das Thema „Studieren mit besonderen Lebenssituationen und Belastungen“ betrachten und Gegenstand einer Reihe weiterer Veröffentlichungen sein werden.

¹ Der Begriff „Studienbetrieb“ wurde in dem Verständnis gewählt, das Studium mehr als Lehre ist. Auch in den hier vorgestellten Befunden spiegelt sich wider, dass lernförderliche Aktivitäten in erheblichem Maße außerhalb von Hörsälen und strukturierten Lernarrangements realisiert werden. Ist hingegen von „Lehre“ die Rede, bezieht sich dies explizit nur auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen.

² Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden diese Umstellung recht gut vollziehen und sich auch in Zukunft, wenn auch in etwas geringerem Maße, weiterhin digitale Lehrformate vorstellen können. Zwar sehen die Studierenden tendenziell mehr Vorteile in der Präsenzlehre, in vielen Fällen wird aber kein Unterschied zwischen Präsenz- und Onlinelehre festgestellt. Bei vereinzelten Fragen bewerten sie die Potenziale und Chancen der digitalen Lehre sogar etwas höher.

2 Daten und methodisches Vorgehen

2.1 Zugang zu den Betroffenen und Sampling

Im Zentrum des Interesses dieser Interview-Studie standen Studierende, die in irgendeiner Form besonderen Belastungen im dualen Studium ausgesetzt waren bzw. sind. Aus diesem Grunde wurden die Interviewpartner*innen über die örtlichen Studienberatungsstellen rekrutiert und von diesen vorab über lokale Mailverteiler kontaktiert. Waren Studierende zu diesem Zeitpunkt bereits aufgrund einer belastungsbezogenen Beratung bei der Studienberatung vorstellig, erfolgte zudem eine persönliche Ansprache dieser Studierenden, um diese zur Teilnahme an der Studie zu motivieren.

In der ursprünglichen Planung der qualitativen Studie Anfang 2020 lag der Fokus auf der Betrachtung der Situation von Studierenden, die bereits vor der Pandemie mit belastenden Themen konfrontiert waren (Tabelle 1, Gruppe A). Hierfür wurden im Rahmen eines qualitativen Stichprobenplans mit einem selektiven Sampling (Lamnek 2010, S. 171; Kelle & Kluge 2010, S. 50) vorab relevante Merkmale und Kriterien definiert, anhand derer die Fallauswahl erfolgte (z.B. physische oder psychische Erkrankungen, soziale und/oder ökonomische Belastungen). Außerdem liegen dem selektiven Sampling noch soziodemografische Merkmale, wie Studienschwerpunkt, Studienort, Geschlecht und Studiensemester als Kriterien der Fallauswahl zugrunde. Ausgehend von diesen Kriterien erhielten teilnahmeinteressierte Studierende zunächst einen teilstandardisierten Kurzfragebogen³, um deren Passung zu den Auswahlkriterien überprüfen zu können. Aus dem Pool an teilnahmeinteressierten Studierenden erfolgte dann eine Auswahl an Studierenden, die möglichst viele der o.g. Kriterien in unterschiedlichen Ausprägungen abbildet (Tabelle 1, Gruppe A).

Gruppe A: Studierende mit besonderen Herausforderungen/Beeinträchtigungen/Belastungen vor der COVID-19-Pandemie	Gruppe B: Studierende mit besonderen Herausforderungen/Beeinträchtigungen/Belastungen in Verbindung mit der COVID-19-Pandemie
<p>17 Studierende, die im Vorabfragebogen die folgenden Themen angegeben haben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Finanzielle Belastungen/Existenzsorgen • Psychische Erkrankungen/Beeinträchtigungen • Lange Pendelwege zur Hochschule und/oder zum Praxisort • Studieren mit Kind • Pflege von Angehörigen • Körperliche Behinderung • Todesfall in der Familie • Vereinbarkeit von Studium und eigener Betriebsführung 	<p>8 Studierende, die im Vorabfragebogen die folgenden Themen angegeben haben:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Soziale Isolation/fehlender Austausch durch Onlinelehre • Konzentrationsschwierigkeiten im Homeoffice • Motivationsprobleme • Schwierigkeiten bei der Arbeitsorganisation im Homeoffice • Zukunftsängste im Hinblick auf berufliche Perspektive • Leistungsdruck • Ökonomischer Druck

Tabelle 1: Beschreibung des Samples

In Folge der Entwicklungen der COVID-19-Pandemie zum Ende des Wintersemesters 2019/20 meldeten sich auf den Teilnahmeaufruf aber auch Studierende, die über Belastungen berichteten, welche sich vermutlich erst im Zuge der pandemiebedingten Veränderungen im Studienbetrieb eingestellt haben (Tabelle 1, Gruppe B).

³ Hierbei wurden die Studierenden aufgefordert, in einem offenen Textfeld ihre Belastungssituation zu beschreiben.

Auch wenn diese Studierenden nicht den vorab gewählten Auswahlkriterien entsprachen, wurde trotzdem entschieden, diese zu interviewen, weil dadurch auch ein besseres Verständnis über die potenziellen Folgen der Corona-Pandemie auf die individuelle Studiensituation gewonnen werden konnte. Zudem können diese Studierenden mit pandemiebedingten Belastungen als kontrastierende Fälle genutzt werden, um die besondere Situation der bereits vor der Pandemie Belasteten zu rekonstruieren. Infolgedessen erhielten auch die Studierenden, die sich mit neuen Belastungsthemen im Zuge der Pandemie rückgemeldet haben, den bereits verwendeten Kurzfragebogen. Auch hier erfolgte eine Auswahl an Studierenden, die darauf abzielte, unterschiedliche Studiensemester, Studienschwerpunkte, Studienstandorte und Belastungsthemen im Zusammenhang mit der Pandemie einzubeziehen. Die Informationen in der Beschreibung des Samplings in Tabelle 1 basieren auf den Angaben der Studierenden in den Kurzfragebögen.

2.2 Datenerhebung: Leitfadengestützte Interviews

In der Zeit von Juli bis November 2020 wurden mit diesen 25 Studierenden qualitative Interviews geführt, die sich thematisch auf die Studiererfahrungen der Studierenden in Theorie und Praxis während und nach dem ersten Lockdown konzentrierten. Das zentrale Element der qualitativen Interviews bildet dabei der Leitfaden, dem eine wichtige Strukturierungs- und Steuerungsfunktion während der Interviewsituation zukommt (Misoch 2019, S. 65). In der konkreten Interviewsituation wurde der Leitfaden flexibel gehandhabt, etwa indem die Reihenfolge der Fragen bei Bedarf an die Erzählstruktur der Teilnehmenden angepasst wurde.

Aufgrund der Rekrutierung sowohl bereits vor der Pandemie als auch durch die Pandemie belasteter Studierender (siehe hierzu 2.1) wurden zwei unterschiedliche Leitfäden verwendet: Eine kürzere Version, die sich ausschließlich an Studierende richtete, die pandemiebedingt mit für sie neuen Belastungsthemen konfrontiert waren (Gruppe B), sowie eine längere Version für Studierende, die bereits vor der Pandemie mit Belastungen konfrontiert waren (Gruppe A). Die im Folgenden vorgestellten Fragen der kürzeren Fassung des Leitfadens wurden beiden Befragtengruppen gestellt. Die kürzere Fassung des Leitfadens umfasst insgesamt 15 Fragen, die sich thematisch auf vier Fragenblöcke konzentrieren: 1. Eine Einstiegsfrage zum gemeinsamen „warming up“; 2. Zwei Fragen zu den Studiererfahrungen vor Corona; 3. Acht Fragen zur Qualität der wahrgenommenen veränderten Studiensituation, den persönlichen Coping-Strategien der Studierenden und erfahrenen oder gewünschten Formen der Unterstützung und 4. Zwei Fragen für Studierende im 6. Semester, die sich auf die unmittelbare Perspektive nach Studierendende richteten.

Alle Fragen wurden als offene Fragen formuliert und jeweils immer im Hinblick auf beide Lernorte – Theorie und Praxis – konkretisiert. Dieser Bericht konzentriert sich auf die Erfahrungen der Studierenden am Lernort Hochschule. Befunde, die sich auf den Lernort Praxis konzentrieren, werden in einer weiteren Analyse berichtet.

In Anbetracht der pandemischen Gesamtsituation konnten die Interviews nicht face-to-face realisiert werden. Um die Interviewsituation dennoch so zu gestalten, dass eine möglichst natürliche Gesprächssituation entsteht, wurden die Interviews über eine Video-Konferenz-Software durchgeführt und direkt darüber aufgezeichnet. Entsprechende Informationen zum Datenschutz sowie eine erforderliche Einverständniserklärung wurden vorab zugemailt bzw. von den Studierenden eingeholt. Mit Ausnahme weniger Verbindungsstörungen konnten die Interviews reibungslos durchgeführt werden.

2.3 Auswertungs- und Analyseverfahren: Qualitative Inhaltsanalyse

Die Auswertung der Interviews erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2015), wobei die Kategorien induktiv auf der Basis vorab formulierter, die Datenanalyse leitende Fragestellungen erfolgte. Diese Fragen bestimmen zugleich, welche Textsegmente Eingang in die qualitative Inhaltsanalyse finden und welche nicht. Die folgenden Fragestellungen wurden vorab definiert:

- 1.) Welche Veränderungen haben sich für die Studierenden durch den pandemiebedingten Wechsel auf einen Online-Studienbetrieb im Hinblick auf ihre Studiensituation und das Bewältigen der Studienanforderungen insgesamt ergeben?
- 2.) Welche Auswirkungen/Folgen zog diese veränderte Studiensituation für die Studierenden nach sich?

Beim ersten Analysedurchgang wurden die transkribierten Interviews anhand dieser Fragestellungen gesichtet und entsprechende Textstellen zunächst im Hinblick auf die zentralen Aussagen paraphrasiert und zugeordnet. Im weiteren Verlauf der Analyse wurden dann inhaltsgleiche oder -ähnliche Codes sukzessive auf ein höheres Abstraktionsniveau gebracht. Das so erarbeitete Kategoriensystem wurde im Anschluss einer inhaltlichen Validitätsprüfung unterzogen, indem die Kategorien nochmals mit dem empirischen Material verglichen wurden. Wo sich eine fehlende Passung zwischen empirischem Material und den Kategorien aufgrund mehrerer Abstraktionsschleifen herausstellte, wurde das Kategoriensystem so überarbeitet, dass eine nachvollziehbare Rückführung von Kategorienbezeichnung auf das empirische Material wieder möglich ist.

Auf eine Quantifizierung der den zugewiesenen Kategorien und Subkategorien zugeordneten Textstellen wurde bewusst verzichtet. Dieser statistische Zugang erschien in Anbetracht der Samplezusammensetzung und -größe nicht zielführend. Im Mittelpunkt der Ergebnisdarstellung steht eine differenzierte Beschreibung der unterschiedlichen Erfahrungen der befragten Studierenden im Hinblick auf die von ihnen wahrgenommenen Veränderungen und damit verbundenen Auswirkungen auf deren Studium.

