

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Frank Multrus, Anna Marczuk, Thomas Hinz und Susanne Strauß

Die Studierendenbefragung in Deutschland: Studiensituation unter Onlinebedingungen

Studieren während der Corona-Pandemie 2021



Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

die Corona-Pandemie hat - nicht nur an den Hochschulen in Deutschland - einen regelrechten Quantensprung bei der Digitalisierung von Kommunikation mit sich gebracht. Auch wenn mancherorts auf wertvolle Vorarbeiten und Kompetenzen zurückgegriffen werden konnte, waren Studierende und Lehrende an vielen Hochschulen gezwungen, ihre Interaktionen innerhalb kürzester Zeit in digitale Formate zu bringen. „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ aus dem Sommersemester 2021 erfasst die vielfältigen Erfahrungen und Einschätzungen der Studierenden inmitten des immerhin dritten Pandemiesemesters. Wie sehen die digitale Lehre und das digitale Studium aus? Wie bewältigen die Studierenden die geforderte physische Distanz in ihren Studiengängen?

Dies sind die übergreifenden Fragestellungen, die im vorliegenden Dokument ausführlich beantwortet werden.

Der Bericht entstand im Verbundprojekt „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (Verbundpartner: Deutsches Zentrum für Wissenschafts- und Hochschulforschung und Deutsches Studierendenwerk), gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Die AG Hochschulforschung der Universität Konstanz erstellte die dem Bericht zugrundeliegenden Auswertungen in eigener Verantwortung und setzt damit ihre Forschung zu Studienbedingungen und Studienqualität aus dem ehemaligen Konstanzer Studierendenurvey fort.

An dieser Stelle danken wir neben allen Beteiligten aus dem Verbund vor allem den befragten Studierenden, die sich für die Beantwortung des umfangreichen Frageprogramms sehr viel Zeit genommen haben. Auch wenn das Sommersemester 2021 zweifellos eine Sondersituation darstellte, sind ihre Eindrücke enorm wichtig für eine zukünftig didaktisch sinnvolle Gestaltung digitaler Lehre.

Konstanz, im November 2023



Prof. Dr. Thomas Hinz
Universität Konstanz
Leitung AG Hochschulforschung



Prof. Dr. Susanne Strauß
Universität Konstanz
Leitung AG Hochschulforschung

Inhaltsverzeichnis

1	Studieren unter Onlinebedingungen: Forschungsstand, Konzept und Methoden	3
1.1	Forschungsstand	4
1.2	Konzept und Durchführung der „Studierendenbefragung in Deutschland“	6
1.3	Modelle, Methoden und Aufbau des Berichtes.....	7
2	Digitale Lehre im Sommersemester 2021: Ausmaß und Erfahrungen	12
2.1	Umfang und Entwicklung von Online-Lehrveranstaltungen	13
2.2	Digitale Elemente der Lehre in Lehrveranstaltungen	18
2.3	Erfahrungen mit digitaler Lehre.....	22
2.4	Zufriedenheit mit digitaler Lehre.....	24
2.5	Kapitel 2 auf einen Blick.....	27
3	Soziale Integration	28
3.1	Kontakte der Studierenden an und außerhalb der Hochschule.....	28
3.2	Betreuung durch Lehrende und soziales Klima im Studiengang.....	30
3.3	Integration an der Hochschule.....	34
3.4	Exkurs: Soziodemografie und soziale Integration	38
3.5	Kapitel 3 auf einen Blick.....	40
4	Lernumwelten und Digitalisierung	41
4.1	Anforderungen im Studium (Challenge)	41
4.2	Bildungsorientierung (Orientation).....	46
4.3	Zufriedenheit mit erreichtem Wissen und Können	48
4.4	Kapitel 4 auf einen Blick.....	52
5	Studienerfolg und Studienabbruchintention	54
5.1	Erreichter Notendurchschnitt	55
5.2	Zufriedenheit mit Leistung und Fortschritt.....	56
5.3	Studienunterbrechung, Fachwechsel und Studienabbruch	57
5.4	Institutionelle und individuelle Merkmale und Studienabbruchintention	60
5.5	Kapitel 5 auf einen Blick.....	62

6	Belastungen und mögliche Schwierigkeiten im Studium	63
6.1	Empfundene Belastung bei Studierenden	64
6.2	Fragen bis hin zu Schwierigkeiten der Studierenden	66
6.3	Zusammenhänge mit Erschöpfung im Studium	68
6.4	Zusammenhang mit Studienabbruchgedanken	69
6.5	Exkurs: Entwicklung und Geschlechterunterschiede bei Belastungen.....	70
6.6	Kapitel 6 auf einen Blick.....	71
7	Zusammenfassung und Folgerungen	72
	Veränderungen zwischen Sommer 2020 und Sommer 2021	72
	Ausmaß der Onlinelehre	74
	Studieren in Onlinelehrformaten	75
	Weitere digitale Elemente in den Lehrveranstaltungen	77
	Empfehlungen	80
	Literaturhinweise	82
	Anhang	88
	Anhang 1: Studieren unter Online-Bedingungen: Forschungsstand, Konzept und Methoden.....	88
	Anhang 2: Digitale Lehre im Sommersemester 2021: Ausmaß und Erfahrungen	90
	Anhang 3: Soziale Integration.....	102
	Anhang 4: Lernumwelten und Digitalisierung	107
	Anhang 5: Studienerfolg und Studienabbruchintention.....	115
	Anhang 6: Belastungen und Schwierigkeiten im Studium	123
	Impressum	138



1 Studieren unter Onlinebedingungen: Forschungsstand, Konzept und Methoden

Anfang 2020 wurden aufgrund der Corona-Pandemie Einschränkungen des sozialen Lebens beschlossen, die auch den Hochschulzugang und damit das Studieren betrafen. Studierende und Hochschulen sahen sich der Situation ausgesetzt, das Sommersemester 2020 nicht in Präsenz durchführen zu können. Es mussten sehr schnell Möglichkeiten geschaffen werden, die Lehre auch online durchzuführen. Voraussetzungen dafür waren zum einen, die notwendige technische Ausstattung bereitzustellen, und zum anderen, die technische Kompetenz zu entwickeln, diese Möglichkeiten auch zu nutzen. Für die Studierenden bedeutete dies, eine passende Medienausstattung und ausreichend schnellen Netzzugang zu erwerben (falls noch nicht vorhanden), um ein digitales Studium bestreiten zu können. Die Hochschulen mussten eine digitale Infrastruktur zur Verfügung stellen, die eine Onlinelehre mit einer hohen Anzahl an Zugriffen ermöglicht. Hinzu kamen Hilfestellungen für die Lehrenden im Umgang mit

dieser Infrastruktur. Daher war zu Beginn des ersten Corona-Semesters noch ein „digitaler Schock“ zu verarbeiten, bis die nötige Ausstattung, Ressourcen und Kompetenzen ausgebaut waren, damit eine digitale Lehre erfolgreich und stabil funktionieren konnte (Pauli et al., 2020; Stammen & Ebert, 2020; Traus et al., 2020; Lörz et al., 2020).

Mit der 2021 durchgeführten größten „Studierendenbefragung in Deutschland (SiD)“ (Beuße et al., 2022) kann die Situation der Studierenden nach einem Jahr Onlinelehre untersucht werden. Sie bietet die Möglichkeit, an einer sehr großen Studierendenstichprobe zu analysieren, wie die Studiensituation unter Onlinebedingungen von den Studierenden wahrgenommen wird, welche positiven und negativen Erfahrungen die Studierenden gemacht haben und welche Onlinebedingungen wie mit den Charakteristika von Studiengängen (Lernumwelten), dem Studienerfolg und den Belastungen der Studierenden zusammen-

hängen. Daraus können Folgerungen abgeleitet werden, welche digitalen Elemente sich in der Lehre als vorteilhaft erwiesen haben und auch in Verbindung mit einem wiedergekehrten Präsenzbetrieb sinnvoll weiterhin einzusetzen sind. Dies ist Thema des vorliegenden Berichtes.

1.1 Forschungsstand

Die frühen Studien zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Studium belegen, dass den Hochschulen direkt nach dem Pandemieausbruch im Jahr 2020 die digitale Umstellung recht gut gelungen ist (Lörz et al., 2020; Marczuk et al., 2021). Sie betonen aber auch die sich bereits damals herauskristallisierende soziale Isolation durch das Home-Studium, den Kontaktmangel und die finanziellen Schwierigkeiten von Studierenden. Gleichzeitig sind aber auch erste Vorteile digitaler Lehre zu entdecken, vor allem bezüglich der zeitlichen Flexibilität (Traus et al., 2020; Lörz et al., 2020, Karapanos et al., 2021). Spätere Studien bestätigen zumeist, dass sich während der Corona-Pandemie zwar einerseits die technischen Voraussetzungen verbesserten, andererseits aber die sozialen Probleme weiterhin existierten, vor allem die soziale Isolation und der Kontaktmangel. Sie berichten aber auch von einem Anstieg von psychischen Beschwerden (Besa et al., 2022, Kochskämper et al., 2022). Andere Studien liefern Befunde zur Verfügbarkeit und den Anwendungsmöglichkeiten digitaler Geräte (Pauli et al., 2020; Stammen & Ebert, 2020), zur Nutzung und Akzeptanz digitaler Medien nach sozialen Unterschieden (Breitenbach, 2021), zur Qualität der digitalen Lehre aus Studierendensicht (Berghoff et al., 2021; Otto, 2020; Pauli et al., 2020), zur Studiendauer (Widmann et al., 2021, Falk, 2020), zu den Auswirkungen auf den Lehrbetrieb und den Studienabschluss bzw. Studienabbruch (Hahn et al., 2021a, 2021b; Lörz et al., 2020; Zimmer et al., 2021, Heublein et al., 2022) oder zur finanziellen Situation der Studierenden (Becker & Lörz, 2020).

Einige Studien belegen, dass die psychische und physische Gesundheit durch die Corona-Pandemie deutlich beeinträchtigt wurde. Sie verweisen darauf, dass die soziale Distanzierung als „neue Normalität“ gerade die Studierenden unverhältnismäßig stark betrifft (Gewalt et al., 2022; Zimmer et al., 2021;

Koopmann et al., 2023; Marczuk & Lörz, 2023). Auch internationale Studien weisen Verschlechterungen der psychischen Gesundheit nach, vor allem eine Zunahme von Ängsten und Depressionen, aber auch einen zunehmenden Drogenmissbrauch (Browning et al., 2021; Elmer et al., 2020; Gestsdottir et al., 2021; Aristovnik et al., 2020).

Einige der erwähnten Studien richteten den Blick auch auf Aspekte der Studiensituation, die hier von Interesse sind. Hierzu zählt zum einen die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Studierendenbefragung „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“, die im Sommersemester 2020 bundesweit als Kooperation des Deutschen Zentrums für Wissenschafts- und Hochschulforschung (DZHW) und der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz durchgeführt wurde und rund 28.000 Studierende befragte. Ursprünglich war für 2020 das vom BMBF geförderte Verbundprojekt „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (SiD, s.u.) geplant, das aber aufgrund der Corona-Pandemie auf 2021 verschoben werden musste. Aus diesem Grund wurde für 2020 die themenspezifische Zusatzbefragung „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie durchgeführt. Diese Corona-Befragung stellt unter anderem heraus, dass die Hälfte der Studierenden zu Beginn der Pandemie befürchtete, dass sich ihr Studium aufgrund der Situation verlängern wird (Lörz et al., 2020). Allerdings zeigten sich keine Tendenzen zu erhöhten Studienabbruchquoten, und auch die Studienanfänger stellten sich nicht als besonders vulnerable Gruppe heraus (Lörz et al., 2020). Dennoch berichteten die Studierenden 2020 insgesamt davon, dass aufgrund ihrer veränderten Studienbedingungen ihre Studiensituation schwieriger geworden ist (Marczuk et al., 2021). Neben der problematischen Kontaktsituation wurde ihrer Ansicht nach auch die individuelle Lernsituation schwieriger. Dazu zählen Aspekte wie den Lernstoff bewältigen, den Veranstaltungsinhalten folgen, den Studientag strukturieren, die Prüfungsanforderungen bewältigen oder Lernstrategien entwickeln. Weitergehende Analysen konnten herausstellen, dass die individuelle Lernsituation durch den Einsatz von Videokonferenzen oder abrufbaren Videoaufzeichnungen als Online-Lehrformate eher einfacher wurde, die erlebten Schwierigkeiten also abnahmen (Marczuk et al., 2021).

Zusätzlich konnten vor allem die Videokonferenzen die Kontaktprobleme mindern und die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen erhöhen. Schließlich ließ sich belegen, dass mit Videokonferenzen oder Videoaufzeichnungen auch die Zufriedenheit der Studierenden mit dem erreichten Wissen und Können erkennbar ansteigt (Marczuk et al. 2021).

Die Studie „Stu.diCo“ aus dem Projekt „CareHOpe. Care Leaver*innen“ der Universität Hildesheim hat zu drei Zeitpunkten Informationen zur Situation von Studierenden erhoben. Bei der ersten Erhebung im August 2020 wurden bundesweit rund 2.500 Studierende zur Nutzung digitaler Möglichkeiten, zur Teilnahme an Lehrveranstaltungen, zur sozialen Isolation, zur finanziellen Situation, zu Belastungen und zur Unterstützungs- und Beratungssituation befragt (Traus et al., 2020). Die Befunde zeigten viele Parallelen zu den Erkenntnissen aus der Studie „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“. Die zweite „Stu.diCo“-Erhebung fand im Sommersemester 2021 bei rund 2.500 Studierenden statt und sollte die Veränderungen gegenüber der ersten Befragung analysieren. Die Befunde bestätigten, dass die Studierenden nach anfänglichen Schwierigkeiten besser mit der digitalen Lehre zurechtkamen und die Studienbedingungen sich stabilisiert hatten. Die Studierenden beklagten jedoch immer noch ein Fehlen von sozialen Kontakten. Als Vorteile, die sich für die Studierenden durch die Digitalisierung ergeben haben, wurden die Flexibilität der Arbeitsgestaltung und der Wegfall von Fahrtwegen hervorgehoben. Gleichzeitig war aber auch eine Zunahme an Belastungen, an physischen und psychischen Schwierigkeiten zu vermelden. Dabei zeigten sich Unterschiede nach der Bildungsherkunft und nach bestehenden Beeinträchtigungen (Besa et al. 2021). Die dritte Erhebung fand im Sommersemester 2022 statt, dem ersten Semester nach der Corona-Pandemie, in welchem wieder Präsenzveranstaltungen durchgeführt wurden. Dabei wurden rund 2.800 Studierende befragt. Wie erwartet wurde die Umstellung von Digital- auf Präsenzbetrieb von der Mehrheit der Studierenden sehr begrüßt, und viele Herausforderungen, die Studierende in den digitalen Semestern zu meistern hatten, verloren deutlich an Gewicht. Die Belastungen gingen zwar – mit Ausnahme der Belastungen aufgrund finanzieller Schwierigkeiten – zurück, bestehen aber zu erheblichen Anteilen fort. Allerdings machte sich auch rund die Hälfte der

Studierenden Sorgen, sich an der Hochschule mit dem Coronavirus anzustecken. Weiterhin stellte sich heraus, dass die Studierenden ihren Hochschulen einen deutlichen Digitalisierungsschub attestierten und rund die Hälfte der Befragten sich langfristig mehr digitale Angebote wünschte. Und mehr als ein Viertel der Studierenden gab an, lieber digital weiter zu studieren. Für das anschließende Semester blieben für die Studierenden einige Unsicherheiten bestehen, und neue Ungewissheiten kamen hinzu. Die Klimakrise, der Krieg in der Ukraine und die hohen Energiekosten, gepaart mit Einsparungsmaßnahmen der Hochschulen, führten zu Verunsicherungen hinsichtlich des Ablaufs des kommenden Wintersemesters, vor allem in finanzieller Hinsicht, aber auch mit Blick auf die Veranstaltungsformate, Campusangebote, Wohnsituation, pandemische Entwicklung und soziale Kontakte (Besa et al. 2022).

Wenig Forschung zur Studiensituation während der Corona-Pandemie beschäftigt sich bislang mit der Frage, wie bestimmte digitale Aspekte der Hochschullehre mit verschiedenen Facetten des Studienerfolgs (Leistungen, Wissenserwerb, Abbruch, Fachwechsel etc.) zusammenhängen. Auch wurde relativ selten betrachtet, inwiefern bestimmte Lernumwelten und Charakteristika von Studiengängen (wie die Motivierung durch Lehrende, Praxisorientierung oder Leistungsnormen des Studiengangs) unter Online-Bedingungen umsetzbar sind. Der nachfolgende Bericht soll diese Lücke schließen, indem gezielt ausgewählte wichtige Bereiche der Studiensituation aufgegriffen und nach den Zusammenhängen mit digitalen Formaten und Elementen differenziert werden. Darunter wird nicht nur der Umfang des Onlineangebots oder das Format der Online-Lehre verstanden (synchrone und asynchrone Lehrformate), sondern auch der Einsatz von digitalen Elementen innerhalb von Online-Lehrveranstaltungen (Kollaborationstools, spielbasierte Lernelemente etc.). Ziel dieser Analysen ist zu prüfen, inwieweit diese digitalen Aspekte der Lehre für die Studierenden zu eher positiven oder negativen Erfahrungen im Erleben der Studiensituation führen. Gleichzeitig wird auch analysiert, wie bestimmte Lernumwelten unter Onlinebedingungen funktionieren.

1.2 Konzept und Durchführung der „Studierendenbefragung in Deutschland“

Der vorliegende Bericht „Studiensituation unter Online-Bedingungen“ basiert auf der bundesweiten Befragungsstudie „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (SiD), die drei bisher separat durchgeführte Langzeiterhebungen in der Studierendenforschung unter einem neuen gemeinsamen Dach zusammenführt: die Sozialerhebung, den Studierenden-survey und die Befragungen von „best – Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung“. In die Studie werden zudem die deutschen Daten für das bildungspolitische Monitoring von Studierenden im europäischen Hochschulraum integriert (EUROSTUDENT). Die Befragung fand im Sommersemester 2021 statt. Studierende aus ganz Deutschland wurden zur Teilnahme an der Online-Befragung eingeladen. Insgesamt haben rund 180.000 Studierende an diesem Survey teilgenommen (Beuße et al., 2022).

Die Studie schließt einerseits an Themenbereiche der Studie „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ von 2020 an, erweitert diese aber andererseits deutlich durch ein viel breiter gefächertes Bild der Studiensituation und durch eine deutlich größere Befragungsstichprobe (Beuße et al., 2022). Zudem umfasst sie einige Informationen zu digitalen Aspekten der Hochschullehre. Da die Befragung 2021 durchgeführt wurde – zu einer Zeit, in der die Hochschullehre in Deutschland überwiegend digital erfolgte – erlaubt sie tiefgreifende Analysen zur Rolle der Digitalisierung, die seitdem in Deutschland deutlich zurückgefahren wurde.

In der SiD-Befragung wurde ein modularisiertes Befragungs- und Split-Design verwendet. Ziel war es, die Vielfalt der Befragungsinhalte der bisher getrennt durchgeführten Studien beizubehalten, aber gleichzeitig den zeitlichen Aufwand der Beantwortung möglichst gering zu halten. Neben einem umfangreichen Grundprogramm, das allen Befragten vorgelegt wurde, wurden zusätzlich thematisch fokussierte Module randomisiert ausgewählten Teilgruppen zugespielt sowie für gruppenspezifische Inhalte Zusatzmodule eingesetzt.

Bedingt durch das Split-Design wurde ein großer Teil der Fragen zufällig zugewiesenen Teilstichproben bzw. thematisch ausgewählten Studierendengruppen vorgelegt, sodass je nach (Zusatz-) Modulinhalten unterschiedliche Fallzahlen zur Verfügung stehen. Dies wird noch deutlicher spürbar, wenn in den Analysen Kombinationen von Fragen aus unterschiedlichen Modulen verwendet werden. Insofern können die im Bericht dargestellten Befunde, je nach Inhalt, auf sehr großen Stichproben beruhen oder im Vergleich dazu sehr kleine Stichproben abbilden (Kroher et al., 2023; Beuße et al., 2022).

Der Datensatz der SiD-Befragung hat einem Grundstock von über 180.000 Befragten. Als inhaltliche Schwerpunkte wurden Themen der Studiensituation verwendet, die in unterschiedlichen Modulen abgefragt wurden, weshalb meist nur Teilstichproben verwendet werden können. Der zusätzliche Fokus auf Online-Bedingungen schränkt die Stichproben weiter ein, da viele dieser Fragen in einem Zusatzmodul erhoben wurden. Je nach Kombination der Inhalte können die resultierenden Stichproben für die Befunde daher zwischen 2.000 und 100.000 Befragten variieren. Da diese resultierenden Stichproben aber auf Zufallszuordnungen beruhen, bleibt die Aussagekraft der Ergebnisse auch bei kleineren Stichproben erhalten.

Aus dem SiD-Datensatz sind bereits einige Berichte entstanden und publiziert worden, die unterschiedliche Themenbereiche umfassen. So existieren bereits drei Policy Paper zu den Themen „Populistische Tendenzen unter Studierenden (Multrus et al., 2022), zu Diskriminierungserfahrungen an Hochschulen (Meyer et al., 2022) und zur Attraktivität von Masterstudiengängen (Stefani et al., 2023). Darüber hinaus gibt es einen Bericht zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden in Deutschland, die 22. Sozialerhebung (Kroher et al., 2023). Ein Bericht zur Situation von Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen ist in Vorbereitung. Der vorliegende Bericht zur „Studiensituation unter Online-Bedingungen“ schließt auf Basis der SiD-Daten an diese Publikationsreihe an, indem er sich der Rolle der Digitalisierung an deutschen Hochschulen widmet.

1.3 Modelle, Methoden und Aufbau des Berichtes

Der vorliegende Bericht umfasst vier ausgewählte Schwerpunkte zur Studiensituation: die soziale Integration, Lernumwelten, Studienerfolg und Abbruchintentionen sowie erlebte Schwierigkeiten und Belastungen. Aufgrund des begrenzten Umfangs des Berichtes war nur eine begrenzte Themenauswahl möglich. Daher wurden die Themenschwerpunkte so gewählt, dass sie dennoch einen Überblick über bedeutsame Bereiche des Studierens ermöglichen und andererseits mit Online-Bedingungen zusammenhängen können.

Diese Themenbereiche werden in den jeweiligen Kapiteln zuerst generell für die Situation im Jahr 2021 vorgestellt, wie sie die Studierenden erlebt haben. In einem zweiten Schritt werden dann Zusammenhänge dieser Themen mit digitalen Aspekten (Onlineanteil, synchrone und asynchrone Lehrveranstaltungen, digitale Elemente in den Veranstaltungen) dargestellt.

Einige dieser Themen werden auch in der 22. Sozialerhebung dargestellt (Kroher et al., 2023). Dort geht es dann allerdings vorrangig um Unterschiede von soziodemografischen Merkmalen wie Geschlecht, Bildungsherkunft, Migrationshintergrund oder um Merkmale des Studiums wie Hochschul- oder Abschlussart. Diese Differenzierungen stehen im vorliegenden Bericht nicht im Vordergrund. Hier geht es vielmehr gezielt um Unterschiede und Zusammenhänge aufgrund der Online-Bedingungen.

Messung theoretischer Konstrukte

Um dem vorliegenden Bericht eine über die verschiedenen Themenbereiche hinweg konstante Rahmung zu geben, wurden – als roter Faden der Analysen – jeweils ausgewählte institutionelle und individuelle Merkmale einbezogen, da das Erleben der Studiensituation von beiden Merkmalsbereichen abhängt.

Auf institutioneller Seite steht die Lernumwelt im Vordergrund. Darunter wird hier auch die Digitalisierung verstanden, die als Schwerpunkt des Berichtes in jedem Kapitel analysiert wird. Diese umfasst die folgenden digitalen Aspekte: Den Onlineanteil der

Lehre, den Interaktionsanteil in Online-Lehrveranstaltungen, deren Lehrformat (synchron und asynchron) sowie diverse digitale Elemente, die innerhalb von Online-Lehrveranstaltungen angeboten werden. Diese Aspekte werden in **Kapitel 2** ausführlich beschrieben (siehe dazu auch die Infobox in **Kapitel 2**).

Zusätzlich wird dazu das SSCO-Modell einbezogen (Schaeper & Weiß, 2016). Das SSCO-Modell steht für ein Messinstrument formaler Lernumgebungen an Hochschulen. Diese formalen Lernumgebungen stehen – anders als non-formale oder informelle Lernumgebungen – für organisierte Bildungseinrichtungen, die an Bildungs- und anderen Organisationen vorzufinden sind. Das SSCO-Modell umfasst vier Hauptdimensionen: Struktur (Structure), Unterstützung (Support), Herausforderung (Challenge) und Orientierung (Orientation). Es wurde auf Grundlage vorhandener Studierendenbefragungen (unter anderem dem Studierendenbefragung (unter anderem dem Studierendenbefragung) als eine kohärente und theoriegeleitete Konzeptualisierung der deutschen Hochschuleinrichtungen entwickelt (Schaeper & Weiß, 2016). Ursprünglich wurde es für die Studierendenkohorte des Nationalen Bildungspanel (NEPS) entwickelt, findet mittlerweile aber auch in anderen Studien Anwendung, wie dem DZHW-Promoviertenpanel (de Vogel et al, 2017) oder der National Academics Panel Study (NACAPS). Auch die Studierendenbefragung in Deutschland hat das Instrument getestet und implementiert. Die SSCO-Version in der SiD-Befragung ist (mit Ausnahme der Dimension Struktur) überwiegend vergleichbar mit dem NEPS-Modell. In der SiD-Befragung wurde Struktur nicht als Dimension erhoben; sie konzentriert sich auf Informationen zum Curriculum (z. B. zeitliche oder inhaltliche Koordination von Kursen) sowie lehrveranstaltungsübergreifende Merkmale wie den Modulaufbau und das Prüfungssystem. Da strukturelle Merkmale überwiegend die Organisation und Struktur des Studiengangs betreffen und damit wenig mit Digitalisierung innerhalb von Lehrveranstaltungen zusammenhängen sollten, sind Informationen zur Struktur für den Schwerpunkt des vorliegenden Berichtes aus theoretischer Sicht nicht von Belang. Aus diesen Gründen wird diese Dimension ausgeklammert und der Fokus auf die drei verbleibenden Dimensionen des SSCO-Modells gelegt: Support, Challenge und Orientation, für die Online-Bedingungen andere Voraussetzungen schaffen als ein Präsenzbetrieb. Die Dimension „Support“ umfasst Unterstützungsstrukturen, die im Studium vorzufinden

sind (Unterstützung durch Lehrende und durch Studierende, Motivierung durch Lehrende). Die Dimension „Challenge“ umfasst verschiedene Herausforderungen, die bei der Wissensvermittlung an die Studierenden gestellt werden (Leistungsnormen, Wissensverständnis und die Wissenskonstruktion). Schließlich umfasst die Dimension „Orientation“ die Bildungsorientierung der Studiengänge, insbesondere die Forschungsorientierung und die Praxisorientierung.

Neben diesen institutionellen Merkmalen der Lernumwelten werden als individuelle Merkmale einerseits die Integration an der Hochschule und andererseits die Persönlichkeitsmerkmale der Big 5-Dimensionen übergreifend einbezogen. Für die Integration an der Hochschule wird eine Kurzskaala aus drei Items von ursprünglich sechs Items zur akademischen Passung verwendet (Bornkessel, P., 2018, S. 81 und vgl. dazu [Kapitel 3](#)).

Das Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit (Big Five-Modell) ist ein weit verbreitetes Modell zur Beschreibung der Gesamtpersönlichkeit. Das Modell enthält die fünf abstrakten Dimensionen Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit (Amelang & Bartussek, 2001). In diesem Bericht werden die Kurzskaalen des BFI-10 von GESIS verwendet (Rammstedt et al. 2012). Die Big 5-Dimensionen werden in [Kapitel 3](#) ausführlich beschrieben (siehe dazu die Infobox in [Kapitel 3](#)).

In bestimmten Fällen wird zusätzlich auch das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung (Bandura, 1977) mit einbezogen. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist die subjektive Überzeugung, neue oder schwierige Aufgaben aufgrund der eigenen Kompetenzen bewältigen zu können (Bandura, 1986, 2006; Schwarzer & Jerusalem, 1999). Hier wird die Kurzskaala von GESIS mit drei Items verwendet (Beierlein et. al, 2012).

Ziel des Berichtes ist es, zu analysieren, wie die Studierenden unter Online-Bedingungen ihre Studiensituation erleben und welche Vor- und Nachteile sie damit erfahren. Dazu wird die Rolle der Digitalisierung im Hinblick auf deren Vereinbarkeit mit bestimmten Lernumwelten, aber auch im Hinblick auf Zusammenhänge mit dem individuellen Studienerfolg und den Belastungen dargestellt.

Besonderheiten im methodischen Vorgehen

Sowohl aus Platzgründen wie auch aus inhaltlichen Überlegungen wird bei der Darstellung von Merkmalen der Studiensituation weitgehend auf Unterscheidungen nach gängigen Klassifikationsvariablen verzichtet (z. B. Fächer, Hochschulart, Abschlussart, Geschlecht, Migrationshintergrund oder Bildungsherkunft). Zum einen würde die Einbeziehung dieser Unterschiede in allen Themenbereichen den Umfang sprengen, zum anderen sind Analysen zu diesen Unterschieden inhaltlich nicht immer sinnvoll, da viele Merkmale (z. B. die Anzahl von Lehrveranstaltungen) Beobachtungen darstellen, in denen Merkmale auftreten, die unabhängig vom Individuum sein sollten. Dennoch haben wir diese Klassifikationsmerkmale innerhalb zusätzlicher Sensitivitätsanalysen berücksichtigt, um auszuschließen, dass Ergebnisse nur auf Unterschiede in diesen Merkmalen (z. B. Fächergruppenunterschiede) zurückgehen (d. h. Kompositionseffekte). Diese Analysen zeigen jedoch kaum Unterschiede zu den von uns präsentierten Ergebnissen (siehe unten für weitere Details).

Differenzen zwischen Fächergruppen werden nur in [Kapitel 2](#) angesprochen; andere Kapitel enthalten Exkurse, die sich dann für Merkmale der Studiensituation vorrangig auf Geschlecht, Bildungshintergrund und Land der Hochschulzugangsberechtigung beziehen, sofern Ergebnisse aus der Forschung vorliegen, die hier überprüft werden können.

Für die Analysen der Studiensituation unter Online-Bedingungen werden für den SiD-Datensatz zwei Einschränkungen am Studierendensample vorgenommen: Erstens werden nur Studierende einbezogen, die in einem Präsenzstudium eingeschrieben sind, zweitens werden jene Studierenden ausgeschlossen, die sich in einer Promotion befinden oder angeben, dass sie keinen Studienabschluss anstreben. Nach Filterung dieser Vorgaben verbleibt eine Stichprobe von 160.427 Studierenden. Diese bildet die Basis für nachfolgende Untersuchungen. Da aufgrund des Split-Designs die Stichprobengrößen erheblich variieren, werden unter den Tabellen und Abbildungen jeweils die Stichprobengrößen angegeben, auf die sich diese Analysen beziehen. Für alle deskriptiven Analysen werden GewichtungsvARIABLEN einbezogen, die Redressment- und Designgewichtungen enthalten (vgl. Kroher et al., 2023).

Wo Vergleichswerte vorhanden sind, werden Befunde aus früheren Erhebungen einbezogen, um zu analysieren, ob Veränderungen oder Entwicklungen zu beobachten sind. Für die deskriptiven Zeitvergleiche werden die entsprechenden Befunde aus der Befragung „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ aus dem Jahr 2020 (Lörz et al., 2020) eingebunden. In dieser Befragung wurden etwas mehr als 28.000 Studierende befragt. Mit 23 teilnehmenden Hochschulen umfasst diese Befragung ein deutlich kleineres Hochschulsample als die SiD-Befragung, bei der rund 250 Hochschulen teilgenommen haben. Um möglichst auszuschließen, dass es sich bei den zeitlichen Vergleichen um einen Einfluss des Samples der Hochschulen handelt, wurden zur Kontrolle jeweils Analysen durchgeführt, die nur jene 20 Hochschulen umfassen, die an beiden Erhebungen teilgenommen haben. Diese Vergleiche beruhen dann auf einer Stichprobe von jeweils rund $N=18.000$ Studierenden. Bei den Auswertungen mit verschiedenen Hochschulsamples der gleichen Studie ergeben sich allerdings kaum Abweichungen in den Ergebnissen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit werden die Ergebnisse mit dem verringerten Hochschulsample aber nicht zusätzlich dargestellt, sondern nur darauf verwiesen, falls sich größere Unterschiede aufgrund des Hochschulsamples ergeben sollten.

Zur Einschätzung der Vergleichbarkeit der Stichproben der Corona-Befragung und des Studierenden surveys mit der SiD-Befragung wurden die Anteile wichtiger Klassifikationsmerkmale miteinander verglichen und in einer Tabelle aufgelistet (siehe Anhang Tabelle A1.1). Dort ist zu erkennen, dass die Verteilungen der meisten Merkmale sich kaum oder nur wenig unterscheiden (unter 5 %). Nur wenige Merkmale weisen Differenzen zwischen 5 und 10 Prozentpunkten auf, so dass insgesamt von einer recht guten Vergleichbarkeit ausgegangen werden kann.

Für Vergleiche mit der Zeit vor Corona werden für spezifische Themen jeweils unterschiedliche Studien herangezogen. Allerdings unterscheiden sich in diesen Fällen oft die Antwortskalen, so dass die Vergleichbarkeit nicht immer eindeutig gegeben ist. So werden an einzelnen Stellen Befunde aus dem 13. Studierenden-survey vom Wintersemester 2015/16 (Multrus et al., 2017) und die 21. Sozialerhebung (Middendorff et al., 2017) hinzugezogen, wie auch bei spezifischen Themen der Beratung (Ortenburger, 2013) oder der

Gesundheit von Studierenden (Grützmaker et al., 2018) Vergleichsdaten vorgestellt.

In den bivariaten deskriptiven Darstellungen (z. B. Merkmal der Studiensituation je nach digitalem Lehrformat) werden zur besseren Verständlichkeit für ein breites Publikum die relativen Verteilungsanteile dargestellt (z. B. Anteil der aufsummierten Skalenkategorien 4+5). Hierbei geht es also jeweils um Anteilsunterschiede eines Merkmals der Studiensituation in Abhängigkeit der Ausprägungen eines digitalen Merkmals (Kreuztabelle). Die Ergebnisse werden für alle Analysen zusätzlich auf Kompositionseffekte kontrolliert, indem sie mit ihren vorhergesagten Wahrscheinlichkeiten für diese Kategorie verglichen werden. Dazu werden logistische Regressionen berechnet, in denen nach Fächergruppe, Abschlussart, Hochschulart, Geschlecht, Bildungsherkunft, Migrationshintergrund und Fachsemester kontrolliert wird. Über die anschließend berechneten mittleren marginalen Effekte (AME) werden Wahrscheinlichkeiten ausgegeben, mit denen die Studierenden in die betreffenden Kategorien fallen. In der großen Mehrheit der Fälle bleiben die Differenzen zwischen relativen Häufigkeiten und AME unter fünf Prozentpunkten und weisen in die gleiche Richtung. Sind bei den relativen Häufigkeiten Unterschiede vorhanden, aber in den AME nicht, werden diese Unterschiede im Bericht nicht vorgestellt, weil sie unter Kontrolle von Kompositionseffekten nicht vorhanden sind. In Fällen, in denen die Differenzen der Wahrscheinlichkeiten deutlich von denen der deskriptiven Anteilswerten abweichen, wird an den entsprechenden Stellen direkt darauf hingewiesen.

Neben den deskriptiven Analysen werden in jedem Kapitel auch multivariate Regressionsanalysen durchgeführt, um Zusammenhänge zwischen den Merkmalen abzubilden. Anders als bei bivariaten Zusammenhängen wird bei multivariaten Regressionsanalysen standardmäßig auf eine Reihe von Drittvariablen kontrolliert. Dazu werden die Zusammenhänge eines Merkmals (abhängige Variable, AV) mit unterschiedlich vielen anderen Merkmalen (unabhängige Variablen, Kovariaten) berechnet. In diesen Analysen wird jeweils nach allen einbezogenen Kovariaten kontrolliert, das heißt die berechneten Koeffizienten einer Kovariaten bilden deren Größe ab, wobei alle anderen Kovariaten im Modell mit einberechnet wurden. Das bedeutet, dass bei einem

signifikanten Koeffizienten dieses Merkmal dann einen zusätzlichen Zusammenhang zu den anderen enthaltenen Merkmalen aufweist. Gleichzeitig werden in diesen Analysen auch die Kompositionseffekte aufgrund von Fächergruppe, Abschlussart, Hochschulart, Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungshintergrund und Fachsemester berücksichtigt, indem diese Merkmale in jede Analyse einbezogen werden.

Die Ergebnisse der Regressionsanalysen werden in den Abbildungen als Schaubild (Coef-Plot) dargestellt, in dem an der senkrechten Y-Achse die Kovariaten (unabhängige Variablen (UV) bzw. Regressoren) angegeben werden und an der waagerechten X-Achse die Größe der Regressionskoeffizienten abgetragen wird, die als Punkte im Schaubild für jede UV dargestellt werden. Diese Punkte bzw. Regressionskoeffizienten stellen dann die Zusammenhänge mit der abhängigen Variablen (AV) dar, die links oder rechts der Nulllinie der auf der X-Achse angegebenen Skala liegen können. Je weiter ein Koeffizient von der Nulllinie entfernt ist, desto größer ist der Zusammenhang. Liegt der Koeffizient links von der Nulllinie, wird ein negativer Zusammenhang angezeigt; liegt er rechts von der Nulllinie, ist der Zusammenhang positiv. Negative Zusammenhänge bedeuten, dass mit Zunahme der Kovariate (z. B. steigender Onlineanteil der Lehre) die abhängige Variable (AV) abnimmt (z. B. Zufriedenheit mit der Leistung). Ein positiver Zusammenhang drückt dementsprechend aus, dass mit Zunahme der Kovariate (UV) auch eine Zunahme der AV verbunden ist. Für jeden Punkt bzw. Regressionskoeffizienten im Schaubild werden zusätzlich die Konfidenzintervalle als waagerechte Striche links und rechts vom jeweiligen Punkt abgebildet. Mit ihrer Hilfe kann abgelesen werden, ob die Koeffizienten signifikant von Null verschieden sind. Die Regressionsanalyse berechnet unter anderem, ob der Regressionskoeffizient einer UV ungleich Null ist. Dazu wird gleichzeitig das Konfidenzintervall berechnet, das angibt, in welchem Bereich um den Koeffizienten herum das Ergebnis mit 95 %iger Wahrscheinlichkeit noch liegen könnte, ohne signifikant zu werden. Im Schaubild sind solche Fälle dadurch dargestellt, dass die waagerechten Striche des Konfidenzintervalls die Nulllinie schneiden. In solchen Fällen ist kein signifikantes Ergebnis gegeben. Nur wenn der Punkt und die Konfidenzintervalle eindeutig von der Nulllinie entfernt sind, liegt ein signifikanter Zusammenhang vor.

Zusammenhänge bilden keine kausalen Schlüsse ab. Auch wenn eine Regression im Vergleich zur Korrelation eine gerichtete Analyse (mit AV und UV) darstellt, kann dennoch nur ein Zusammenhang herausgestellt werden und nicht im Zuge einer Wenn-Dann-Beziehung von einem Merkmal auf ein anderes geschlossen werden. Wenn es in den Kapiteln um die Beschreibung von Zusammenhängen geht, wird daher die sprachliche Form verwendet (z. B. bei positiven Zusammenhängen: „Höhere Werte in einem Merkmal gehen mit höheren Werten in einem anderen Merkmal einher“ oder „je häufiger ein Merkmal auftritt, desto häufiger tritt ein anderes Merkmal auf“).

In den Regressionsabbildungen werden oft unterschiedliche Modelle abgebildet, die jeweils verschiedene Regressionsanalysen darstellen. Die unterschiedlichen Modelle können dabei unterschiedliche AVs, unterschiedliche UVs und/oder unterschiedliche Stichproben enthalten. Die Zusammenführung dieser unterschiedlichen Analysemodelle in einer Abbildung dient dem anschaulichen Vergleich der unterschiedlichen Befunde eines Themas. Die Modelle werden jeweils in den Abbildungen benannt und ihre Samplegröße sowie Determinationskoeffizienten (R^2) pro Modell aufgelistet.

Für die Modellvergleiche werden vorab keine kontrollierten Stichproben erstellt, die nur die Befragten beinhalten, die jeweils bei allen abgebildeten Merkmalen auch geantwortet haben, da aufgrund des Split-Designs die realisierten Stichproben dann teilweise sehr klein würden oder bei bestimmten Modulkombinationen gar keine Stichprobe mehr erhalten bliebe. Da aber zum einen keine Veränderungen in den UVs überprüft werden, sondern nur Vergleiche der Zusammenhänge für die AVs angestellt werden, und zum anderen die Module zufällig zugewiesen wurden und keine systematischen Verzerrungen vorliegen, erscheint das Vorgehen akzeptabel, zumal Prüfungen der Robustheit bei gemeinsamer Stichprobe ähnliche Ergebnisse liefern.

Aufbau des Berichtes

Im zweiten Kapitel werden die digitalen Voraussetzungen und Elemente im Studium vorgestellt, wie sie die Studierenden 2021 erlebten. Dabei geht es um das Ausmaß an Online-Lehrveranstaltungen und Onlineprüfungen, um die Lehrformate der Veranstaltungen (Videokonferenzen und abrufbare Videoaufzeichnungen), um aktive Interaktionsmöglichkeiten und um digitale Elemente, die in den Veranstaltungen eingesetzt wurden. Danach werden die Erfahrungen der Studierenden mit der digitalen Lehre, sowie die Zufriedenheit mit der Umsetzung digitaler Veranstaltungen analysiert.

Kapitel 3 bis 6 sind anders aufgebaut. Hier geht es verstärkt um Merkmale der Studiensituation (soziale Integration, Lernumwelten, Studienerfolg und Belastungen). Diese werden zuerst für die Situation im Jahr 2021 vorgestellt und, wenn möglich, im Zeitvergleich mit 2020 beschrieben. Danach wird geprüft, inwieweit die in **Kapitel 2** vorgestellten digitalen Aspekte mit diesen Merkmalen zusammenhängen.

In **Kapitel 3** geht es um die soziale Integration der Studierenden. Hier wird die Kontaktsituation der Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltungen beschrieben. Zudem wird die Betreuung durch Lehrende und das soziale Klima unter Studierenden analysiert, die die Support-Dimension des SSCO-Modells (s. o.) darstellen. Schließlich wird die Integration an der Hochschule beschrieben. Zentral sind dabei Zusammenhänge dieser Facetten der sozialen Integration mit den verschiedenen Aspekten der Digitalisierung.

In **Kapitel 4** geht es um zwei weitere Lernumwelten und den Zusammenhang mit der Digitalisierung des Studiums. Hier werden die Challenge- und die Orientation-Dimension des SSCO-Modells verwendet, womit die Anforderungen an Leistung und Wissenserwerb im Studium sowie die Bildungsorientierung (Forschung und Praxis) des Studiengangs vorgestellt werden.

Kapitel 5 beschäftigt sich mit dem Studienerfolg und dessen Zusammenhang mit der Digitalisierung. Hier werden Aspekte der Studienleistungen betrachtet (Studiennote, Zufriedenheit mit eigenen Studien-

leistungen und Studienfortschritt) sowie Veränderungspotenziale vorgestellt (Intentionen oder erfolgte Studienunterbrechung, Fachwechsel, Studienabbruch). Abschließend wird genauer untersucht, von welchen Merkmalen der Studiensituation ein möglicher Studienabbruch abhängt.

In **Kapitel 6** werden mögliche Schwierigkeiten und Belastungen der Studierenden analysiert, ebenfalls im Zusammenhang mit der Digitalisierung. Neben Belastungen (Stress und Erschöpfung) werden persönliche und studienbezogene Themen dargestellt, bei denen die Studierenden Fragen bis hin zu Schwierigkeiten haben (z. B. Kontaktmangel, Studienabschlussprobleme). Anschließend wird analysiert, welche Merkmale der Studiensituation mit Belastungen und möglichen Schwierigkeiten zusammenhängen und wie diese mit Gedanken an einen Studienabbruch verknüpft sind.

In **Kapitel 7** werden die Befunde zur digitalen Lehre zusammengetragen und interpretiert. Das umfasst den zeitlichen Vergleich zwischen Beginn der Coronapandemie 2020 und der Erhebung 2021, besonders aber die Elemente der Onlinelehre, wie das Ausmaß der Online-Lehrveranstaltungen, die Art der digitalen Lehrformate, die Interaktionsmöglichkeiten sowie der Einsatz digitaler Elemente in den Veranstaltungen. Es geht darum, welche Folgerungen aus der Studiensituation unter Onlinebedingungen gezogen werden können, die für einen zukünftigen Ausbau der Digitalisierung in der Lehre von Nutzen sind.



2 Digitale Lehre im Sommersemester 2021: Ausmaß und Erfahrungen

Aufgrund der Corona-Pandemie wurde im März 2020 der erste Lockdown beschlossen, und die Angehörigen der Hochschulen wurden ins Homeoffice geschickt. Für das nachfolgende Sommersemester 2020 mussten sich daher die Hochschulen, um den Lehrbetrieb aufrechterhalten zu können, rasch an diese neuen Herausforderungen anpassen und Lehrangebote in digitalen Formaten anbieten. Für die meisten Studierenden bedeutete dies, dass die Lehre im folgenden Sommersemester online durchgeführt wurde (Lörz et. al., 2020). Trotz anderweitiger Hoffnungen und zwischenzeitlicher Lockerungen hielt die pandemische Situation aber bis zum Sommersemester 2022 an. Wie hat sich die Studiensituation über diese drei Semester hinweg verändert? Hat die Onlinelehre zugenommen oder konnten wieder Präsenzanteile eingebaut

werden? Welche digitalen Elemente wurden eingesetzt und welche Auswirkungen hatten sie für die Studierenden auf das Erleben der Studiensituation? Auf diese und weitere Fragen zur Digitalisierung des Studiums wird in den folgenden Kapiteln näher eingegangen.

In diesem Kapitel werden die Elemente der digitalen Lehre vorgestellt, wie sie die Studierenden im Sommersemester 2021 erlebten. Dabei geht es um Auftreten und Umfang solcher Elemente und die Erfahrungen der Studierenden mit der digitalen Situation sowie ihre Zufriedenheit mit Angebot und Umsetzung. Sofern Daten aus dem ersten Jahr der Pandemie vorhanden sind, werden Vergleiche zur Situation 2020 einbezogen.

2.1 Umfang und Entwicklung von Online-Lehrveranstaltungen

Onlinelehre bedeutet, dass die Lehre über digitale Kanäle stattfindet: Anstelle eines Präsenzunterrichts werden Vorlesungen und Seminare online übertragen und können z. B. über Bildschirme mitverfolgt oder abgerufen werden. In der „Studierendenbefragung in Deutschland (SiD)“ sollten die Studierenden angeben, wie viele ihrer Lehrveranstaltungen digital organisiert werden und als reine Online-Veranstaltungen stattfinden, worunter Vorlesungen und Seminare verstanden werden.

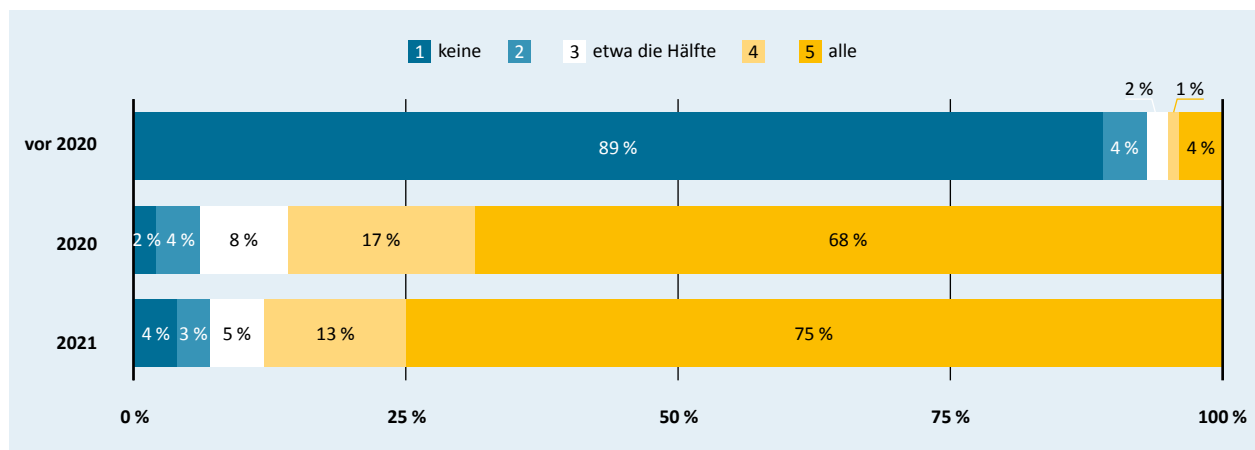
Im Wintersemester 2019/20, also vor dem Ausbruch der Corona-Pandemie, hatte die überwiegende Mehrheit (89 %) der Studierenden überhaupt keine Online-Veranstaltungen. Im Sommersemester 2020 waren für dann 68 % der Studierenden alle Lehrveranstaltungen online. Die Onlinelehre ist mit der Corona-Pandemie demnach sprunghaft angestiegen. Im Sommersemester 2021 geben 75 % der Studierenden an, dass alle ihre Lehrveranstaltungen online sind, womit die Onlinelehre seit dem ersten Corona-Semester etwas zugenommen hat. Für die große Mehrheit der Studierenden findet also die Lehre ausschließlich online statt (vgl. [Abbildung 2.1](#)).

Obwohl die Kontaktbeschränkungen 2021 zwischenzeitlich gelockert wurden, hielten die Hochschulen ihren Onlinebetrieb seit 2020 aufrecht und bauten ihn sogar aus. Dennoch ist das Ausmaß der Zunahme der Onlinelehre im zweiten Corona-Jahr 2021 geringer, als bei einer vollständigen Umstellung zu erwarten wäre. Zwar haben etwas mehr Studierende nun alle Veranstaltungen online, aber der kleine Anteil der Studierenden, der angibt, gar keine Online-Veranstaltungen zu haben, ist nicht gesunken, sondern tendenziell sogar gestiegen (von 2 % im Jahr 2020 auf 4 % im Jahr 2021). Zu fragen ist daher, ob nicht doch bestimmte Ausbildungseinheiten, die sich online nicht gut übertragen lassen (z. B. spezifische praktische Übungen) wieder in anderer Form angeboten wurden. Einen ersten Hinweis darauf können Unterschiede zwischen Fächergruppen geben.

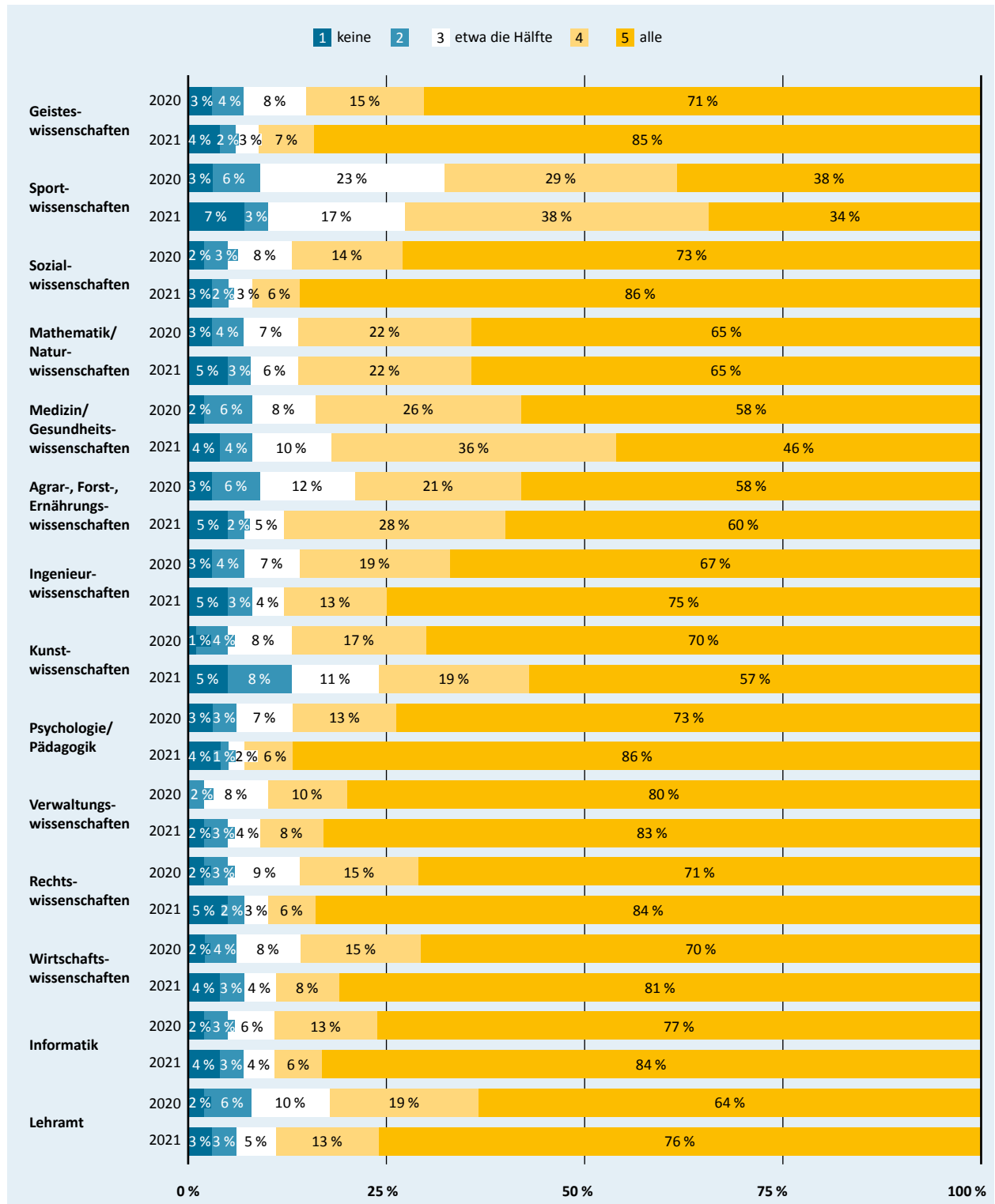
Die Studien- und Lehrorganisation unterscheidet sich zwischen den Fächern zum Teil erheblich, daher ist zu vermuten, dass auch die Onlinelehre zwischen den Fächergruppen erkennbar variiert (vgl. [Abbildung 2.2](#)).

Wie an der allgemeinen Verteilung in [Abbildung 2.1](#) dargestellt, erhöhten sich die Anteile der reinen Online-Veranstaltungen von 2020 bis 2021 etwas. Dies ist auch in den meisten Fächergruppen zu beobachten. Allerdings gibt es Fächergruppen, wo die

Abbildung 2.1: Anteil der Lehrveranstaltungen, die als reine Online-Veranstaltung (z. B. Vorlesung, Seminar) organisiert wurden (2019/20, 2020 und 2021, in Prozent)



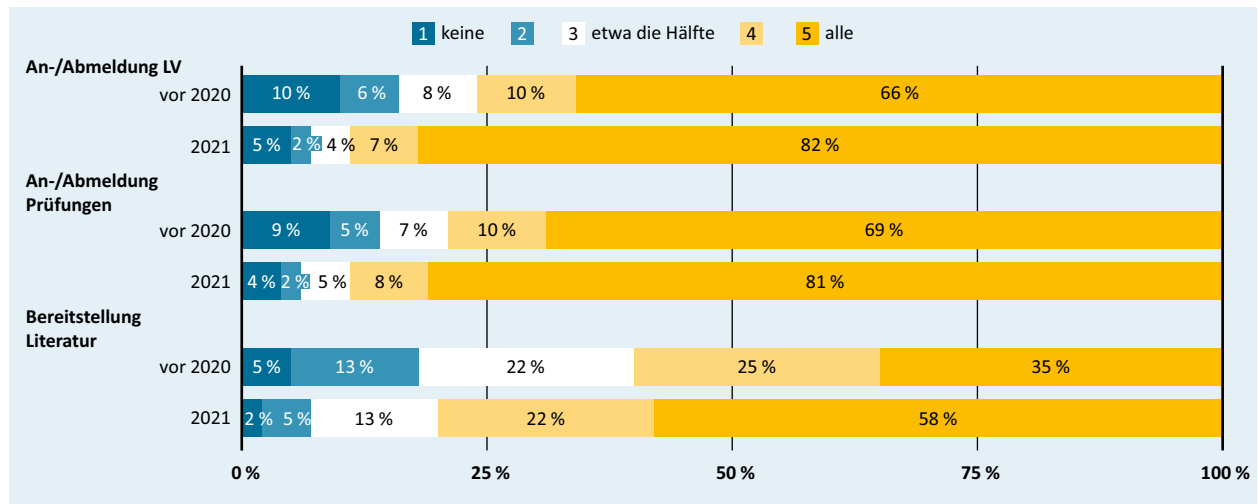
Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021) und „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ (2020). Die Analysen basieren auf Angaben von 87.337 (2021) und 22.856 (2020) Studierenden. Fragetext: Wie viele Ihrer Lehrveranstaltungen und Prüfungen werden in digitaler Form organisiert? 1. als reine Online-Veranstaltung (z. B. Vorlesung, Seminar).

Abbildung 2.2: Online-Veranstaltungen nach Fächergruppen¹ (2020 und 2021, in Prozent)

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021) und „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ (2020). Die Analysen basieren auf Angaben von 87.050 (2021) und 22.783 (2020) Studierenden. Fragetext: Wie viele Ihrer Lehrveranstaltungen und Prüfungen werden in digitaler Form organisiert? 1. als reine Online-Veranstaltung (z. B. Vorlesung, Seminar).

¹ Die Lehramtsstudierenden wurden in diesem Bericht aus allen Fächergruppen herausgenommen und in einer separat aufgeführten Fächergruppe zusammengeführt.

Abbildung 2.3: Organisation des Studiums über digitale Plattformen, vor und während Corona-Pandemie (in Prozent)



Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021) und „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ (2020). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 13.799 (2021) und mindestens 23.253 (2020) Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response)

Fragetext: 2021: Wie viele Ihrer Lehrveranstaltungen werden wie folgt über digitale Plattformen organisiert (z. B. StudIP, Moodle, Ilias, Olat)?

2020: Wenn Sie an die Zeit vor der Corona-Pandemie denken: In wie vielen ihre Lehrveranstaltungen wurde die folgenden Bestandteile über digitale Plattformen (z. B. StudIP, Moodle, Ilias, Olat) organisiert?

Anteile zurückgingen, etwa in den Kunstwissenschaften und der Medizin. Auch die Sportwissenschaften weisen etwas niedrigere Anteile als im Vorjahr auf, gleichzeitig aber auch die mit Abstand niedrigsten überhaupt (nur 34 % haben alle Veranstaltungen online). In diesen Fächergruppen werden im Jahr 2021 einige Lehrveranstaltungen nicht mehr online durchgeführt. Hier ist zu vermuten, dass versucht wird, die als wichtig erachteten praktischen Übungen in der Ausbildung baldmöglichst wieder in Präsenz anzubieten. Darauf deutet auch der anhaltend geringere Anteil von Onlinelehre in den Naturwissenschaften hin, in denen ebenfalls viele praktische Übungen im Labor in die Studienprogramme integriert sind (vgl. [Abbildung 2.2](#)).

Bei gleichzeitiger Differenzierung nach Hochschulart – Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAWs) – fällt für die Fächergruppe der Medizin ein größerer Unterschied auf². An den Universitäten werden 39 % der Lehrveranstaltungen rein online unterrichtet, an den HAWs 75 %. An den Universitäten stellt in dieser Fächergruppe die Humanmedizin den mit Abstand größten Anteil (65 %),

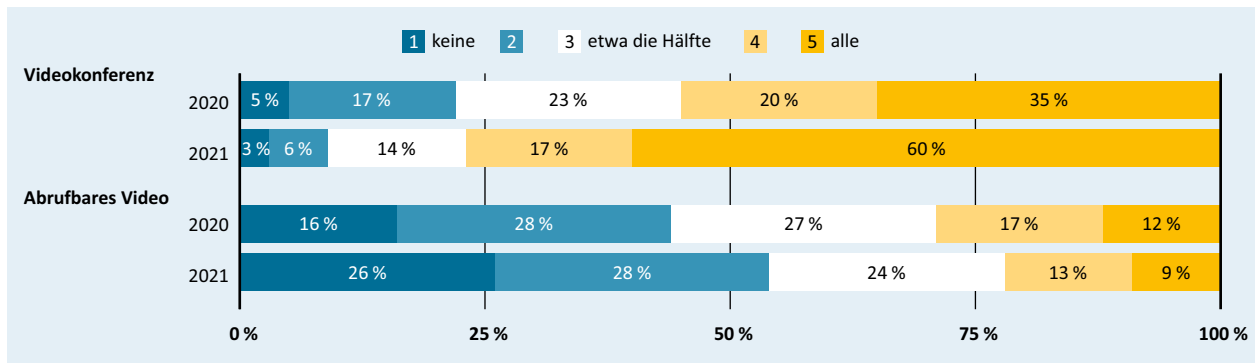
an den HAWs sind es vorrangig Gesundheits- und Pflegewissenschaften sowie Gesundheitspädagogik und nichtärztliche Heilberufe. Der geringere Onlineanteil geht überwiegend auf die Humanmedizin zurück, deren Studierende nur zu 36 % von reinen Online-Lehrveranstaltungen berichten, sowie die Zahnmedizin, deren Studierende noch weniger Online-Veranstaltungen haben (25 %), die allerdings auch einen viel kleineren Anteil der Fächergruppe abdecken (7 %).

Organisation des Studiums über digitale Plattformen

Auch vor der Corona-Pandemie konnten einige Bereiche des Studiums online organisiert werden. Diese Möglichkeiten sollten während der Pandemie dann deutlich zugenommen haben. Zu Beginn der Corona-Pandemie 2020 berichten rund zwei Drittel der Studierenden, dass sie sich bereits vor der Pandemie (vor 2020) für alle Lehrveranstaltungen und Prüfungen online an- und abmelden konnten. Diese Anteile erhöht sich während der Pandemie bis 2021 nochmals deutlich (auf ca. 80 %) (vgl. [Abbildung 2.3](#)).

² Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A2.1 und A2.2

Abbildung 2.4: Online-Lehrveranstaltungen als Videokonferenz und als Videoaufzeichnung (2020 und 2021, in Prozent)



Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021) und „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ (2020). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 99.080 (2021) und mindestens 25.030 (2020) Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response).

Fragetext: Auf wie viele Lehrveranstaltungen, die Sie in diesem Semester besuchen, trifft Folgendes zu? 4. Die Lehrveranstaltung wird als Videokonferenz/Web-Seminar angeboten. 5. Die Lehrveranstaltung ist als Videoaufzeichnung abrufbar.

Eine Onlinebereitstellung von Literatur und Lehrmaterialien erhielten vor 2020 nur etwa ein Drittel der Studierenden in allen Veranstaltungen (35%). Dieser Anteil stieg im Laufe der Pandemie erwartungsgemäß deutlich an (58%). Insgesamt zeigen diese Ergebnisse, dass die Organisation des Studiums ein Jahr nach Beginn der Corona-Pandemie (2021) erwartungsgemäß zwar noch stärker online erfolgte, jedoch noch immer nicht für alle Veranstaltungen.

Digitale Formate der Lehre

Für Aussagen zur Onlinelehre bedarf es neben dem Ausmaß an Online-Veranstaltungen auch Informationen darüber, welches digitale Format diese Online-Veranstaltungen haben. Dazu wurden nur diejenigen Studierenden eingebunden, die alle Veranstaltungen online hatten. Dabei wurden zwei Formate nachgefragt: Zum einen sollten die Studierenden angeben, ob die Lehrveranstaltung als Videokonferenz angeboten wurde, und zum anderen, ob die Lehrveranstaltung eine abrufbare Videoaufzeichnung war. Videokonferenzen sind in der Regel Live-Veranstaltungen und damit synchrone Formate mit hohem oder niedrigem Interaktionsanteil (Seminare vs. Vorlesungen), während es sich bei Videoaufzeichnungen um asynchrone Formate handelt, die zeitunabhängig verwendet werden können und zumeist keine Interaktion beinhalten.

Zu Beginn der Corona-Pandemie 2020 berichtete etwa ein Drittel der Studierenden (35%), dass alle ihre Online-Lehrveranstaltungen als Videokonferenzen abgehalten wurden. Im Vergleich dazu nehmen die Videokonferenzen 2021 deutlich zu, da nun 60% der Studierenden alle ihre Online-Lehrveranstaltungen als Videokonferenz erhalten.

Abrufbare Videoaufzeichnungen werden dagegen als Lehrveranstaltungsformat viel seltener eingesetzt. 2020 berichteten 12% der Studierenden, dass alle ihre Online-Lehrveranstaltungen Videoaufzeichnungen waren. Dieser Anteil ist 2021 sogar noch etwas gesunken: Nur noch 9% geben an, abrufbare Videoaufzeichnungen zu erhalten, während ein Viertel der Studierenden keine einzige Veranstaltung dieser Art hat (vgl. [Abbildung 2.4](#)).

Allerdings schließen sich diese zwei Formate der Online-Lehrveranstaltungen nicht gegenseitig aus: Es kommt durchaus vor, dass Lehrende beide Formate innerhalb der gleichen Lehrveranstaltung mischen. Immerhin geben 5% der Studierenden an, dass alle ihre Online-Lehrveranstaltungen sowohl als Videokonferenz angeboten werden als auch als Videoaufzeichnung abgerufen werden können. Und weitere 35% der Studierenden haben jeweils in mindestens der Hälfte ihrer Online-Veranstaltungen beide Formate zur Verfügung. Nur 1% der Studierenden berichtet dagegen, dass ihre Online-Lehrveranstaltungen ausschließlich aus Videoaufzeichnungen bestehen

Tabelle 2.1: Online-Lehrveranstaltungen als Videokonferenzen und Videoaufzeichnungen, nach Fächergruppen (2021, in Prozent für Kategorien 4+5 = „in mehr als der Hälfte der Veranstaltungen“)

	Konferenzen	Aufzeichnungen
Geisteswissenschaften	85	9
Sportwissenschaften	74	26
Sozialwissenschaften	84	10
Naturwissenschaften	71	35
Medizin	76	28
Agrar-, Forst-, Ernährungswissenschaften	73	23
Ingenieurwissenschaften	77	26
Kunstwissenschaften	91	4
Psychologie, Pädagogik	77	17
Verwaltungswissenschaften	87	17
Rechtswissenschaft	82	14
Wirtschaftswissenschaften	75	24
Informatik	78	39
Lehramt	71	13

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 64.578 Studierenden.

und Videokonferenzen nicht angeboten werden. Demgegenüber geben 21 % an, ausschließlich Videokonferenzen, aber keine Aufzeichnungen zur Verfügung zu haben. Alle anderen Studierenden haben die Formate in jeweils unterschiedlichem Ausmaß zur Verfügung³.