3 Empirische Befunde

Im Folgenden werden die zentralen Befunde der qualitativen Studie vorgestellt. Die Vorstellung erfolgt dabei so, dass zu jeder der beiden in 2.3 vorgestellten analyseleitenden Fragestellungen das Kategoriensystem vorgestellt wird. Außerdem werden die zentralen Kategorien durch entsprechende Ankerbeispiele aus dem Datenmaterial belegt. Hauptkriterium für die Auswahl der Ankerbeispiele war, dass diese eine möglichst dichte Beschreibung der zentralen Phänomene enthalten.

Im Hinblick auf die in der Einleitung genannte Zielsetzung der explorativen Interviewstudie, den Fokus auf Studierende in besonders belastenden Lebenssituationen zu legen, werden in Kapitel 3.1 zunächst kurz Befunde zur allgemeinen Wahrnehmung der pandemiebedingten Veränderungen dargestellt. Hier erfolgt nur punktuell eine Bezugnahme auf entsprechende Belastungsfaktoren und die Darstellungen zeigen eher, wie die Umstellung auf den Online-Studienbetrieb wahrgenommen und bewertet wird. Insofern schließen sie an die bereits an anderer Stelle publizierten Ergebnissen zur studentischen Wahrnehmung der pandemiebedingten Veränderungen in der Lehre an (vgl. Gerstung et al. 2020).

Kapitel 3.2 fokussiert hingegen auf die subjektiv wahrgenommenen Auswirkungen des Online-Studienbetriebs im Hinblick auf belastete Lebenslagen und -situationen. Ziel ist es herauszufinden, wie sich die pandemiebedingten Veränderungen insbesondere für Studierende mit erschweren Lebensbedingungen auswirkten.

3.1 Wahrgenommene Veränderungen in den Studienbedingungen

Aus der Analyse des Datenmaterials konnten fünf Kategorien extrahiert werden, die Erfahrungen von Veränderungen der Studierenden bezüglich ihrer Studienbedingungen beschreiben. Das Kategoriensystem wird in Tabelle 3 mitsamt den entsprechenden Unterkategorien dargestellt und in den folgenden Abschnitten ausführlich erläutert.

K1: Wechsel von Präsenz- auf Onlinestudienbetrieb
UK1: Grad der Umstellung
UK2: Bewertung des Umstellungsprozesses
K2: Lehr-Lern-Qualität während der Lehrveranstaltungen
UK1: Passung von Lehrmethodik, Lehr-Lern-Setting und individuellem Lernvermögen
UK2: Theorie-Praxis-Verzahnung
K3: Intensität des Selbststudiums
UK1: Erhalt zusätzlicher Aufgaben
UK2: Qualität der Beanspruchung
UK3: Fehlende Vermittlung von Studieninhalten
K4: Planungssicherheit und Verlässlichkeit
UK1: Alltäglicher Lehr- und Studienbetrieb
UK2: Prüfungswesen
K5: Interaktionsbedingungen und Qualität der Interaktionserfahrungen
UK1: Interaktionsbedingungen
UK2: Qualität der Interaktion

Tabelle 2: Kategoriensystem - Wahrgenommene Veränderungen in den Studienbedingungen

3.1.1 Wechsel von Präsenz- zu Onlinestudienbetrieb

Die Kategorie ‚Wechsel von Präsenz- zu Onlinestudienbetrieb‘ spielt eine wichtige Rolle, da alle weiteren Kategorien in besonderer Weise auf diesen Wechsel zurückgeführt werden können. Hierbei zeigt sich, dass die Studierenden zum Befragungszeitpunkt sehr unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben. Diese betreffen dabei sowohl den **Grad der Umstellung** als auch die **Bewertung des Umstellungsprozesses** auf den Onlinestudienbetrieb. Im Sample finden sich sowohl Studierende, die im Juli 2020 von einer vollständigen Umstellung auf einen Onlinestudienbetrieb berichten als auch Studierende, die von einem Mix aus Online- und Präsenzbetrieb im Oktober 2020 berichten, was vermutlich mit standortspezifischen Unterschieden zusammenhängt. Hinsichtlich der Bewertung des Umstellungsprozesses zeigen sich neben einer *allgemein-organisatorischen Dimension* (z.B. Sicherstellung der Lehre), auch eine *IT-relevante Dimension* (z.B. Eignung der bereitgestellten Anwendungen) sowie eine *personelle Dimension* (z.B. Lehrmethodik und -verhalten) von Relevanz für die Bewertungen der Studierenden.

Die Qualität der IT-relevanten Umsetzung der Umstellung und die Nutzung der damit verbundenen Softwarelösungen für die Lehre wird in im folgenden Abschnitt stärker in den Blick genommen.

3.1.2 Lehr-Lern-Qualität während der Lehrveranstaltungen

Aus dem Material konnten hierzu zwei Unterkategorien abgeleitet werden, die die Lehr-Lern-Qualität während der Lehrveranstaltung betreffen: Die **Passung von Lehrmethodik, Lehr-Lern-Setting und dem individuellen Lernvermögen**. Was die erste Unterkategorie betrifft, konnte über abduktives Schließen⁴ aus den Schilderungen der Studierenden ein Zusammenhang zwischen den drei Dimensionen 1. *Die Lehrmethodik und das Verhalten der Lehrenden*; 2. *Das (individuelle) Lehr-Lern-Setting* und 3. *Das aktuelle individuelle Lernvermögen der Studierenden* identifiziert werden:

Die *Lehrmethodik und das Verhalten der Lehrenden* umfassen sämtliche Verfahren und Formen der Vermittlung von Lehrinhalten. Hier zeigt unsere Analyse, dass Studierende Veränderungen im Online-Studienbetrieb im Vergleich zum Präsenz-Studienbetrieb feststellen. So beschreiben die Studierenden etwa einen Qualitätsverlust in der Interaktion mit Lehrenden (Abschnitt 3.1.5), sich oft veränderte Erwartungen der Lehrenden (Abschnitte 3.1.4) und verdeutlichen, dass Studierende stärker als zuvor gefragt waren, sich während der Lehrveranstaltungen auf die Wissensvermittlung zu konzentrieren (Abschnitt 3.2.3).

Als äußerer Rahmen bestimmt die zweite Dimension – das *Lehr-Lern-Setting* – stark die Handlungs- und Interaktionsmöglichkeiten von Lehrenden im Unterricht, wie auch die von Studierenden untereinander. Räumliche, zeitliche, sowie materiell-technische Rahmenbedingungen konstituieren das Lehr-Lern-Setting dabei ebenso, wie atmosphärische Aspekte (z.B. durch Abstandsregelungen und das Tragen von Masken). Mit dem Wechsel zum Online-Studienbetrieb erfuhr die Lehre in einer digitalen Lernumgebung einen enormen Bedeutungszuwachs. Obschon auch Einzelfälle benannt wurden, in denen Lehrende nicht über die notwendigen technischen Voraussetzungen für eine reibungslose Onlinelehre verfügten, fallen die Bewertungen der Studierenden bezogen auf die IT-relevanten Bedingungen für die Lehre überwiegend positiv aus, wie auch das folgende Beispiel zeigt:

„Es war natürlich IT-mäßig alles super organisiert, (...) das war wirklich der normale Unterricht nur online. Wir haben alle Materialien über Moodle oder E-Mail bekommen und das war alles überhaupt kein Problem.“ (Studentin im 6. Semester, BWL-Reiseverkehrsmanagement)

Die letzte Dimension stellt das *aktuelle, individuelle Lernvermögen* der Studierenden dar. Während sich die beiden anderen Dimensionen auf den äußeren Rahmen und das Verhalten der Lehrenden beziehen, umfasst das individuelle Lernvermögen die personenbezogenen Bedingungsfaktoren des Lernens, also jene kognitiven, affektiven, motivationalen und sozialen Bedingungen, die sich förderlich oder hinderlich auf den Lernprozess auswirken.

Im Hinblick auf die Passung der Lehrmethodik zum individuellen Lernvermögen der Studierenden ergeben sich aus den Interviews mit den Studierenden unterschiedliche Aspekte, die eine meist fehlende Passung thematisieren. Des Weiteren scheint auch die Passung von individuellem Lernvermögen und Lehr-Lern-Setting ein wichtiges Gütekriterium der Lehr-Lern-Qualität zu sein. Aus den Schilderungen der Studierenden lassen sich sehr unterschiedliche Passungsgrade ableiten. So wird beispielsweise eine höhere bzw. niedrigere Konzentrationsfähigkeit von den Studierenden konstatiert, die diese unmittelbar mit der Online-Lehre verbinden.

⁴ Reicherts (2013, S. 95) versteht unter Abduktion „gedankliches Schlussfolgern in einer bestimmten, auch logisch beschreibbaren Form (...)“. Mit Hilfe von abduktivem Schließen soll es gelingen, die Argumente, die direkt aus dem Textmaterial heraus extrahiert werden können, zu einer logischen Argumentationsstruktur zu verdichten. Dies kann eine bestimmte Regel, neue oder weiterführende Hypothesen, eine Typologie oder auch ein vorläufiges, theoretisches Modell sein.

So gibt es Beispiele, in denen Studierende die Präsenzlehre eindeutig favorisieren, aber auch Beispiele, wo die Vorteile von Onlinelehre herausgestellt werden (z.B. kürzere Lehr-Einheiten):

„(...) also es gibt Menschen, die gut damit umgehen können oder gut daraus lernen können. Ich bin eher altmodisch und fände Präsenzunterricht, weil ich da einfach viel mehr, viel aufmerksamer bin und auch viel mehr mitnehmen kann. Und einfach auch bei Aufgabenstellung anders hinterfragen kann und die anders verstehe.“ (Studentin im 3. Semester, Angewandte Hebammenwissenschaften)

„Ja, was wir rausgefunden haben, ist halt, dass online schon sehr intensiv ist. Es ist zwar kürzer als das Offline, aber (...) man ist halt konzentrierter dabei etc., aber ich habe es gemerkt, dass ich da einfach mehr rausziehe und mehr dann halt in den Prüfungen abliefern kann.“ (Student im 3. Semester, BWL-Unternehmertum)

Im Hinblick auf die **Theorie-Praxis-Verzahnung** beschreiben einige Studierende eine reduzierte Integration von Praxisbeispielen und -bezügen gegenüber der Präsenzlehre.

3.1.3 Intensität des Selbststudiums

Ein Thema, das sich durch eine Vielzahl der Interviews zieht, ist die erlebte Intensität des Selbststudiums. Einigkeit scheint bei den Studierenden im Sample dahingehend zu bestehen, dass sich das Selbststudium im Zuge des pandemiebedingten veränderten Hochschulbetriebs intensiviert hat. Die Begründungsmuster für die Zunahme des Selbststudiums unterscheiden sich jedoch und werden anhand der nachfolgenden Unterkategorien systematisch dargelegt.