2021 wurden nur diese beiden Formate abgefragt, da sie sich laut der Corona-Befragung von 2020 am meisten bewährt hatten. Allerdings existieren in der Onlinelehre noch weitere Formate, z. B. Audioaufzeichnungen, Lehrmaterialien oder Aufgabenvergabe. Diese asynchronen Formate wurden in der Corona-Befragung erhoben und kamen bei bis zu 39 % der Studierenden in den meisten Lehrveranstaltungen zum Einsatz (siehe Lörz et al., 2020, S.3, Abb. 3). Die Korrelationen dieser Formate stellen negative Werte für die Videokonferenz mit den asynchronen Formaten heraus, während zwischen den asynchronen Formaten positive Zusammenhänge auftreten. Bei seltenen Videokonferenzen sind also vermehrt asynchrone Formate im Einsatz, während bei seltenen Videoaufzeichnungen vermehrt Videokonferenzen durchgeführt werden. So ist die Referenz bei seltenen Videokonferenzen das vermehrte Auftreten von

asynchronen Formaten und die Referenz bei seltenen Videoaufzeichnungen mehrheitlich die Videokonferenz. Auf Grundlage dieser Befunde sind auch ähnliche Referenzen bei den bivariaten Auswertungen zu den Lehrformaten in den folgenden Kapiteln anzunehmen.

Ein unterschiedliches Ausmaß im Einsatz der Lehrformate ist zwischen den Fächergruppen zu erwarten, worauf wir im Folgenden eingehen. Im Jahr 2021 berichten am häufigsten die Studierenden der Kunstwissenschaften sowie der Geistes-, Sozial-, Verwaltungs- und Rechtswissenschaften davon, ihre Online-Lehrveranstaltungen überwiegend als Videokonferenzen zu erleben. Diese eher diskursiven Fächer sind durch Austausch und Diskussion gekennzeichnet. Studiengänge, in denen Lehreinheiten durch Videos gut demonstriert werden können, zeigen geringere Anteile an Videokonferenzen (Sport, Medizin, Naturwissenschaften), dafür höhere Anteile an abrufbaren Videoaufzeichnungen (vgl. **Tabelle 2.1**). Hier ist anzunehmen, dass etwa die Darstellung von Bewegungsabläufen im Sport oder Anweisungen von Labortätigkeiten über aufgezeichnete Videos besser präsentiert werden können als in einer Diskussion in Videokonferenzen.

3 Siehe dazu im Anhang die Tabelle A2.3

Auf der höheren Aggregationsstufe der Hochschularten fällt auf, dass Videokonferenzen an Universitäten insgesamt seltener zu Einsatz kommen als an HAWs (73 % vs. 87 %)⁴, Videoaufzeichnungen dafür erkennbar häufiger (27 % vs. 12 %). Die Kombination beider Lehrformate verrät, dass die Lehrenden an Universitäten noch häufiger ein gemischtes Lehrveranstaltungsformat bevorzugen.

2.2 Digitale Elemente der Lehre in Lehrveranstaltungen

Während bisher digitale Formen ganzer Lehrveranstaltungen dargestellt wurden, geht es in diesem Abschnitt darum, welche digitalen Elemente innerhalb von Lehrveranstaltungen zur Unterstützung der Lehre zum Einsatz kommen. Da hierfür kein Zeitvergleich möglich ist, beziehen sich die Angaben auf das Sommersemester 2021. In der Befragung wurden die Studierenden nach dem Einsatz insgesamt elf diverser digitaler Elemente gefragt (für weitere Details siehe

Infobox 1). Bei dieser Frage geht es um Lehrveranstaltungen im Allgemeinen, unabhängig davon, ob sie online sind oder nicht. Daher werden hier zunächst keine Einschränkungen hinsichtlich der Onlinelehre vorgenommen.

Von den in der Befragung vorgegebenen digitalen Elementen nennen die Studierenden am häufigsten die Kategorie Videos, Animationen oder Simulationen. 78 % der Studierenden geben an, dass diese in ihren Lehrveranstaltungen zum Einsatz kommen (vgl. **Tabelle 2.2**). Mehr als die Hälfte der Studierenden erleben in ihren Veranstaltungen Abstimmungsmedien (60 %) wie Klicker-Abfragen oder Voting-Tools oder Kommunikations- und Kollaborationstools (53 %) wie Foren oder Break-out-Räume. Weniger Studierende geben an, dass in den Lehrveranstaltungen eTests (33 %), spielbasierte Lernelemente (21 %), Podcasts (19 %) oder Wikis (14 %) zum Einsatz kommen. Und nur ganz wenige Studierende berichten von speziellen digitalen Elementen wie VR-Anwendungen, adaptiven Lernumgebungen, mobilen Lernapps oder digitalen Lerntagebüchern (vgl. **Tabelle 2.2** und siehe **Infobox 1**).

Tabelle 2.2: Digitale Elemente in Lehrveranstaltungen (2021, in Prozent)

Digitale Elemente in Lehrveranstaltungen	Anzahl LV				
	1 keine	2	3 etwa Hälfte	4	5 alle
Podcasts, Blogs	81	12	4	2	1
Videos, Animationen, Simulationen	22	31	24	15	8
Abstimmungsmedien (z. B. Clicker-Abfrage, Voting-Tool)	40	35	17	7	1
spielbasierte Lernelemente (z. B. Quizzes, Puzzles, Plan-/ Rollenspiele)	79	15	4	1	<1
Mobile Lernelemente (Apps)	93	4	2	1	<1
immersiv Lernumgebungen (z. B. Augmented- und Virtual-Reality-Anwendungen)	99	1	<1	<1	<1
adaptive Lernumgebungen (z. B. Lernhilfen, die sich an Ihren individuellen Lernstand anpassen)	98	1	<1	<1	<1
E-Portfolio (digitales Lerntagebuch)	91	5	2	1	<1
Kommunikations- und Kollaborationstools (z. B. Etherpad, Foren, Chats, Break-out-Räume)	47	12	14	17	10
Wikis	86	8	3	2	<1
eTests (z. B. zur individuellen Überprüfung des Lernstandes im Semesterverlauf)	67	19	9	4	1
Andere	97	<1	1	1	1

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 13.069 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response).

Fragetext: Welche der folgenden digitalen Elemente kommen in den von Ihnen besuchten Lehrveranstaltungen zum Einsatz? Und in wie vielen Lehrveranstaltungen kommen sie zum Einsatz?

4 Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A2.4 und A2.5

Der Einsatz solcher digitalen Elemente ist insgesamt jedoch noch eher zurückhaltend, denn selbst wenn Elemente von den Studierenden häufiger benannt werden, kommen diese meist nur in wenigen Veranstaltungen zum Einsatz (vgl. [Tabelle 2.2](#)).

Die Verteilungen der digitalen Elemente sind bei Studierenden, die nur Online-Veranstaltungen haben, fast identisch, sie kommen dann um etwa ein Prozent

häufiger vor. Bei der kleinen Gruppe von Studierenden, die gar keine Online-Lehrveranstaltungen haben, kommen zwar alle digitalen Elemente ebenfalls zum Einsatz, allerdings in deutlich geringerem Ausmaß. Insofern kommen digitale Elemente zur Unterstützung der Lehre zwar in allen Lehrveranstaltungen vor, werden aber häufiger in Online-Veranstaltungen eingesetzt.

Box 1: Digitale Lernelemente

Podcast: Serie von abonnierbaren Medienbeiträgen (hauptsächlich Audiodateien, z. B. Interviews, News, Mitschnitte von Hörfunksendungen, Musiksendungen usw.) im Internet, die als Einzelsendung über eine Podcast-App bezogen und abgespielt werden können.

Abstimmungsmedien: Elektronische Abstimmungssysteme, die es ermöglichen, anonyme Stimmabgaben auf eine Frage mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten durch mobile Endgeräte zu erfassen, die Daten an ein zentrales Erfassungsgerät weiterzuleiten, auszuwerten und das Ergebnis dynamisch in einer digitalen Präsentation anzuzeigen.

Spielbasierte Lernplattformen: Einbeziehung von Spielelementen in Schulungsstrategie, um das Engagement und die Produktivität der Lernenden zu steigern (Gamifikation). Neben interaktiven Spielen und Quizzes beinhalten solche Plattformen z. B. auch Videokonferenzplattformen, Mixed-Media-Prüfungen oder interaktive Videomodule.

Mobile Lernelemente (Apps): Digitales Hilfsmittel, das im Rahmen eines Unterrichts das eigenverantwortliche, interessengetriebene Lernen unterstützt, indem mit Hilfe mobiler Endgeräte zeit- und ortsunabhängig Lerninhalte erarbeitet und vertieft sowie eigene Interessensgebiete verfolgt werden können.

Immersive Lernumgebungen: Lernumgebungen, die mit Virtual Reality (VR), Simulationen oder simulierten Welten arbeiten, wobei deren Umgebung in einem Simulator, auf dem PC oder in einer VR-Brille visualisiert wird. Lernende sind Teil der virtuellen Umgebung und können darin handeln, z. B. ein Experiment starten oder Maschinen erkunden. Augmented Reality (AR) steht für die „erweiterte Realität“, in der reale und virtuelle Objekte koexistieren und interagieren. Im Vergleich zu Virtual Reality (VR)

befindet sich der Nutzer nicht in einer in Echtzeit errechneten digitalen Welt. Stattdessen wird die reale Umgebung durch virtuelle Elemente und/oder digitale Informationen in Echtzeit angereichert und erweitert.

Adaptive Lernumgebungen: Adaptive E-Learning-Umgebungen stellen KI-unterstützte interaktive Systeme dar, die den Lerninhalt, pädagogische Modelle sowie Interaktionen zwischen den Lernenden in der Lernumgebung an die individuellen Bedürfnisse und Präferenzen der Benutzer anpassen und personalisieren.

E-Portfolio-System: Lernorte, die speziell darauf ausgerichtet sind, ein Produkt (Lernergebnis) oder einen Prozess (Lernpfad) einer Person und damit ihre Kompetenzentwicklung darzustellen. Da es digital angelegt ist, kann es auch überall und jederzeit zugänglich gemacht werden. Primär geht es dabei um die Sammlung, Anordnung und Darstellung von digitalen Artefakten (Bilder, Poster, Textfragmente, Prozessbeschreibungen etc.).

Kommunikations- und Kollaborationstools werden für die digitale Teamarbeit verwendet. Darunter fallen digitale Projektmanagement-Anwendungen zur Planung und Verteilung von Aufgaben und Fristen, Kommunikationstools für Sprachchats in der Gruppe, Textnachrichten und Videokonferenzen, Tools zur gemeinsamen Verwaltung und Bearbeitung von Dokumenten, Dienste zur Speicherung und zum Transfer von Daten, Werkzeuge zum virtuellen Brainstormen und Designen, soziale Intranet-Umgebungen und Social Media-gebundene Teamnetzwerke.

Wikis sind verbreitete, leicht zu bedienende Systeme, die es ermöglichen, Inhalte im Internet zu veröffentlichen, die von einer großen Anzahl von Nutzerinnen und Nutzern bearbeitet werden können.

eTests: elektronisch durchgeführte Tests, z. B. zur Überprüfung des Leistungsstandes.

Tabelle 2.3: Einsatz digitaler Elemente in Lehrveranstaltungen, nach Fächergruppen (2021, in Prozent für Kategorien 2–5 = in „wenigen“ bis „allen“ Veranstaltungen)

	Podcasts	Videos	Abstimmungs- medien	spielbasierte Lernelemente	Kommunika- tionstools	eTest
Geisteswissenschaften	25	66	51	19	67	26
Sportwissenschaften	15	92	56	36	59	33
Sozialwissenschaften	35	74	63	22	66	28
Naturwissenschaften	10	83	58	14	42	32
Medizin	18	87	65	24	44	38
Agrarwissenschaften	19	89	67	17	46	34
Ingenieurwissenschaften	9	83	57	13	45	38
Kunstwissenschaften	17	71	34	15	51	10
Psychologie, Pädagogik	22	83	74	36	62	31
Verwaltungswissenschaften	35	81	82	44	60	38
Rechtswissenschaft	42	48	52	10	33	20
Wirtschaftswissenschaften	13	79	66	32	51	39
Informatik	10	82	66	30	60	42
Lehramt	30	80	70	27	67	43
Gesamt	19	78	61	22	53	34

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 13.036 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response)

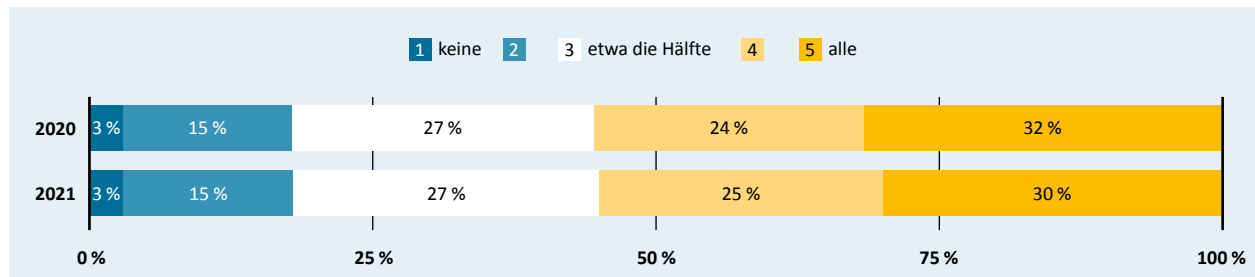
Für die weitere Darstellung werden nur noch die sechs häufigsten digitalen Elemente (Podcasts, Videos, Abstimmungsmedien, spielbasierte Lernelemente, Kommunikationstools, eTest) abgebildet, da bei den anderen Elementen die Fallzahlen zu gering ausfallen. Diese können dann nach ihren Funktionen weiter unterteilt werden: Podcasts und Videos stellen feststehende Beiträge dar, die sich zwar im Medium unterscheiden (Audio vs. Video), aber beide Informationen vermitteln und somit digitale Alternativen zum klassischen Lehrbuch aufzeigen. Eine andere Klasse von Elementen sind solche, bei denen es um gemeinsames Arbeiten und damit um Interaktion zwischen Studierenden geht. Darunter fallen vor allem spielbasierte Lernelemente und Kommunikationstools. Die Abstimmungstools stellen dagegen eher eine Interaktion mit Lehrenden dar in Form von Rückmeldung der Studierenden zu Fragen der Lehrenden, während bei eTests die Studierenden eine Rückmeldung über ihre Leistungen erhalten.

Im Vergleich der Fächergruppen kommen die digitalen Elemente in den Lehrveranstaltungen sehr unterschiedlich zum Einsatz. Insgesamt heben sich die Rechtswissenschaften dabei am auffälligsten von

anderen Fächergruppen ab. Während viele Elemente hier am seltensten zum Einsatz kommen, werden Podcasts am häufigsten eingesetzt. Anscheinend existiert ein großes Angebot an Podcasts zu rechtswissenschaftlichen Themen, oder rechtswissenschaftliche Inhalte lassen sich gut über Podcasts vermitteln (vgl. [Tabelle 2.3](#)).

Generell scheinen Podcasts und Kommunikationstools eher in Fächergruppen aufzutreten, in denen ein diskursiver Austausch stattfindet (z. B. Rechts-, Geistes-, Sozialwissenschaften) und weniger in Fächern, in denen praktische Übungen eine größere Rolle spielen (z. B. Sport-, Naturwissenschaften, Medizin). Videos werden hingegen vor allem in Fächern eingesetzt, wo Animationen und visualisierte Abläufe (z. B. von praktischen Übungen) gut demonstriert werden können (z. B. Sport-, Natur-, Agrarwissenschaften) und weniger in Fächern, die eher mit abstrakteren Inhalten arbeiten (z. B. Rechts-, Geisteswissenschaften). Bei den anderen Elementen sind keine systematischen Fächerunterschiede zu beobachten, anscheinend lassen sie sich gut in allen Fächern einbringen.

Abbildung 2.5: Aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen, bei Studierenden mit ausschließlich Online-Lehrveranstaltungen (2020 und 2021 in Prozent)



Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021) und „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ (2020). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.044 (2021) und 15.106 (2020) Studierenden.

Frage­text: In wie vielen Online-Lehrveranstaltungen werden aktive Interaktionsmöglichkeiten angeboten?

(Mit Interaktionsmöglichkeiten sind direkte Austauschmöglichkeiten, wie z. B. im Rahmen einer Chatfunktion, gemeint.)

Aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-Veranstaltungen

Interaktionen, vor allem zwischen Lehrenden und Lernenden, gelten als wichtiger Bestandteil des Lehr-Lernprozesses. In der Onlinelehre sind Interaktionen zwar ebenfalls möglich, aber je nach Format unter Umständen schwieriger zu gewährleisten als im Präsenzbetrieb. In diesem Abschnitt geht es um das Ausmaß an aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen. Darunter ist jeder direkte Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden oder zwischen Studierenden zu verstehen, der mit digitalen Möglichkeiten innerhalb von Veranstaltungen zustande kommt. Beispiele dafür können Videokonferenzen sein, in denen Lehrende mit Studierenden direkt kommunizieren oder andere digitale Tools, die einen direkten Austausch (z. B. Chatfunktionen) erlauben. Im Folgenden werden nur die Studierenden einbezogen, die ausschließlich Online-Veranstaltungen besuchten.

Von solchen direkten Austauschmöglichkeiten berichten die Studierenden nur zu 30 % in allen ihrer Online-Lehrveranstaltungen. Im Vergleich zum Vorjahr ist hier keine Steigerung zu erkennen, die Studierenden haben 2021 tendenziell sogar seltener in allen Online-Veranstaltungen eine aktive Interaktionsmöglichkeit (vgl. **Abbildung 2.5**).

Zu vermuten wäre, dass aktive Interaktionsmöglichkeiten vor allem dort vorkommen, wo die digitale Technik diese einbezieht, etwa bei Videokonferenzen und bestimmten digitalen Elementen. So berichten die Studierenden dann auch häufiger von aktiven Interaktionsmöglichkeiten, wenn sie häufig statt selten Videokonferenzen als Online-Veranstaltungen besuchen (58 % zu 43 %⁵). Ebenso berichten die Studierenden von mehr Interaktionen, wenn solche digitalen Lehrelemente in den Veranstaltungen zum Einsatz kommen, die Interaktionen zwischen Studierenden erlauben, z. B. Kommunikationstools (63 % vs. 44 %) und spielbasierte Lernelemente (61 % vs. 53 %), aber auch beim Einsatz von Abstimmungsmedien (59 % vs. 48 %). Die Studierenden verstehen damit unter aktiven Interaktionsmöglichkeiten sowohl Interaktionen mit Lehrenden als auch mit anderen Studierenden.

Zwischen Universitäten und HAWs fallen keine signifikanten Unterschiede auf. Hinsichtlich der Fächergruppen berichten die Studierenden am häufigsten in den Sportwissenschaften (75 %) von aktiven Interaktionsmöglichkeiten in ihren Online-Veranstaltungen, am seltensten in den Verwaltungswissenschaften (32 %⁶).

⁵ Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen von A2.6 bis A2.9

⁶ Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabelle A2.10

2.3 Erfahrungen mit digitaler Lehre

Die in diesem Bericht einbezogenen Studierenden hatten ursprünglich ein Präsenzstudium gewählt und kein Onlinestudium (vgl. [Kapitel 1](#)). Durch die Beschränkungen der Corona-Pandemie wurden sie dann mit einem vorrangig online durchgeführten Studium konfrontiert. Wie sind die Erfahrungen der Studierenden, die eigentlich in Präsenz studieren wollten bzw. auch vor der Pandemie in Präsenz studiert haben, mit dieser Situation? Wo haben sie Vorteile und wo Nachteile erlebt? Dazu werden nur jene Studierenden einbezogen, die auch Online-Veranstaltungen hatten.

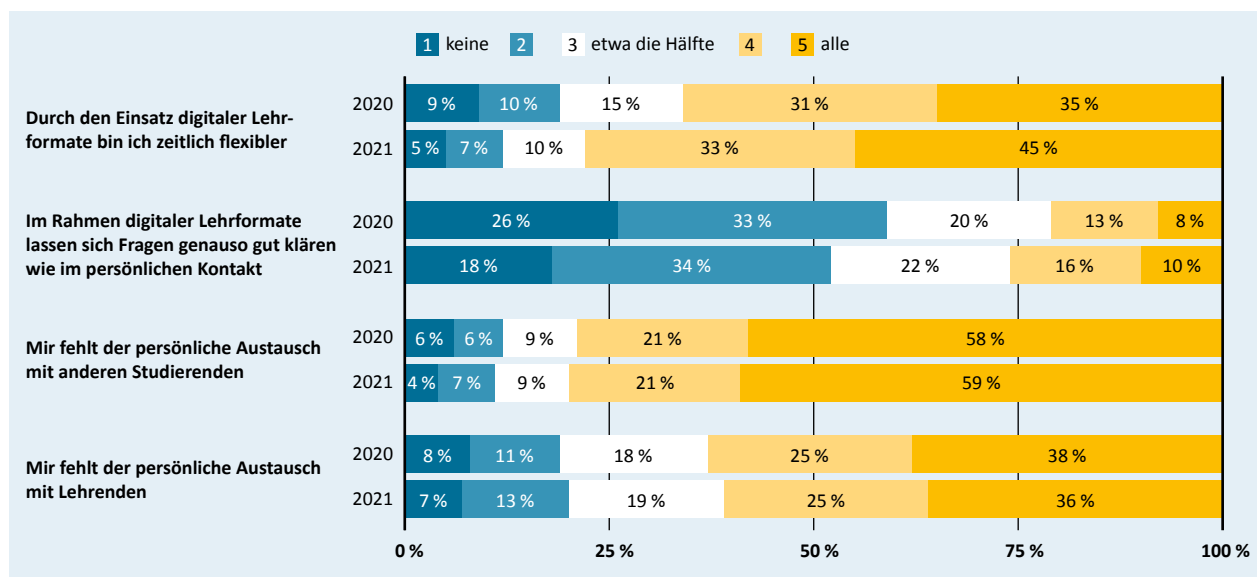
Die Mehrheit der Studierenden (78 %) ist eher oder voll und ganz der Ansicht, dass sie mit der digitalen Lehre zeitlich flexibler sind. Im Jahr zuvor machten deutlich weniger Studierende (66 %) diese Erfahrung (vgl. [Abbildung 2.6](#)).

2021 gibt fast die Hälfte der Studierenden (49 %) an, dass die digitale Lehre von ihnen einen höheren

Aufwand an Selbstorganisation erfordert. Die bessere zeitliche Flexibilität scheint also mit einem organisatorischen Mehraufwand verbunden zu sein (nicht in [Abbildung](#) dargestellt, da kein Zeitvergleich vorhanden). Nur ein Viertel der Studierenden (26 %) ist allerdings der Ansicht, dass sich Fragen in digitalen Lehrformaten genauso gut klären lassen wie im persönlichen Kontakt. Diese Erfahrung mit der digitalen Lehre hat seit Beginn der Corona-Pandemie etwas zugenommen, aber die Mehrheit der Studierenden hält einen inhaltlichen Austausch über digitale Formate immer noch für weniger ergiebig als über ein persönliches Gespräch. Das heißt: Eine zufriedenstellende Klärung von fachlichen oder inhaltlichen Fragen trauen die meisten Studierenden einer Onlinenachfrage nicht in ausreichendem Maße zu (vgl. [Abbildung 2.6](#)).

Eine Erfahrung, die die Mehrheit der Studierenden sowohl zu Beginn der Corona-Pandemie gemacht hat als auch noch ein Jahr danach macht, ist, dass ihnen die persönlichen Kontakte zu anderen Studierenden fehlen. 80 % der Studierenden bestätigen diese Erfahrung, darunter 59 % voll und ganz. Dass auch der persönliche Kontakt zu Lehrenden als fehlend

Abbildung 2.6: Erfahrungen mit digitaler Lehre, bei Studierenden mit Online-Lehrveranstaltungen (2021 und 2020, in Prozent)



Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021) und „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ (2020). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 12.230 (2021) und 19.473 (2020) Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response)

Fragetext: Wenn Sie an Ihre bisherigen Erfahrungen mit digitaler Lehre denken: Inwiefern stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

erfahren wurde, dem stimmen 61 % der Studierenden (voll und ganz) zu, tendenziell etwas weniger als im Jahr zuvor.

Zwischen den Fächergruppen⁷ treten keine sehr großen Unterschiede auf. Im Vergleich machen die Studierenden der Sportwissenschaften, mit Ausnahme der zeitlichen Flexibilität, am häufigsten negative Erfahrungen mit der digitalen Lehre, was damit zusammenhängen dürfte, dass in diesem Studium die körperliche Ausbildung einen entscheidenden Anteil einnimmt, was sich nur schwer digital umsetzen lässt. Ganz anders bei den Studierenden der Informatik, die den anderen Pol des Erfahrungsspektrums einnehmen, da deren Inhalte bereits digitaler Natur sind.

Unterschiede nach digitalen Aspekten

Die Erfahrungen hängen unterschiedlich mit den Formen der Digitalisierung zusammen. Die zeitliche Flexibilität wird besonders mit den Videoaufzeichnungen verbunden, da diese zeitlich unabhängig bearbeitet werden können, mit Pausen und mehrfachem Durchgang. Studierende, die häufig Videoaufzeichnungen erhalten, stimmen dieser Erfahrung häufiger zu als Studierende, die selten Videoaufzeichnungen erleben (trifft auf 85 % gegenüber 75 % (voll und ganz) zu⁸). Ähnliches ergibt sich für den Einsatz von Videos in den Veranstaltungen: Studierende, die Videos erhalten, bestätigen häufiger eine zeitliche Flexibilität als Studierende ohne solche digitalen Elemente in den Veranstaltungen (80 % vs. 72 %). Vor allem durch abrufbare Videos scheinen also die an die eigenen Bedürfnisse zugeschnittenen Zeitpläne besser zu gelingen.

Die Erfahrung, dass sich Fragen auch digital gut klären lassen, machen Studierende häufiger, wenn sie häufig aktive Interaktionsmöglichkeiten in den Online-Veranstaltungen zur Verfügung haben (29 % vs. 24 %)⁹ und wenn die Veranstaltungen häufig als Videokonferenzen stattfinden (28 % vs. 20 %). Unter digitalen Bedingungen, die auch einen direkten Austausch mit Lehrenden ermöglichen, können also auch Fragen der Studierenden häufiger zufriedenstellend beantwortet werden.

Die Studierenden berichten häufiger von einem Mehraufwand an Selbstorganisation, wenn alle Veranstaltungen online stattfinden als wenn auch Präsenzanteile vorkommen (51 % vs. 44 %)¹⁰. Dagegen berichten sie etwas seltener von einem Mehraufwand, wenn die Veranstaltungen häufig statt selten als Videokonferenzen stattfinden (48 % vs. 54 %). Online-Veranstaltungen ohne direkten Austausch erhöhen also den organisatorischen Aufwand der Studierenden, während solche mit direktem Austausch ihn verringern. Dies wird durch Befunde unterstützt, die zeigen, dass die Zunahme an Eigenaufwand sinkt, wenn die Erfahrung gemacht wird, dass sich Fragen auch digital klären lassen (38 % vs. 53 %).

Die Studierenden berichten häufiger davon, dass ihnen die persönlichen Kontakte zu anderen Studierenden, aber auch zu Lehrenden, fehlen, wenn alle Veranstaltungen online stattfinden, als wenn nur wenige Veranstaltungen online sind¹¹. Der Einsatz digitaler Lehrformate oder von Elementen in den Veranstaltungen kann diese Erfahrung nicht verringern.

Online-Lehrveranstaltungen fördern also die Flexibilität, schmälern aber persönliche Kontakte und fordern mehr Selbstorganisation. Videokonferenzen bieten einen Austausch und eine Plattform, um auch Fragen digital genauso gut zu klären wie im persönlichen Gespräch. Die fehlenden persönlichen Kontakte, verbunden mit der Sorge, studienbezogene Fragen nicht klären zu können, stellen die negativen Erfahrungen der digitalen Lehre heraus. Die eingeschränkte Interaktion konnte auch im zweiten Jahr der Corona-Pandemie nach Ansicht der Studierenden nicht zufriedenstellend verbessert werden. Insofern hat die Corona-Pandemie die Digitalisierung zwar befördert, aber sie war auch aufgrund der Kontaktbeschränkungen persönlich belastend, weil die persönlichen Kontakte zu kurz kamen.

⁷ Siehe für diesen Abschnitt auch die im Anhang die Tabellen von A2.11 bis A2.15

⁸ Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen von A2.16 und A2.17

⁹ Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen von A2.18 und A2.19

¹⁰ Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen von A2.20 bis A2.22

¹¹ Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen von A2.23 und A2.24

2.4 Zufriedenheit mit digitaler Lehre

Wie zufrieden sind die Studierenden mit einer digitalen Lehre? Dazu wurden sie bereits 2020 hinsichtlich ihrer Zufriedenheit mit dem Angebot und der Umsetzung ihrer digitalen Lehrveranstaltungen befragt. 2020 gab fast die Hälfte der Studierenden mit Online-Veranstaltungen (49 %) an, mit dem Angebot ihrer digitalen Lehrveranstaltungen (voll und ganz) zufrieden zu sein; weniger äußerten sich auch mit der Umsetzung zufrieden (40 %). 2021 wurden die beiden Aspekte allerdings nicht getrennt, sondern in einem Item gemeinsam abgefragt, womit eine Veränderung der einzelnen Aspekte nicht direkt beurteilt werden kann. Werden die beiden Merkmale, die 2020 abgefragt wurden, über die Kategorien gemittelt, geben 45 % der Studierenden an, dass sie mit dem Angebot und der Umsetzung (voll und ganz) zufrieden waren. Im Vergleich dazu sind 2021 mit 54 % mehr Studierende mit Online-Veranstaltungen mit dem Angebot und der Umsetzung ihrer digitalen Lehrveranstaltungen zufrieden (vgl. [Abbildung 2.7](#)).

Mit dem Angebot und der Umsetzung digitaler Prüfungen sind 42 % der Studierenden mit Online-Prüfungen eher oder voll und ganz zufrieden, während 11 % angeben, gar nicht zufrieden zu sein. Ein Jahr zuvor wurde nur nach der Zufriedenheit mit der

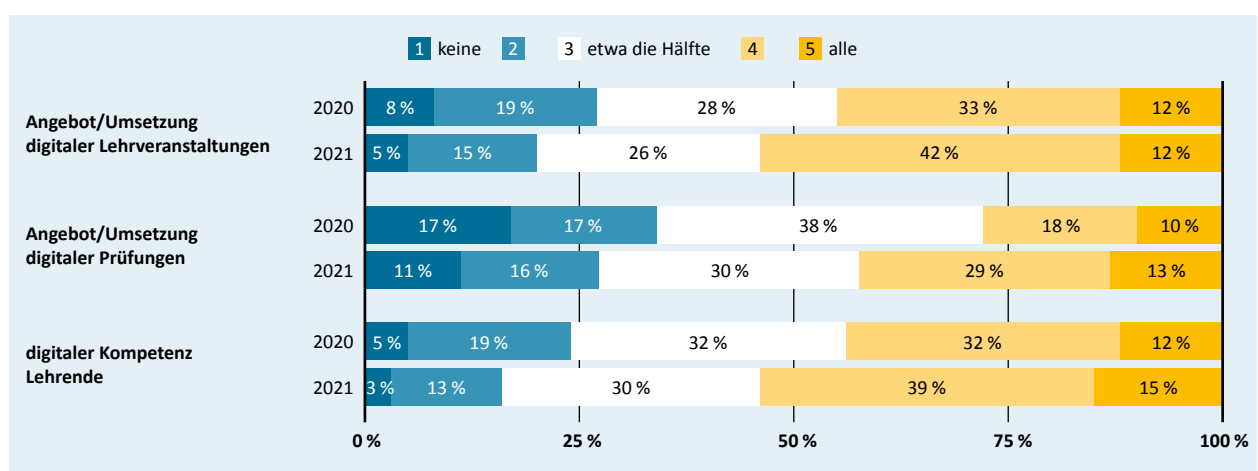
Umsetzung von digitalen Prüfungen gefragt. Damals lag der Anteil an zufriedenen Studierenden bei 28 %, was dennoch einen deutlich geringeren Anteil darstellt (vgl. [Abbildung 2.7](#)).

Mit zunehmendem Ausmaß an Onlineprüfungen steigt die Zufriedenheit der Studierenden mit den digitalen Prüfungen an. Studierende, die alle Prüfungen online ablegen, äußern sich zu 52 % mit Angebot und Umsetzung digitaler Prüfungen zufrieden. Bei Studierenden, die die Hälfte ihrer Prüfungen online ablegen, sind es dagegen nur 36 %, die sich zufrieden äußern¹².

Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden (54 %) ist mit der digitalen Kompetenz der Lehrenden (voll und ganz) zufrieden. Im Vergleich zu 2020 (44 %) ist dieser Anteil gestiegen (vgl. [Abbildung 2.7](#)). Studierende mit vielen aktiven Interaktionsmöglichkeiten in ihren Online-Veranstaltungen sind häufiger mit der digitalen Kompetenz der Lehrenden zufrieden als Studierende mit seltenen aktiven Interaktionsmöglichkeiten (62 % vs. 48 %)¹³.

Seit Beginn der Corona-Pandemie ist die Zufriedenheit der Studierenden mit der Digitalisierung angestiegen. Dafür können zwei Gründe verantwortlich sein: Zum einen können sich, aufgrund der gemachten Erfahrungen, Angebot und Umsetzung sowie die Kompetenz der Lehrenden verbessert haben. Zum anderen kann

Abbildung 2.7: Zufriedenheit mit Aspekten der Digitalisierung (2020 und 2021, in Prozent)



Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021) und „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ (2020). Die Analysen basieren auf Angaben von 12.334 (2021) und 18.020

¹² Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A2.25

¹³ Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A2.26

die Gewöhnung an die digitale Lehre Unsicherheiten abgebaut und durch positive Erfahrungen die Zufriedenheit der Studierenden gesteigert haben. Trotz dieser steigenden Zufriedenheit darf nicht außer Acht gelassen werden, dass auch 2021 immer noch knapp die Hälfte der Studierenden höchstens teilweise mit den digitalen Lehrveranstaltungen oder der digitalen Kompetenz der Lehrenden zufrieden ist.