In den Interviews berichten manche Studierende eine Zunahme des Selbststudiums, was sie mit dem **Erhalt zusätzlicher Aufgaben** begründen, aber auch in Zusammenhang mit Veränderungen bei der Prüfungsorganisation bringen:

„Es wird halt tatsächlich auch viel, viel Hausarbeiten noch aufgegeben. Das, was man so mit dem normalen Unterricht nicht hatte. Also sprich, auf die Stunden, die man sonst so hat und ich muss tatsächlich gestehen, ich sitze teilweise von 7:30 Uhr bis 18:30 Uhr dann vor meinem Rechner und habe dann aber zum nächsten Tag noch Aufgaben zu erledigen, die tatsächlich zwei Stunden Bearbeitungszeit benötigen und das ist nur eine Aufgabe von dreien oder viere.“ (Studentin im 4. Semester, BWL-Foodmanagement)

„Ein Dozent wollte plötzlich gar keine Klausuren mehr schreiben und dann vier Seminararbeiten reinhauen.“ (Student im 6. Semester, BWL-Dienstleistungsmanagement)

Ein anderer Aspekt, der zu einer wahrgenommenen Zunahme des Selbststudiums bei den Studierenden beigetragen hat, betrifft die **Qualität der Beanspruchung**. Im nächsten Beispiel begründet der Student die Veränderungen des Workloads mit dem Wechsel auf den Onlinehochschulbetrieb, zeigt sich zugleich aber auch verständnisvoll für die Lehrenden, die sich ebenfalls in der neuen Situation zurechtfinden mussten:

„Ich vermute für die Dozenten war es auch nicht einfach so Hals über Kopf eine Online-Vorlesung zusammen zu bauen, die sich doch eher ein bisschen unterscheidet von der Präsenzvorlesung. Das heißt teilweise gab es Projekte dabei, da war der Workload gigantisch hoch. Aber das haben wir dann schon auch als Feedback zurückgemeldet und gesagt: Hey, ja wir haben Verständnis, dass es für euch relativ kurzfristig war, aber der Workload war eindeutig too much.“ (Student im 4. Semester, Wirtschaftsinformatik)

Auch die **fehlende Vermittlung von Studieninhalten** führte zu einer Intensivierung des Selbststudiums. Die Ursachen hierfür reichen dabei von ausgefallenen Lehrveranstaltungen aufgrund der Neuorganisation als Online-Lehre bis hin zu Lehrenden, die den Aufwand einer Umstellung auf Online-Lehre als unverhältnismäßig zu ihrem Nutzen sehen, wie das nachfolgende Beispiel zeigt:

„Ja, da hatten wir Lehrer, die haben gesagt: Für Sie lohnt es sich nicht, einen Unterricht zu machen. Ihr habt hier mein Skript. Lest es euch durch oder auch nicht. Das ist eure Entscheidung.“ (Studentin im 2. Semester, Maschinenbau)

Insgesamt weisen die Schilderungen der Studierenden auf eine deutliche Zunahme des Selbststudiums hin, auch wenn die Gründe hierfür unterschiedlich gelagert sind.

3.1.4 Planungssicherheit und Verlässlichkeit

Verbunden mit dem Verlauf der Pandemie sind auch eine stetige (Neu-)Bewertung des Infektionsgeschehens sowie eine fortwährende Revision der politischen und institutionellen Handlungsstrategien, um einer Ausbreitung des Infektionsgeschehens entgegenzuwirken. Dieser fortlaufende Prozess des Bewertens und Revidierens bleibt dabei nicht ohne Folgen für die Planungssicherheit und Verlässlichkeit, die Studierende normalerweise – außerhalb einer Pandemie – von Seiten der Dualen Hochschule erwarten können. Aus den Schilderungen der Studierenden konnten zwei Unterkategorien expliziert werden, anhand derer sich die Veränderungen in der Planungssicherheit und Verlässlichkeit des Studiums systematisieren lassen.

Der **alltägliche Lehr- und Studienbetrieb** weist an der DHBW in der Regel einen hohen Organisationsgrad auf. Die Pläne und Informationen, die Studierende brauchen, um ihren Studienalltag zu organisieren, liegen in der Regel zum Semesterbeginn vor, sodass diese ausreichend Zeit dafür haben, ihren Studienalltag und ihren Freizeitbereich aufeinander abzustimmen. Aus den Schilderungen der Studierenden in den Interviews konnten für den Erhebungszeitraum ausschließlich negativ bewertete Veränderungen expliziert werden, die die Planungssicherheit und Verlässlichkeit betreffen. Hierzu zählen beispielsweise *stetig wechselnde Informationen zum Lehrbetrieb, verbunden mit kurzen Reaktionszeiträumen der Studierenden, sich auf diese Neuerungen einzustellen*:

„(...) Belastend ist halt einfach, aber ich glaub das liegt allgemein an der Situation, dass man nicht weiß wie es weitergeht. Wir haben eine E-Mail bekommen da stand, wir haben nur Onlinevorlesung, da kam in der Woche, wir haben jetzt erstmal nur Onlinevorlesung bis zum 30.09. und dann kam in der Woche nochmal eine E-Mail, dass wir Drittvorlesungen haben, dass wir in Gruppen eingeteilt werden und irgendwann wusste man dann halt einfach gar nichts mehr.“
(Studentin im 4. Semester, BWL-Foodmanagement)

In den Schilderungen der Studierenden zeigen sich im Hinblick auf die gesteigerte Intensität des Selbststudiums unterschiedliche Grade der persönlichen Betroffenheit. So kommunizieren manche Studierende dies lediglich als störend, andere Studierende (wie die Studentin im Beispiel oben) empfinden dies hingegen als persönliche Belastung.

Planungssicherheit ist für die Studierenden jedoch nicht nur aus einer alltagsorganisatorischen Perspektive von Bedeutung – auch die verlässliche Nutzung zentraler Dienste und Ressourcen z.B. zur Vorbereitung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen ist für die Planungssicherheit der Studierenden relevant. Eine wesentliche Ressource stellen hierbei die Bibliotheken der DHBW dar, die während des Erhebungszeitraums für die Studierenden nur sehr eingeschränkt genutzt werden konnten und zeitweise sogar geschlossen waren. Die Studierenden schildern in ihren Beschreibungen, dass die Bibliothek nicht nur einen Ort für sie darstellt, an dem dringend benötigte Literatur zur Bearbeitung von Prüfungsaufgaben beschafft werden kann, sondern auch einen Lernort, an dem sich Studierende aufhalten, um allein oder in Gruppen zu lernen, sich auszutauschen und sich gegenseitig zu motivieren:

„(...) andererseits motiviert es eben einen auch, wenn man die anderen Studenten jeden Tag sieht, sich unterhält, was habt ihr gelernt, oder Lerngruppen bildet, in der Bibliothek lernen kann, das fehlt halt alles.“ (Studentin im 2. Semester, BWL-Foodmanagement)

Auch der Planbarkeit und Verlässlichkeit des **Prüfungswesens** kommt eine entscheidende Bedeutung zu, denn sie ermöglichen es Studierenden, ihre individuellen Lernstrategien auf bevorstehende Prüfungssituationen hin abzustimmen, fördern Motivation und Anstrengungsbereitschaft, ebenso wie den Austausch mit Dozierenden und Peers (Döbler 2019, S. 38).

Die im folgenden geschilderten Veränderungen im Prüfungswesen sind gerade vor diesem Hintergrund bedeutsam. In den Antworten der Studierenden zeigt sich, dass die Realisierung von Prüfungen durch die Duale Hochschule zum Teil mit erheblichen Veränderungen während des Zeitraums der Interviews verbunden war. Die Verschiebung von Prüfungen auf einen anderen Zeitpunkt blieb in der Wahrnehmung einiger Studierender nicht ohne Folgen für die Möglichkeit, sich entsprechend auf die Prüfungen vorzubereiten. Ferner spielt dieses Thema auch für das subjektive Belastungsempfinden eine Rolle (Abschnitt 3.2.4).

Neben den *Veränderungen in der Organisation der Prüfungen* beschreiben die Studierenden auch *Veränderungen in der gewählten Form der Leistungsüberprüfung* (z.B. Multiple-Choice-Tests oder Open-Book-Klausuren), wobei diese Veränderungen unterschiedlich von den Studierenden bewertet werden:

„Und dann hatten wir eben diese Open-Book-Klausuren, wobei ich / Da war ich immer ein bisschen dagegen, muss ich ehrlich sagen, weil es einfach ein bisschen / Ich hatte das Gefühl, es wurde einfach viel schwerere Aufgaben gestellt bei vielen, vielen Dozenten. Unglaublich schwer. Und auf der anderen Seite musste man nicht so viel auswendig lernen. Und das hat einfach auch mal gutgetan. Einfach dieses ein bisschen weniger Druck zu haben dadurch.“ (Studentin im 5 Semester, BWL-Handel)

„Wir hatten jetzt in Fertigungstechnik so / Naja wie / Das kann man irgendwie so eine Quizklausur nennen. Also so Multiple-Choice. Das war zum Beispiel was Positives.“ (Studentin im 2. Semester, Maschinenbau)

Ein weiterer Bereich, in dem die Studierenden Veränderungen im Prüfungswesen beschreiben, betrifft die *Leistungserwartungen und Prüfungsanforderungen*. Hinsichtlich der Leistungserwartungen zeigt sich in der Analyse der Daten ein differenziertes Bild an unterschiedlichen Erfahrungen. So beschreiben Studierende, dass die Lehrenden in Verbindung mit der veränderten Prüfungsform schwerere Aufgaben gestellt hätten. Andere Studierende berichten hingegen von reduzierten Leistungserwartungen, etwa im Zusammenhang mit der Erstellung der Bachelorarbeit oder nehmen gar keine Unterschiede bei den an sie gerichteten Leistungserwartungen wahr. Hinsichtlich der Prüfungsanforderung werden in beiden Beispielen Veränderungen durch neue Prüfungsformen deutlich.

Insgesamt ist festzustellen, dass die interviewten Studierenden mit zum Teil erheblichen Einschränkungen im Hinblick auf Planbarkeit und Organisation ihres Studienalltags zurechtkommen mussten. Außerdem stellt sich mit Verweis auf Döbler (2019, S. 38) die Frage, inwiefern der zur Prüfungsvorbereitung durchaus relevante informelle Austausch mit den Lehrenden und Studierenden unter Pandemiebedingungen gelitten hat. Erkenntnisse, die die Interaktion und den Austausch mit Peers und mit Lehrenden insgesamt betrachten, werden im nachfolgenden Abschnitt dargestellt.

3.1.5 Interaktionsbedingungen und Qualität der Interaktionserfahrungen von Studierenden

Die Interaktion von Studierenden mit Studierenden, aber auch mit Lehrenden, ist räumlich und zeitlich nicht nur auf die Lehrveranstaltungen begrenzt. In einem Präsenzhochschulbetrieb können Studierende z.B. die Pausen zwischen Lehrveranstaltungen nutzen, um miteinander oder mit Lehrenden in Austausch zu kommen und sich in der Hochschule oder außerhalb in selbstorganisierten Lerngruppen über Lehrinhalte auszutauschen. Mit Blick auf den Onlinestudienbetrieb ist zu konstatieren, dass damit auch Veränderungen in den Interaktionserfahrungen von Studierenden verbunden sind.