Studierende an Universitäten sind mit den digitalen Lehrveranstaltungen und der digitalen Kompetenz der Lehrenden ähnlich zufrieden wie Studierende an HAWs¹⁴. Mit Blick auf die Fächergruppen äußern sich die Studierenden der Informatik am häufigsten (voll und ganz) zufrieden mit den digitalen Lehrveranstaltungen (62 %) und zufrieden mit der digitalen Kompetenz der Lehrenden (70 %), während die Studierenden in den Geisteswissenschaften (47 %) am seltensten mit den digitalen Veranstaltungen und in den Rechtswissenschaften (44 %) am seltensten mit der digitalen Kompetenz der Lehrenden zufrieden sind.

Zusammenhang zwischen Formen der Digitalisierung und Zufriedenheit mit digitalen Lehrveranstaltungen

Abschließend soll der Frage nachgegangen werden, wie die Zufriedenheit mit den digitalen Lehrveranstaltungen mit den digitalen Bedingungen zusammenhängt. Welche Elemente der digitalen Lehre gehen mit einer höheren Zufriedenheit einher? Dazu werden die Lehrformate, die digitalen Elemente in den Veranstaltungen und die Erfahrungen der Studierenden analysiert. Es werden nur die Studierenden einbezogen, die ausschließlich Online-Lehrveranstaltungen haben (vgl. dazu [Kapitel 1](#)).

Beide Lehrformate weisen positive Zusammenhänge zur Zufriedenheit mit den digitalen Lehrveranstaltungen auf, die Videokonferenzen einen größeren als die Videoaufzeichnungen. Je häufiger diese Lehrformate als Veranstaltungen angeboten werden, desto häufiger sind die Studierenden mit Angebot und Umsetzung der digitalen Lehrveranstaltungen zufrieden (vgl. [Abbildung 2.8](#)). Dies deutet darauf hin, dass sowohl synchrone als auch asynchrone Lehrformate bei den Studierenden Anklang finden.

Noch häufiger zufrieden mit den digitalen Lehrveranstaltungen sind die Studierenden, wenn sie häufig aktive Interaktionsmöglichkeiten erhalten. Von den digitalen Lehrelementen, die in Veranstaltungen zum Einsatz kommen, treten bei Videos, Abstimmungsmedien, spielbasierten Lernelementen und Kommunikationstools Zusammenhänge zur Zufriedenheit mit digitalen Lehrveranstaltungen auf: Je häufiger diese Elemente eingesetzt werden, desto häufiger sind die Studierenden zufrieden. Bei Podcasts und eTests sind die Zusammenhänge nicht signifikant (vgl. [Abbildung 2.8](#)). Da sowohl Elemente der Interaktion als auch der Rückmeldung und Darstellung die Zufriedenheit verbessern, scheint eine Mischung digitaler Elemente unterschiedlicher Funktionen ein lohnendes Vorgehen zu sein.

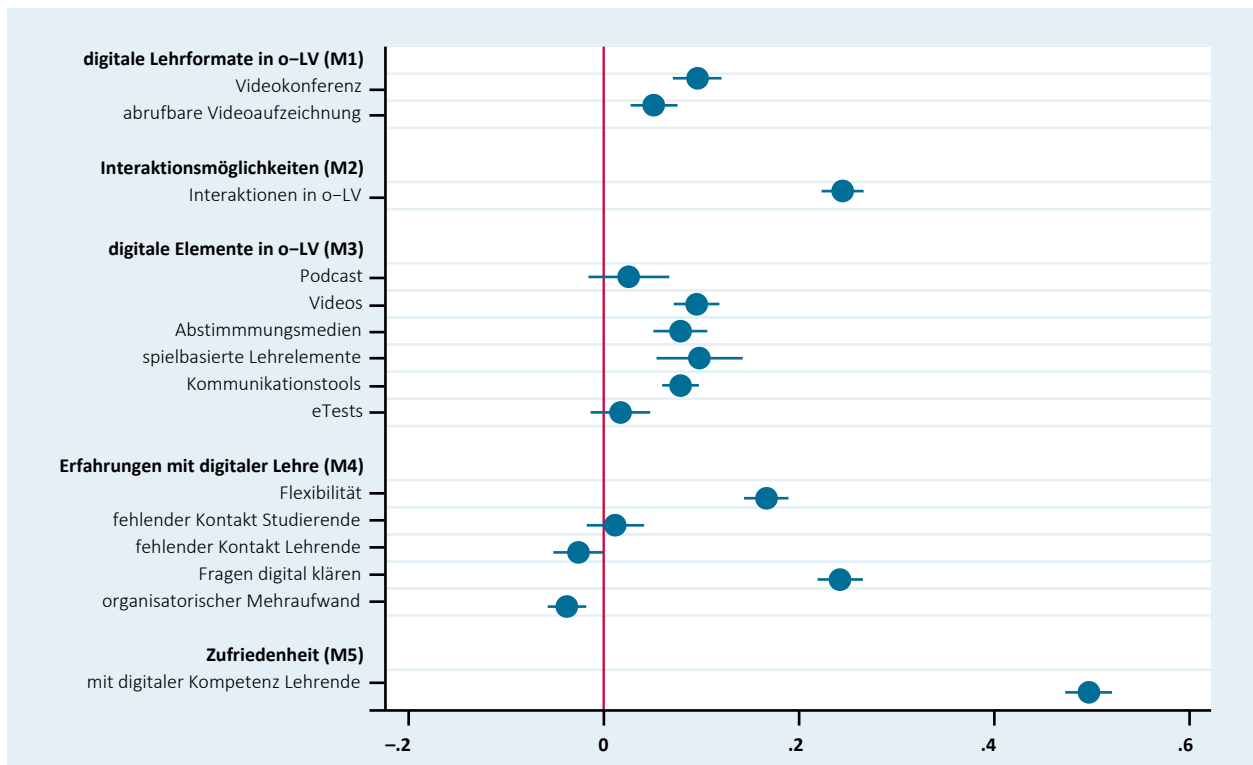
Die Erfahrungen mit der digitalen Lehre zeigen unterschiedliche Zusammenhänge auf. Studierende, die die Erfahrung machen, dass sie durch digitale Lehrformate zeitlich flexibler sind, äußern sich häufiger zufrieden mit digitalen Lehrveranstaltungen. Ebenso sind Studierende häufiger zufrieden, wenn sie die Erfahrung machen, dass Fragen sich auch im Rahmen digitaler Lehrformate genauso gut klären lassen wie im persönlichen Kontakt. Dagegen geht mit der Erfahrung, durch den Einsatz digitaler Lehrformate das Studium besser organisieren zu müssen, ein leichter Rückgang der Zufriedenheit mit digitalen Lehrveranstaltungen einher. Während das Fehlen persönlicher Kontakte zu Studierenden keinen Einfluss auf die Zufriedenheit mit digitalen Lehrveranstaltungen hat, senkt das Fehlen der persönlichen Kontakte zu Lehrenden dagegen tendenziell die Zufriedenheit der Studierenden mit digitalen Lehrveranstaltungen.

Besonders groß ist der Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit digitalen Lehrveranstaltungen allerdings mit der Zufriedenheit mit der digitalen Kompetenz der Lehrenden. Je zufriedener die Studierenden mit der digitalen Kompetenz sind, desto zufriedener sind sie auch mit Umsetzung der digitalen Lehrveranstaltungen (vgl. [Abbildung 2.8](#)).

Wie zufriedenstellend digitale Lehrveranstaltungen gestaltet werden, hängt also stark von der digitalen Kompetenz der Lehrenden ab. Dies bedeutet aber auch, dass fehlende oder nicht ausreichende digitale

¹⁴ Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A2.27 und A2.28

Abbildung 2.8: Zufriedenheit mit digitalen Lehrveranstaltungen (AV) und Elemente und Erfahrungen der Digitalisierung (UVs) (2021, Regressionskoeffizienten und Konfidenzintervalle)



Eigene Berechnung mit Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.756 (M1), 5.822 (M2), 5.600 (M3), 5.539 (M4), 5.771 (M5) Studierende, $R^2=0,03$ (M1), 0,1 (M2), 0,07 (M3), 0,19 (M4), 0,23 (M5). Skala für alle Items: 1–5. Die Analysen sind auf Geschlecht, Abschluss, Hochschulart, Fächergruppe, akademischer Hintergrund, Migrationshintergrund und Fachsemester kontrolliert.

Fragetext: Und wie zufrieden sind Sie mit ... dem Angebot/der Umsetzung digitaler Lehrveranstaltungen?

Kompetenzen häufiger mit Unzufriedenheit einhergehen. Insofern erscheint es wichtig, dass die Lehrenden ausreichend Unterstützung erhalten, ihre digitalen Kompetenzen weiterentwickeln können und Systeme zur Verfügung gestellt bekommen, die den Anforderungen ausreichend entsprechen. Darüber hinaus sind Interaktionsmöglichkeiten in Online-Veranstaltungen sowie häufige Videokonferenzen und der Einsatz von unterschiedlichen digitalen Lernelementen förderliche Bestandteile gut umgesetzter digitaler Lehre. Es erscheint lohnend, in der digitalen Lehre auf diese Aspekte zu achten.

2.5 Kapitel 2 auf einen Blick

- Die große Mehrheit der Studierenden (75 %) erhält 2021 ausschließlich Online-Lehrveranstaltungen, was einen etwas größeren Anteil darstellt als im Jahr 2020 (68 %). Allerdings ist in Fächergruppen mit praktischen Übungen der Anteil an Online-Veranstaltungen im Vergleich zu 2020 wieder etwas zurückgegangen.
- Deutlich zugenommen hat die Organisation der Lehrveranstaltungen über digitale Plattformen, über die An- und Abmeldungen von Veranstaltungen durchgeführt und Literatur und Lehrmaterialien bereitgestellt werden können.
- Als Lehrveranstaltungsformat haben sich Video-Konferenzen etabliert, während abrufbare Videoaufzeichnungen seltener eingesetzt werden. An HAWs werden Videokonferenzen häufiger eingesetzt als an Universitäten, deren Lehrende häufiger noch eine Mischung aus Videokonferenzen und abrufbaren Videos verwenden.
- Zur Unterstützung der digitalen Lehre kommen in den Veranstaltungen am häufigsten Videos zum Einsatz. Danach folgen Abstimmungsmedien, Kommunikationstools, spielbasierte Lernelemente, Podcast und eTests. Podcasts und Kommunikationstools werden eher in Fächern mit diskursivem Austausch eingesetzt, Videos eher in Fächern mit praktischen Übungen.
- Aktive Interaktionsmöglichkeiten haben rund die Hälfte der Studierenden in den meisten Online-Veranstaltungen zu Verfügung, was im Vergleich zu 2020 keine Steigerung darstellt. Diese Interaktionsmöglichkeiten kommen häufiger bei jenen digitalen Elementen vor, die Interaktionen mit Lehrenden (Videokonferenzen) und mit Studierenden (spielbasierte Lernelemente, Kommunikationstools) ermöglichen.
- Seit Beginn der Corona-Pandemie fehlt den Studierenden gleichbleibend vor allem der persönliche Kontakt zu Studierenden, in etwas geringerem Maße auch der Kontakt zu Lehrenden. Gleichzeitig haben sie 2021 im Vergleich zu 2020 häufiger die Erfahrung gemacht, dass digitale Lehrformate zeitliche Flexibilität ermöglichen und dass Fragen auch digital hinreichend geklärt werden können. Allerdings berichten sie 2021 auch von einem höheren Aufwand an Selbstorganisation im Vergleich zu 2020.
- Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden ist mit der Umsetzung digitaler Lehrveranstaltungen zufrieden. Die Studierenden sind vor allem dann häufiger zufrieden, wenn sie digital kompetente Lehrende erleben und wenn die Umsetzung der digitalen Prüfungen zufriedenstellend ist. Interaktionsmöglichkeiten, zeitliche Flexibilität und die digitale Beantwortbarkeit von Fragen zum Studium fördern die Zufriedenheit der Studierenden zusätzlich, ebenso wie der Einsatz von Video-Konferenzen und Videoaufzeichnungen sowie die Verwendung von Videos, Abstimmungsmedien, spielbasierten Lernelementen und Kommunikationstools in Online-Veranstaltungen.

In den folgenden Kapiteln werden vorrangig inhaltliche Aspekte der Studiensituation analysiert. Dabei werden jeweils auch die Zusammenhänge mit den Elementen der digitalen Lehre untersucht, um zu prüfen, ob und wie weit die Digitalisierung der Lehre mit der Studiensituation zusammenhängt und welche Folgerungen sich daraus ziehen lassen.



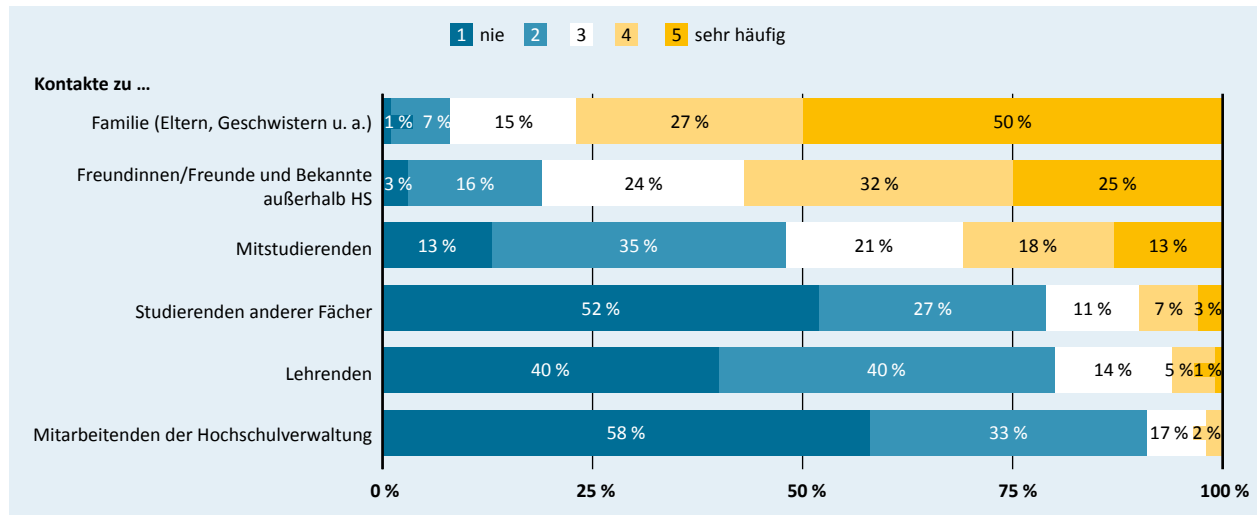
3 Soziale Integration

Die Integration in das studentische und das fachlich-wissenschaftliche Umfeld ist für ein erfolgreiches Studium sehr wichtig. Es geht dabei aus Sicht der Studierenden darum, ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln und fachliche und wissenschaftliche Fähigkeiten aufzubauen (Tinto, 1975, Parsons & Platt, 1990). Voraussetzung für die Integration sind häufige Kontakte zu Studierenden sowie die Unterstützung und Motivierung von Lehrenden. Im Folgenden wird dargestellt, wie sich die Kontakthäufigkeit zwischen Studierenden und zu Lehrenden, die Betreuung durch Lehrende und die gegenseitige Unterstützung unter den Studierenden (soziales Klima) im Sommersemester 2021 gestaltet und ob sich Unterschiede zu früheren Semestern zeigen. Zudem wird analysiert, wie die Kontakthäufigkeit, die Betreuung und das soziale Klima mit der Digitalisierung der Lehre in Zusammenhang stehen. Dabei werden diejenigen Aspekte der Digitalisierung betrachtet, die im vorherigen Kapitel beschrieben wurden: der Grad des Onlineangebots, die Form von Online-Lehrveranstaltungen (Videokonferenzen, abrufbare Videos) und die angebotenen aktiven Interaktionsmöglichkeiten. Zudem werden unterschiedliche digitale Elemente berücksichtigt, die innerhalb von Lehrveranstaltungen

angeboten werden (z. B. Podcasts, Kommunikations-tools, eTests). Schließlich analysieren wir, wie die Integration von Studierenden an der Hochschule im Jahr 2021 aussieht und wie sie je nach Unterstützung durch Studierende und Lehrende sowie je nach Persönlichkeitseigenschaften und Digitalisierungsaspekten ausfällt. Das Kapitel schließt mit einem Abschnitt zu soziodemografischen Merkmalen, die Unterschiede in der sozialen Integration zeigen.

3.1 Kontakte der Studierenden an und außerhalb der Hochschule

Die Häufigkeit der Kontakte unter Studierenden gibt Hinweise darauf, wie gut die Studierenden mit verschiedenen anderen Gruppen an ihren Hochschulen verbunden sind. Die Studierenden wurden konkret danach gefragt, wie häufig sie zu bestimmten Gruppen außerhalb der Lehrveranstaltungen Kontakt haben. Neben Studierenden und Lehrenden werden weitere soziale Umfelder berücksichtigt, die außerhalb der Hochschule existieren (Familie, weitere Freundinnen und Freunde etc.).

Abbildung 3.1: Kontaktsituation der Studierenden (2021, in Prozent)

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 98.623 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response).

Fragetext: Wie häufig haben Sie im laufenden Semester außerhalb der Lehrveranstaltungen zu den folgenden Personen Kontakt?

Am häufigsten stehen die Studierenden in Kontakt zu ihrer Herkunftsfamilie. Drei Viertel der Studierenden (77 %) geben an, dass sie (sehr) häufig Kontakt zu Eltern und Geschwistern haben (vgl. **Abbildung 3.1**). Zu Freunden und Bekannten außerhalb der Hochschule halten etwas mehr als die Hälfte der Studierenden (sehr) häufigen Kontakt.

Im Vergleich zu Familie oder Bekannten fällt die soziale Einbindung in der Hochschule deutlich geringer aus: Nur jede/r dritte Studierende gibt an, (sehr) häufigen Kontakt zu Mitstudierenden außerhalb der Lehrveranstaltungen zu haben. Noch seltener ist der Umgang mit Studierenden anderer Fächer (10 %), mit Lehrenden (6 %) oder Mitarbeitenden aus der Hochschulverwaltung (2 %). Kontakte zu Lehrenden sind außerhalb von Lehrveranstaltungen somit relativ selten; 40 % der Studierenden bleiben schließlich gänzlich ohne Kontakt zu Lehrenden.

Generell kann festgehalten werden, dass die Herkunftsfamilie der Studierenden die wichtigste Quelle sozialer Kontakte darstellt, was auch in früheren Erhebungen gezeigt werden konnte (siehe Multrus et al. 2017, S. 42).

Wie hat sich die Kontaktsituation in der Coronapandemie zwischen 2020 und 2021 entwickelt? Anzunehmen wäre, dass die gelockerten Kontakt-

beschränkungen 2021 im Vergleich zum Vorjahr die Kontakte außerhalb der Lehrveranstaltungen erleichtert haben. Die Auswertungen zeigen jedoch kaum Unterschiede in der Kontakthäufigkeit zwischen den beiden Zeitpunkten: Im Jahr 2020 berichteten ebenfalls knapp zwei Drittel (72 %) der Studierenden von (sehr) häufigen Kontakten zur Familie und ungefähr die Hälfte (52 %) von (sehr) häufigen Kontakten zu Freunden und Bekannten außerhalb der Hochschule. Auch damals hatten 31 % (sehr) häufige Kontakte zu Mitstudierenden, 11 % zu fachfremden Studierenden und 5 % zu Lehrenden. Somit hat sich die Kontakthäufigkeit zu unterschiedlichen Gruppen zwischen von 2020 auf 2021 kaum verändert – trotz der gelockerten Kontaktbeschränkungen.

Unterschiede nach Onlineanteil der Lehre

Für die soziale Integration an Hochschulen sind die Kontakte zu Mitstudierenden und Lehrenden unerlässlich (Tinto, 1975). Die Kontakte ergeben sich nicht nur in Lehrveranstaltungen, sondern auch in Lerngruppen und Sprechstunden sowie in den gemeinsam verbrachten Pausen. Wie bereits in **Kapitel 2** dargestellt, erfolgte die Lehre im Sommersemester 2021 überwiegend online. Wie stellt sich die Kontaktsituation in Zusammenhang mit den Onlineanteilen der Lehre dar?

Nicht überraschend sind die Kontakte zu Mitstudierenden außerhalb der Lehrveranstaltungen häufiger, je höher der Anteil an Präsenzveranstaltungen ist: Studierende, die zum Teil Präsenzveranstaltungen besuchen, berichten häufiger von Kontakten zu Mitstudierenden als Studierende, die ausschließlich online studieren (38 % vs. 30 %) ¹⁵. Trotzdem ist hier zu betonen, dass der Unterschied nach Digitalisierung der Lehre mit acht Prozentpunkten relativ gering ausfällt und 30 % der Studierenden, die nur online studieren, ebenfalls von (sehr) häufigen Kontakten zu Mitstudierenden berichten. Wahrscheinlich erfolgt der Austausch zwischen Studierenden außerhalb von Online-Lehrveranstaltungen ebenfalls in digitaler Form (z. B. Messenger, Zoom etc.). Hinsichtlich der Kontakthäufigkeit zu Lehrenden außerhalb der Lehrveranstaltungen sind keine Unterschiede nach Onlineanteil festzustellen. Anscheinend finden Sprechstunden überwiegend online statt, wodurch die Kontakthäufigkeit zu Lehrenden für Online- und Präsenzstudierende ähnlich ausfällt. ¹⁶

3.2 Betreuung durch Lehrende und soziales Klima im Studiengang

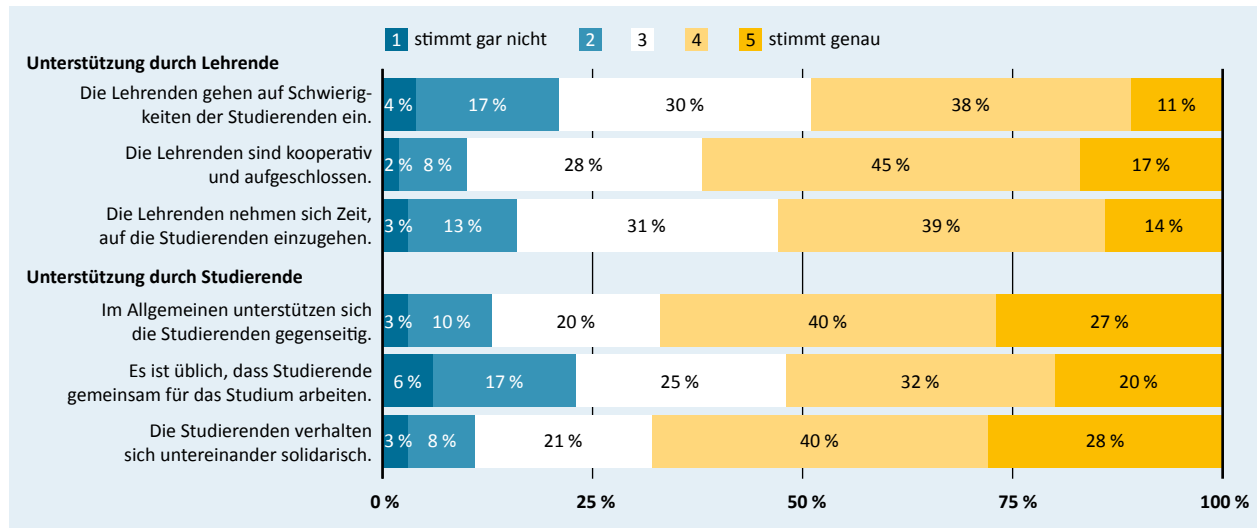
Während der vorherige Abschnitt sich auf Kontakte außerhalb von Lehrveranstaltungen bezog, geht es im Folgenden um Interaktionen innerhalb von Lehrveranstaltungen, insbesondere um die Betreuung durch Lehrende sowie das soziale Klima unter Studierenden. Dafür wird die Dimension „Support“ des SSCO-Modells betrachtet (Näheres zum SSCO-Modell in [Kapitel 1](#)). Wie der Name andeutet, geht es bei dieser Dimension um verschiedene Unterstützungsstrukturen vonseiten der Lehrenden und der Studierenden, die im Studiengang vorzufinden sind. In der Studierendenbefragung geht das Modell insbesondere auf drei Unterdimensionen ein: das soziale Klima unter Studierenden, die Unterstützung durch Lehrende sowie deren Motivierung. Wie stark diese drei Aspekte im Jahr 2021 ausgeprägt sind, wird im Folgenden erläutert.

Unterstützung durch Lehrende und Studierende (soziales Klima)

Um die Unterdimension Unterstützung durch Lehrende zu messen, wurden Studierende danach gefragt, inwiefern es für ihren Studiengang zutrifft, dass Lehrende auf Schwierigkeiten der Studierenden eingehen, kooperativ und aufgeschlossen sind sowie sich Zeit für die Studierenden nehmen. Der Aussage, dass die Lehrenden auf Schwierigkeiten der Studierenden eingehen, stimmt rund die Hälfte der Befragten zu (vgl. [Abbildung 3.2](#), Antwortkategorien 4+5). Ähnliche Anteile zeigen sich bezüglich der Aussage, dass sich die Lehrenden Zeit nehmen, um auf die Studierenden einzugehen. Noch häufiger kennzeichnen die Studierenden ihren Studiengang dadurch, dass die Lehrenden kooperativ und aufgeschlossen sind (62 %). Insgesamt scheint somit über die Hälfte der Studierenden von einer ausgeprägten Unterstützung seitens der Lehrenden zu berichten. Umgekehrt berichten wenige Studierende von mangelnder Unterstützung: nur jede/r fünfte Studierende stimmt der Aussage nicht zu, dass Lehrende auf Schwierigkeiten der Studierenden eingehen; noch weniger sind nicht der Ansicht, dass Lehrende sich Zeit für Studierende nehmen oder dass sie kooperativ und aufgeschlossen sind. Hinsichtlich einer dieser Aussagen zur Unterstützung durch Lehrende kann ein Zeitvergleich herangezogen werden. Denn auch im Jahr 2020 wurden Studierende danach gefragt, ob die Lehrenden auf die Schwierigkeiten der Studierenden eingehen. Damals stimmten 51 % der Studierenden dem zu, womit eine vergleichbare Situation wie 2021 vorliegt (49 %). So scheint sich die Unterstützung durch Lehrende in diesem Zeitraum kaum verändert zu haben. Insgesamt scheint somit die Dimension der Unterstützung durch Lehrende zumindest für die Mehrheit der Studierenden stark ausgeprägt zu sein und sich innerhalb eines Jahres nach Pandemieausbruch nicht wesentlich verändert zu haben.

¹⁵ Siehe hier Tabelle A3.1 im Anhang.

¹⁶ Queranalysen mit anderen digitalen Aspekten der Lehre (Onlinelehrformate oder digitale Elemente in der Lehre) sind theoretisch nicht sinnvoll, weil sie die Situation innerhalb von Lehrveranstaltungen betreffen, während sich die Frage zur Kontakthäufigkeit auf die Situation außerhalb von Lehrveranstaltungen bezieht.

Abbildung 3.2: Unterstützung durch Lehrende und Studierende (2021, in Prozent)

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 83.680 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response)
 Fragetext: Inwieweit stimmen die folgenden Aussagen mit dem überein, was Sie in Ihrem Studiengang typischerweise erleben?

Im Hinblick auf die Unterstützung vonseiten der Studierenden (soziales Klima) fallen die Verteilungen noch günstiger aus. Fast 70 % der Studierenden stimmen den Aussagen zu, dass sich die Studierenden gegenseitig unterstützen und sich untereinander solidarisch verhalten (vgl. **Abbildung 3.2**), nur jede/r Zehnte stimmt hingegen diesen Aussagen (gar) nicht zu. Zudem berichtet ungefähr die Hälfte der Befragten davon, dass Studierende eines Studiengangs gemeinsam für das Studium arbeiten, jede/r Fünfte stimmt dem hingegen (gar) nicht zu. So scheint die Unterstützung unter den Studierenden im Jahr 2021 relativ stark ausgeprägt zu sein. Ein Jahr zuvor wurde ebenfalls nach der gegenseitigen Unterstützung der Studierenden gefragt. 2020 stimmten 62 % der Studierenden dieser Aussage zu, ein etwas geringerer Anteil als 2021 (67 %). So scheint sich die Unterstützung unter Studierenden ein Jahr nach Pandemieausbruch etwas verbessert zu haben.

Unterschiede nach digitalen Aspekten

Im Folgenden soll darauf eingegangen werden, wie gut die Unterstützung durch Lehrende oder Studierende je nach digitalen Aspekten der Lehre funktioniert. Hier liegt die Vermutung nahe, dass vor allem interaktive Aspekte förderlich sind, da sie den Kontakt zu

Lehrenden und Studierenden ermöglichen oder erleichtern.

Im Hinblick auf den Anteil an Online-Lehrveranstaltungen fällt die Unterstützung durch Lehrende und unter den Studierenden ähnlich aus: Studierende, die ausschließlich Online-Lehrveranstaltungen besuchen, berichten ähnlich oft von bestehender Unterstützung durch Lehrende oder durch Studierende wie Befragte, die zum Teil Präsenzveranstaltungen besuchen. So scheint die ausschließliche Onlinelehre die gefühlte Unterstützung nicht zu mindern.

Allerdings hängen aktive Interaktionsmöglichkeiten innerhalb von Online-Lehrveranstaltungen mit der Unterstützung stark zusammen¹⁷. Vor allem fällt die Unterstützung durch Lehrende bei mehr Interaktionsmöglichkeiten deutlich höher aus: Beispielsweise berichten 75 % der Studierenden, die öfter interaktive Aspekte in Online-Lehrveranstaltungen erleben, dass Lehrende kooperativ und aufgeschlossen sind. Dies trifft auf deutlich weniger Studierende (55 %) zu, die seltener Interaktionsmöglichkeiten in der Onlinelehre erleben. Ähnliche Unterschiede ergeben sich für die beiden anderen Items zur Unterstützung durch

¹⁷ Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A3.2 bis A3.4.

Lehrende¹⁸. Auch das soziale Klima unter Studierenden scheint von Interaktionen unter Onlinebedingungen zu profitieren: Beispielsweise berichten die Studierenden, die (sehr) häufig Interaktionsmöglichkeiten erhalten, auch öfter davon, dass sie sich gegenseitig unterstützten, als Studierende, die nur selten solche Austauschmöglichkeiten erleben (72 % vs. 61 %). Allerdings zeigt sich, dass die Unterschiede im sozialen Klima weniger ausgeprägt sind als bei der Unterstützung durch Lehrende.

Wenn die Lehre online stattfindet, dann sollte sie möglichst viele Interaktionsmöglichkeiten erlauben, um einen gelungenen Unterstützungskontext zu gewährleisten. Das kann zum einen durch einen erhöhten Einsatz von Videokonferenzen erfolgen: Denn reine Onlinestudierende, die viele Videokonferenzen besuchen, berichten öfter von Unterstützung durch Lehrende als Studierende, die deutlich weniger Videokonferenzen besuchen.¹⁹ Im Gegensatz dazu zeigen sich keine nennenswerten Unterschiede beim sozialen Klima zwischen Studierenden mit vielen und wenigen Videokonferenzen. Somit fördern interaktive synchrone Lehrformate (Videokonferenzen) vor allem die Unterstützung durch Lehrende. Asynchrone Videoaufzeichnungen zeigen wiederum keine nennenswerten Unterschiede im Hinblick auf die Unterstützungsdimensionen durch Lehrende oder Studierende.

Zudem könnten die unterstützungsförderlichen Interaktionen innerhalb von Online-Lehrveranstaltungen durch bestimmte digitale Elemente gestärkt werden. Es zeigt sich, dass vor allem unter Anwendung von Kommunikationstools Studierende öfter von Unterstützung durch Lehrende berichten: Beispielsweise berichten mehr Studierende unter Anwendung von Kommunikationstools, dass Lehrende kooperativ und aufgeschlossen sind als Studierende,

die diese Anwendung nicht nutzen (71 % vs. 60 %).²⁰ Ähnliche Unterschiede ergeben sich unter Anwendung von spielbasierten Lernelementen, Abstimmungsmedien oder Videos. Anscheinend wird die Unterstützung durch Lehrende besser bewertet, wenn interaktive digitale Elemente zum Einsatz kommen. Auch das soziale Klima unter Studierenden fällt unter Anwendung spielbasierter Lernelemente, Kommunikationstools oder Abstimmungsmedien erwartbar höher aus, da sie die Interaktionen mit anderen Studierenden in den Lehrveranstaltungen erhöhen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass aktive Interaktion in Online-Lehrveranstaltungen sehr förderlich für die Unterstützung im Onlinestudium ist. Das ist vor allem durch interaktive synchrone Videokonferenzen gewährleistet, aber auch durch Anwendung von Kommunikationstools, spielbasierten Lernelementen oder Abstimmungsmedien in den Lehrveranstaltungen. Dabei zeigt sich, dass die Interaktion in der Onlinelehre relevanter für die Unterstützung durch Lehrende als durch Studierende ist. Die Studierenden untereinander können wohl häufiger auch außerhalb von Lehrveranstaltungen miteinander interagieren (Lerngruppen, Pausen etc.).

Motivierung durch Lehrende

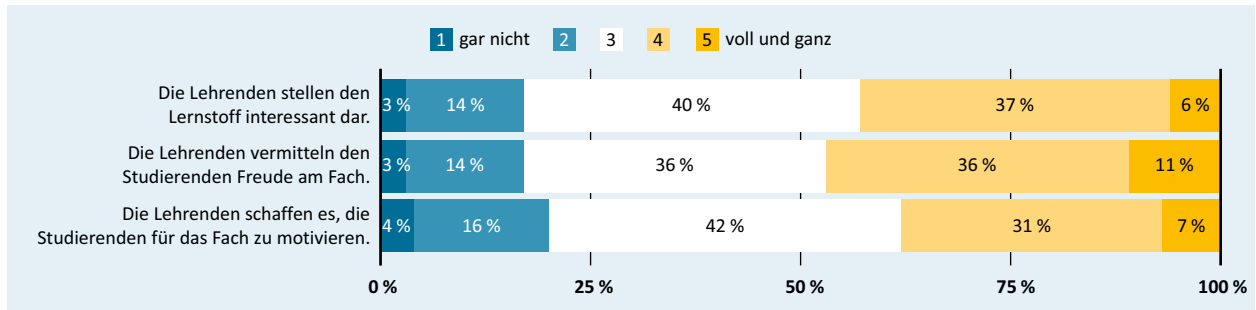
Neben den beiden Dimensionen Unterstützung durch Lehrende und durch Studierende gibt es eine dritte Dimension, die unter die Rubrik „Support“ fällt: die Motivierung durch Lehrende. Während die Unterstützung durch Lehrende die Betreuungsintensivität der Lehrenden umfasst, bezieht sich die Motivierung, wie der Name bereits andeutet, auf motivationsfördernde Herangehensweisen von Lehrenden: inwiefern sie den Lernstoff interessant darstellen, Freude am Fach vermitteln oder für das Fach generell motivieren.