Gegenüber einem Präsenzstudienbetrieb scheint die Interaktion unter Studierenden sowie mit Lehrenden im Onlinestudienbetrieb stärker an **technische Voraussetzungen** geknüpft zu sein. Durch die Umstellung auf einen Onlinestudienbetrieb hat die *Abhängigkeit von technischen Voraussetzungen* (z.B. digitale Endgeräte, Kommunikationsmedien etc.) weiter zugenommen. Sie stellen damit eine entscheidende Vorbedingung für die Möglichkeit dar, an Interaktionen zu partizipieren. Neben der *Abhängigkeit von technischen Voraussetzungen* zeigt sich in den Schilderungen der Studierenden auch, dass Interaktion innerhalb eines Kurses stärker von Fragen der *Zugehörigkeit zu bestimmten (Sub-)Gruppen* abzuhängen scheint. Während sich im Präsenzbetrieb i.d.R. der gesamte Kurs zur Teilnahme an Lehrveranstaltungen trifft und dadurch Interaktionsmöglichkeiten auch im Anschluss oder in den Pausen entstehen, sind die digitalen Interaktionsmöglichkeiten abhängig davon, wie sich Studierende selbst organisieren.

Förderlich für eine stärkere Integration aller Studierender scheinen gemeinsam geteilte positive Erfahrungen der persönlichen Begegnung in der Vergangenheit zu sein, wie im nächsten Beispiel der Wirtschaftsingenieurstudentin angedeutet wird. Im Hinblick auf Fragen der Integration und sozialen Einbettung von Studierenden in den eigenen Studienkurs nach der Rückkehr in den Präsenzbetrieb stellt sich ausgehend von den Schilderungen der Studentin die Frage, wie entsprechende „bonding und quality time“-Erfahrungen von Seiten der Hochschule gefördert werden können und sollten:

„Ja dahingehend [Home-Learning im Heimatort] würde ich sagen, dass das 6. Semester mir gutgetan hat, aber man muss natürlich auch beachten, dass ich wie gesagt im 6. Semester schon war und alle meine Kommilitonen schon kannte. Wir davor zwei Wochen in Mexiko, also jetzt nicht mit allen, aber mit vielen, einfach nochmal sehr krasse bonding und quality time hatten. Und das glaub ich auch mit dazu gespielt hat, dass es einfach so reibungslos abgelaufen ist. Also auch alle Gruppenarbeiten.“ (Studentin im 6. Semester, Wirtschaftsingenieurwesen)

Ein weiterer Aspekt, der die Interaktionserfahrungen von Studierenden bedingt, ist die stark erkennbare unmittelbare Studienzweckbindung der Interaktionsanlässe, die von den Studierenden im Zusammenhang mit ihren Interaktionserfahrungen geschildert werden. Interaktionen entstehen im Onlinestudienbetrieb scheinbar weniger aus einem unstrukturierten Setting heraus, wie etwa im Rahmen eines reflektierenden Austausches über Lehrinhalte und Lernstrategien für die Prüfungsvorbereitung im Anschluss an eine Lehrveranstaltung – sondern fast immerzu bereits absichtsvoll und durch ein vorab definiertes Setting (z.B. Lehre) bestimmt. Die *Gestalt der Interaktionsräume* wird damit zu einem weiteren Bedingungsfaktor für die Interaktionserfahrungen der Studierenden. In deren Wahrnehmung scheint der soziale Austausch über Themen jenseits des Curriculums weitestgehend verloren zu gehen, wie das vorherige Beispiel der Wirtschaftsingenieurstudentin deutlich macht.

Neben den geschilderten Bedingungsfaktoren der Interaktion nehmen die Studierenden auch Veränderungen hinsichtlich der **Qualität der Interaktion** wahr. Dies betrifft sowohl Interaktionen unter Studierenden als auch mit Lehrenden. Aus den Schilderungen der Studierenden konnten sowohl Interaktionsaspekte identifiziert werden, bei denen die Studierenden durch die verstärkte Nutzung digitaler Kommunikationsmedien einen Benefit für sich beschreiben, als auch solche, die für die Studierenden mit einem Qualitätsverlust in der Interaktion einhergehen. Benefits können beispielsweise sein, dass der Rückgriff auf digitale Kommunikationsmedien zu einer Beschleunigung von Interaktionsprozessen führen kann, z.B. bei der Suche nach einer gemeinsamen Präsentationsstrategie. Die digitalen Kommunikationsmedien ermöglichen hierbei auch kurzfristig und ortsungebunden ein Treffen der Lerngruppe.

Es gibt aber auch Aspekte, die Studierende als nachteilig erleben. Hierzu gehört etwa der Rückgang des Austausches unter Studierenden, der im folgenden Beispiel von der Studentin mit einer geringeren Intensität gegenüber einem Austausch in Präsenz begründet wird:

„Und der Austausch ist einfach auch rückläufig, weil man also, wenn man sich sieht, hinterfragt man einfach ganz anders und intensiver Sachen, als wenn man zu Hause sitzt.“ (Studentin im 3. Semester, Angewandte Hebammenwissenschaften)

Als *geschützte Interaktionsräume* scheint auch den kurzen Gesprächen mit Lehrenden eine besondere Bedeutung zuzukommen, um individuelle Fragen bilateral klären zu können, die in der Öffentlichkeit des Kurses aus vielfältigsten Beweggründen nicht gestellt werden würden. Zu erwarten ist hierbei, dass sich negative Effekte für die Beziehungsqualität zwischen Studierenden und Lehrenden ergeben, die jedoch einen wichtigen Bedingungsfaktor für effiziente Lehr-Lern-Prozesse darstellen (siehe Abschnitt 3.1.2):

„Wir haben alle Materialien über Moodle oder E-Mail bekommen und das war alles überhaupt kein Problem. Nur manchmal war die Erreichbarkeit im Nachhinein von den Dozenten ein bisschen schlecht, weil da kann man natürlich nach der Vorlesung hingehen oder wenn man den Dozenten irgendwo sieht und sagen: „okay ich hab das jetzt nicht verstanden uns so und so“, manchmal traut man sich auch nicht, das vor den anderen zu machen und wartet dann eben bis die Vorlesung vorbei ist und geht dann hin. Und jetzt in so einem Setting ist so was echt schwer und dann eben den Dozenten nachher noch zu fassen zu kriegen war manchmal echt schwierig.“ (Studentin im 6. Semester, BWL-Reiseverkehrsmanagement)

Insgesamt zeigen sich deutliche Unterschiede im Erleben der Studierenden, was deren Interaktionserfahrungen mit anderen Studierenden, aber auch mit den Lehrenden betrifft. Eine besondere Bedeutung in der Umstellung von Präsenz- auf Onlinestudienbetrieb scheint hierbei der Wegfall niedrigschwellig gestalteter Interaktionsräume für Studierende und für den Austausch mit Lehrenden zu haben. Diese Interaktionsräume sind für die Studierenden von hoher Relevanz. So fördern sie einerseits den Austausch über Themen, die außerhalb dieser Räume nicht Gegenstand der Interaktionen wären. Andererseits ermöglichen sie auch eine besondere Qualität und Intensität der Interaktion, die auch an die persönliche Begegnung mit Studierenden und Lehrenden geknüpft ist.

3.2 Auswirkungen der Veränderungen auf die Studierenden

Nachdem in Kapitel 3.1 die Veränderungen im Studienbetrieb aus der Perspektive der Studierenden vorgestellt wurden, sollen nun die damit zusammenhängenden **Auswirkungen** näher betrachtet werden. Diese Auswirkungen sind für die vorliegende Analyse von besonderer Bedeutung, da die Studierenden ja insbesondere aufgrund ihrer belasteten Lebenslagen in der Studie berücksichtigt wurden.

K1: Kompetenz- und Wissenserwerb
UK1: Curriculare Kompetenzentwicklung
UK2: Außercurriculare Kompetenzentwicklung
K2: Studien- und Arbeitsverhalten
UK1: Lernmotivation
UK2: Multitasking während des Konsums von Lehrveranstaltungen
K3: Alltagsgestaltung und -organisation
UK1: Gewinn an Flexibilität vs. Flexibilitätszwang
UK2: Verlust von Tagesstruktur und Entgrenzung des Studiums
K4: Zeitliches und psychisches Belastungsempfinden
UK1: Zeitliche Beanspruchung
UK2: Psychisches Belastungsempfinden

Tabelle 3: Kategoriensystem – Auswirkungen auf die individuelle Studiensituation

Aus den Schilderungen der Studierenden konnten insgesamt vier Kategorien abstrahiert werden, anhand derer die Auswirkungen der Veränderungen systematisch dargestellt werden (siehe Tabelle 3). Wo sich Unterschiede zwischen Studierenden, die bereits vor der Pandemie in besonders belasteten Lebenssituationen studiert haben (Gruppe A) zu den Studierenden ergeben, die sich erst im Zuge der Umstellung auf den pandemiebedingten Onlinestudienbetrieb mit Belastungen konfrontiert sahen (Gruppe B), werden diese jeweils zum Ende eines Abschnittes entsprechend beschrieben.

3.2.1 Kompetenz- und Wissenserwerb

Der Erwerb von Kompetenzen geht weit über die ausschließliche Wissensvermittlung hinaus und stellt einen wichtigen Schwerpunkt im Kompetenzmodell der DHBW dar (Rausch et al. o.J., S. 16). Die Basis des Kompetenzmodells bildet ein breit angelegter Kompetenzbegriff, der Kompetenzen als verfügbare oder erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert, die Studierende in die Lage versetzen, bestimmte Probleme zu lösen. Bei der Problemlösung greifen Studierende dabei in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll auf motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten zurück (Rausch et al. o.J., S. 16; Weinert 2014, S. 27 f.). Dieser Kompetenzbegriff spiegelt sich auch mit unterschiedlichen Facetten in den Daten wider. So thematisieren die Studierenden sowohl ihre subjektiven Einschätzungen hinsichtlich ihres persönlichen Wissenszuwachs als auch den Erwerb sogenannter „Soft Skills“, die sich nicht oder nur eingeschränkt in den Curricula wiederfinden. Bei der Analyse der Daten konnten zwei Bereiche der Kompetenzentwicklung identifiziert werden.

Hinsichtlich der **curricularen Kompetenzentwicklung** finden sich sowohl Studierende im Sample, die durch die Teilnahme an Online-Lehrveranstaltungen einen größeren Lerngewinn für sich sehen, als auch solche, die eher negative Auswirkungen mit den veränderten Studienbedingungen in Verbindung bringen. Der Student im folgenden Beispiel beschreibt für sich einen größeren Lernerfolg und begründet dies damit, dass er bei den kürzeren Online-Lehreinheiten konzentrierter dabei sein kann, was ihm zu einem größeren Lernerfolg verhilft:

„Ja, was wir rausgefunden haben, ist halt, dass online schon sehr intensiv ist. Es ist zwar kürzer als das Offline, aber dadurch ist das / In der ist man halt konzentrierter dabei etc., aber ich habe es gemerkt, dass ich da einfach mehr rausziehe und mehr dann halt in den Prüfungen abliefern kann. (...) Aber das ist jetzt keine Veränderung oder Gefahr durch Corona für meinen Studien-erfolg.“ (Student im 3. Semester, Studiengang BWL-Unternehmertum)

Zu einer anderen Bewertung kommt die Studentin im nächsten Beispiel. Diese drückt deutlich die Sorge aus, wichtige Kompetenzen für die berufliche Praxis nicht in ausreichendem Maße erworben zu haben und sieht hier Handlungsbedarf für die Hochschule, dies zu evaluieren und entsprechende Angebote auf den Weg zu bringen:

„Wir haben es tatsächlich mit Kommilitonen auch reflektiert gehabt, dass wir die Vermutung haben, dass wir wenig aus dem jetzigen Semester mitnehmen, was man eigentlich als Erwartung hätte als Studierende was man jetzt aus dem Semester mitnimmt. Dass da einfach, ein Wissensverlust da ist, (...) ich fände das eigentlich nicht schlecht, wenn irgendwie, irgendwas im Nachhinein noch gemacht wird, wenn wieder irgendwas präsenzmäßig möglich ist. Einfach um nochmal zu kucken, wo sind denn jetzt die Lücken entstanden. Also ich habe das Gefühl es entstehen ganz viele Löcher, die im Nachhinein nicht betrachtet werden, wo keiner mehr nach kuckt und dann sagt, ja die sind fertig mit dem Studium die können jetzt gehen.“ (Studentin im 4. Semester, Soziale Arbeit)

Während sich die curricular begründete Kompetenzentwicklung auf intendierte formale Bildungsprozesse bezieht, liegt der Schwerpunkt der **außercurricularen Kompetenzentwicklung** auf dem Erwerb übergreifender Handlungskompetenzen.

Deren Entwicklung spielt in Beispielen mancher Studierenden ebenso eine Rolle, etwa in der Betrachtung der Veränderungen als Lernfeld für den Erwerb von Organisationskompetenzen oder für den Erwerb von Medienkompetenzen im Rahmen der Online-Lehre:

„Wie sich studieren geändert hat? (Pause) Ich würde sagen, tatsächlich auch zum Positiven, weil man einfach mit neuen Situationen konfrontiert war und studieren ja auch immer ein Teil des Lebens ist, ne. Und wo man quasi sich auch mal in solchen Situationen konfrontiert werden soll. Disziplin sage ich jetzt mal. Organisationmanagement.“ (Student im 2. Semester, Informationstechnik)

„Vielleicht noch, dass man gezwungen ist sich mehr mit den Onlinemedien auseinanderzusetzen. Also vorher habe ich eigentlich fast nie so eine Zoom-Veranstaltung genutzt, weil es war ja alles in Präsenz, also, dass man sich da quasi mehr reinfuchst und das vielleicht auch eher nutzen kann in Zukunft, wenn dann Präsenz wieder möglich ist, dass man trotzdem vielleicht mal Veranstaltungen online machen könnte.“ (Studentin im 2. Semester, BWL-Foodmanagement)

Stellt man die Schilderungen von Studierenden, die sich bereits vor der Pandemie in belastenden Lebenslagen befunden haben (Gruppe A) den Studierenden gegenüber, für die sich im Zuge der Pandemie neue Belastungen ergeben haben (Gruppe B), so fällt auf, dass es in Gruppe B keine Studierenden gibt, die im Hinblick auf die *curricular vorgesehenen Kompetenzentwicklungen* positive Auswirkungen auf den Onlinestudienbetrieb zurückführen. Bei den Studierenden der Gruppe A zeigt sich hingegen ein geteiltes Bild, bei dem – wie bei Studierenden der Gruppe B – sowohl negative Effekte (z.B. Sorge, Prüfungen meistern zu können, schlechtere Noten, unzureichender Wissenszuwachs) benannt, jedoch auch positive Effekte (z.B. größere Lernerfolge, bessere Noten) dem Onlinestudienbetrieb zugeschrieben werden. Im Hinblick auf die *außercurriculare Kompetenzentwicklung* zeigen sich ebenfalls thematische Gruppenunterschiede: Während die Förderung von Eigenständigkeit und Eigeninitiative ausschließlich von Studierenden der Gruppe A thematisiert wird, wird der Zugewinn an Medienkompetenzen ausschließlich von Studierenden der Gruppe B thematisiert. Die thematischen Unterschiede bzw. unterschiedlichen Ausprägungen können an dieser Stelle nicht vollständig aus den Daten erklärt werden. Ein Ansatzpunkt wäre jedoch, dass sich für die Teilnahme an der Studie nur Studierende der Gruppe B gemeldet haben, für die die pandemiebedingte Umstellung auf einen Onlinestudienbetrieb stark negativ konnotiert ist und innerhalb dieser Gruppe deshalb keine positiven Auswirkungen auf die curriculare Kompetenzentwicklung beschrieben werden. Zugespißt formuliert: Die besondere Belastung der Studierenden der Gruppe B liegt ja gerade in den Auswirkungen der Corona-Pandemie, während der Bezug der Gruppe A zu den in 3.1 dargestellten Veränderungen zunächst unbestimmt ist.

3.2.2 Studier- und Arbeitsverhalten

Ausgehend von den in Abschnitt 3.1 dargestellten Veränderungen im Lehr- und Studienbetrieb lassen sich auf individueller Ebene unterschiedliche Auswirkungen auf das Studier- und Arbeitsverhalten der Studierenden feststellen. Für welche Lernaktivitäten Studierende Motivation aufbringen, ist von verschiedenen Aspekten abhängig. Hierzu gehören neben *persönlichkeitsspezifischen Motiven* und *individuellen Zielvorstellungen* auch die *Anforderungen der Situation* und weitere Faktoren (Krapp 1992, S. 759). Die vorliegenden Befunde zeigen, dass Studierende sehr unterschiedliche Folgen der pandemiebedingten Veränderungen auf ihre **Lernmotivation** identifizieren. In den Schilderungen finden sich dabei vor allem motivationale Aspekte, die in Zusammenhang mit den (veränderten) Anforderungen der Lehr- und Studiensituation begründet werden. Diese können sich wie im folgenden Beispiel günstig auf die individuelle Lernmotivation auswirken, in dem etwa Lernunterbrechungen für den Transfer vom Campus zum Wohnort wegfallen:

„(...) ich glaube tendenziell würde ich sagen, war ich mehr motiviert, auch nach den Vorlesungen noch zu sitzen an meinen Schreibtisch, um da noch was zu machen. Einfach weil ich dann diesen Ortswechsel nicht hatte.“ (Studentin im 6. Semester, Wirtschaftsingenieurswesen)

Als Beispiel für veränderte *Anforderungen der Situation*, die sich negativ auf die Lernmotivation der Studierenden auswirken, kann das die *Prüfungsorganisation* betreffende nächste Beispiel dienen, bei dem veränderte Prüfungsbedingungen, Unklarheit über die Leistungserwartungen und schließlich die kurzfristige Absage negative Auswirkungen auf die Lernmotivation der Studentin hatten:

„Also da war es dann schon schwierig sich auch zwischendurch zu motivieren, weil man nicht genau wusste, wie schwer die Prüfungen werden, ob man irgendwie eine Art Coronabonus hat oder ob es genau dieselben Prüfungen sein werden. Also das war schon sehr intensiv und dann auch sehr enttäuschend zu sehen, okay eine Woche vorher wird es halt abgesagt und auf sieben Monate später verschoben.“ (Studentin im 4. Semester, BWL-Handel)

Hinsichtlich der *individuellen Ziele* der Studierenden zeigt sich, dass manche Studierende sich über die Orientierung an sogenannten „Performance goals“ motivieren, bei denen der Anerkennung von außen, also z.B. von Lehrenden oder Mitstudierenden eine entscheidende Rolle zukommt. (Krapp 1992, S. 759; Elliot 1999). Das folgende Beispiel veranschaulicht hierbei einen von der Studentin selbst definierten Zusammenhang ihrer gesunkenen Studienmotivation und der in der Online-Lehre weniger intensiv erlebten Anerkennung ihrer Leistungen:

„Also generell ist, glaube ich, für viele die Motivation stark runtergegangen. Bei mir geht's noch, aber klar ist sie auch runtergegangen, (...) also mir fehlt ein bisschen so dieses Lob, was man persönlich bekommt. So von wegen, ja das war jetzt wirklich gut und das hast du super gemacht. Weil ich finde das kommt jetzt über E-Mail jetzt halt lang nicht so gut raus, wie wenn jemand vor einem steht und sagt: das war jetzt gut und vielen Dank dafür“ (Studentin im 4. Semester, BWL-Handel)

Anders als „Performance goals“ sind „Achievment goals“ unabhängiger von der Bewertung Dritter. Die Motivation begründet sich bei dieser Art von Zielen insbesondere durch Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen. (Krapp 1992, S. 759; Elliot 1999) Die Schilderungen des Studenten im nächsten Beispiel illustrieren einen Zusammenhang von „Achievment Goals“ und der Studienmotivation. Hierbei scheint er die Vermittlung der Lehrinhalte in der Online-Lehre als so unzufriedenstellend zu erleben, dass er bei einem Fortbestand des Online-Lehrbetriebs sogar einen Studienabbruch in Erwägung zieht:

„(...) Aber, wenn wir jetzt sagen würden der Onlinevorlesungsbetrieb noch eine Theoriephase weiter besteht, dann würde ich mir das ganz ernst überlegen, ob ich das wirklich so machen will. Ja also manche Vorlesungen sind einfach nicht für den Onlinevorlesungsbetrieb gedacht. Der Stoff ist nicht für dieses Tempo strukturiert. Ja manche Sachen kann man einfach nicht online machen, finde ich.“ (Student im 2. Semester, Wirtschaftsinformatik)

Ein weiterer Effekt, den Studierende mit der Umstellung auf die Online-Lehre in Verbindung bringen, ist die Qualität der Teilnahme an den Lehrveranstaltungen. Diese ist bei manchen Studierenden durch eine Form von **Multitasking während des Konsums von Lehrveranstaltungen** gekennzeichnet, in dem Studierende nebenher noch anderen Beschäftigungen nachgehen und Lehrveranstaltungen stärker nebenbei konsumieren. Dies wird durchaus unterschiedlich von den Studierenden gesehen:

„Ich habe hier meine Online-Vorlesungen. (...) Kann auch mal nebenher was anderes machen, ohne dass ich gleich ein total schlechtes Gewissen habe, dem Dozenten gegenüber. (...) Ich kann, ja nebenher einfach mal, sagen wir mal, Vorlesungen mehr nebenherlaufen lassen (...) Die reine Vorlesung an sich ist durch online tatsächlich besser.“ (Student im 2. Semester, Informationstechnik)

„Ich habe noch viele Unterrichtseinheiten in Präsenz und man merkt einfach, wenn man in Präsenz drinnen hockt, ist man viel konzentrierter und nimmt viel mit. Und wenn man zu Hause dran hockt, dann denkt man sich doch: Ok, der Lehrer redet jetzt. Interessiert mich nicht. Ich mach jetzt noch eine Beispielübung oder andere Sachen (...) Da macht man irgendwie viele Dinge gleichzeitig (...)“ (Studentin im 2. Semester, Maschinenbau)

Insgesamt tendieren die Studierenden dazu, ihre Lernmotivation im Onlinestudienbetrieb als geringer im Vergleich zum Präsenzbetrieb einzustufen. Dies wird z.B. durch fehlendes Feedback und die veränderte Interaktion in der Online-Lehre begründet. Lediglich bei Studierenden der Gruppe A werden auch positive Auswirkungen auf ihre Lernmotivation benannt, z.B. in Form wegfallender Pendelzeiten, die eine zusätzliche Befassung mit dem Studium im Anschluss an die Lehrveranstaltungen zeitlich ermöglichen. Zudem fällt im Vergleich der beiden Gruppen auf, dass ausschließlich Studierende der Gruppe A thematisieren, dass sie während der Lehrveranstaltung noch anderen Tätigkeiten nachgehen.