Ähnlich wie in der Unterstützung durch Lehrende stimmt knapp die Hälfte der Studierenden den Aussagen zu, dass Lehrende Freude am Fach vermitteln, wohingegen nur 17 % der Studierenden dem eher widersprechen (vgl. **Abbildung 3.3**). Ähnliche Verteilungen ergeben sich für die Aussagen, dass Lehrende

18 Der Aussage „Lehrende gehen auf Schwierigkeiten der Studierenden ein“ stimmen 62 % der Studierenden mit vielen Interaktionsveranstaltungen (genau) zu, während dies nur 42 % der Studierenden mit wenigen Interaktionsmöglichkeiten berichten. Ähnliche Unterschiede ergeben sich bezüglich der Aussage „Lehrende nehmen sich Zeit, auf die Studierenden einzugehen“ (63 % vs. 43 %).

19 Studierende mit vielen Videokonferenzen stimmen der Aussage „Lehrende gehen auf Schwierigkeiten der Studierenden ein“ häufiger zu als Studierende mit wenigen Videokonferenzen (53 % vs. 43 %). Ähnliche Unterschiede zeigen sich bei der Kooperationsbereitschaft der Lehrenden (65 % vs. 57 %) oder hinsichtlich der Aussage, dass sie sich für Studierende Zeit nehmen (56 % vs. 47 %).

20 Ähnliche Unterschiede ergeben sich hinsichtlich der Aussagen „Lehrende gehen auf Schwierigkeiten der Studierenden ein“ (59 % vs. 46 %) oder „Lehrende nehmen sich Zeit, auf Studierende einzugehen“ (58 % vs. 49 %).

Abbildung 3.3: Motivierung durch Lehrende (2021, in Prozent)

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 84.284 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response)
 Fragetext: Inwiefern beschreiben die folgenden Aussagen die Lehre in Ihrem Studiengang?

den Lernstoff interessant darstellen oder die Studierenden für das Fach motivieren. Im Jahr zuvor wurden die Studierenden ebenfalls befragt, ob die Lehrenden Freude am Fach vermitteln. Dabei stimmten 43 % der Studierenden im Jahr 2020 dieser Aussage zu, und damit nur ein etwas geringerer Anteil als 2021 (47 %).

Inwieweit die Motivierung unter bestimmten digitalen Bedingungen gelingt, wird im Folgenden erläutert. Hier kann vermutet werden, dass vor allem interaktive Aspekte die Motivierung fördern, da sie den Kontakt zu Lehrenden erleichtern, oder dass motivierende Lehrende aktive Interaktionen besser fördern (z. B. durch bessere Moderation). Beides kann mit einer höheren Bewertung der Motivierung unter verstärkten Interaktionen zusammenhängen.

Unterschiede nach digitalen Aspekten

Im Hinblick auf den Anteil an Online-Lehrveranstaltungen sind keine Unterschiede zu verzeichnen: Studierende, die ausschließlich Online-Veranstaltungen besuchen, berichten ähnlich häufig von bestehenden motivationsfördernden Maßnahmen wie Befragte, die zum Teil Präsenzveranstaltungen besuchen. So scheint die Motivierung ähnlich gut unter reiner Onlinelehre wie unter Präsenz zu funktionieren.

Wie bei den Unterstützungsdimensionen zeigen sich auch bei der Motivierung deutliche Unterschiede je nach aktiven Interaktionsmöglichkeiten in den Online-Lehrveranstaltungen: Beispielsweise berichten 45 % der Studierenden, die häufiger interaktive Aspekte in Online-Lehrveranstaltungen erleben, dass Lehrende es schaffen, die Studierenden für das Fach

zu motivieren. Dies trifft weniger auf Studierende zu (32 %), die seltener Interaktionsmöglichkeiten erleben. Ähnliche Unterschiede ergeben sich für die beiden anderen Items zur Motivierung durch Lehrende.²¹

Weitere Befunde geben Hinweise darauf, wie Interaktionen gefördert werden können, um die Motivierung zu stärken. Dies kann durch einen erhöhten Einsatz von Videokonferenzen erfolgen: Denn reine Online-studierende, die oft Videokonferenzen besuchen, berichten häufiger von Motivierung durch Lehrende als Studierende, die deutlich seltener an Videokonferenzen teilnehmen. Beispielsweise berichten Studierende öfter davon, dass Lehrende den Stoff interessant darstellen, wenn Videokonferenzen häufig statt selten zum Einsatz kommen (45 % vs. 38 %).²² Somit wird mit dem Einsatz interaktiver synchroner Lehrformate (Videokonferenzen) die Motivierung durch Lehrende von den Studierenden höher bewertet. Asynchrone Videoaufzeichnungen zeigen wiederum keine nennenswerten Unterschiede hinsichtlich der Motivierung. Anscheinend fällt aus Sicht der Studierenden die Motivierung unter synchronen Formaten mit direkter Interaktion höher aus als unter asynchronen mit einseitiger Kommunikation.

Darüber hinaus könnten die motivierenden Interaktionen innerhalb von Online-Lehrveranstaltungen durch bestimmte digitale Elemente gestärkt werden. Es zeigt sich, dass vor allem bei Anwendung von Kommunikationstools Studierende häufiger von Motivie-

21 Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A3.5 bis A3.7.

22 Ähnliche Unterschiede zeigen sich hinsichtlich der Aussage, dass Lehrende Freude am Fach vermitteln (48 % vs. 42 %) oder dass sie Studierende für das Fach motivieren (39 % vs. 32 %).

rung durch Lehrende berichten: Beispielsweise berichten mehr Studierende unter Anwendung von Kommunikationstools, dass Lehrende den Lernstoff interessant darstellen, als Studierende, die diese Anwendung nicht nutzen (50 % vs. 39 %).²³ Auch beim Einsatz von Podcasts, Videos, Abstimmungsmedien oder spielbasierten Lernelementen fällt die Motivierung höher aus. Während Kommunikationstools, spielbasierte Lernelemente oder Abstimmungsmedien stärker mit Interaktion zusammenhängen, sind Podcasts und Videos weniger interaktiv, hängen aber mit der Motivierung zusammen. Diese Befunde lassen vermuten, dass die Motivierung nicht nur bei verstärkter Interaktion mit Lehrenden höher ausfällt, sondern auch bei einer Vielfalt in den Lehrmethoden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass bei häufigen aktiven Interaktionsmöglichkeiten die Unterstützung und Motivierung im Onlinestudium höher bewertet wird als bei seltenen Interaktionsmöglichkeiten. Das wird vor allem unter interaktiven synchronen Videokonferenzen deutlich, aber auch beim Einsatz von Kommunikationstools, spielbasierten Lernelementen oder Abstimmungsmedien in den Lehrveranstaltungen. Für die Motivierung spielen noch weitere digitale Elemente eine Rolle, was wohl auf die Relevanz der Methodenvielfalt hindeutet.

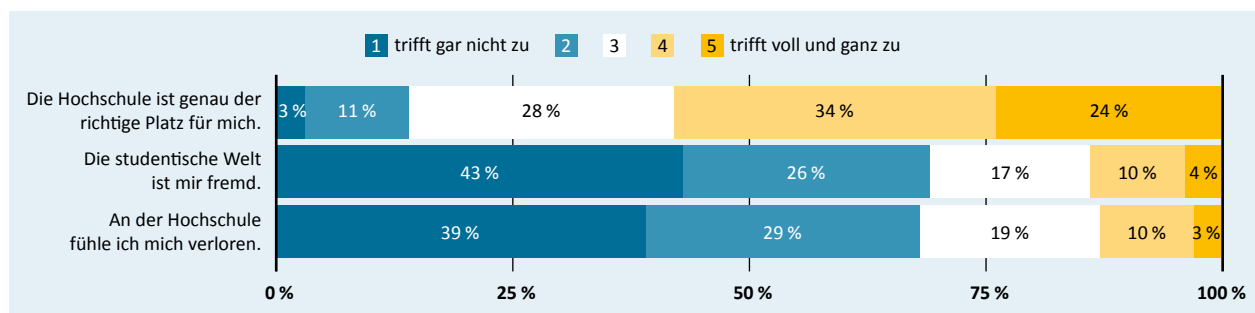
3.3 Integration an der Hochschule

Für eine gelungene Integration an der Hochschule ist es von Bedeutung, dass die Studierenden sich mit dieser Welt identifizieren können. Herrscht unter den Studierenden ein Gefühl der Fremdheit oder Nichtzugehörigkeit vor, dann ist die Integration an der Hochschule gering, was zum Studienabbruch führen kann (Tinto, 1975).

Die in **Abbildung 3.4** dargestellten Befunde sorgen allerdings für Entwarnung. Denn für 58 % der Studierenden ist nach eigenen Aussagen die Hochschule der richtige Platz; lediglich 14 % der Studierenden sehen die Hochschule nicht als den richtigen Platz für sich an. Auch die Aussagen, fremd in der studentischen Welt zu sein oder sich an der Hochschule verloren zu fühlen, treffen lediglich für 14 bzw. 13 % der Studierenden (voll und ganz) zu. Dagegen treffen für knapp 70 % der Studierenden diese Aussagen (gar) nicht zu (vgl. **Abbildung 3.4**). Somit berichtet eine deutliche Mehrheit der Studierenden von einer gelungenen Integration.

Auch wenn ihr Anteil relativ klein ist, sind die Studierenden, die von einer schwachen Integration berichten, nicht zu vernachlässigen, denn eine fehlende Integration kann im Studienabbruch münden. Welche Faktoren sind für die Integration an der Hochschule förderlich? Die etablierte Theorie von Tinto (1975) betont, dass die Integration an der Hochschule sowohl vom sozialen Hochschulkontext

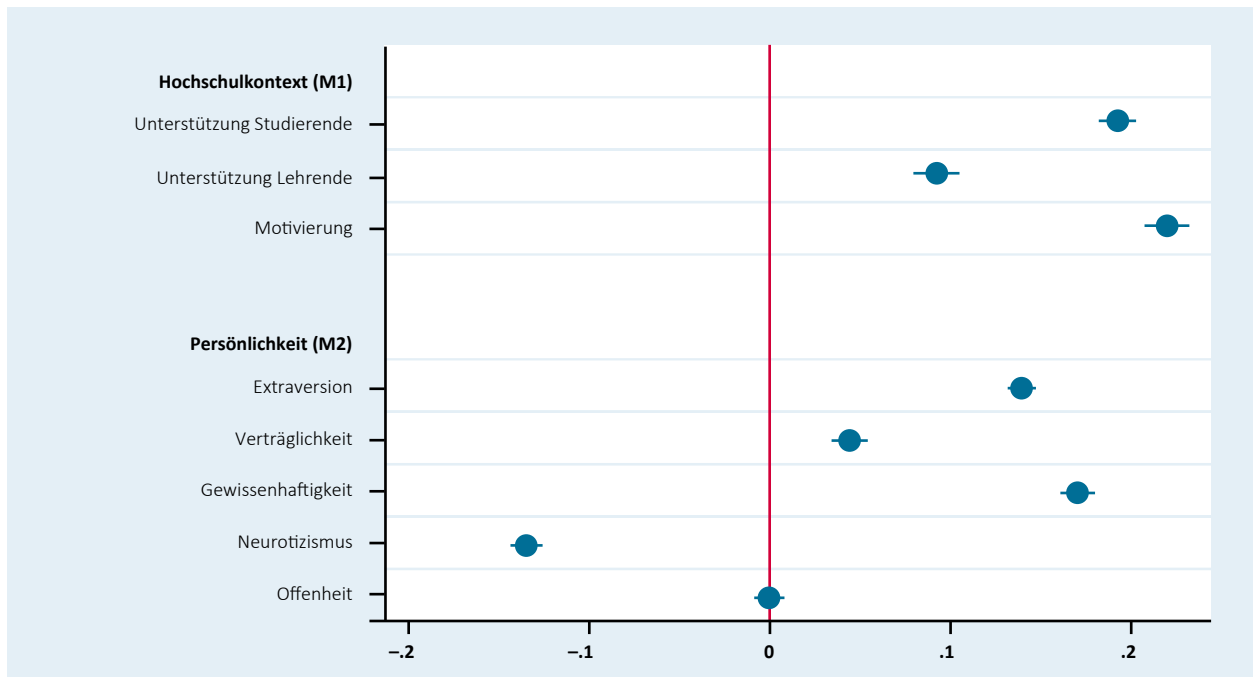
Abbildung 3.4: Identifizierung mit der Hochschule (2021, in Prozent)



Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 98.623 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response).
Fragetext: Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

²³ Ähnliche Unterschiede ergeben sich bezüglich der Aussage, dass Lehrende Freude am Fach vermitteln (53 % vs. 42 %) oder dass sie für das Fach motivieren (43 % vs. 35 %).

Abbildung 3.5: Integration (AV) nach Hochschulumfeld und Persönlichkeitseigenschaften (2021; Regressionskoeffizienten und Konfidenzintervalle)



Eigene Berechnung mit Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 39,020 (M1) und 39,143 (M2) Studierenden, $R^2=0.20$ (M1) und 0.16 (M2). Alle Modelle wurden kontrolliert auf Fächergruppe, Hochschulart, Fachsemester, angestrebten Abschluss, Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund.

wie von den Merkmalen der Studierenden abhängt. Im Folgenden wird daher die Rolle der Unterstützungsstrukturen des Studiengangs (Hochschulkontext) auf der einen Seite und Persönlichkeitseigenschaften von Studierenden auf der anderen Seite betrachtet und analysiert, wie stark sie mit der Integration an der Hochschule²⁴ zusammenhängen.

Die Ergebnisse in **Abbildung 3.5** lassen erkennen, dass sowohl der Hochschulkontext als auch die Persönlichkeitseigenschaften für die Integration relevant sind.²⁵ Im Hinblick auf den Hochschulkontext hat vor allem die Motivierung durch Lehrende die höchste Relevanz (vgl. **Abbildung 3.5**): Je stärker diese ausgeprägt ist, desto höher fällt die Integration von Studierenden

aus. Auch bei höherer Unterstützung durch Lehrende berichten Studierende von höherer Integration. Allerdings ist dies weniger ausgeprägt im Vergleich zur Motivierung. So scheint es nicht unbedingt darauf anzukommen, wie intensiv Lehrende betreuen, sondern vielmehr, wie motivierend sie sind. Mit anderen Worten: Auch weniger intensive, aber dafür motivierende Betreuung kann die Integration von Studierenden an der Hochschule erhöhen. Darüber hinaus zeigt **Abbildung 3.5**, dass die Unterstützung durch Studierende ähnlich bedeutsam ist wie die Motivierung: Je höher die Unterstützung unter Studierenden, desto höher fällt die Integration aus. Insgesamt lassen die Ergebnisse darauf schließen, dass die Integration an der Hochschule über den Austausch mit Studierenden und Lehrenden erfolgt, allerdings ist bei den Lehrenden die Qualität der Betreuung (Motivierung) relevanter als die Quantität (Betreuungsintensität).

Zur Darstellung der Rolle von Studierendenmerkmalen wird die bewährte Big-Five-Skala verwendet, die fünf Haupteigenschaften der Persönlichkeit umfasst (Näheres dazu in **Infobox 2**). Die Befunde in

24 Die Integration an der Hochschule wird anhand des Durchschnittes der drei Items gemessen, die in **Abbildung 3.4** dargestellt wurden: Die Hochschule ist genau der richtige Platz für mich, die studentische Welt ist mir fremd, an der Hochschule fühle ich mich verloren. Um die Integration zu messen, wurde die Skala der beiden letztgenannten Items umgedreht. Die drei Items bilden eine Kurzskala von ursprünglich 6 Items zur akademischen Passung (siehe Bornkessel, 2018, S. 81)

25 Der Hochschulkontext und die Persönlichkeitseigenschaften erklären 20 % bzw. 16 % der Varianz der Integrationsskala (siehe R2 **Abbildung 3.5**).

Abbildung 3.5 zeigen, dass vor allem Studierende mit hoher Gewissenhaftigkeit eine höhere Integration erfahren: Studierende, die intensiv und verantwortungsbewusst am Studium arbeiten, sind besser integriert als Studierende, die mit weniger Sorgfalt an ihr Studium herangehen. Wahrscheinlich befolgen die verantwortungsbewussten Studierenden die von Lehrenden aufgegebenen Anweisungen oder lassen wenige Veranstaltungen ausfallen, wodurch sie eher in Kontakt mit Studierenden oder Lehrenden treten, was sich positiv auf die Integration auswirkt. Neben der Gewissenhaftigkeit ist auch die Extraversion ausschlaggebend für die Integration: Stärker nach außen gewandte Studierende berichten häufiger von einer besseren Integration als eher zurückhaltende, introvertierte Studierende. Nicht überraschend ist somit die Leichtigkeit, mit der Kontakte geknüpft werden können, positiv für die Integration. Die Verträglichkeit ist ebenfalls relevant, wenn auch in etwas geringerem Maße: Freundliche und kooperative Studierende berichten von besserer Integration im Vergleich zu eher egoistischen und stärker wettbe-

werbsorientierten Studierenden. Emotional instabile Studierende (mit hohen Werten im Neurotizismus) berichten hingegen von einer niedrigeren Integration, wobei hier zu vermuten ist, dass sie durch ihre Neigung zu negativen Gefühlen und eher höherer Unzufriedenheit auch die Integration negativer einschätzen. Trotzdem kann eine subjektiv schlechter eingeschätzte Integration ebenfalls das Studienabbruchrisiko erhöhen und ist somit nicht zu vernachlässigen. Die Offenheit scheint wiederum keine Rolle zu spielen, denn fantasievolle Studierende mit breitem Interessenspektrum scheinen ähnlich integriert zu sein wie eher konventionelle und konservativ eingestellte Studierende. Insgesamt kann festgehalten werden, dass Gewissenhaftigkeit und Extraversion die Integration begünstigen, wohingegen Neurotizismus den umgekehrten Zusammenhang zeigt. Daraus können Risikogruppen identifiziert werden: Neben Studierenden mit Neigung zu negativen Gefühlen berichten somit auch wenig gewissenhafte oder eher introvertierte Studierende häufiger von Schwierigkeiten in der Integration.

Infobox 2

Das Big-Five-Modell ist zurzeit das am weitesten verbreitete Modell zur Beschreibung der Gesamtpersönlichkeit (Rammstedt et al. 2013). Das Modell besteht aus fünf Dimensionen:

Extraversion

Extraversion beschreibt, wie stark eine Person nach außen gewandt ist, wie stark sie ihre Aufmerksamkeit auf äußere Eindrücke und andere Menschen richtet. Extravertierte Personen sind energiegeladener, gesprächiger, aktiver, durchsetzungsstark oder dominant. Der Gegenpol von Extraversion ist Introversion. Introvertierte Personen sind eher still, zurückhaltend, ruhig, passiv beobachtend. Generell schöpfen extrovertierte Personen Kraft aus der Interaktion mit anderen, während introvertierte Personen Kraft aus sich selbst schöpfen.

Verträglichkeit

Verträglichkeit beschreibt, wie freundlich und hilfsbereit eine Person ist. Typische Eigenschaften verträglicher Personen sind mitfühlend, nett, kooperativ, herzlich oder vertrauensvoll. Personen mit niedrigen Werten in Verträglichkeit sind eher misstrauisch, egoistisch, wettbewerbsorientiert oder streitbar.

Quellen:

Asendorpf & Neyer, 2012; Hagemann et al., 2023; 123test, 2023; Studysmarter, 2023

Gewissenhaftigkeit

Gewissenhaftigkeit beschreibt, wie genau, zielstrebig und kontrolliert eine Person ist. Personen mit einem hohen Maß an Gewissenhaftigkeit sind organisiert, verantwortungsbewusst, zuverlässig oder genau. Personen mit geringer Gewissenhaftigkeit sind wiederum eher ungenau, unachtsam, wenig sorgfältig.

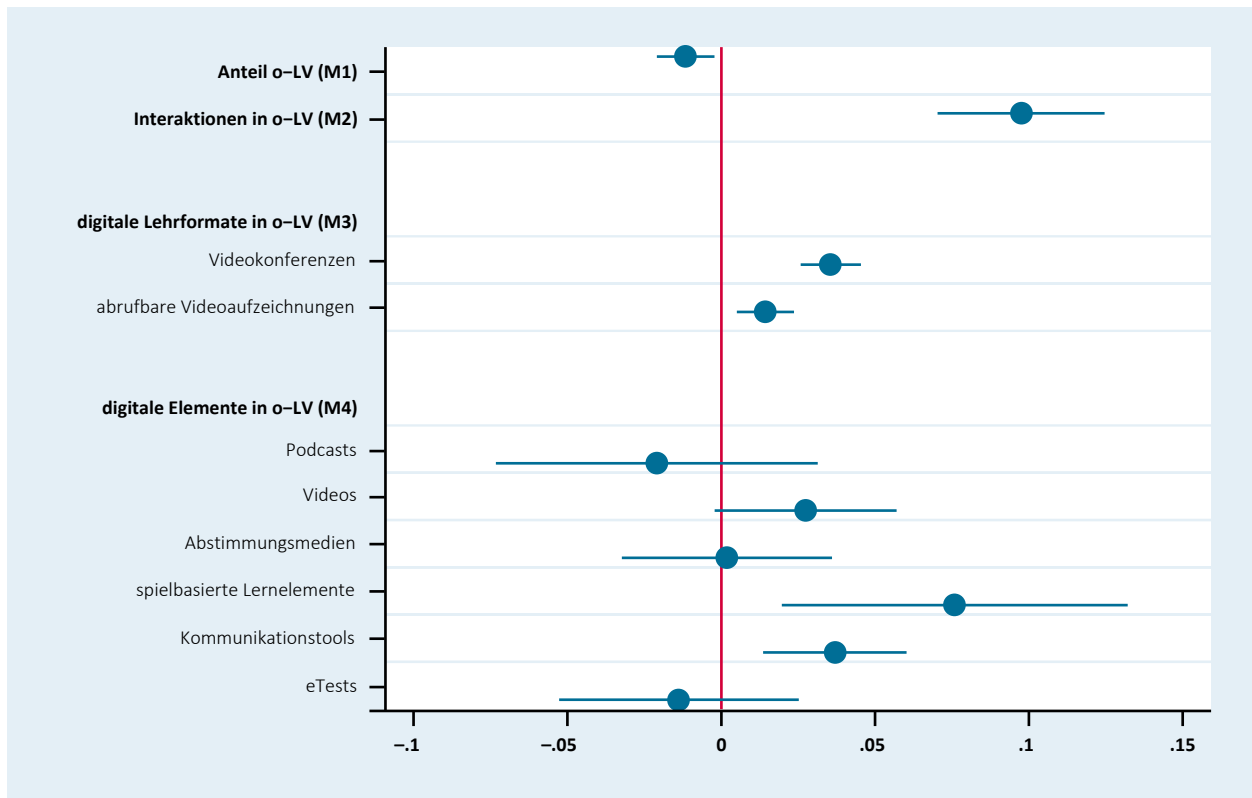
Neurotizismus

Neurotizismus beschreibt die emotionale (In)Stabilität einer Person und deren Neigung zu negativen Emotionen. Personen mit hohen Werten in Neurotizismus sind launisch, unzufrieden, angespannt, unsicher oder unzufrieden. Personen mit niedrigen Werten sind hingegen emotional stabil, wenig reizbar, eher zufrieden und selbstsicher.

Offenheit

Offenheit beschreibt, wie stark Personen aufgeschlossen für neue Erfahrungen sind und gern Neues ausprobieren. Offenheit beinhaltet Eigenschaften wie fantasievoll, ein breites Interessenspektrum, aufmerksam für eigene und fremde Emotionen. Personen mit wenig Offenheit sind hingegen eher routiniert, wenig interessiert, konventionell oder konservativ.

Abbildung 3.6: Integration (AV) je nach Digitalisierungsaspekten (2021; Regressionskoeffizienten und Konfidenzintervalle)



Eigene Berechnung mit Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 39.348 (M1), 2.996 (M2), 29.202 (M3) und 2.861 (M4) Studierenden, $R^2=0.06$ (M1), 0.10 (M2), 0.07 (M3) und 0.09 (M4). Alle Modelle wurden kontrolliert auf Fächergruppe, Hochschulart, Fachsemester, angestrebten Abschluss, Geschlecht, soziale Herkunft und Migrationshintergrund.

Oben konnte gezeigt werden, inwieweit das Hochschulumfeld oder die Persönlichkeitseigenschaften von Studierenden ausschlaggebend für die Integration sind. Weniger erforscht ist bisher hingegen die Rolle der Digitalisierung für die Integration an der Hochschule. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Digitalisierung die Interaktion mit Mitstudierenden oder mit Lehrenden innerhalb von Lehrveranstaltungen beeinflussen kann und sich damit auf die Integration auswirkt.

Abbildung 3.6 zeigt, dass die Integration an der Hochschule in der Tat mit bestimmten Digitalisierungsaspekten innerhalb der Lehre zusammenhängt. Studierende mit höheren Onlineanteilen in den Lehrveranstaltungen berichten eher von geringer Integration. Anscheinend gelingt unter Präsenzveranstaltungen die Integration besser, wahrscheinlich durch intensivere Diskussionen

innerhalb von Lehrveranstaltungen oder Nachbesprechungen sowie durch gemeinsam verbrachte Pausen. Dennoch könnten bestimmte Eigenschaften der Onlinelehre diese Nachteile kompensieren. Denn es zeigt sich, dass ein höherer Interaktionsanteil innerhalb von Online-Lehrveranstaltungen mit höherer Integration verbunden ist. Das könnte zum einen am Einsatz von Videokonferenzen liegen, die interaktiver sind als Videoaufzeichnungen. Denn Studierende, die ausschließlich Online-Lehrveranstaltungen besuchen, berichten von einer höheren Integration je höher der Anteil an Videokonferenzen. Zugleich könnte der Einsatz von spielbasierten Lernelementen oder Kommunikationstools die Integration erhöhen. Diese Befunde könnten darauf hindeuten, dass auch unter Online-Veranstaltungen die Integration möglich ist, vor allem, wenn interaktive Elemente verstärkt zum Einsatz kommen (Videokonferenzen, Kommunikationstools,

spielbasierte Lernelemente²⁶). Aber auch unter asynchronen Formaten fällt Integration etwas höher aus: Denn je öfter abrufbare Videos in der Onlinelehre angewendet werden, desto eher berichten Studierende von erfolgreicher Integration. Anscheinend erlauben abrufbare Videos einen individuellen Lernprozess und bringen die Studierenden der Hochschulwelt näher.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die deutliche Mehrheit der Studierenden im Jahr 2021, in dem die Lehre überwiegend online stattfand, von gelungener Integration an der Hochschule berichten. Denn auch unter Onlinebedingungen kann die Integration überwiegend durch interaktive Lehr-elemente gefördert werden (Videokonferenzen, Kommunikationstools, spielbasierte Lernelemente). Aber auch asynchrone Formate (Videoaufzeichnungen) können vorteilhaft sein. Da diese in der Hochschul-lehre relativ neu sind, weil sie überwiegend unter Onlinebedingungen angeboten werden, verweisen die Ergebnisse somit auch auf Gelingensbedingungen der Digitalisierung.

3.4 Exkurs: Soziodemografie und soziale Integration

In diesem Abschnitt werden abschließend soziodemografische Unterschiede in der sozialen Integration präsentiert, um relevante Integrationsunterschiede bestimmter Studierendengruppen im Jahr 2021 hervorzuheben.²⁷ Drei soziodemografische Merkmale stehen dabei im Fokus, die auch vor der Corona-Pandemie für die Integration ausschlaggebend waren: die soziale Herkunft, das Land der Hochschulzugangsberechtigung (deutsche vs. internationale Studierende) sowie das Geschlecht. Im Folgenden wird betrachtet, inwiefern sich diese Merkmale 2021 in der Kontakthäufigkeit sowie in der sozialen Integration unterscheiden. Die Dimension Support oder die Digitalisierungsaspekte werden ausgeklammert, da sie stärker den Fachkontext und weniger individuelle Unter-

schiede darstellen und sich zudem innerhalb des einen Jahres nicht stark verändert haben. Um jedoch die Betreuung und das soziale Klima nicht auszuklammern, wird zusätzlich die subjektiv eingeschätzte Zufriedenheit mit der Betreuung sowie mit dem sozialen Klima betrachtet.

Bisherige Forschung betont, dass die soziale Integration mit der sozialen Herkunft zusammenhängt: Akademikerkinder waren vor der Corona-Pandemie stärker sozial integriert als Nichtakademikerkinder (Sarcelletti & Müller, 2011). Betrachtet man die Situation 2021, zeigen sich jedoch keine ausgeprägten Unterschiede bei der Kontakthäufigkeit. Hier scheinen Akademikerkinder ähnlich häufige Kontakte zu Studierenden oder Lehrenden zu haben wie Studierende aus nichtakademischen Haushalten. Auch sind beide Studierendengruppen ähnlich zufrieden mit dem sozialen Klima und der Betreuung. Allerdings berichten Nichtakademikerkinder eher von einer mangelnden Integration an der Hochschule: Etwas häufiger als Akademikerkinder stimmen sie (voll und ganz) der Aussage zu, dass sie sich an der Hochschule fremd fühlen (17 % vs. 12 %). So scheint die Integration an der Hochschule auch im Jahr 2021 bei bildungsfernen Studierenden etwas schwächer ausgeprägt zu sein. Bei aller Vorsicht, die solche Vergleiche erfordern, verweisen die oben aufgezeigten Befunde Parallelen zu der Zeit vor der Corona Pandemie, indem sie weiterhin bestehende Nachteile von Nichtakademikerkindern aufzeigen. Ob sich diese Unterschiede verringert oder erhöht haben, können wir mit diesen Befunden jedoch nicht darstellen.

Neben Nichtakademikerkindern wurden auch internationale Studierende im Hinblick auf die soziale Integration berücksichtigt. Dabei handelt es sich um Studierende, die zum Zweck des Studiums nach Deutschland gekommen sind. Insbesondere wurde dieser Gruppe während der Corona-Pandemie Beachtung geschenkt. Bereits vor dem Ausbruch der Corona-Pandemie waren internationale Studierende schwächer integriert als deutsche Studierende (Thies & Falk, 2021). Allerdings gibt es einzelne Belege dafür, dass sich dieser Nachteil mit dem Ausbruch der Pandemie 2020 etwas verringert hat, denn internationale Studierende haben am Kontaktmangel weniger gelitten als deutsche Studierende, weil ihnen die soziale Isolation bereits vertraut war (Marczuk & Lörz, 2023). Ähnliche Befunde sind für die Situation

26 Zusatzanalysen zeigen, dass die Zusammenhänge zwischen interaktiven Aspekten und Integration auch unter Kontrolle auf Motivierung durch Lehrende bestehen bleiben. So gelingt die Integration vor allem durch den Einsatz interaktiver Aspekte, die nicht nur von motivierenden Lehrenden eingesetzt werden.

27 Zu den Auswertungen in diesem Abschnitt siehe im Anhang die Tabellen A3.8 bis A3.14.

im Jahr 2021 festzustellen. Internationale Studierende pflegen ähnlich oft Kontakte zu Mitstudierenden oder Studierenden anderer Fächer wie die deutschen Studierenden. Auch sind beide Gruppen ähnlich zufrieden mit dem sozialen Klima. Dafür nehmen internationale Studierende etwas häufiger Kontakt zu Lehrenden oder der Hochschulverwaltung auf als deutsche Studierende: 11 % der internationalen Studierenden berichtet von (sehr) häufigen Kontakten zu Lehrenden und 7 % zur Hochschulverwaltung, während dies für deutsche Studierende seltener zutrifft (5 % bzw. 2 %). Die häufigen Kontakte zu Lehrenden könnten wiederum die höhere Zufriedenheit der internationalen Studierenden mit der Betreuung bedingen: Denn 57 % der internationalen Studierenden geben an, damit (sehr) zufrieden zu sein, während deutsche Studierende dem seltener zustimmen (48 %). So scheinen internationale Studierende im Jahr 2021 nicht stärker isoliert zu sein als deutsche Studierende, was die bisherigen Befunde zur Corona-Pandemie für internationale Studierende stützt.²⁸

Auch wenn sich die Hochschulforschung zu Geschlechterunterschieden stärker auf bestimmte Fächer (wie Ingenieurwissenschaften oder Naturwissenschaften) konzentriert, gibt es einzelne Belege dafür, dass Frauen in allen Fächern sozial etwas stärker integriert sind als Männer (Meyer & Strauß, 2019). Dies scheint auch für das Jahr 2021 zuzutreffen: Frauen pflegen zu bestimmten Gruppen häufigeren Kontakt als Männer. Dies betrifft zum einen die Mitstudierenden: Hier berichten 35 % der Frauen von (sehr) häufigen Kontakten, während dies nur auf 28 % der Männer zutrifft. Frauen haben zudem häufigere Kontakte zu Freundinnen und Freunden außerhalb der Hochschule (Frauen 61 % vs. Männer 54 %) oder zur Familie (Frauen 82 % vs. Männer 71 %). Im Hinblick auf Kontakte zu Lehrenden, zur Hochschulverwaltung oder zu Studierenden anderer Fächer zeigen sich wiederum keine Geschlechterunterschiede. Insgesamt scheinen Frauen somit kontaktfreudiger zu sein, vor allem zu Mitstudierenden, aber auch zur

außeruniversitären Welt (Familie, Freundinnen und Freunde). Interessanterweise sind Frauen trotz höherer Kontakthäufigkeit zu Mitstudierenden mit dem sozialen Klima weder häufiger zufrieden als Männer, noch berichten sie von höherer Integration an der Hochschule. Anscheinend sind Frauen kontaktfreudiger als Männer und pflegen dadurch häufigere Kontakte zu Studierenden, wodurch sie mit dem sozialen Klima dann ähnlich zufrieden sind wie die Männer, die anscheinend weniger Kontakte benötigen. Berücksichtigt man die Geschlechterunterschiede in der Kontakthäufigkeit, so scheinen die Geschlechterunterschiede im Vergleich zu der Zeit vor der Corona-Pandemie stabil geblieben zu sein – bei aller Vorsicht, die solche Vergleiche erfordern.