3.2.3 Alltagsgestaltung und -organisation

Die Umstellung auf einen Onlinestudienbetrieb ist auch verbunden mit Auswirkungen auf die Alltagsgestaltung und -organisation von Studierenden, die ihren Studienalltag versuchen entsprechend darauf auszurichten.

Die qualitativen Befunde weisen auf eine Zunahme an Flexibilisierung in der Alltagsgestaltung der Studierenden durch eine stärkere *örtliche Unabhängigkeit* hin. Dies wird von den Studierenden überwiegend positiv erlebt, wobei die Begründungsmuster sich hinsichtlich der Qualität ihres Erlebens unterscheiden. So entstehen mit dem Wegfall von Fahrzeiten und dem Studieren von Zuhause aus Zeitfenster für die eigene Familie und die Pflege sozialer Beziehungen. Der Onlinestudienbetrieb scheint aber auch Studierenden mit körperlichen Belastungen, z.B. im Zusammenhang mit einer Schwangerschaft entgegenzukommen.

„Wir haben jetzt drei Jahre Fernbeziehung gehabt (...). Aber was sich natürlich komplett geändert hat war, dass man in der Coronaphase dann plötzlich von überall aus Lernen konnte und (...) für mich eigentlich ein Vorteil. Dann war ich zuhause eben, bei meinem Mann und wir hatten echt viel Zeit zusammen und ich konnte immer von Zuhause aus lernen und (...) ich bin eben auch in der Zeit schwanger geworden und das war dann ideal, weil es mir auch nicht immer so gut ging und dann konnte ich immer einfach so die Kopfhörer und so und fertig. Wahrscheinlich hätte ich an manchen Tagen gar nicht an die Uni gehen können. Und das war ja voll okay, ja.“ (Studentin im 6. Semester, BWL-Reiseverkehrsmanagement)

Studierende, bei denen einer der beiden Lern- und Studienorte (Theorie und Praxis) geografisch nicht in der Nähe des Heimatorts liegt, verbringen entweder viel Zeit mit Pendeln oder ziehen in die Nähe der Praxisstelle bzw. der Hochschule. Liegen Hochschule und Praxisstelle ebenfalls weit auseinander, so sind damit zusätzliche Herausforderungen für das Wohnen während der sich abwechselnden Theorie- und Praxisphasen verbunden. Diesbezüglich finden sich unterschiedliche Praxen, wie etwa das Anmieten zweier Wohnungen in Verbindung mit Tauschpartner*innen aus dem Gegenturnus oder regelmäßige Umzüge. Dies verursacht nicht nur finanziell zusätzliche Kosten, sondern stellt auch einen erheblichen organisatorischen Aufwand dar. Von der örtlichen Unabhängigkeit der Online-Lehre scheinen gerade diese Studierenden mit mehreren Wohnorten zu profitieren, weil der fehlende Umzugsstress entlastend auf diese wirkt:

„Jetzt vor allem in meinem Fall hätte ich dann nicht umziehen müssen. (...). Also viele von den Kommilitonen mit den ich eben zusammen studiert hab sind auch einfach zuhause geblieben, das komplette Semester. Die hatten dann gar keinen Stress mit umziehen und haben auch alle davon geredet, dass es echt richtig entspannt war dieses Semester, in dem Bezug, weil ich tatsächlich auch viele kenne die eben nicht in ihrem Heimatort arbeiten oder studieren oder beides.“ (Studentin im 6. Semester, Wirtschaftsingenieurswesen)

Die Zunahme der Flexibilität ist für manche Studierende auch mit einem *Gewinn an Selbstbestimmungsmöglichkeiten* verbunden, etwa durch die Möglichkeit, Lern- und Pausenzeiten individuell einteilen zu können:

„Ja, dass man sich seine Zeit selbst halt besser einteilen kann. Also man hat ja, sage ich jetzt mal, keine Fahrzeiten, das ist natürlich auch vielleicht ein positiver Aspekt, gerade für Leute, die jetzt eine Stunde anreisen oder auch so geht halt immer Zeit verloren zu der Vorlesung zu kommen, da spart man natürlich viel Zeit, wenn man zuhause ist und in den Pausen, da habe ich die Pausen oft genutzt, um mir eben was Frisches zu kochen.“ (Studentin im 2. Semester, BWL-Foodmanagement)

Mit der Zunahme an Flexibilität sind für Studierende jedoch nicht nur Vorteile verbunden. Wenn Lehrende ein hohes Maß an Flexibilität bei den Studierenden implizit voraussetzen und ihre Erwartungen und Termine häufiger für die Studierenden unerwartet verändern, dann kann dies als *Flexibilitätszwang* auch negativ von Studierenden aufgefasst werden, wie im nachfolgenden Beispiel ausgeführt. Ob Studierende einen **Gewinn an Flexibilität oder Flexibilitätszwang** erleben, hängt neben persönlichen Einstellungen damit auch von den Erwartungen und dem Verhalten der Lehrenden ab:

„Wir hatten auch viele Präsentationen, aber einfach angefangen und eigentlich noch keinen Termin, wann wir das machen müssen. Das war einfach ganz spontan wie's denen gerade reinpasst. Wie wenn wir einfach die Bimbos sind, die jetzt hinterherrennen müssen, wir müssen halt schauen, wie wir klarkommen. Dass wir aber noch zehn andere Fächer haben, juckt keinen. Oder die Wenigsten.“ (Student im 6. Semester, BWL-Dienstleistungsmanagement)

Die Umstellung von Präsenz- auf Onlinestudienbetrieb ist für einige Studierende auch mit einem **Verlust von Tagesstruktur und einer Entgrenzung des Studiums** verbunden. Wenn tagesstrukturierende Elemente wie etwa der Weg von der Wohnung zur Hochschule und zurück wegfallen, fehlen wichtige Elemente, die die gewünschte Trennung zwischen Lernmodus auf der einen und Freizeitmodus auf der anderen Seite unterstützen, wie das nächste Beispiel zeigt:

„Naja definitiv, dass der Kontakt wegfällt und ja ich wollte es nicht, doch es ist schon eigentlich negativ, dass diese Struktur wegfällt. Dass man halt eigentlich zuhause ist und immer dran ist. Also man kommt halt nicht nach Hause und sagt, so jetzt ist Feierabend. Das ist ja nicht mehr.“ (Student im 4. Semester, Wirtschaftsinformatik)

Auch die nachfolgenden beiden Beispiele verweisen auf negative Effekte in der veränderten Tagesstruktur: In einem Beispiel in Form einer fehlenden Möglichkeit, abzuschalten, in der sogar die Gefahr, die eigene psychische Gesundheit zu gefährden, gesehen wird, im zweiten Beispiel als Verstärker bereits wahrgenommener Erschöpfungsanzeichen:

„Also man ist dann halt zuhause und muss dann halt schauen, dass man, wenn man den ganzen Tag nur zuhause lernt, dann auch trotzdem den Kopf noch ein bisschen frei bekommt und dann ja nicht irgendwann so einen Nervenzusammenbruch bekommt.“ (Studentin im 2. Semester, BWL-Foodmanagement)

„(...) Arschbacken zusammenkneifen, Zähne zusammenbeißen. Ja, was natürlich langfristig gesehen auch Schäden hinterlassen kann. Wo ich jetzt natürlich sage, die merke ich tatsächlich auch, weil ich ziemlich ausgebrannt bin und ja, teilweise fehlt mir halt die Kraft [lachen] früh überhaupt aufzustehen momentan. Ich meine, das muss ich auch sagen, ist es auch Corona geschuldet, weil man hat halt diesen normalen Tagesrhythmus nicht mehr so. So, ich steh jetzt auf, geh zur Uni oder geh jetzt zur Arbeit. Homeoffice ist dann halt schon ein bisschen anders.“ (Studentin im 4. Semester, BWL-Personalmanagement)

Insgesamt scheinen die pandemiebedingten Veränderungen sich in der Alltagsgestaltung von Studierenden tendenziell positiv niederzuschlagen, insbesondere durch den Wegfall langer Pendelzeiten und den Möglichkeiten zur Pflege sozialer Beziehungen.

Verbunden mit dieser „neuen Flexibilität“ ist für manche Studierende jedoch auch ein Verlust an tagesstrukturierenden Elementen, die diese zuvor als für sich förderlich erlebt haben. Ausgehend von den Schilderungen der Studierenden in unserem Sample scheinen hiervon insbesondere die Studierenden betroffen zu sein, die bereits *vor der Pandemie* mit belastenden Lebensbedingungen konfrontiert waren (Gruppe A).

3.2.4 Zeitliches und psychisches Belastungsempfinden

Nickel et al. (2018, S. 107) betonen im Rahmen ihrer Studie zu den Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium, dass sich durch die „Parallelität von Studium und Berufstätigkeit (...) häufig zeitliche und psychische Belastungen (...) auf die Lebenssituation der Studierenden auswirken“ und sich diese Problematik „in berufsbegleitenden und dualen Studiengängen in besonderer Weise [stellt]“. Ausgehend von dieser Grundannahme werden unter dieser Kategorie Auswirkungen vorgestellt, die pandemiebedingte Auswirkungen auf das zeitliche und psychische Belastungsempfinden der Studierenden verkörpern.

Die von Nickel et al. (2018, S.107) betonte „Parallelität von Studium und Berufstätigkeit“ findet sich auch in den Schilderungen der Studierenden wieder. Hierbei wird deutlich, dass der *organisatorischen Abstimmung unterschiedlicher Erwartungen und Leistungsziele* aus Theorie und Praxis eine bedeutende Rolle zukommt. In den Schilderungen der Studentin im nächsten Beispiel zeigt sich eine deutlich gestiegene **zeitliche Beanspruchung**, da die Studentin sich zusätzlich zu Anforderungen der Praxis noch auf die verschobenen Prüfungen vorbereiten muss. Um dieser Mehrbeanspruchung gerecht zu werden, hat sich die Studentin dazu entschieden, Urlaubstage zu nehmen, um an den Aufgaben der Hochschule arbeiten zu können – verbunden mit dem Verzicht auf wichtige Erholungs- und Regenerationszeiten:

„Wo ich dann zum erstem Mal wieder Gleittage als Urlaubstage genommen habe (...), die ich dann aber auch dringend gebraucht habe, um die Fallbearbeitung von der Hochschule zu bearbeiten, weil unsere Klausuren wie gesagt ja ausgefallen waren, d.h. wir hatten während diesem ganzen Praxisblock, wo ich so viel gearbeitet hatte, insgesamt drei Klausuren die wir schreiben mussten und eine Hausarbeit und eine Forschungsarbeit, die wir anfangen sollten.“ (Studentin im 4. Semester, Soziale Arbeit)

Neben der zeitlichen Mehrbeanspruchung für die Vorbereitung von Prüfungen ergeben sich aus dem Onlinestudienbetrieb auch positive Effekte im Hinblick auf die zeitliche Beanspruchung von Studierenden. So konnten insbesondere Studierende mit längeren Pendelzeiten ein reduziertes Belastungsempfinden bei sich identifizieren:

„Ich habe die Belastung vom Pendeln nicht mehr, da ich ja jetzt nicht mehr nach [Ort] muss, d.h. ich kann komplett zuhause bleiben.“ (Studentin im 4. Semester, Soziale Arbeit)

Die Umstellung von Präsenz- auf Onlinestudienbetrieb war für die Studierenden auch mit Veränderungen im Hinblick auf deren **psychischen Belastungsempfinden** verbunden. Studierende schilderten an unterschiedlichen Stellen, dass ihnen der (zwischenmenschliche) Kontakt zu Mitstudierenden fehlt, bzw. dieser sich stark reduziert habe (Abschnitt 3.1.5). Welche Auswirkungen damit für das psychische Wohlempfinden verbunden sein können, zeigt die Studentin im nächsten Beispiel. Die von ihr beschriebene *Monotonie und soziale Isolation* verbindet sich mit negativen Auswirkungen auf ihr Wohlbefinden. Zu beachten bei der Interpretation ihrer Aussage gilt, dass die Studierende in einer frühen Phase der Pandemie befragt wurde, in der noch Ausgangsbeschränkungen existiert haben:

„Und dennoch, weiß nicht, hat man einen Tag erlebt, an dem man noch kein einziges Mal draußen war, wo man keine Person getroffen hat persönlich, wo man den ganzen Tag in seiner in seiner Bude, wollte ich gerade schon sagen, also in seiner Wohnung hockt und es vielleicht den ganzen Tag schafft, nicht einmal raus zu kommen. Und das das schlägt natürlich enorm auf, ja, auf den Menschen oder auf dem seinen Wohlbefinden. Ja.“ (Studentin im 5. Semester, BWL-Handel)

Ein Aspekt, der ebenfalls einer Form den psychischen Belastungen zuzuordnen ist, ist das Erleben von sozialer Isolation und fehlender sozialer Eingebundenheit. Hierbei unterscheiden sich die Wahrnehmungen der Studierenden durchaus. Anhand des folgenden Beispiels wird ein sehr geringes Gefühl sozialen Eingebundenseins deutlich. Der Student scheint nur wenig Kontakt zu seinen Mitstudierenden zu haben. Auch deutet er auf eine Erfahrung von Einsamkeit hin:

„Ja also diese Einsamkeit ist wahrscheinlich nicht das beste Wort, aber ich fühle mich so, als ob ich einen Onlinekurs bestellt habe.“ (Student im 2. Semester, Wirtschaftsinformatik)

Im nachfolgenden Beispiel werden die fehlenden sozialen Kontakte, auch zu den Mitstudierenden, und das überwiegende Alleinsein beim Studieren als Belastung markiert. Im Fall der Studentin dürften sich neben den Entwicklungen an der Hochschule auch die allgemeinen Kontaktbeschränkungen in der frühen Phase der Pandemie widerspiegeln:

„Diese Vereinsamung, die ich persönlich erlebe, einfach. Dass ich wirklich meine Freunde angerufen und gesagt habe: Hey ich bin absolut einsam. Ich habe heute noch keine Person gesehen. Und als dann meine Mitbewohnerin reingelaufen ist, habe ich mich total gefreut: Hoa, ein Mensch. Sie musste arbeiten, weil sie in so einem Sektor arbeitet, indem man eben anwesend sein muss. Und, ja, also es war / Man hat keinen Menschen zum Reden einfach. Und das ist, ja, schwierig.“ (Studentin im 5. Semester, BWL-Handel)

Effekte der frühen Phase der Pandemie zeigen sich auch in dem nachfolgenden Beispiel. Die betreffende Studentin beschreibt hierbei die finanziellen Folgen des Lockdowns in der Gastronomie, in der sie bisher tätig gewesen war, um ihr Studium dadurch zu finanzieren. Mit dem Wegfall dieser Nebentätigkeit verbunden ist auch ein *gesteigerter ökonomischer Druck*:

„(...) Und halt einfach echt die finanzielle Situation, weil ich halt das Geld, das ich die drei Monate [in der Gastronomie] nicht erarbeitet konnte, nicht mehr erarbeiten werde. Und halt diese Studiengebühren trotzdem weiterlaufen (...)“ (Studentin im 4. Semester, Sozialmanagement)

Eine weitere psychische Belastung, die Studierenden in ihren Schilderungen thematisierten, betrifft *zukunftsbezogene Ängste* im Hinblick auf die Frage, ob sie eine Anstellung im Anschluss an das Studium finden. Im Beispiel der BWL-Studentin im Reiseverkehrsmanagement dürften diese existenziellen Sorgen auch von den pandemiebedingten negativen wirtschaftlichen Entwicklungen in der Tourismusbranche gefärbt sein. Ein weiterer Aspekt scheint zudem die fehlende klare Perspektive zu sein:

„Aber natürlich: man macht sich dann auch Gedanken. Wie wird die wirtschaftliche Lage aussehen anschließend? Wie wird die Suche nach Fachkräften aussehen?“ (Studentin im 5. Semester, BWL-Handel)

„Ich hätte NIEMALS gedacht, dass das so lange dauert das Ganze. (...) Wenn man sich einfach zu viel Gedanken macht denke ich jetzt auch an die Zukunft, und wo werde ich sein, und was werde ich arbeiten, und wie soll ich es finanzieren, das ist gerade bei uns natürlich. Finanziell war immer das größte Thema so was Belastung angeht im Studium. Das ist halt im Tourismus vielleicht auch nochmal was ganz Anderes, wie wenn wir jetzt BWL- Industrie studierst oder so.“ (Studentin im 6. Semester, BWL-Reiseverkehrsmanagement)

Existenzielle Sorgen spiegeln sich aber nicht nur in *zukunftsbezogenen Ängsten* wider, sondern sind auch präsent in Form einer *aktuell wahrgenommenen Jobunsicherheit*. Im folgenden Beispiel verdeutlicht dies eine Studentin, indem sie ihre Gedanken darüber offenlegt, ob sie bei einem Fortbestand der Pandemie überhaupt das Studium fortsetzen kann.

In ihrem Fall scheint diese Sorge auch durch tradierte Erfahrungen aus dem Freundeskreis genährt zu werden.

„Meine Generation [lachen] kennt das ja so nicht und das plötzlich alles unsicher wird. Ich habe Freunde gehört, die plötzlich auf Null-Komma-Nichts ihren Job verloren haben und plötzlich ohne Irgendwas dasaßen. Da hat man natürlich auch Angst gehabt, dass man seinen Job jetzt verliert. Man ist natürlich in einer privilegierten Situation, wenn man noch in einem Ausbildungsverhältnis sitzt, aber dennoch es ist besorgniserregend und es ist beängstigend und man weiß ja bis heute noch nicht, wie lange das sich noch ziehen wird. Also tatsächlich kommen da so leichte Existenzängste wieder auf, wenn man dann halt wieder sieht / Weil für mich ist es zum Beispiel so, wenn ich das Studium jetzt nicht aufrechterhalten kann, was mache ich dann? Es ist Corona-Zeit, ich habe keine Ahnung, ob mich irgendjemand anderes wirklich einstellen kann, wird oder möchte. Ja, beängstigend.“ (Studentin im 4. Semester, BWL-Personalmanagement)

Der Wechsel von Präsenz- auf Onlinestudienbetrieb geht nicht nur einher mit neuen und/oder zusätzlichen psychischen Belastungsthemen. Es finden sich auch Studierende im Sample wieder, für die diese Veränderungen mit einer Reduzierung von psychischen Belastungen einherging. So deutet das folgende Beispiel auf einen erhöhten psychischen Druck im Präsenzstudienbetrieb hin, der von der betreffenden Studentin mit negativen Folgen für die mentale Gesundheit in Verbindung gebracht wird. Durch die Umstellung auf den Online-Studienbetrieb entfällt dieser Druck, was einer Entlastung gleichkommt:

„Ich denke einfach, der Druck ist viel höher, wenn du wirklich präsent bist, was dich natürlich auch viel mehr funktionieren lässt quasi. Und viel mehr arbeiten lässt. Auf der anderen Seite muss man zu dem Druck sagen, der dann ständig herrscht für drei Monate lang, dass es einfach auch viel ist, weil es auch für die mentale Gesundheit nicht so gut ist.“ (Studentin im 5. Semester, BWL-Handel)

Auch Studierende, die bereits mit psychischen Vorbelastungen in die Pandemie und den Onlinestudienbetrieb gegangen sind, können von dieser Umstellung profitieren. Das nachfolgende Beispiel der Studentin zeigt dabei, wie der Onlinestudienbetrieb zur psychischen Entlastung bei einer bestehenden Panikproblematik beitragen kann:

„(...) ich hatte letztes Semester (...) allein durch die Paniksache immense Probleme. Und ohne Unterstützung war das eigentlich ein Horror und kaum machbar. Für mich war das Semester, ja da ist einiges abgefallen als ich die E-Mail bekommen habe, "es läuft alles Online". Weil es ist einfach mit der Paniksache ein Riesending wo hinzukommen oder also so ja. Das ist ein bisschen schwierig und kompliziert zu erklären manchmal aber und dadurch habe ich enorm das Gefühl, dass ich viel, viel krasser bei der Sache bin. Weil eben nicht dieses, allein schon überlagert wird vom Hinkommen, vom Stress, wenn man dann dort ist und das ist bei mir einfach weg jetzt gerade.“ (Studentin im 6. Semester, Soziale Arbeit)

Insgesamt zeigten sich im Hinblick auf das zeitliche und psychische Belastungsempfinden der Studierenden qualitative Unterschiede. So geht der Wegfall längerer Pendelwege für viele Studierende mit einer spürbaren Entlastung einher, während fehlende organisatorische Abstimmungen zwischen Hochschule und Praxisbetrieben bei manchen Studierenden zu einer deutlichen Mehrbeanspruchung aufgrund konkurrierender Leistungserwartungen geführt haben. Für manche Studierende konnten zum Teil neue Belastungsfaktoren während der Pandemie identifiziert werden. Hierzu zählen etwa das Gefühl von Einsamkeit und sozialer Isolation als auch (zukunftsbezogene) Ängste, das Studium in der Pandemie nicht fortsetzen zu können oder im Anschluss keine Anstellung zu finden. Studierende, für die der Gang zur Hochschule vor der Pandemie bereits eine enorme Belastung war (z.B. aufgrund einer Panikstörung), profitieren hingegen vom Wegfall der täglich zu bewältigenden Hürden, ebenso wie jene Studierende, die in der Präsenzlehre einen stärkeren Druck empfunden haben als im Onlinebetrieb. Bei einem Vergleich der Schilderungen von Studierenden der Gruppe A (bereits vor der Pandemie in besonderen Lebenslagen) und Gruppe B (neue Belastungen aufgrund der Pandemie) ergeben sich thematisch keine trennscharfen Unterschiede.