²⁸ Zudem kann ausgeschlossen werden, dass im Zuge der Corona-Pandemie die Gruppe der internationalen Studierenden aus nichtakademischem Elternhaus verstärkt das Studium abgebrochen hat oder Deutschland verlassen hat. Denn sowohl in den Corona-Befragung von 2020 als auch in der SiD-Befragung von 2021 hat sich das Sample der internationalen Studierenden im Hinblick auf die soziale Herkunft nicht verändert (in beiden Befragungen stammen 72 Prozent der internationalen Studierenden aus akademischem Elternhaus).

3.5 Kapitel 3 auf einen Blick

- Die Kontakthäufigkeit hat sich zwischen 2020 und 2021 trotz gelockerter Lockdownbeschränkungen kaum verändert und scheint vom Onlineanteil des Lehrangebots nicht abzuhängen:
 - Studierende pflegen außerhalb von Lehrveranstaltungen am häufigsten Kontakt zur Herkunftsfamilie sowie zu Freundinnen und Freunden außerhalb der Hochschule, weniger zu Mitstudierenden oder zu Lehrenden. Dies hat sich zwischen 2020 und 2021 trotz Lockerungen kaum verändert.
 - Die Kontakthäufigkeit zu Mitstudierenden oder zu Lehrenden hängt wenig mit dem Ausmaß der Digitalisierung zusammen: Studierende, die zum Teil Präsenzveranstaltungen besuchen, berichten zwar von häufigeren Kontakten zu Mitstudierenden als reine Onlinestudierende, dennoch sind die Unterschiede relativ gering. Der Kontakt zu Lehrenden ist gleich häufig für reine Onlinestudierende und Studierende mit Präsenzanteilen.
- Die Mehrheit der Studierenden berichtet von einer stark ausgeprägten Unterstützung durch Studierende und Betreuung durch Lehrende in ihrem Studiengang. Diese Aspekte haben sich von 2020 bis 2021 kaum verändert, sie zeigen aber Zusammenhänge mit der digitalen Lehre:
 - Die Betreuung und das soziale Klima unter Studierenden fällt vergleichbar aus unter Teilpräsenzlehre wie unter reinen Onlinebedingungen.
 - Dabei ist der Interaktionsanteil in der Onlinelehre vor allem für die Betreuung durch Lehrende und weniger für das soziale Klima relevant. Vor allem unter interaktiven synchronen Videokonferenzen, aber auch unter Kommunikationstools, spielbasierten Lern-elementen oder Abstimmungsmedien, wird die Unterstützung und Motivierung durch Lehrende von Studierenden höher bewertet. Zudem wird die Motivierung der Lehrenden höher unter digitaler Methodenvielfalt bewertet.
- Sowohl der Hochschulkontext wie die Persönlichkeitseigenschaften sind für eine gelungene Integration an der Hochschule relevant, aber auch die Digitalisierung spielt eine Rolle:
 - Hochschulkontext: Die Integration erfolgt über den Austausch mit Studierenden und Lehrenden. Dabei ist bei den Lehrenden die Qualität der Betreuung (Motivierung) relevanter als die Quantität (Betreuungsintensität).
 - Persönlichkeitseigenschaften: Gewissenhafte oder extrovertierte Studierende berichten von besserer Integration, wohingegen neurotische Studierende mit Neigung zu negativen Gefühlen diese eher negativ beurteilen.
 - Kompensationseffekte der Digitalisierung: Zwar fällt die Integration in Online-Veranstaltungen geringer aus als in Präsenzveranstaltungen, dennoch können bestimmte Eigenschaften der Onlinelehre diese Nachteile kompensieren. Zum einen erhöhen interaktive Aspekte wie Videokonferenzen, Kommunikationstools oder spielbasierte Elemente die Integration. Aber auch Videoaufzeichnungen sind förderlich für die Integration, wahrscheinlich weil sie individuelle Lernprozesse ermöglichen.
- Soziodemografische Unterschiede
 - Nichtakademikerkinder berichten von etwas geringerer Integration an der Hochschule als Akademikerkinder.
 - Frauen zeigen hingegen höhere Kontakthäufigkeiten zu Mitstudierenden als Männer.
 - Internationale Studierende scheinen nicht stärker isoliert zu sein als deutsche Studierende.



4 Lernumwelten und Digitalisierung

Der Studienerfolg hängt nicht nur von individuellen Merkmalen der Studierenden ab, sondern wird zu einem maßgeblichen Anteil auch von Lernumwelten beeinflusst (Georg, 2009; Schaeper, 2020; Marczuk, 2022). In diesem Kapitel geht es um die Beschreibung von Lernumwelten, die im Jahr 2021 an deutschen Hochschulen vorhanden sind. Wie in **Kapitel 1** beschrieben, wird hierbei auf drei Dimensionen des SSCO-Modells (Schaeper & Weiß, 2016) Bezug genommen, die in Studiengängen vorliegen: Unterstützung (Support), Herausforderung (Challenge) und Bildungsorientierung (Orientation). Während auf die Unterstützung bereits im vorherigen Kapitel eingegangen wurde, stehen im Folgenden die beiden verbleibenden Dimensionen im Fokus. Bei der Dimension „Challenge“ geht es um verschiedene Herausforderungen, die die Studierenden beim Wissenserwerb meistern müssen, insbesondere um die im Studiengang herrschenden Leistungsnormen, die Wissenskonstruktion sowie das Wissensverständnis²⁹. Bei der Dimension „Orientation“ geht es um die Ausrichtung des Studiengangs, insbesondere die Forschungsorientierung und die Praxisorientierung. Die beiden Dimensionen Challenge und Orientation werden jeweils in einem ersten Schritt einführend beschrieben, während in einem zweiten Schritt analysiert wird, inwiefern diese Lernumwelten mit der Digitalisierung der Lehre zusammenhängen. Hier stehen diejenigen Aspekte digitaler Lehre im Mittelpunkt, die in

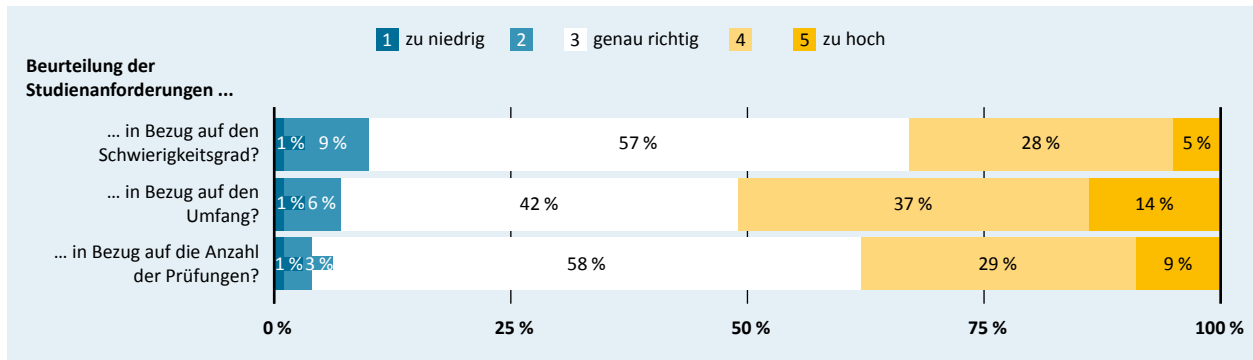
²⁹ In der Dimension „Challenge“ handelt es sich für die Unterdimensionen „Wissenskonstruktion“ und „Wissenserwerb“ eher um Lernprozesse als um Lernumwelten. Aus Lesbarkeitsgründen wird jedoch im Text weiterhin von Lernumwelten gesprochen, wenn die Subdimensionen gemeint sind.

Kapitel 2 einleitend beschrieben wurden: der Anteil an Online-Lehrveranstaltungen, das Ausmaß der aktiven Interaktionsmöglichkeiten zu Studierenden und Lehrenden in Online-Lehrveranstaltungen sowie das Lehrformat der Online-Lehrveranstaltungen (Videokonferenzen und Videoaufzeichnungen) bzw. digitale Elemente, die in Online-Lehrveranstaltungen angewendet werden (Kommunikationstools, spielbasierte Lernelemente etc.). Abschließend wird präsentiert, wie die beschriebenen Lernumwelten (SSCO-Dimensionen und Digitalisierungsaspekte) mit der Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem bisher erreichten Wissen zusammenhängen. Da die Lernumwelten Merkmale des Studiengangs bzw. der Lehre umfassen, sind – anders als in **Kapitel 3, 5** und **6** – Auswertungen von Lernumwelten im Hinblick auf soziodemografische Unterschiede wenig sinnvoll.

4.1 Anforderungen im Studium (Challenge)

In diesem Abschnitt wird auf die Dimension der Lernumwelten „Challenge“ eingegangen. Wie der Name andeutet, geht es um verschiedene Herausforderungen und Anforderungen des Studienganges, die die Studierenden beim Wissenserwerb bewältigen müssen: Leistungsnormen, Wissensverständnis und Wissenskonstruktion. Im Folgenden wird dargestellt, wie stark diese drei Subdimensionen im Jahr 2021 ausgeprägt sind und unter welchen Digitalisierungsaspekten sie stärker angeboten werden.

Abbildung 4.1 Leistungsnormen im Studiengang (2021, in Prozent)



Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 98.894 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response)
 Fragetext: Wie beurteilen Sie im Allgemeinen die Studienanforderungen in Ihrem Studiengang ...

Leistungsnormen

Herausforderungen im Studium können sowohl durch zu hohe als auch durch zu niedrige Anforderungen an die Studierenden entstehen. Diese Anforderungen werden durch die Leistungsnormen umfasst, die in der SiD-Befragung im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad, den Stoffumfang und die Anzahl von Prüfungen im Studiengang gemessen werden. Für diese drei Merkmale der Studienanforderungen bewerteten die befragten Studierenden, ob sie diese für zu hoch, zu niedrig oder genau richtig empfinden. Wie **Abbildung 4.1** zeigt, bewertet mehr als die Hälfte der Studierenden (57 %) den Schwierigkeitsgrad als genau richtig. Auch die Anzahl der Prüfungen war für die Mehrheit (58 %) genau richtig. Beim Stoffumfang sind allerdings weniger Studierende der Meinung, dass dieser genau richtig ausgelegt wird (42 %). Der Stoffumfang ist demnach aus Sicht der Befragten seltener angemessen als der Schwierigkeitsgrad und die Anzahl Prüfungen. Von den übrigen Studierenden (die nicht die Kategorie „genau richtig“ gewählt haben) sind mehr der Ansicht, dass die Leistungsnormen eher zu hoch als zu niedrig sind. Den Schwierigkeitsgrad beurteilt jede/r dritte Studierende als zu hoch, während nur jede/r zehnte ihn als zu niedrig einschätzt. Auch die Anzahl der Prüfungen ist für deutlich mehr Studierende zu hoch (38 %) als zu niedrig (4 %). Beim Stoffumfang ist die Kluft noch größer, denn für die Hälfte der Studierenden ist er zu hoch (51 %), während nur 7% der Studierenden ihn als zu niedrig einschätzen. Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass für die Mehrheit der Studierenden die Leistungs-

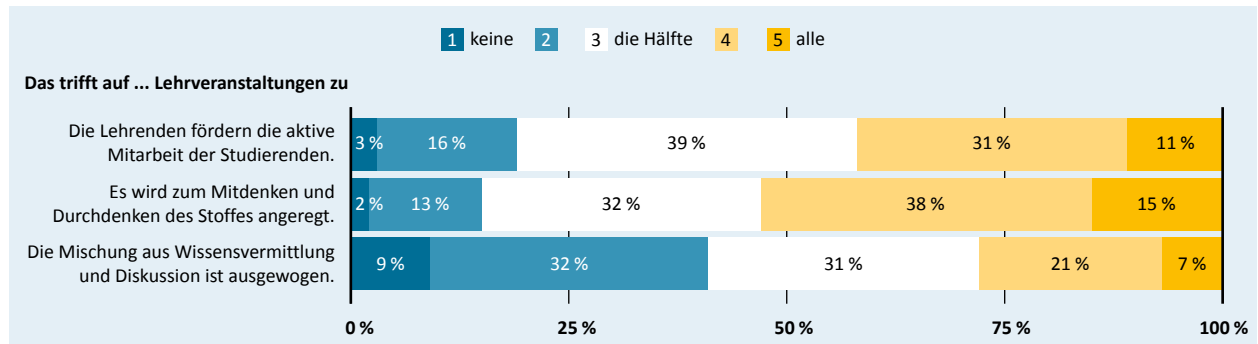
normen im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad oder die Anzahl der Prüfungen genau richtig ist, allerdings zeigen sich ungefähr bei einem Drittel der Studierenden Anzeichen der (subjektiv berichteten) Überforderung. Der Stoffumfang scheint für die Studierenden die größte Herausforderung darzustellen, denn für jede/n zweiten Studierende/n ist er (eher) zu hoch.

Unterschiede nach digitalen Aspekten

Wie hängt der hohe Leistungsdruck mit der Digitalisierung der Lehre zusammen? Es könnte vermutet werden, dass die Interaktion mit anderen Studierenden und Lehrenden die Studierenden bei der Bewältigung von Studienanforderungen unterstützt und dadurch deren Wahrnehmung eines zu hohen Leistungsdrucks abschwächt. So können besonders interaktive Elemente in der digitalen Lehre einen als zu hoch empfundenen Leistungsdruck mildern.

Zuerst zeigen sich keine Unterschiede im wahrgenommenen Leistungsdruck nach Anteil an Online-Lehrveranstaltung: Studierende, die ausschließlich Online-Lehrveranstaltungen besuchen, berichten nicht häufiger von zu hohem Schwierigkeitsgrad, Stoffumfang oder Prüfungsvolumen als Befragte, die zum Teil Präsenzveranstaltungen besuchen. Ein höherer Onlineanteil geht somit nicht mit höherem Leistungsdruck einher.

Der Anteil an aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen korreliert hingegen erwartungsgemäß mit dem berichteten Leistungsdruck. Beispielsweise verweisen Studierende, die

Abbildung 4.2: Wissenskonstruktion in Lehrveranstaltungen (2021, in Prozent)

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 86.250 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response)
 Fragetext: Bitte schätzen Sie ein, auf wie viele der Lehrveranstaltungen in Ihrem derzeitigen Studiengang die folgenden Aussagen zutreffen.

häufiger interaktive Aspekte in Online-Lehrveranstaltungen erleben, etwas seltener auf einen zu hohen Schwierigkeitsgrad als Studierende, die weniger Interaktionsmöglichkeiten erleben (28 % vs. 36 %).³⁰ So gehen Interaktionen mit Lehrenden oder Studierenden mit einem als milder empfundenen Leistungsdruck einher. Der Anteil interaktiver Elemente in der digitalen Lehre hängt naturgemäß mit dem Lehrformat der Online-Lehrveranstaltungen zusammen. Studierende, die Online-Lehrveranstaltung überwiegend in Form von Videokonferenzen besuchen, berichten etwas seltener von zu hohem Schwierigkeitsgrad als Studierende, die deutlich seltener Videokonferenzen besuchen (32 % vs. 37 %).³¹ Diese Unterschiede sind jedoch nicht sehr stark ausgeprägt. Zudem zeigen sich bei den erfassten digitalen Elementen nur lose Zusammenhänge mit dem Leistungsdruck: Lediglich beim Einsatz von Kommunikationstools wird seltener von einem zu hohen Schwierigkeitsgrad berichtet als wenn keine solchen Kommunikationstools angewendet werden (26 % vs. 39 %). Weder interaktive spielbasierte Lernelemente und Abstimmungsmedien noch Videos oder Podcasts zeigen Zusammenhänge mit dem Leistungsdruck.

Insgesamt deuten die Ergebnisse darauf hin, dass viele Aspekte der Digitalisierung für die Leistungsnormen weniger relevant sind. Denn der Leistungs-

druck unter Onlinelehre fällt nicht höher aus als unter Präsenzlehre. Zwar wird bei häufigem Einsatz von Videokonferenzen und bei Anwendung von Kommunikationstools in der digitalen Lehre von etwas niedrigerem Leistungsdruck berichtet, allerdings sind die Unterschiede relativ gering.

Wissenskonstruktion

Eine zweite Subdimension von „Challenge“ ist die Wissenskonstruktion. Hierbei werden die Bedingungen betrachtet, unter denen der Wissenserwerb stattfindet: sei es über die aktive Mitarbeit in den Lehrveranstaltungen, über das Durchdenken des Stoffes oder über die Mischung aus Diskussion und Wissensvermittlung.

Abbildung 4.2 zeigt, dass circa 42 % der Studierenden davon berichtet, dass die Lehrenden in der Mehrzahl der Veranstaltungen (Kategorien 4 und 5) die aktive Mitarbeit der Studierenden fördern. Noch mehr Studierende (53 %) berichten davon, dass in den meisten ihrer Veranstaltungen zum Durchdenken des Stoffes angeregt wird. Allerdings scheint eine ausgewogene Mischung von Wissensvermittlung und Diskussion etwas seltener vorzukommen, denn nur 28 % der Studierenden findet diese in den meisten ihrer Lehrveranstaltungen vor. So scheinen zwar aktive Mitarbeit und Durchdenken des Stoffes in den meisten Lehrveranstaltungen vorzukommen, allerdings fällt die Mischung aus Diskussion und Wissensvermittlung etwas gering aus.

30 Für alle folgenden Vergleiche in diesem Abschnitt können im Anhang die entsprechenden Tabellen mit den Verteilungen eingesehen werden. Siehe hier Tabellen A4.1 bis A4.3.

31 Diese Unterschiede bleiben auch unter Kontrolle auf Motivierung bestehen, so dass nicht zwangsläufig eine höhere Motivierung den negativen Zusammenhang von Interaktionen und Leistungsdruck bedingt.

Unterschiede nach digitalen Aspekten

Wie hängt die Wissenskonstruktion mit der Digitalisierung zusammen? Hier ist die Vermutung nahe liegend, dass Diskussionen oder aktive Mitarbeit als Anforderungen des Wissenserwerbs auch stärkere Interaktionen erfordern.

Zunächst ist festzustellen, dass sich keine Unterschiede nach Anteil von Online-Lehrveranstaltungen im Hinblick auf die Aspekte der Wissenskonstruktion ergeben. Auch in der Onlinelehre gelingen Diskussionen und aktive Mitarbeit als Wege des Wissenserwerbs ähnlich wie in Präsenz.³² Allerdings fallen bestimmte Aspekte der Wissenskonstruktion unter stärker ausgeprägten Interaktionen höher aus. Erwartungsgemäß wird unter höheren Interaktionsanteilen in Online-Lehrveranstaltungen die aktive Mitarbeit von Studierenden stärker gefördert (53 % vs. 33 %) als unter geringen Interaktionsanteilen.³³ Dies könnte mit den Lehrformaten von Online-Lehrveranstaltungen zusammenhängen, die unterschiedliche Interaktionsgrade erlauben. Denn Studierende, die öfter Videokonferenzen besuchen, berichten von stärkerer Förderung aktiver Mitarbeit unter Studierenden (45 %) oder ausgewogener Mischung von Wissensvermittlung und Diskussion (30 %) als Studierende, die wenige Videokonferenzen besuchen (entsprechend 30 % und 19 %). Auch zum Durchdenken des Lehrstoffes wird öfter unter häufigen Videokonferenzen angeregt (57 % vs. 45 %). Anscheinend werden durch die interaktiven Anteile von Videokonferenzen alle Aspekte der Wissenskonstruktion erhöht, auch das Durchdenken des Lehrstoffes. Zudem fällt die Wissenskonstruktion unter Anwendung interaktiver Kommunikationstools höher aus³⁴. Ähnliches kann für die Anwendung spielbasierter Lernelemente oder Abstimmungsmedien festgestellt werden. Es ist somit naheliegend, dass die interaktiven Elemente der digitalen Lehre die Wissenskonstruktion fördern. Bei Anwendung von Videoaufzeichnungen als Lehrformat der Online-Lehrveranstaltungen wird die Wissens-

konstruktion eher behindert: Vor allem die aktive Mitarbeit sowie die Mischung aus Wissenskonstruktion und Diskussion fallen unter vielen Videoaufzeichnungen geringer aus als unter wenigen Videoaufzeichnungen (36 % vs. 43 % bzw. 22 % vs. 29 %). Dies hängt wahrscheinlich mit dem geringen Interaktionsanteil der Videoaufzeichnungen zusammen. Interessanterweise fallen alle drei Aspekte der Wissenskonstruktion auch unter Anwendung von eTests geringer aus. Wahrscheinlich wenden diejenigen Lehrenden eTest verstärkt an, die dem Selbstlernstudium höheren Wert beimessen als der interaktiven Wissenskonstruktion (Diskussionen, aktive Mitarbeit etc.).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass für die Wissenskonstruktion interaktive Aspekte der Onlinelehre ausschlaggebend sind (Videokonferenzen, Kommunikationstools, spielbasierte Lernelemente etc.), weil der Wissenserwerb zu einem erheblichen Teil über den Austausch mit anderen Studierenden sowie mit Lehrenden und durch die aktive Mitarbeit erfolgt. Der Zusammenhang zwischen Wissenskonstruktion und der Gestaltung der digitalen Lehre ist deutlich größer als der Zusammenhang zwischen Leistungsdruck und digitaler Lehre. Die Resultate ähneln den Unterschieden im Hinblick auf die Dimension „Support“ (siehe **Kapitel 3**), weil es beim Wissenserwerb verstärkt auf Interaktionen mit anderen Studierenden und Lehrenden ankommt. Anscheinend sind die interaktiven Elemente nicht nur für die Integration an der Hochschule, sondern auch für die Wissenskonstruktion ausschlaggebend.

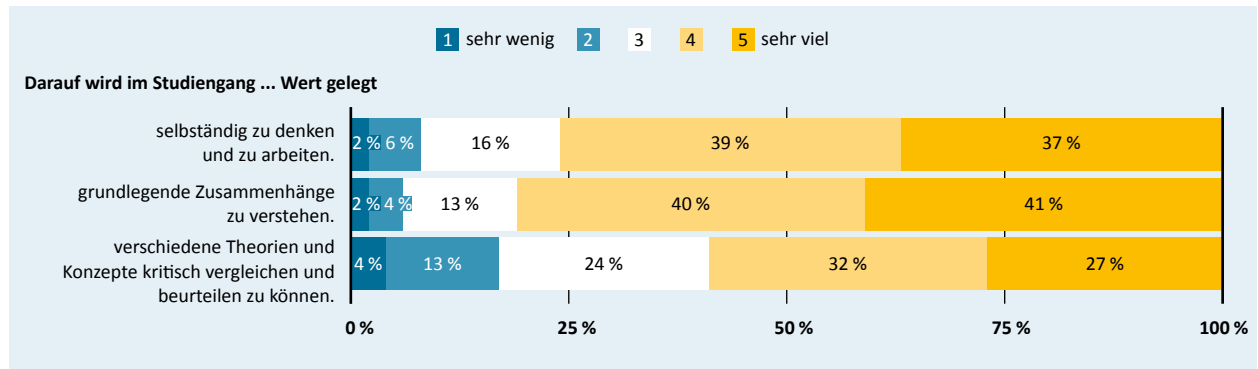
Wissensverständnis

Die dritte Subdimension von Challenge ist das Wissensverständnis. Während es bei der Wissenskonstruktion darum ging, wie der Wissenserwerb erfolgt (aktive Teilnahme, Diskussionen), umfasst Wissensverständnis die Prozesse zur Verinnerlichung des Wissens. Insbesondere wird betrachtet, inwiefern selbständiges Denken, Erkennen von Zusammenhängen und kritische Vergleiche angeregt werden, oder anders ausgedrückt: inwiefern Verstehen und Reflektieren in der Lehre vorzufinden sind.

32 Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A4.4 bis A4.9.

33 Ähnliche Resultate finden sich im Hinblick auf das Durchdenken des Stoffes (64 % vs. 45 %) und die Mischung aus Wissensvermittlung und Diskussion (34 % vs. 20 %).

34 Aktive Mitarbeit wird unter Anwendung von Kommunikationstools öfter gefördert (49 %) als unter fehlender Anwendung von Kommunikationstools (36 %). Ähnliche Unterschiede ergeben sich im Hinblick auf Anregungen zum Mitdenken des Stoffes (61 % vs. 49 %) oder zur ausgewogenen Mischung aus Wissensvermittlung und Diskussion (31 % vs. 23 %).

Abbildung 4.3: Wissensverständnis im Studiengang (2021, in Prozent)

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 88.528 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response)
 Fragetext: Wie viel Wert wird in Ihrem Studiengang auf folgende Aspekte gelegt?

Abbildung 4.3 zeigt, dass eine große Mehrheit der Studierenden der Ansicht ist, dass in ihrem Studiengang viel Wert auf selbstständiges Denken und Arbeiten (76 %) sowie das Verständnis grundlegender Zusammenhänge (81 %) gelegt wird. Immerhin noch mehr als die Hälfte der Studierenden (59 %) gibt an, dass (sehr) viel Wert darauf gelegt wird, verschiedene Theorien und Konzepte kritisch vergleichen und beurteilen zu können. Somit berichtet die deutliche Mehrheit der Studierenden davon, dass Verstehen und Reflektieren einen zentralen Lernprozess der Lehre darstellt, während nur eine Minderheit (6–17 %) angibt, dass darauf (sehr) wenig Wert gelegt wird.

Unterschiede nach digitalen Aspekten

Im Folgenden wird analysiert, wie bestimmte Digitalisierungsaspekte mit dem Wissensverständnis zusammenhängen. Da für die Konstruktion von Wissen Interaktionen eine zentrale Rolle spielen (siehe vorherigen Abschnitt), liegt die Vermutung nahe, dass diese auch für die Verinnerlichung des Wissens besonders ausschlaggebend sind.

Erstens ist festzustellen, dass der bloße Onlineanteil keine Zusammenhänge mit dem Wissensverständnis zeigt. Das Wissensverständnis wird ähnlich gut in digitaler Lehre wie in Präsenz entwickelt. Zweitens scheint auch das Format der digitalen Lehre nicht ausschlaggebend zu sein, denn die Werte für Wissensverständnis sind ähnlich hoch bei häufiger oder seltener Nutzung von Videokonferenzen oder Videoaufzeichnungen. Anders als bei der Wissenskonstruktion

wird somit unter interaktiven Videokonferenzen nicht von einem erhöhten Wissensverständnis berichtet. Drittens scheint der Interaktionsanteil dennoch relevant zu sein:³⁵ Beispielsweise berichten Studierende, die häufige Interaktionen in Online-Lehrveranstaltungen erleben, häufiger davon, dass im Studiengang auf selbstständiges Denken und Arbeiten (sehr) viel Wert gelegt wird; unter Studierenden, die weniger Interaktionen erleben, ist dieser Anteil geringer (83 % vs. 74 %).³⁶

Aktive Interaktionsmöglichkeiten hängen erwartungsgemäß mit der Anwendung von Kommunikationstools zusammen: Die Befragten berichten bei Anwendung von Kommunikationstools höhere Werte in allen drei Aspekten des Wissensverständnisses als Studierende, die keine Kommunikationstools erleben.³⁷ Ähnliche Unterschiede zeigen sich bei der Anwendung von spielbasierten Lernelementen, allerdings nur im Hinblick auf kritisches Denken (66 % vs. 59 %). Diese Befunde lassen vermuten, dass selbstständiges Denken und das Verstehen von Zusammenhängen auch innerhalb eines Selbststudiums stattfinden, während das kritische Denken wahrscheinlich stärker über Diskussionen und Austausch mit anderen Studierenden oder Lehrenden erfolgt. Insgesamt scheinen für das

³⁵ Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A4.10 und A4.11.

³⁶ Ähnliche Unterschiede ergeben sich bei den beiden anderen Aspekten des Wissensverständnisses: grundlegende Zusammenhänge zu verstehen (87 % vs. 80 %) und verschiedene Theorien und Konzepte kritisch zu vergleichen und zu beurteilen (65 % vs. 56 %).

³⁷ Selbständig zu denken (81 % vs. 75 %), Zusammenhänge zu verstehen (86 % vs. 81 %), Theorien und Konzepte kritisch zu vergleichen (65 % zu 56 %).

Wissensverständnis – wie angenommen – Interaktionen in der digitalen Lehre relevant zu sein. Allerdings sind die Zusammenhänge nicht so stark ausgeprägt wie bei der Wissenskonstruktion. Zudem erfordert das Wissensverständnis Selbstlernphasen. Somit sind nicht nur Interaktionen ausschlaggebend; Studierende benötigen Phasen des Selbststudiums, um Wissen zu festigen.

4.2 Bildungsorientierung (Orientation)

Die vierte Dimension des SSCO-Modells umfasst die Bildungsorientierung der Studiengänge. Dabei geht es um zwei Hauptfunktionen der Hochschulbildung: die Forschungsorientierung und Vorbereitung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf der einen Seite sowie die Praxisorientierung und die Vorbereitung der Studierenden auf eine berufliche Laufbahn außerhalb der Wissenschaft auf der anderen (Schaeper & Weiß, 2016: 276).

Forschungsorientierung

Abbildung 4.4 zeigt, dass der Studiengang bei weniger als der Hälfte der Studierenden eine hohe Forschungs-

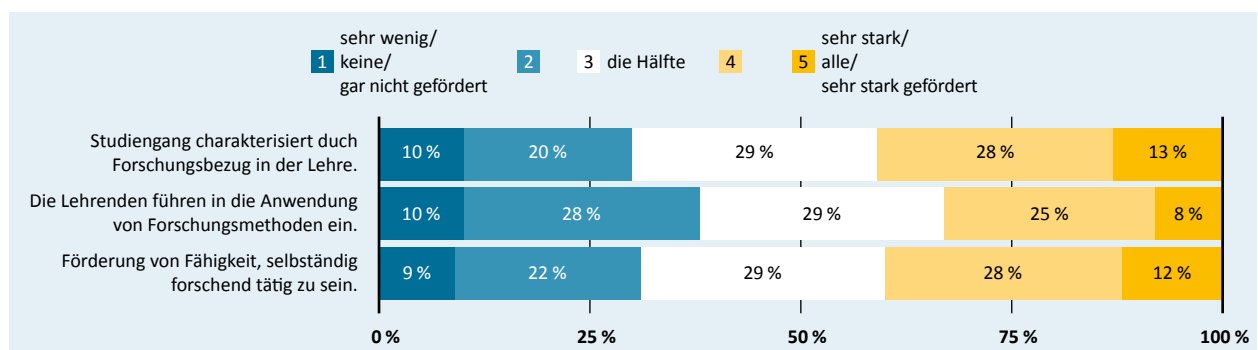
orientierung aufweist. Denn nur rund 40 % der Studierenden berichten davon, dass ihr Studiengang (sehr) stark durch einen Forschungsbezug in der Lehre gekennzeichnet ist oder dass die Fähigkeit zur selbstständigen Forschungstätigkeit (sehr) stark gefördert wird. Noch weniger Studierende (33 %) erleben, dass Lehrende in den meisten ihrer Lehrveranstaltungen in die Anwendung von Forschungsmethoden einführen. Umgekehrt berichtet ungefähr jede/r dritte Studierende davon, dass diese Forschungsaspekte gar nicht gefördert werden bzw. in sehr wenigen Veranstaltungen vorzufinden sind.

Unterschiede nach digitalen Aspekten

Im Folgenden wird wiederum untersucht, welche Aspekte digitaler Lehre mit der Vermittlung einer stärkeren Forschungsorientierung zusammenhängen.

Die Forschungsorientierung von Studiengängen unterscheidet sich nicht nach Onlineanteil. Anscheinend erfordert die Vermittlung von Forschungs Kompetenzen nicht unbedingt eine Präsenzlehre. Allerdings wird bei stärkerer Forschungsorientierung in der digitalen Lehre auch etwas häufiger interagiert.³⁸ Beispielsweise führen Lehrende etwas häufiger in die Anwendung von Forschungsmethoden ein, wenn häufig aktive Interaktionsmöglichkeiten angeboten werden (37 %), als wenn solche Interaktions-

Abbildung 4.4: Forschungsorientierung des Studienganges (2021, in Prozent)



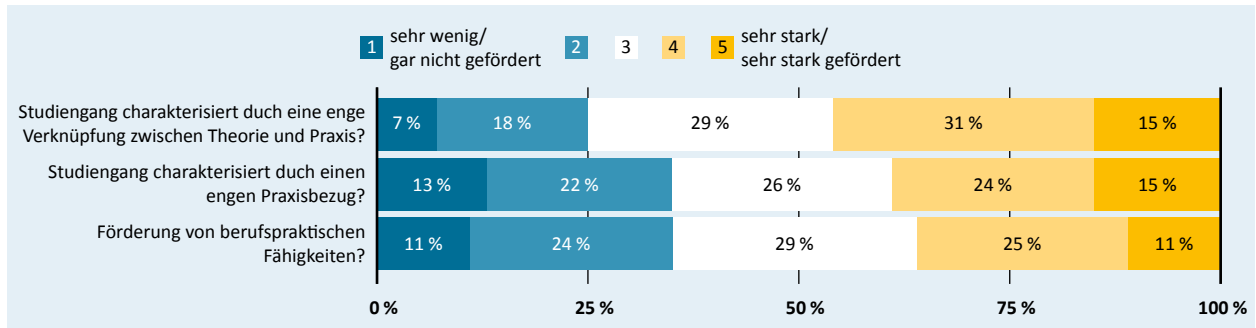
Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 84.047 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response)

Fragetext: 1. Wie stark ist Ihr Studiengang an Ihrer Hochschule charakterisiert durch... Forschungsbezug in der Lehre (sehr wenig – sehr stark)

2. Bitte schätzen Sie ein, auf wie viele der Lehrveranstaltungen in Ihrem derzeitigen Studiengang die folgenden Aussagen zutreffen... Die Lehrenden führen in die Anwendung von Forschungsmethoden ein (keine – alle)

3. Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aspekte in Ihrem Studiengang gefördert werden... Fähigkeit, selbständig forschend tätig zu sein (gar nicht gefördert – sehr stark gefördert).

³⁸ Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A4.12 bis A4.14.

Abbildung 4.5: Praxisorientierung (2021, in Prozent)

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 84.047 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response)

Fragetext: Wie stark ist Ihr Studiengang an Ihrer Hochschule charakterisiert durch... 1. enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis; 2. engen Praxisbezug (sehr wenig – sehr stark). 3. Bitte geben Sie an, inwieweit folgende Aspekte in Ihrem Studiengang gefördert werden... Berufspraktische Fähigkeiten (gar nicht gefördert – sehr stark gefördert).

möglichkeiten selten bestehen (28 %).³⁹ Bei einem höheren Forschungsbezug werden auch etwas häufiger Videokonferenzen eingesetzt: Studierende, die öfter Videokonferenzen besuchen, berichten öfter von Einführung in Forschungsmethoden in Lehrveranstaltungen (34 % vs. 28 %) oder von (sehr) starker Förderung von Forschungsfähigkeiten (41 % vs. 36 %) als Studierende mit geringem Anteil an Videokonferenzen. Videoaufzeichnungen werden wiederum nicht verstärkt unter höherer Forschungsorientierung angeboten. Zudem erfolgt bei stärkerer Forschungsorientierung in der Onlinelehre eher der Einsatz von digitalen Elementen wie spielbasierten Lernelementen⁴⁰ oder Abstimmungsmedien⁴¹, jedoch nicht von interaktiven Kommunikationstools. Diese Unterschiede sind deutlich geringer als bei der Wissenskonstruktion und ähneln eher den Unterschieden im Hinblick auf die Leistungsnormen. So scheinen aktive Interaktionen in der digitalen Lehre für den Forschungsbezug nicht so ausschlaggebend zu sein. Offenbar kann ein starker Forschungsbezug unabhängig von Digitalisierungsaspekten ähnlich gut vermittelt werden.

39 Ähnliche Unterschiede zeigen sich in Hinblick auf die Aussagen, dass der Studiengang (sehr) stark durch einen Forschungsbezug der Lehre charakterisiert ist (46 % vs. 38 %) und dass Fähigkeiten zur selbstständigen Forschungstätigkeit (sehr) stark gefördert werden (46 % vs. 36 %).

40 In Bezug auf die Aussage, dass der Studiengang (sehr) stark durch einen Forschungsbezug der Lehre charakterisiert ist (47 % vs. 41 %).

41 In Bezug auf die Aussage, dass der Studiengang (sehr) stark durch einen Forschungsbezug der Lehre charakterisiert ist (45 % vs. 39 %) und dass die Lehrenden in den meisten Lehrveranstaltungen in die Anwendung von Forschungsmethoden einführen (35 % vs. 28 %).

Praxisorientierung

Die Verteilungen bezüglich der Praxisorientierung ähneln den oben dargestellten Verteilungen zur Forschungsorientierung (vgl. [Abbildung 4.4](#) und [Abbildung 4.5](#)). Denn 46 % bzw. 39 % der Studierenden berichten, dass ihr Studiengang (sehr) stark durch eine enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis oder einen engen Praxisbezug charakterisiert ist. Zudem geben 36 % der Studierenden an, dass berufspraktische Fähigkeiten in ihrem Studiengang (sehr) stark gefördert werden. Umgekehrt berichtet ungefähr jede/r dritte Studierende davon, dass der Studiengang durch einen engen Praxisbezug (sehr) wenig charakterisiert ist oder berufspraktische Fähigkeiten (gar) nicht fördert.

Unterschiede nach digitalen Aspekten

Trotz ähnlicher Verteilungen zur Forschungsorientierung zeigen sich bei der Praxisorientierung ganz andere Zusammenhänge mit der digitalen Lehre.⁴² Denn in Studiengängen mit höherem Praxisbezug werden die Lehrveranstaltungen verstärkt in Präsenz angeboten. Beispielsweise berichten Studierende, die zum Teil Präsenzveranstaltungen besuchen, häufiger als Studierende mit reiner Onlinelehre davon, dass ihr Studiengang durch eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis (53 % vs. 44 %) und einen engen Praxisbezug (sehr) stark charakterisiert ist (49 % vs. 37 %) oder berufspraktische Fähigkeiten (sehr) stark fördert (43 % vs. 35 %). Anscheinend lassen sich berufspraktische Fähigkeiten deutlich besser unter

42 Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A4.15 bis A4.22.

Präsenz als im Onlinestudium vermitteln. Will man jedoch diese auch unter Onlinebedingungen vermitteln, so sind Interaktionen in der digitalen Lehre sehr bedeutsam. Denn in Studiengängen mit höherer Praxisorientierung finden in der Onlinelehre öfter Interaktionen statt als in Studiengängen mit niedriger Praxisorientierung. Dies zeigt sich in den Aussagen, dass der Studiengang (sehr) stark durch eine Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis (50 % vs. 36 %) und durch einen engen Praxisbezug (42 % vs. 30 %) charakterisiert ist oder berufspraktische Fähigkeiten (sehr) stark fördert (40 % vs. 29 %). Interessanterweise werden diese Interaktionen nicht über Videokonferenzen vermittelt. Vielmehr werden in Studiengängen mit höherer Praxisorientierung verstärkt Kommunikationstools angewendet. Beispielsweise berichten Studierende unter Anwendung von Kommunikationstools häufiger von einem engen Praxisbezug als Studierende, die diese Elemente nicht erleben (40 % vs. 28 %).⁴³ Für die Praxisorientierung könnte die für diese Tools typische digitale Teamarbeit besonders nützlich sein. Ähnliche Unterschiede zeigen sich unter Anwendung von spielbasierten Elementen⁴⁴ oder

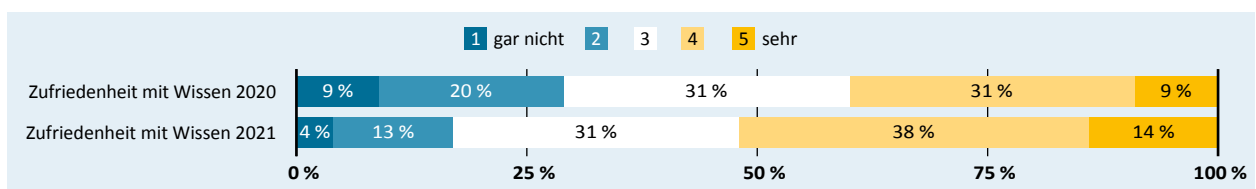
Abstimmungsmedien⁴⁵. Somit sind Interaktionen wichtig für die Praxisorientierung; die Zusammenhänge sind stärker ausgeprägt als bei der Forschungsorientierung. Aber auch Videos werden in der Onlinelehre in Studiengängen mit engem Praxisbezug deutlich öfter abgespielt als in Studiengängen mit geringerem Praxisbezug (40 % vs. 28 %).⁴⁶ Videos vermitteln durch eine bildliche Darstellung berufspraktische Prozesse.

Insgesamt ist somit die Präsenzlehre für die Praxisorientierung sehr relevant. Will man jedoch berufspraktische Fähigkeiten auch unter Onlinebedingungen vermitteln, so sind zum einen Interaktionen wichtig, weiterhin Videos, die in die Berufspraxis einführen können. Diese Digitalisierungsaspekte waren bei der Forschungsorientierung gar nicht oder deutlich weniger relevant.

4.3 Zufriedenheit mit erreichtem Wissen und Können

Im Folgenden soll abschließend untersucht werden, inwiefern Lernumwelten mit dem Studienerfolg zusammenhängen. Dabei werden die drei Subdimensionen des SSCO-Modells im Hinblick auf die Zufriedenheit mit dem (subjektiv) erreichten Wissen und Können betrachtet – ein Aspekt des Studienerfolgs, der durch alle Dimensionen beeinflusst werden könnte (für Zusammenhänge der SSCO-Dimensionen mit dem Studienabbruch siehe [Kapitel 5](#)).

Abbildung 4.6: Zufriedenheit mit bisher erreichtem Wissen und Können (2021, in Prozent)

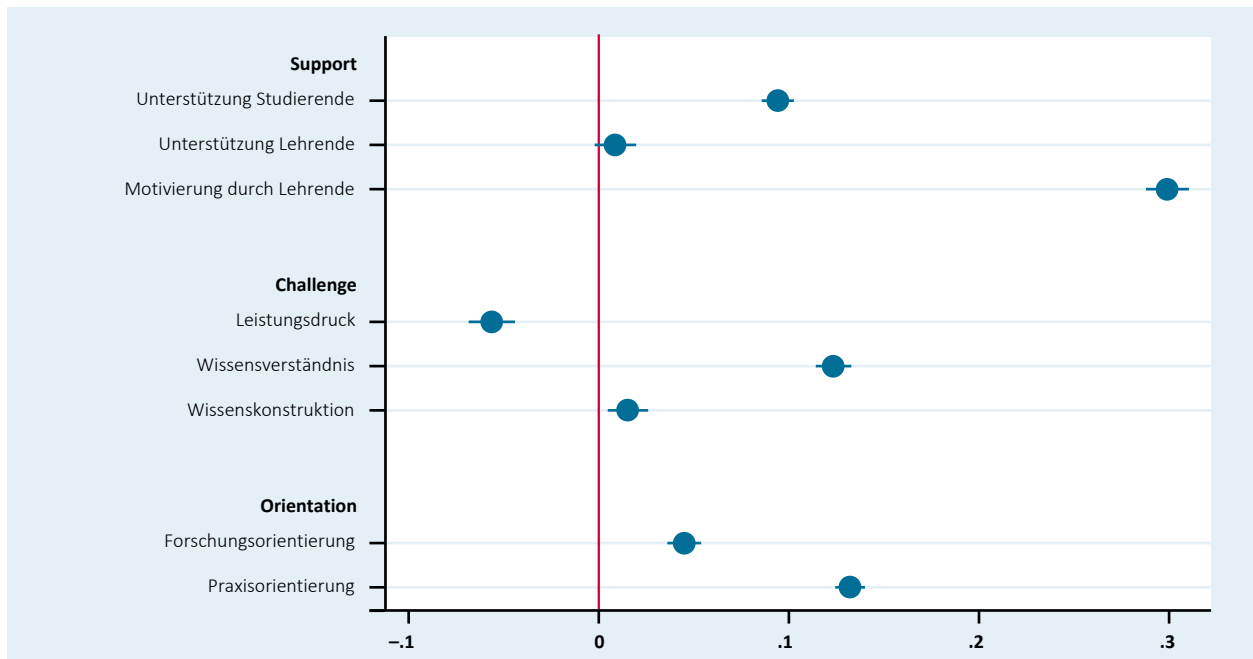


Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021) und aus „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ (2020). Die Analysen basieren auf Angaben von 82.799 (2021) und 23.084 (2020) Studierenden.
Fragetext: Wie zufrieden sind Sie – insgesamt betrachtet – mit den folgenden Aspekten Ihres Studiums?

- 43 Ähnliche Unterschiede zeigen sich bei den Aussagen, dass der Studiengang durch Verknüpfung von Theorie und Praxis (sehr) stark charakterisiert ist (46 % vs. 41 %) oder berufspraktische Fähigkeiten (sehr) stark fördert (38 % vs. 32 %).
- 44 Den folgenden Aussagen wird unter vorhandenen spielbasierten Lernelementen häufiger zugestimmt als bei Fehlen solcher Elemente: Der Studiengang ist durch einen engen Praxisbezug (sehr) stark charakterisiert (42 % vs. 36 %) oder berufspraktische Fähigkeiten werden (sehr) stark gefördert (40 % vs. 33 %).

- 45 Den folgenden Aussagen wird unter vorhandenen Abstimmungsmedien häufiger zugestimmt als bei Fehlen solcher Medien: Der Studiengang ist (sehr) stark durch eine Verknüpfung von Theorie und Praxis (46 % vs. 40 %) und einen engen Praxisbezug charakterisiert ist (39 % vs. 33 %) oder berufspraktische Fähigkeiten werden (sehr) stark gefördert (37 % vs. 31 %).
- 46 Ähnliche Unterschiede zeigen sich bei den Aussagen, dass der Studiengang durch eine Verknüpfung von Theorie und Praxis (sehr) stark charakterisiert ist (47 % vs. 34 %) oder berufspraktische Fähigkeiten (sehr) stark fördert (37 % vs. 27 %).

Abbildung 4.7: Zusammenhang zwischen Lernumwelten (SSCO) und der Zufriedenheit mit erreichtem Wissen und Können der Studierenden (AV) (2021, Regressionskoeffizienten und Konfidenzintervalle)



Eigene Berechnung mit Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 71.181 Studierenden, $R^2=0,21$. Skala für alle Items: 1–5. Die Analysen sind auf Geschlecht, Abschluss, Hochschulart, Fächergruppe, akademischen Hintergrund, Migrationshintergrund und Fachsemester kontrolliert.

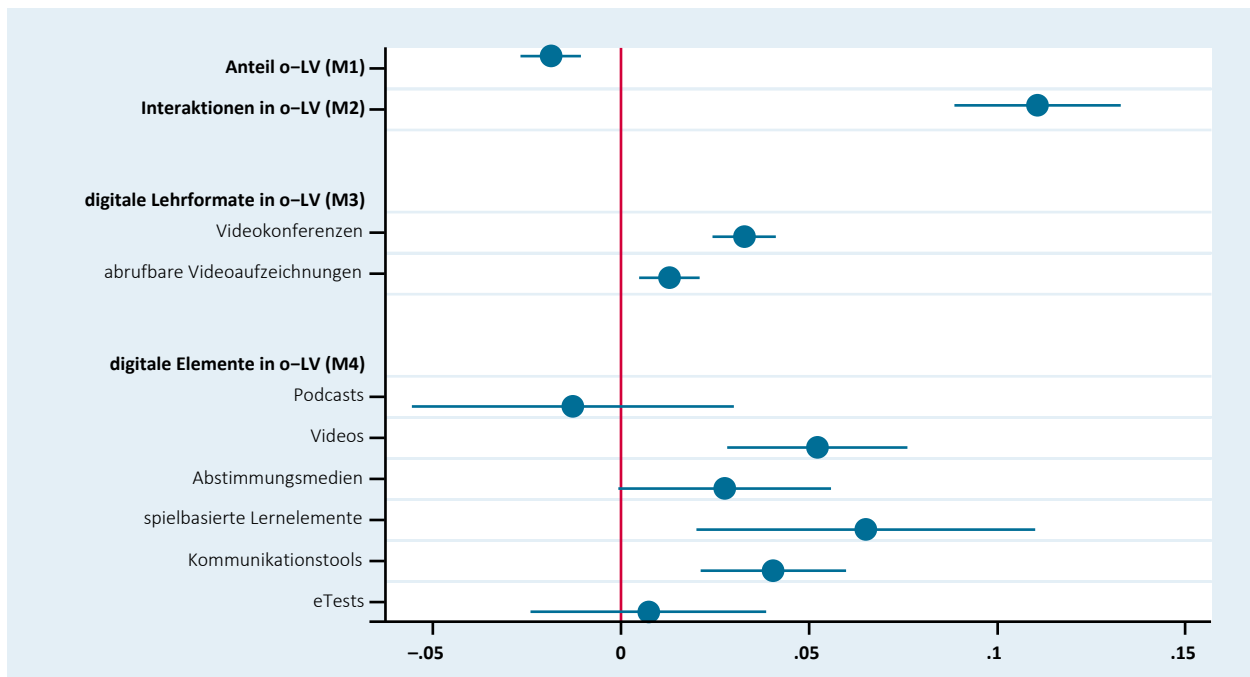
Generell berichtet 2021 etwas mehr als die Hälfte der Studierenden (52 %) von einer (sehr) hohen Zufriedenheit mit dem erreichten Wissen und Können; 17 % sind damit (gar) nicht zufrieden (vgl. [Abbildung 4.6](#)). Ein Jahr zuvor, direkt nach dem Pandemieausbruch, war die Zufriedenheit etwas geringer. Damals waren lediglich 40 % der Studierenden (sehr) zufrieden; jede/r Dritte war hingegen (gar) nicht zufrieden. Damit lässt sich von 2020 bis 2021 trotz ähnlicher Onlineanteile in der Lehre ein Zuwachs an Zufriedenheit feststellen (siehe [Kapitel 2](#)). Dies könnte in einer verbesserten Umsetzung des Onlineangebots begründet sein oder darin, dass sich Studierende an die neue Realität gewöhnt haben.

Wie hängen Zufriedenheit und Lernumwelten zusammen? Wie in [Abbildung 4.7](#) dargestellt, zeigt sich bei der Dimension „Support“, dass vor allem die Motivierung ausschlaggebend ist: Je höher die Motivierung, desto höher fällt die Zufriedenheit mit dem erreichten Wissen und Können aus. Die Unterstützung durch Lehrende scheint hingegen weniger relevant zu sein, wenn die Motivierung bereits berücksichtigt wird. Das lässt darauf schließen, dass

nicht unbedingt die Betreuungsintensität der Lehrenden, sondern ihre motivierende Herangehensweise die Zufriedenheit fördert. Aber auch bei einem besseren sozialen Klima unter Studierenden fällt die Zufriedenheit mit dem erreichten Wissen und Können deutlich höher aus. So scheinen unterstützende Studierende und motivierende Lehrende wichtig für den Wissenserwerb zu sein.

Bei der Dimension „Challenge“ zeigen sich gemischte Ergebnisse. Auf der einen Seite fällt die Zufriedenheit mit dem Wissenserwerb höher aus, je mehr im Studiengang auf das Wissensverständnis Wert gelegt wird. Das deutet darauf hin, dass Verstehen und Reflektieren förderlicher für den Wissenserwerb ist. Höhere Anforderungen an die Wissenskonstruktion (aktive Teilnahme, Mischung aus Wissensvermittlung und Diskussion) scheinen hingegen für die Zufriedenheit mit dem Wissenserwerb nicht weiter relevant zu sein. Auf der anderen Seite fällt die Zufriedenheit geringer aus, wenn die Leistungsnormen im Studiengang als zu hoch eingestuft werden. Dies zeigt, dass bestimmte Herausforderungen im Studium (Wissensverständnis) für den Wissenserwerb zwar förderlich

Abbildung 4.8: Zusammenhang zwischen digitalen Lernumwelten und der Zufriedenheit mit erreichtem Wissen und Können der Studierenden (AV) (2021, Regressionskoeffizienten und Konfidenzintervalle)



Eigene Berechnung mit Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 69.634 (M1), 5.769 (M2), 51.893 (M3) und 5.543 (M4) Studierenden, $R^2=0,02$ (M1), 0,04 (M2), 0,02 (M3), 0,04 (M4). Skala für alle Items: 1–5 (keine Lehrveranstaltungen–alle Lehrveranstaltungen). Die Analysen sind auf Geschlecht, Abschluss, Hochschulart, Fächergruppe, akademischen Hintergrund, Migrationshintergrund und Fachsemester kontrolliert.

sein können, ein zu hoher Leistungsdruck allerdings kontraproduktiv zu sein scheint.

Schließlich zeigt sich, dass Studierende eher mit dem erreichten Wissen und Können zufrieden sind, wenn die Praxisorientierung ihres Studiengangs stärker ausgeprägt ist. Ähnliches kann zwar für die Forschungsorientierung festgestellt werden, doch für den Wissenserwerb ist sie weniger relevant als die Praxisorientierung.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Lernumwelten förderlich für den Wissenserwerb sein können. Dies betrifft vor allem die Motivierung durch Lehrende oder die Unterstützung durch Studierende, aber auch das vorherrschende Wissensverständnis in der Lehre oder die Praxisorientierung im Studiengang. Auf der anderen Seite scheint ein zu hoher Leistungsdruck den entgegengesetzten Effekt zu haben.

Neben den Lernumwelten können auch Aspekte digitaler Lehre die Wissensvermittlung fördern. **Abbildung 4.8** ist zu entnehmen, dass mit wachsendem Onlineanteil der Lehrveranstaltungen die Zufriedenheit sinkt. Wahrscheinlich kann nicht jedes Wissen ähnlich gut unter Online- wie unter Präsenzbedingungen vermittelt werden, oder es bedarf bestimmter Methoden, die die Wissensvermittlung ermöglichen. Dazu gehören verstärkte Interaktionsanteile. Denn je öfter von aktiven Interaktionsmöglichkeiten in der digitalen Lehre berichtet wird, desto höher fällt die Zufriedenheit mit dem erreichten Wissen und Können aus. Dies könnte wiederum mit bestimmten Lehrformaten zusammenhängen. Denn je mehr Videokonferenzen in der digitalen Lehre angeboten werden, desto höher fällt die Zufriedenheit aus. Ebenso steigt die Zufriedenheit mit der Häufigkeit interaktiver Kommunikationstools und spielbasierter Lernelemente. Neben diesen interaktiven Aspekten der Digitalisierung sind weitere digitale

Elemente für den Wissenserwerb relevant. Denn die Zufriedenheit fällt höher aus, wenn häufiger Videoaufzeichnungen angeboten und wenn Videos in Lehrveranstaltungen abgespielt werden. Anscheinend sind diese Elemente wichtig für den Wissenserwerb, weil sie einen individuellen Lernprozess ermöglichen (Videoaufzeichnungen) oder Inhalte bildlich vermitteln (Videos).

Insgesamt zeigt sich, dass ein höherer Onlineanteil den Wissenserwerb eher erschwert. Will man jedoch die Wissensvermittlung in der digitalen Lehre fördern, sollten Interaktionen im digitalen Raum ermöglicht werden. Dies kann durch das Angebot der Onlinelehre in Form von synchronen Videokonferenzen und durch den Einsatz von interaktiven Elementen in Online-Lehrveranstaltungen gefördert werden (Kommunikationstools, spielbasierte Lernelemente). Allerdings sind auch asynchrone Lehrformate (Videoaufzeichnungen) für den Wissenserwerb relevant, weil sie wahrscheinlich individuelle Lernprozesse erleichtern. Zudem können in den Lehrveranstaltungen abgespielte Videos bestimmte Inhalte bildlich besser darstellen und zum Wissenserwerb beitragen. Zusatzanalysen zeigen, dass all diese Zusammenhänge zwischen Digitalisierung und der Zufriedenheit mit dem Wissen und Können bei Kontrolle von Motivierung durch Lehrende beinahe verschwinden, während sich der Zusammenhang von Motivierung und Wissenszufriedenheit nicht wesentlich ändert. Dieser Befund lässt vermuten, dass Lehrende, die auf Motivierung Wert legen, eher fördernde Formate digitaler Lehre einsetzen und dadurch die berichtete Zufriedenheit mit dem Wissen erhöhen. Mit anderen Worten: Nicht alle Lehrenden wenden diese digitalen Elemente in der Onlinelehre an, sondern nur diejenigen, die viel Wert auf die Motivierung legen.⁴⁷

47 Allerdings muss hier betont werden, dass diese Beobachtung nur für die Zufriedenheit mit dem Wissenserwerb zutrifft. Denn die Motivierung erklärt nicht zwingend den Zusammenhang zwischen digitalen Aspekten und dem Leistungsdruck oder der Integration an der Hochschule (siehe dazu die Auswertungen in [Kapitel 3.3](#) und [Kapitel 4.1](#)). So scheint sich der verstärkte Einsatz von digitalen Elementen durch motivierende Lehrende stärker positiv auf den Wissenserwerb auszuwirken, aber weniger stark auf die Integration; er scheint weniger dem zu hohen Leistungsdruck entgegenzuwirken.

4.4 Kapitel 4 auf einen Blick

Leistungsnormen:

- Jede/r dritte Studierende berichtet von zu hohen Leistungsanforderungen, jede/r zweite von zu hohem Stoffumfang.
- Für die Leistungsnormen sind viele Aspekte der Digitalisierung weniger relevant:
 - Ein höherer Onlineanteil scheint den Leistungsdruck nicht wesentlich zu erhöhen.
 - Zwar wird in der interaktiven Onlinelehre (Videokonferenzen, Kommunikationstools) auch seltener von zu hohen Leistungsnormen berichtet, allerdings sind diese Unterschiede nicht stark ausgeprägt.

Wissenskonstruktion:

- Die aktive Mitarbeit und das Durchdenken des Stoffes werden in den meisten Lehrveranstaltungen angeregt, allerdings ist die Mischung aus Diskussion und Wissensvermittlung in der Lehre etwas weniger ausgewogen.
- Für die Wissenskonstruktion spielen bestimmte digitale Aspekte eine wichtige Rolle:
 - Zwar sind keine Unterschiede in der Wissenskonstruktion zwischen Onlinelehre und teilweiser Präsenzlehre zu verzeichnen, allerdings sind interaktive Aspekte der Onlinelehre (Videokonferenzen, Kommunikationstools etc.) sehr relevant, da sie Diskussionen erlauben und aktive Mitarbeit der Studierenden fördern, die für die Wissenskonstruktion ausschlaggebend sind.
 - eTests oder asynchrone Videoaufzeichnungen scheinen die Wissenskonstruktion hingegen eher zu verringern.

Wissensverständnis:

- Die deutliche Mehrheit der Studierenden berichtet davon, dass Verstehen und Reflektieren einen zentralen Lernprozess der Lehre darstellen.
- Studierende brauchen neben Interaktionen in der digitalen Lehre auch Phasen des Selbststudiums, um das erworbene Wissen zu festigen:
 - Daher ist kein Unterschied nach Onlineanteil oder Lehrformaten zu verzeichnen.
 - Zwar sind Interaktionen in der digitalen Lehre relevant (Kommunikationstools, spielbasierte Lernelemente), aber auch das Selbststudium ist für das Wissensverständnis von Bedeutung.

Forschungsorientierung:

- Bis zu 40 % der Studierenden attestieren ihrem Studiengang eine ausgeprägte Forschungsorientierung.
- Für die Forschungsorientierung sind viele Aspekte der Digitalisierung weniger relevant:
 - Denn Forschungskompetenzen werden unter Onlinelehre und unter teilweiser Präsenzlehre ähnlich häufig vermittelt.
 - Interaktionen (Videokonferenzen, spielbasierte Lernelemente, Abstimmungsmedien) scheinen für die Forschungsorientierung zwar förderlich, aber insgesamt von relativ geringer Bedeutung zu sein; zudem machen Kommunikationstools keinen Unterschied für die Forschungskompetenzen aus.

Praxisorientierung:

- Bis zu 46 % der Studierenden berichten von einer ausgeprägten Praxisorientierung im Studium.
- Anders als bei der Forschungsorientierung ist für die Praxisorientierung das Ausmaß der Digitalisierung relevant:
 - Die Vermittlung berufspraktischer Fähigkeiten erfolgt verstärkt unter Präsenz- als unter Onlinelehre.
 - Auch aktive Interaktionsmöglichkeiten in der digitalen Lehre sind für die Praxisorientierung sehr relevant (vor allem Kommunikationstools, spielbasierte Lernelemente, Abstimmungsmedien).
 - Zudem können in der digitalen Lehre gezeigte Videos besser in die Berufspraxis einführen.

Zufriedenheit mit erreichtem Wissen und Können:

- Insgesamt ist ein Anstieg in der Wissenszufriedenheit zwischen 2020 und 2021 festzustellen.
- Lernumwelten scheinen für die Wissenszufriedenheit relevant zu sein:
 - Neben Unterstützung von Studierenden ist die Motivierung durch Lehrende sehr förderlich, deren Betreuungsintensität hingegen weniger.
 - Studierende sind mit dem Wissenserwerb zufriedener, wenn sie das Wissen verstehen und reflektieren.
 - Praxisorientierung ist für die Wissenszufriedenheit relevanter als die Forschungsorientierung.
 - Leistungsdruck verringert scheinbar die Wissenszufriedenheit.

- Auch der Anteil digitaler Lernumwelten spielt eine Rolle bei der Wissenszufriedenheit:

- Ein höherer Onlineanteil scheint sie zu verringern.
- Allerdings kann in der Onlinelehre die Wissenszufriedenheit durch verstärkte Interaktionen gefördert werden (Videokonferenzen, Kommunikationstools, spielbasierte Lernelemente).
- Zudem sind asynchrone Lehrformate (Videoaufzeichnungen) für die Wissenszufriedenheit relevant, weil sie wahrscheinlich individuelle Lernprozesse fördern.
- Abgespielte Videos in Online-Lehrveranstaltungen können bestimmte Inhalte bildlich besser darstellen und so die Zufriedenheit mit dem Wissenserwerb erhöhen.
- Diese förderlichen digitalen Aspekte werden eher von Lehrenden angewendet, die viel Wert auf die Motivierung legen.



5 Studienerfolg und Studienabbruchintention

Die Corona-Pandemie mit ihren Beschränkungen und der Umstellung auf eine digitale Lehre hat die Studiensituation für viele Studierende drastisch verändert. Es gab zu Beginn der Pandemie Befürchtungen, dass sich die Studienzzeit verlängern wird und dass es zu häufigeren Studienabbrüchen kommen könnte (vgl. Lörz et. al., 2020). In der Corona-Befragung von 2020 wurde festgestellt, dass die Teilnahme an Lehrveranstaltungen gesunken ist und die Studierenden größere Schwierigkeiten mit ihrer Lernsituation und der Bewältigung der Prüfungsanforderungen haben (vgl. Marczuk et. al., 2021). Insofern war die erfolgreiche Weiterführung des Studiums zu Beginn der Corona-Pandemie mit Unsicherheiten verbunden, die Gedanken an eine Studienzzeitverlängerung oder an einen Studienabbruch nachvollziehbar erscheinen lassen. Die Frage

ist: Halten diese Unsicherheiten nach einem Jahr an? Und welche Rolle spielt die digitale Lehre dabei? In der Corona-Befragung von 2020 konnte weiterhin festgestellt werden, dass Lehrformate wie Videokonferenzen oder Videoaufzeichnungen die individuelle Lernsituation verbessern können (vgl. Marczuk et. al., 2021). Kann dies ein Jahr später noch bestätigt werden oder zeigen sich andere Befunde, nachdem Studierende wie Hochschulen Zeit hatten, sich einerseits an die Situation anzupassen und andererseits, basierend auf Erfahrungen, Verbesserungen umzusetzen. Haben sich die Studienleistungen in der Corona-Pandemie verändert, und welchen Einfluss hat die Digitalisierung im Allgemeinen und die verschiedenen Lehrformate im Besonderen auf die Leistungen der Studierenden? Diesen Fragen soll in diesem Kapitel nachgegangen werden.

5.1 Erreichter Notendurchschnitt

Der Erfolg eines Studiums wird letztlich an einem erfolgreichen Abschluss gemessen. Ausschlaggebend dafür ist das Bestehen der verlangten Leistungen, womit in den allermeisten Fällen die erreichten Noten verstanden werden. Die bisherigen Notenleistungen im Studium sind daher ein Kriterium, um Aussagen über Erfolg oder Misserfolg machen zu können.

Die im Jahr 2021 befragten Studierenden erzielen einen Notendurchschnitt von 2,1 (vgl. [Tabelle 5.1](#)). Von Noten besser als 2,0 berichten 42 % der Studierenden, während nur 11 % Noten von 3,0 und schlechter erzielten. Gegenüber 2020 hat sich der Notendurchschnitt wenig verändert, die Gruppe der Leistungsbesten hat tendenziell sogar etwas abgenommen (um 3,6 %).

Im 13. Studierenden-survey von 2016 lag der Notendurchschnitt etwas niedriger (2,2); nur 35 % hatten Noten besser als 2,0.⁴⁸ Die Durchschnittsnoten der Studierenden haben sich zwar gegenüber der Zeit vor der Corona-Pandemie etwas verbessert, aber nicht mehr während der Pandemie. Die sogenannte Noten-inflation – also die zunehmende Verbesserung der Noten in Abitur und Studium, die vor der Corona-Pandemie vielfach Thema in Forschung und Öffentlichkeit war (z. B. Müller & Grözinger, 2017, Gaens, 2015) – ist während der Corona-Pandemie nicht erkennbar.

Auch wenn sich die Durchschnittsnoten während der Corona-Pandemie insgesamt kaum verändert haben, bleibt die Frage, ob und inwieweit die Digitalisierung Zusammenhänge zu den erreichten Noten aufzeigen kann. Verbessern oder verschlechtern Online-Veranstaltungen, Onlineprüfungen, digitale Lehrformate oder der Einsatz digitaler Elemente in den Veranstaltungen die Noten?

Unterschiede nach digitalen Aspekten

Nach Anzahl der Online-Veranstaltungen fallen keine Unterschiede in den erreichten Noten auf: Studierende, die alle Veranstaltungen online besuchen, unterscheiden sich in ihren erreichten Noten nicht von Studierenden, die nur zum Teil Online-Veranstaltungen haben oder angeben, gar keine solche Veranstaltungen zu haben. Somit scheinen die Noten unter Onlinelehre nicht schlechter auszufallen als unter Präsenzlehre.