4 Zusammenfassung und Diskussion

Die pandemiebedingte Umstellung auf Onlinestudienbetrieb zum Sommersemester 2020 war mit weitreichenden Veränderungen für Studierende verbunden und ging mit vielfältigen Auswirkungen auf deren Studiensituation einher. Deutlich wurde aus den Beschreibungen der Studierenden, dass sich diese nicht nur auf die Lehre begrenzen, sondern weit darüber hinaus gehen. So erstrecken sich die von den Studienteilnehmer*innen identifizierten **Veränderungen der Studienbedingungen** thematisch von Aspekten der *Lehr-Lern-Qualität*, über die *Intensität des Selbststudiums*, die *Planungssicherheit und Verlässlichkeit* in der Organisation des Studienalltag und damit verbundenen Lernaktivitäten bis zu den *Interaktionsbedingungen und Qualität der Interaktionserfahrungen der Studierenden*.

Ein Thema, das sich stark in beiden Gruppen des Samplings widerspiegelt, ist eine gestiegene *Intensität des Selbststudiums*. Studierende sehen sich dazu gezwungen, nicht vermittelte Lerninhalte im Selbststudium selbst zu erschließen – auch mit Blick auf die zu absolvierenden Prüfungen.

Mit Blick auf die *Planungssicherheit und Verlässlichkeit* im Bereich der Organisation des Studienalltags und damit auch von Lernaktivitäten sind – insbesondere auch mit Blick auf die Prüfungsvorbereitung, aber auch im Hinblick auf die Zuverlässigkeit der Organisation von Lehrveranstaltungen – ebenfalls zum Teil erhebliche Einschränkungen für die Studierenden zu konstatieren.

Hinsichtlich der *Interaktionsbedingungen und der Qualität der Interaktionserfahrungen der Studierenden* ist festzuhalten, dass die veränderten Studienbedingungen gegenüber einem Präsenzhochschulbetrieb mit qualitativen Veränderungen in der Interaktion unter Studierenden, aber auch mit Lehrenden, einhergehen. Dies zeigt sich in einem insgesamt rückläufigen Austausch untereinander und mit den Lehrenden.

Die qualitative Analyse der Interviews zeigt zweitens, dass sich die Studierenden mit vielfältigen **Auswirkungen auf ihre individuelle Studiensituation** konfrontiert sehen. Hierzu zählen neben Aspekten des *Kompetenz- und Wissenserwerbs*, auch das *Studien- und Arbeitserhalten*, die *Alltagsgestaltung und Organisation* und das *zeitliche und psychische Belastungsempfinden der Studierenden*. Bei einigen dieser Themen lassen sich hierbei differierende Wahrnehmungen im Gruppenvergleich von Studierenden, die bereits vor der Pandemie in besonderen Lebenslagen und mit spezifischen Belastungsmomenten studiert haben (Gruppe A) gegenüber der Gruppe von Studierenden, für die mit Beginn der Pandemie neue Belastungen einhergingen, identifizieren. So findet sich beispielsweise in Gruppe A ein nicht unerheblicher Anteil an Studierenden, die von dem Wechsel in die häusliche Lernumgebung deutlich zu profitieren scheinen, was deren Einschätzungen im Hinblick auf deren *curriculare Kompetenzentwicklung* betrifft. In Gruppe B finden sich hingegen ausschließlich Studierende, die eher negative Auswirkungen in diesem Punkt für sich festmachen konnten. Mit anderen Worten: Bei den Studierenden, die bereits vor der Pandemie von Belastungen betroffen sind, scheint sich die pandemiebedingte Umstellung keineswegs nur negativ auf deren Studiensituation ausgewirkt zu haben, was vermutlich daran liegt, dass auch Belastungsmomente, wie etwa Fahrtzeiten weggefallen sind.

Im Hinblick auf die Entwicklung der Studien- und Leistungsmotivation verweisen Studierende wiederkehrend auf einen spürbaren Rückgang ihrer Motivation. Diesen begründen sie vor allem mit fehlendem Feedback und den veränderten Lehr-Lernbedingungen während der Online-Lehre. Auch hier zeigt sich ein Unterschied im Gruppenvergleich:

Während Studierende der Gruppe B nur negative Effekte für ihre Studien- und Leistungsmotivation auf die Umstellung zum Onlinestudium zurückführen, werden in Gruppe A auch positive Auswirkungen benannt, z.B. in Form einer zusätzlichen Befassung mit dem Studium im Anschluss an die Lehrveranstaltungen, die aufgrund fehlender Pendelzeiten ermöglicht wird.

Die Auswirkungen des Onlinestudienbetriebs auf die *Alltagsgestaltung* von Studierenden werden von den Studienteilnehmer*innen überwiegend positiv erlebt. Ein größeres Maß an Flexibilität bietet hierbei neue Freiräume z.B. zur Pflege sozialer Beziehungen. Insbesondere für manche Studierende der Gruppe A bedeutet diese „neue Flexibilität“ auch ein Verlust an Tagesstruktur mit definierten Übergängen vom Lern- in den Freizeitmodus, die wichtige Erholungs- und Regenerationszeiten markieren und dadurch auch einem „always on“-Studiermodus vorbeugen.

Im Hinblick auf das *zeitliche und psychische Belastungsempfinden* zeigt sich, dass mit dem Wegfall der Pendelwege für die Studierenden unseres Samples überwiegend eine spürbare zeitliche Entlastung einhergeht. Deutlich positiv bewertet wird dies dann auch von Studierenden, die ohnehin Schwierigkeiten hatten, die täglichen Hochschulbesuche zu bewältigen, etwa Studierende mit *psychischen* Belastungen (z.B. Panikattacken, hoher erlebter Konkurrenzdruck). Bei diesen scheint der Onlinestudienbetrieb eher mit spürbaren Erleichterungen verbunden zu sein.

Nicht alle Veränderungen und Auswirkungen, die in diesem Bericht thematisiert werden, stehen dabei in unmittelbarem Zusammenhang mit Belastungsphänomenen und herausfordernden Lebenssituationen, sodass insbesondere die wahrgenommenen Veränderungen auch einen Eindruck darüber geben können, wie Studieren insgesamt durch die Pandemie geprägt ist und welche Herausforderungen sich über die Gruppe der Befragten hinaus für alle Studierenden der DHBW gestellt haben mögen. Festgestellt werden konnte, dass sich die Veränderungen nicht nur auf die Lehre begrenzen, sondern auch weitere Bereiche betreffen, in denen Studierendelernförderlichen Aktivitäten nachgehen. Dabei scheint insbesondere der Aspekt der sozialen Eingebundenheit in studentische Peers eine besondere Bedeutung zu haben. Ausgehend von Befunden US-amerikanischer Studien (Golsteyn et al. 2021; 2019; Androushchak et al. 2013; De Paola et al. 2009) ist zu erwarten, dass der deutliche Rückgang an Kontakten zu Mitstudierenden und die weniger ausgeprägte Einbindung in studentische Peer-Gruppen mit negativen Effekten auf den Kompetenz- und Wissenserwerb im Vergleich zum Präsenzstudienbetrieb einhergeht. Auf der anderen Seite sind für viele Studierende z.B. durch den Wegfall von Pendelzeiten neue Freiräume entstanden, die deren zeitliches Belastungsempfinden reduzieren. Außerdem ermöglichte die Flexibilisierung des Studiums ein selbstbestimmteres Lernen.

5 Literaturverzeichnis

- Androushchak G.; Poldin, P.; & Yudkevich, M. (2013): Role of peers in student academic achievement in exogenously formed university groups. In: Educational Studies, 39(5), S. 568-581.
- De Paola, M.; Scoppa V. (2009): Peer Group Effects on the Academic Performance of Italian Students. Department of Economics and Statistics, University of Calabria. https://mpira.ub.uni-muenchen.de/18428/1/MPRA_paper_18428.pdf, 23.11.2021.
- Dittler, U.; Kreidl, C. (Hrsg.) (2021): Wie COVID-19 die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning. Wiesbaden: Springer.
- Döbler J. (2019): Prüfungen – eine Funktionsbestimmung. In: Prüfungsregime und Prüfungskulturen. Wiesbaden: Springer VS.
- Elliot, A.J. (1999): Approach and Avoidance Motivation an Achievement Goals. In: Educational Psychologist, 34 (3), S. 169-189.
- Gerstung, V.; Hettler, I.S.; Badermann, M.; Deuer, E.; Meyer, T. (2021): Online-Lehre während der COVID-19-Pandemie: Die Studentische Perspektive. <https://www.dhbw.de/studie>, 23.11.2021.
- Golsteyn, B. H. H., Non, A.; Zölitz, U. (2021): The Impact of Peer Personality on Academic Achievement. In: Journal of Political Economy, 129 (4), S. 1052-1099.
- Goertz, L.; Hense, J. (2021): Studie zu Veränderungsprozessen in Unterstützungsstrukturen für Lehre an deutschen Hochschulen in der Corona-Krise (Arbeitspapier 56). <https://hochschulforumdigitalisierung.de/publikationen>, 21.11.2021.
- Hu, S., McCormick, A.C. (2012): An Engagement-Based Student Typology and Its Relationship to College Outcomes. Res High Educ 53, S. 738–754.
- Ishitani, T. T. (2016): Time-varying effects of academic and social integration on student persistence for first and second years in college: national data approach. Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice, 18(3), 263–286.
- Kelle, U; Kluge, S. (2010) Vom Einzelfall zum Typus. 2., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuh, G.D. (2003): What we're learning about student engagement from NSSE. In: Change – The Magazine of Higher Learning. March/April 2003. S. 24-32.
- Krapp, A: Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992) 5, S. 747-770.
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Ph. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

- Misoch, S. (2019): Qualitative Interviews. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage. München: De Gruyter Oldenbourg Verlag.
- Nickel, S.; Püttmann, V.; Schulz, N. (2018): Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium: Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung, Studie der Hans-Böckler-Stiftung, No. 396. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Rausch, M.; Schneckenburger, C.; Ternes, D. (o.J.): Handbuch Lehre der DHBW. Herausgegeben vom Zentrum für Hochschuldidaktik und lebenslanges Lernen der DHBW. <https://www.zhl.dhbw.de/hochschuldidaktik/das-onlineangebot/publikationen/handbuch-lehre/>, 16.11.2021.
- Reichert, J. (2013): Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Webber, K.L., Krylow, R.B., & Zhang, Q. (2013). Does Involvement Really Matter? Indicators of College Student Success and Satisfaction. In: Journal of College Student Development 54(6), S. 591-611.
- Weinert, F. E. (2014): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Leistungsmessungen in Schulen. Herausgegeben von Franz E. Weinert. 3.Auflage, Weinheim und Basel: Beltz.