Studierende, in deren Online-Veranstaltungen häufig aktive Interaktionsmöglichkeiten angeboten werden, berichten etwas häufiger von besseren Noten als 2,0 (46 % vs. 41 %⁴⁹). Studierende, die häufig Videoaufzeichnungen in ihren Online-Veranstaltungen erhalten, haben seltener gute Noten (35 % vs. 45 %), während Studierende mit häufigen Videokonferenzen in den Online-Veranstaltungen etwas häufiger (45 % vs. 37 %) gute Noten erzielen. Der Einsatz digitaler Elemente zeigt nur bei den Kommunikationstools Unterschiede. Studierende, die solche Elemente in den Online-Veranstaltungen erleben, haben häufiger

Tabelle 5.1: Bisher erreichte Noten im Studium (2021, 2020, 2016, in Prozent)

Note	2021		2020		2015/2016	
1,0–1,4	15,7	42,4	19,3	43,7	10,4	34,9
1,5–1,9	26,7		24,4		24,5	
2,0–2,4	28,8		28,7		31,9	
2,5–2,9	18,1		15,2		19,2	
3,0–3,4	8,6	10,7	8,7	12,4	10,9	14,0
3,5–3,9	1,5		2,2		2,0	
4,0–4,4	0,5		1,0		0,9	
4,5–5,0	0,1		0,5		0,2	
MW	2,1		2,1		2,2	

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021), aus „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ (2020) und aus „Forschungsprojekt Studiensituation. 13 Studierenden-survey“ (2016). Die Analysen basieren auf Angaben von 130.897 (2021), 22.856 (2020), 6.741 (2016) Studierenden.

Fragetext: Mit welcher Note wurden Ihre bisherigen Studienleistungen bewertet?

48 Zur Vergleichbarkeit zwischen SiD und Studierenden-survey sowie dem Vorgehen bei Vergleichen zwischen den Studien siehe [Kapitel 1](#).

49 Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A5.1 bis A5.4

bessere Noten als 2,0 (48 % vs. 39 %), unabhängig davon, ob alle Veranstaltungen online sind oder nicht. Bessere Noten gehen also etwas häufiger mit einer digitalen Lehre einher, die Interaktionsmöglichkeiten zulässt⁵⁰.

Während das Ausmaß der digitalen Lehre die Notenleistung scheinbar nicht beeinflusst, fördern digitale aktive Interaktionsmöglichkeiten in den Online-Veranstaltungen (im Vergleich zu Online-Veranstaltungen ohne Interaktionsmöglichkeit) anscheinend die Studienleistung.

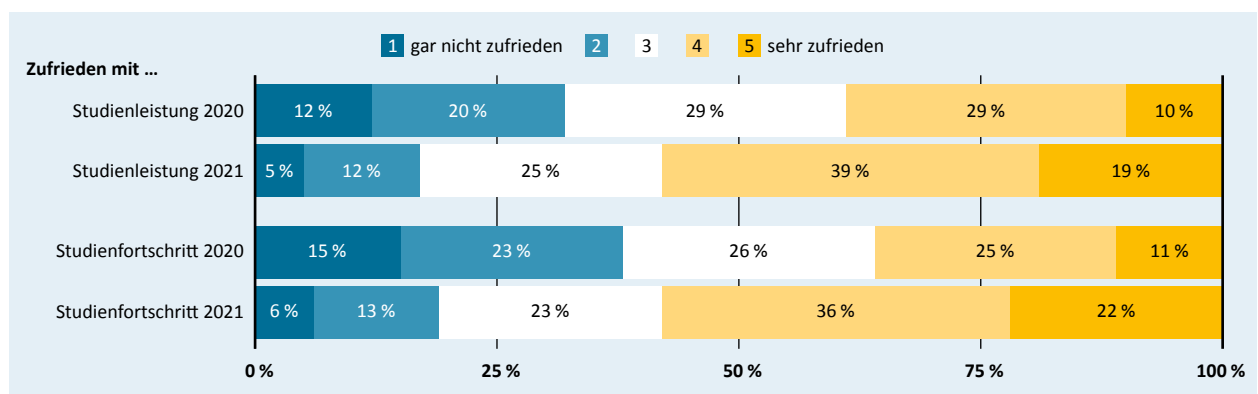
5.2 Zufriedenheit mit Leistung und Fortschritt

Die Zufriedenheit mit der eigenen Studienleistung und mit dem eigenen Studienfortschritt gibt Auskunft, inwieweit sich die eigenen Erwartungen der Studierenden erfüllt haben – wobei hier der eigene Anspruch ebenso eine Rolle spielt wie der eingesetzte

Aufwand. 2021 sind deutlich mehr Studierende mit ihren Studienleistungen und mit ihrem Studienfortschritt zufrieden als ein Jahr zuvor. 58 % der Studierenden geben 2021 an, mit ihrer Studienleistung und mit ihrem Studienfortschritt (sehr) zufrieden zu sein, im Jahr davor waren es nur 39 % bzw. 36 % (vgl. **Abbildung 5.1**).

Erwartungsgemäß hängt die Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen sehr deutlich mit der erreichten Notenleistung zusammen⁵¹. Von den leistungsbesten Studierenden mit Noten besser als 1,5 sind 91 % mit ihrer Studienleistung zufrieden (vgl. **Tabelle 5.2**). Dieser Anteil sinkt mit jedem halben Notenschnitt deutlich. Bei Studierenden mit Noten ab 3,0 sind höchstens noch 15 % zufrieden. Auch die Zufriedenheit mit dem eigenen Studienfortschritt hängt deutlich mit den erreichten Noten zusammen, allerdings nicht so stark wie bei der Studienleistung. Nur drei von vier der leistungsbesten Studierenden sind mit ihrem Studienfortschritt zufrieden, während bei den Studierenden mit Noten von 3,0 und schlechter sich höchstens 29 % zufrieden äußern.

Abbildung 5.1: Zufriedenheit mit eigener Studienleistung und mit eigenem Studienfortschritt (2020 und 2021, in Prozent)



Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021) und aus „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ (2020). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 70.892 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response)

Fragetext: Wie zufrieden sind Sie – insgesamt betrachtet – mit den folgenden Aspekten Ihres Studiums? ... Ihren Studienleistungen. ... Ihrem Studienfortschritt.

50 Diese Ergebnisse zeigen sich auch nach Kontrolle auf Fächergruppen, die sich sowohl in den Noten als auch im Einsatz digitaler Lehrformate unterscheiden.

51 Korrelationskoeffizient $r = -.6$

Tabelle 5.2: Zufriedenheit mit eigener Studienleistungen und eigenem Studienfortschritt, nach halben Notenschritten (2021, in Prozent für Kategorien 4+5 = zufrieden)

	1,0–1,4	1,5–1,9	2,0–2,4	2,5–2,9	3,0–3,4	3,5–3,9	4,0–5,0
Studienleistung	91 %	80 %	56 %	29 %	15 %	9 %	6 %
Studienfortschritt	76 %	70 %	57 %	42 %	29 %	20 %	13 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 70.892 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response)

Die Zufriedenheit mit der Studienleistung hängt zwar stark mit den erreichten Noten zusammen, ist aber nicht ausschließlich darauf zurückzuführen. Noch weniger gilt das für den Studienfortschritt. Ein erfolgreiches Studium ist für die Studierenden somit nicht nur auf gute Noten zu reduzieren. Einen deutlichen Einfluss hat hier zum Beispiel auch die Zufriedenheit mit dem erreichten Wissen und Können (vgl. [Kapitel 4](#)). Sind die Studierenden mit diesem (sehr) zufrieden, dann steigt auch die Zufriedenheit mit der Studienleistung (74 % vs. 38 %⁵²) und mit dem Studienfortschritt (78 % vs. 33 %) deutlich gegenüber Studierenden, die nicht mit dem erreichten Wissen und Können zufrieden sind.

Unterschiede nach digitalen Aspekten

In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, inwieweit ein Zusammenhang zwischen den Onlinebedingungen und der Zufriedenheit mit der eigenen Studienleistung und dem eigenen Studienfortschritt erkennbar ist.

Studierende, die häufig aktive Interaktionsmöglichkeiten in den Online-Veranstaltungen erleben, sind häufiger mit ihrer Studienleistung (61 % vs. 52 %⁵³) und ihrem Studienfortschritt (62 % vs. 52 %) zufrieden als Studierende, die wenig Interaktionsmöglichkeiten erleben. Studierende, deren Online-Veranstaltungen häufig Videokonferenzen beinhalten, sind mit der eigenen Studienleistung häufiger zufrieden (58 % vs. 52 %), während Studierende mit häufigen Videoaufzeichnungen weniger zufrieden sind (52 % vs. 58 %). Studierende, in deren Online-Veranstaltungen Kommunikationstools zum Einsatz kommen, sind häufiger mit ihrer Studienleistung (60 % vs. 54 %) und ihrem Studienfortschritt (61 % vs. 56 %) zufrieden.

Studierende, die Abstimmungsmedien (60 % vs. 55 %) oder Videos (60 % vs. 53 %) in den Veranstaltungen erhalten, sind mit ihrem Studienfortschritt ebenfalls häufiger zufrieden.

Damit fördern aktive Interaktionsmöglichkeiten mit Lehrenden und Studierenden in den Online-Lehrveranstaltungen scheinbar die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Vorankommen. Der Einsatz von Videos geht ebenfalls mit einer höheren Zufriedenheit einher, wenn sie als digitale Elemente unterstützend innerhalb der Online-Lehrveranstaltungen eingesetzt werden und weniger, wenn sie als Videoaufzeichnung die Lehrveranstaltung ersetzen.

5.3 Studienunterbrechung, Fachwechsel und Studienabbruch

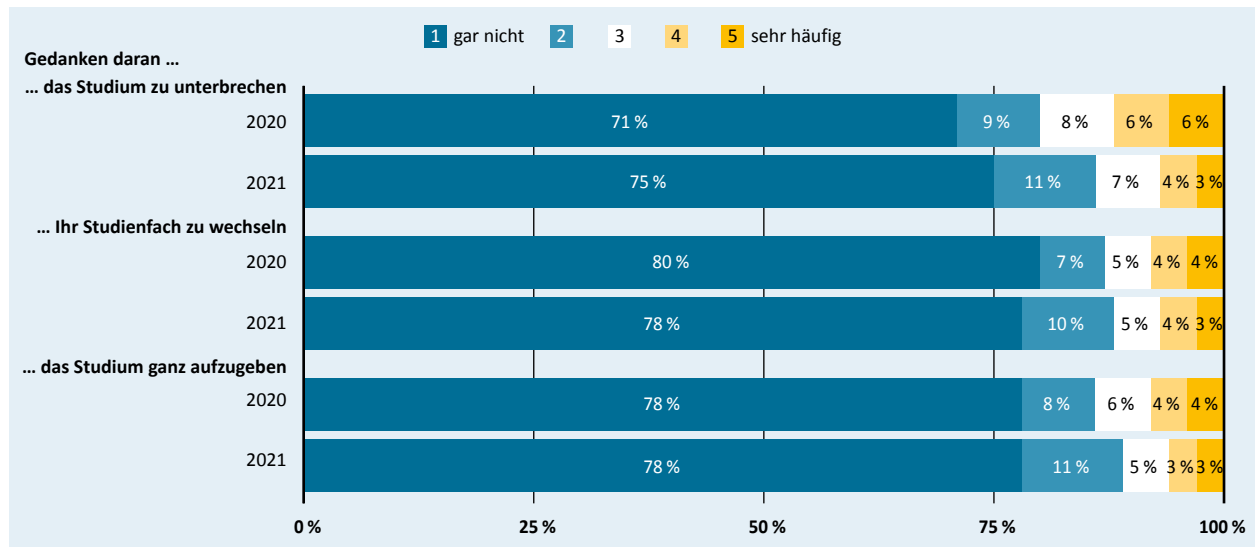
Die zu Beginn der Corona-Pandemie geäußerten Befürchtungen von erhöhten Studienabbrüchen haben sich nicht bewahrheitet. Dies belegen Statistiken zu Studienabbrüchen in den Jahren von 2016 bis 2020, die kaum Veränderungen aufzeigen (vgl. BMBF Datenportal). Aus den vorliegenden Daten kann geprüft werden, ob die Studierenden häufiger Studienunterbrechungen oder Fachwechsel durchgeführt und vermehrt solche Veränderungen erwogen haben.

Dieser Themenbereich wird auch in der 22. Sozialerhebung besprochen (Kroher et.al., 2023, ab S. 66), allerdings mit einem anderen Fokus und einer anderen Basisstichprobe. In der Sozialerhebung werden in den Analysen als unabhängige Variablen vorrangig Klassifikationsmerkmale wie Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsherkunft, Hochschulart und dergleichen verwendet, während hier Digitalisierungsaspekte im Vordergrund stehen (wobei in den Analysen auf viele Klassifikationsmerkmale

52 Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A5.5 und A5.6

53 Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A5.7 bis A5.14

Abbildung 5.2: Gedanken an Studienunterbrechung, Fachwechsel und Studienabbruch (2020 und 2021, in Prozent)



Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021) und aus „Studierenden in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ (2020). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 130.527 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response).

Fragetext: Inwieweit denken Sie zurzeit daran das Studium zu unterbrechen? ... ihr Studienfach zu wechseln? ... das Studium ganz aufzugeben?

kontrolliert wird, siehe [Kapitel 1](#)). In der Sozialerhebung werden überdies auch Studierende im Fernstudium, im dualen Studium und im berufsbegleitenden Studium mit einbezogen, während hier nur Studierende im Präsenzstudium analysiert werden. Daher können sich die dargestellten Anteile der Verteilung dieser Merkmale (ohne weitere Differenzierung) auch geringfügig von den Angaben in der Sozialerhebung unterscheiden.

Bisher durchgeführte Unterbrechungen und Fachwechsel

Jede/jeder zehnte Studierende hat 2021 bereits mindestens einmal das Studium unterbrochen. 2020 wurden diese Daten nicht erhoben, so dass kein Zeitvergleich möglich ist. Im Studierenden-survey von 2015/16 berichteten etwas weniger Studierende von einer Unterbrechung des Studiums (7%).

Das Studienfach gewechselt hat bisher mehr als ein Viertel der Studierenden (27%); im 13. Studierenden-survey 2016 waren es nur 13%. Im Jahr 2021 führen Studierende somit deutlich häufiger einen Fachwechsel durch als fünf Jahre zuvor. Da zu diesem Aspekt keine Informationen für 2020 vorliegen, kann der

Zusammenhang mit der Corona-Pandemie nicht näher untersucht werden.

Erwägungen von Studienunterbrechung, Fachwechsel oder Studienabbruch

Die Erwägung einer Veränderung des Studienverlaufs durch eine Unterbrechung, einen Fachwechsel oder einen Studienabbruch bedeutet noch nicht, dass diese auch tatsächlich durchgeführt werden. Aber es sind mögliche Strategien, die auf die Unzufriedenheit der Studierenden mit der momentanen Situation hindeuten. Es wird angenommen, dass mit steigender Häufigkeit und Ernsthaftigkeit solcher Überlegungen diese auch eher in die Tat umgesetzt werden.

Drei von vier Studierenden (75%) denken 2021 gar nicht über eine Unterbrechung des Studiums (75%) nach. (Sehr) häufig kommen solche Überlegungen nur bei 7% vor. Damit ist der Anteil der Studierenden, die sich häufiger Gedanken über eine Unterbrechung machen, kleiner als der Anteil derjenigen, die bereits eine durchgeführt haben, was tendenziell einen Rückgang anzeigen könnte. Der Vergleich zu 2020 betätigt dies, da mit 12% etwas mehr Studierende eine Unterbrechung erwogen (vgl. [Abbildung 5.2](#)).

Über einen Fachwechsel denken 78 % der Studierenden 2021 gar nicht nach, und nur bei 7 % kommen solche Überlegungen (sehr) häufig vor. Ein Jahr zuvor erwogen allerdings nicht mehr Studierende einen Fachwechsel (vgl. **Abbildung 5.2**). Anscheinend lagen viele dieser bereits durchgeführten Fachwechsel noch vor der Corona-Pandemie.

Gedanken über einen Studienabbruch machen sich 2021 nur wenige Studierende (sehr) häufig (6 %), die große Mehrheit denkt überhaupt nicht darüber nach (78 %). Im Vergleich zum Vorjahr haben die (sehr) häufigen Abbruchserwägungen tendenziell nachgelassen, sie lagen 2020 etwas höher (8 %; vgl. **Abbildung 5.2**). 2016 gaben im 13. Studierendensurvey 4 % der Befragten an, sich häufiger bzw. ernsthafter Gedanken über einen Abbruch zu machen. Zu Beginn der Corona-Pandemie sind Abbruchgedanken daher zwar tendenziell angestiegen, binnen eines Jahres aber bereits wieder etwas gesunken. Die zu Beginn der Pandemie befürchtete Zunahme an Studienabbrüchen kann auch in den Abbruchneigungen nur tendenziell nachgezeichnet werden.

Studierende, die ihr Studium schon mal unterbrochen haben, erwägen etwas häufiger eine weitere Unterbrechung (selten bis häufig: 29 % vs. 24 %⁵⁴) und auch etwas häufiger einen Studienabbruch (29 % zu 21 %). Mit Überlegungen zu einem Fachwechsel zeigt die Unterbrechung keinen Zusammenhang. Allerdings zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen den Erwägungen zu Veränderungen. Studierende, die über eine Unterbrechung nachdenken, erwägen gleichzeitig auch häufiger einen Fachwechsel (50 %) und einen Studienabbruch (59 %).

Unterschiede nach digitalen Aspekten

Wie hängt die Digitalisierung mit Veränderungswünschen (Fachwechsel oder Unterbrechung) zusammen? Studierende, die alle Veranstaltungen online haben, unterscheiden sich hinsichtlich der Erwägungen einer Unterbrechung des Studiums nicht von Studierenden, die auch Präsenzveranstaltungen besuchen. Auch die Studierenden, die häufig Videokonferenzen oder häufig Videoaufzeichnungen als Lehrformat der Online-Veranstaltungen erleben, oder die digitale Elemente in den Online-Veranstaltungen erhalten, unterscheiden sich hinsichtlich von Unterbrechungs-

gedanken nicht von Studierenden, die selten solche Lehrformate oder keine digitalen Elemente erhalten. Studierende, die häufig aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-Veranstaltungen erhalten, denken aber etwas seltener über eine Unterbrechung nach als Studierende, die wenig Interaktionsmöglichkeiten erleben (23 % vs. 28 %⁵⁵). Auf Überlegungen zu einer Unterbrechung hat die Digitalisierung scheinbar kaum Einfluss, tendenziell können Interaktionsmöglichkeiten diese jedoch wohl verringern.

Für die Erwägung eines Fachwechsels sind die Befunde ganz ähnlich. Weder der Umfang an Online-Veranstaltungen noch die Lehrformate oder digitale Elemente in den Veranstaltungen hängen mit einem möglichen Fachwechsel zusammen. Studierende mit häufigen aktiven Interaktionsmöglichkeiten erwägen tendenziell seltener einen Studienfachwechsel (19 % vs. 24 %). Auch mit der Intention, das Studienfach zu wechseln, zeigt die Digitalisierung kaum Zusammenhänge.

Für die Erwägung eines Studienabbruchs sind ähnliche Zusammenhänge wie zur Unterbrechung und zum Studienfachwechsel festzustellen. Studierenden mit häufigen aktiven Interaktionsmöglichkeiten in den Online-Veranstaltungen hegen etwas seltener Abbruchgedanken (20 % vs. 26 %). Studierende, die den Einsatz von Videos (21 % vs. 25 %) und Abstimmungsmedien (21 % vs. 24 %) in den Online-Veranstaltungen erleben, weisen ebenfalls tendenziell weniger Gedanken an einen Studienabbruch auf.

Insgesamt sind die Zusammenhänge zwischen Digitalisierungsmerkmalen und Veränderungsgedanken zwar signifikant, aber nicht sehr groß. Das reine Ausmaß an Digitalisierung oder spezielle Lehrformate zeigen keine Zusammenhänge mit häufigeren Veränderungsgedanken, während häufige Interaktionsmöglichkeiten, im Vergleich zu seltenen Interaktionsmöglichkeiten, diese scheinbar – zumindest tendenziell – verringern können. Da die Erwägung eines Studienabbruchs in der Studierendenforschung aus ganz unterschiedlichen Perspektiven ein bedeutendes Merkmal darstellt, soll im Folgenden dazu eine detaillierte Analyse durchgeführt werden.

54 Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A5.15 bis A5.18

55 Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A5.19 bis A5.23

5.4 Institutionelle und individuelle Merkmale und Studienabbruchintention

Der Studienabbruch ist ein Thema, dem die Forschung viel Aufmerksamkeit widmet (z. B. Heublein et al., 2017, Neugebauer et al., 2019). In diesem Abschnitt soll ausführlicher analysiert werden, inwieweit die Digitalisierung⁵⁶ mit der Erwägung eines Studienabbruchs zusammenhängt und wie diese Zusammenhänge sich im Vergleich mit anderen Rahmenbedingungen im Studium, die sich auf den Studienabbruch auswirken, darstellen. Die Abbruchforschung bezieht sich vor allem auf individuelle Merkmale wie Note und Persönlichkeitsmerkmale (für einen Überblick siehe Neugebauer et al., 2019), aber auch Integration (z. B. Klein, 2019) und Studienbedingungen sind Themen, deren Einfluss auf den Studienabbruch in der Forschung Beachtung gefunden hat (Georg, 2009, Marczuk, 2022). Studienabbruchforschung, die Lernumwelten in ihrer Gesamtheit oder die Digitalisierung einbezieht, ist dagegen noch wenig vorhanden.

Mit den SiD-Daten können sowohl individuelle als auch institutionelle Merkmale untersucht werden. In der 22. Sozialerhebung wurden bereits Analysen zur Abbruchneigung vorgestellt, dort allerdings liegt der Fokus auf den Unterschieden nach Hochschul- und Abschlussart, Geschlecht, Bildungsherkunft und Ort der Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Kroher et al., 2023, S. 67, Abb. 3.16). Hier geht es im Folgenden um Unterschiede der Abbruchneigung nach Lernumwelten (SSCO-Dimensionen, vgl. [Kapitel 1](#)) und Digitalisierung sowie Persönlichkeitsmerkmale (Big 5, Selbstwirksamkeitserwartung⁵⁷) und Integration (vgl. [Abbildung 5.3](#)).

Als institutionelle Merkmale werden hier die Digitalisierung und die SSCO-Dimensionen einbezogen. Der Umfang an Online-Veranstaltungen alleine hängt mit einer sehr geringen Zunahme an Abbruchgedanken zusammen. Ein Übermaß an digitaler Lehre scheint bei Studierenden, die eigentlich in Präsenz studieren, das Abbruchpotenzial tendenziell zu erhöhen. Ein

hoher aktiver Interaktionsanteil in den Online-Veranstaltungen geht dagegen mit einer Abnahme der Abbruchgedanken einher. Je mehr Interaktionsmöglichkeiten vorhanden sind, desto seltener kommen Abbruchgedanken vor.

Beim Einsatz von digitalen Lehrformaten sind nur tendenziell geringere Abbruchgedanken zu beobachten; die Zusammenhänge sind nicht signifikant. Von den digitalen Elementen zeigen die Videos und die Kommunikationstools Zusammenhänge dahingehend auf, dass mit deren zunehmendem Einsatz die Abbruchgedanken etwas geringer sind. Für die Abstimmungsmedien und die spielbasierten Lernelemente sind tendenziell ähnliche Zusammenhänge zu beobachten, allerdings sind diese nicht signifikant.

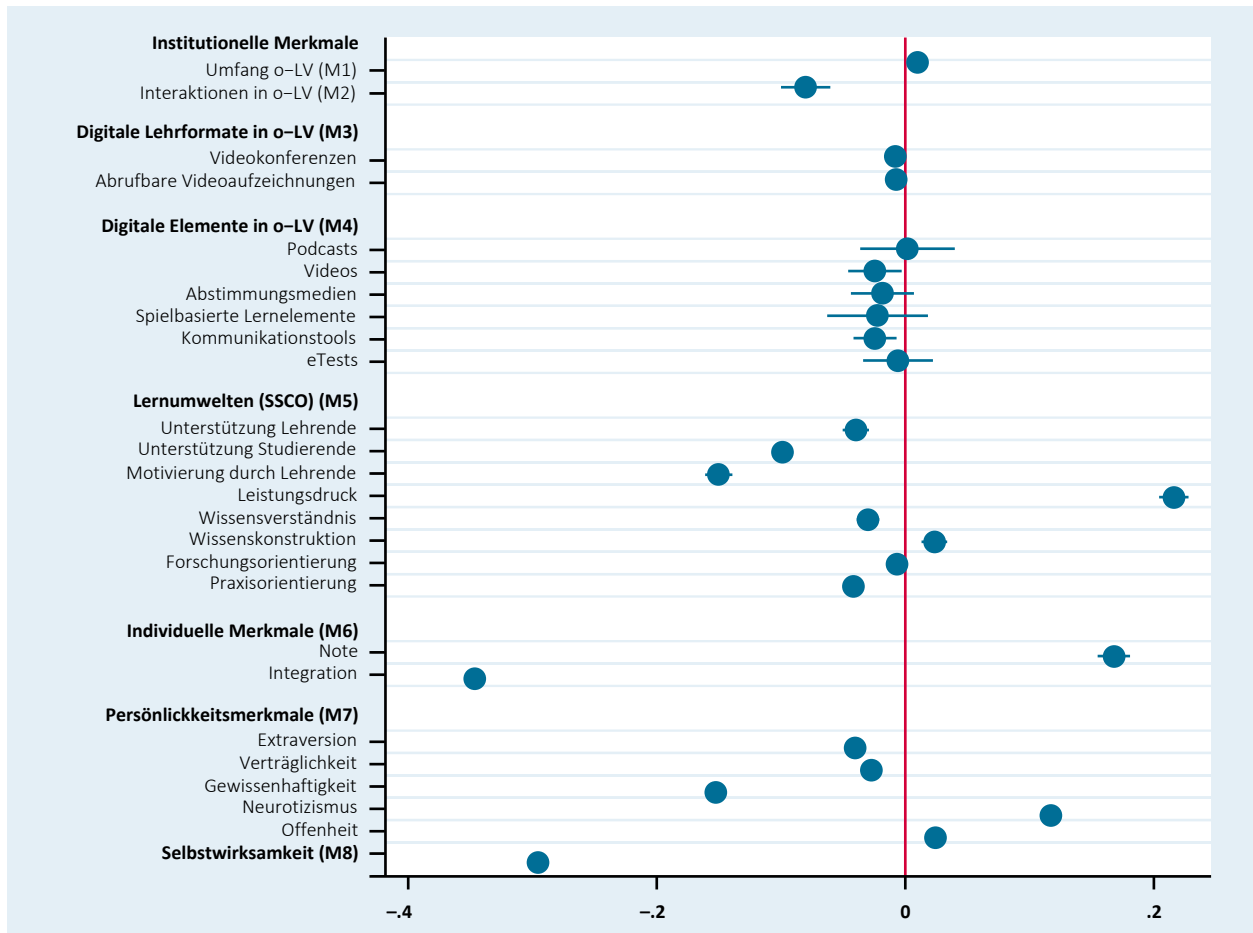
Alle drei Support-Dimensionen des SSCO-Modells gehen mit niedrigeren Abbruchgedanken einher, der größte negative Zusammenhang ist mit der Motivierung durch Lehrende festzustellen. Kooperation unter Studierenden und aufgeschlossene Lehrende, die für das Fach begeistern können, sind scheinbar günstige Bedingungen, Studienabbrüche zu vermeiden. Ein hoher Leistungsdruck scheint dagegen die Abbruchgedanken stark zu erhöhen, in schwächerem Maße trifft dies auch für die Anforderungen an die Wissenskonstruktion zu, während hohe Anforderungen an das Wissensverständnis mit weniger Abbruchgedanken zusammenhängen. Die Forschungsorientierung weist keinen signifikanten Zusammenhang auf, während eine gute Praxisorientierung mit weniger Abbruchgedanken einhergeht (vgl. [Abbildung 5.3](#)). Hohe Anforderungen an Leistung und Mitarbeit scheinen eher zu Überforderungen zu führen, was Abbruchgedanken verstärken kann, während hohe Anforderungen an Verständnis und Beachtung der praktischen Anwendbarkeit mit einer geringeren Abbruchintention in Zusammenhang steht.

Auf individueller Seite weist die Note einen starken Zusammenhang auf: Die Abbruchintention nimmt deutlich zu, wenn die Noten schlechter ausfallen. Bei einer guten Integration in die Hochschule sind Abbruchgedanken dagegen viel seltener, was im Umkehrschluss bedeutet, dass eine mangelhafte Integration mit einer starken Abbruchintention zusammenhängt (vgl. [Abbildung 5.3](#)).

⁵⁶ Im Unterschied zu den oben dargestellten (bivariaten) Kreuztabellen werden alle Ausprägungen der digitalen Merkmale in eine Regressionsanalyse einbezogen, wodurch jede Stufe der Ausprägungen Beachtung findet.

⁵⁷ Vgl. [Kapitel 1](#)

Abbildung 5.3: Zusammenhang zwischen Gedanken an Studienabbruch (AV) und institutionellen und individuellen Merkmalen der Studiensituation (UVs) (2021; Regressionskoeffizienten und Konfidenzintervalle)



Eigene Berechnung mit Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 70.929 (M1), 5.874 (M2), 5.869 (M3), 5.635 (M4), 71.512 (M5), 53.339 (M6), 79.246 (M7), 80.855 (M8) Studierenden, R^2 (M1=0.02, M2=0.04, M3=0.02, M4=0.03, M5=0.1, M6=0.15, M7=0.06, M8=0.07). Skala für alle Items: 1–5. Die Analysen sind auf Geschlecht, Abschluss, Hochschulart, Fächergruppe, akademischen Hintergrund, Migrationshintergrund und Fachsemester kontrolliert.

Die Persönlichkeitsmerkmale der Studierenden weisen deutliche Zusammenhänge zu Studienabbruchgedanken auf. Bei hohen Werten in Extraversion und Verträglichkeit sowie insbesondere in Gewissenhaftigkeit treten deutlich weniger Gedanken an einen Studienabbruch auf, während hohe Werte in Offenheit und insbesondere in Neurotizismus mit häufigen Abbruchgedanken in Zusammenhang stehen. Bei einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung (vgl. Kapitel 1) ist ebenfalls eine geringere Studienabbruchintention zu beobachten (vgl. Abbildung 5.3). Individuelle Besonderheiten hängen scheinbar stark mit dem Erleben und Planen des Studiums zusammen.

Eine niedrige Abbruchintention steht in Zusammenhang mit häufigen Interaktionsmöglichkeiten und dem Einsatz digitaler Elemente. Bei einer guten Integration in die Hochschule sind besonders wenig Gedanken an einen Studienabbruch zu finden, was unter digitaler Lehre aber eine besondere Herausforderung darstellt. Denn es gilt, das Gefühl der Zugehörigkeit zu Hochschule, Fachbereich und Studierendengemeinschaft zu fördern, auch wenn keine physische Anwesenheit möglich ist. Hierfür können Interaktionsmöglichkeiten eine bedeutende Rolle spielen. Als ebenfalls bedeutsam für Abbruchintentionen erweisen sich die Lernumwelten, die unter Digitalisierung ebenso Herausforderungen darstellen können. Ein

guter Support kann mit interaktiven Systemen sicherlich optimiert werden, während zum Beispiel die Praxisorientierung in digitalen Veranstaltungen an ihre Grenzen stoßen wird.

In **Kapitel 6** wird in Verbindung mit den Belastungen und Schwierigkeiten der Studierenden nochmals auf den Zusammenhang mit der Studienabbruchintention

eingegangen, so dass dort das Thema abschließend nochmals aufgegriffen wird.

Auf einen Exkurs hinsichtlich soziodemografischer Merkmale wird hier verzichtet und auf die 22. Sozialerhebung verwiesen, in der solche Unterschiede bereits dargestellt wurden (vgl. Kroher et al., 2023, S. 67ff.).

5.5 Kapitel 5 auf einen Blick

- Die durchschnittlichen Noten der Studierenden sind bis 2020 besser geworden, während sich zwischen 2020 und 2021 kaum Veränderungen zeigen.
- Der Umfang der Digitalisierung beeinflusst die Notenleistung scheinbar nicht. Studierende mit häufigen Interaktionsmöglichkeiten innerhalb der digitalen Lehre berichten häufiger von besseren Leistungen.
- Obwohl sich die Notenleistungen gegenüber dem Vorjahr nicht verändert haben, sind weit mehr Studierende mit ihren Studienleistungen und ihrem Studienfortschritt zufrieden als zu Beginn der Corona-Pandemie. Studierende mit häufigen Interaktionsmöglichkeiten sind häufiger mit ihren Studienleistungen und ihrem Studienfortschritt zufrieden.
- Im Vergleich zu der Zeit vor der Corona-Pandemie (2016) haben 2021 doppelt so viele Studierende bereits einen Fachwechsel durchgeführt (27 %).
- Ernsthafte Gedanken an einen Wechsel, eine Unterbrechung oder den Abbruch sind 2021 eher selten (6–7 %) und gegenüber dem Vorjahr sogar etwas zurückgegangen.
- Studierende mit häufigen statt wenigen Interaktionsmöglichkeiten haben seltener Abbruchgedanken, ebenso Studierende, die Videos und Kommunikationstools in den Veranstaltungen erhalten im Vergleich zu Studierenden, die diese Elemente nicht erhalten. Die Abbruchintention ist höher, wenn Online-Veranstaltungen häufig statt selten vorkommen.
- Studierende mit guten Noten und einer guten Integration in die Hochschule haben seltener Abbruchgedanken als Studierende mit schwächeren Noten oder mit schwacher Integration. Studierende, die eine gute Motivierung durch Lehrende und ein gutes soziales Klima unter den Studierenden bestätigen, berichten ebenfalls seltener von Abbruchgedanken als Studierende, die wenige Motivierung erfahren oder nur von einem eher schlechten sozialen Klima berichten. Aber Studierende, die einen hohen Leistungsdruck erleben, äußern viel häufiger Abbruchgedanken als Studierende, die nur selten von hohen Leistungsanforderungen berichten.
- Studierende mit hohen statt niedrigen Werten in Gewissenhaftigkeit und Selbstwirksamkeitserwartung haben seltener Abbruchgedanken; bei hohen statt niedrigen Werten in Neurotizismus äußern sie dagegen häufiger Gedanken an einen Studienabbruch.



6 Belastungen und mögliche Schwierigkeiten im Studium

Wird das Studium zur Belastung, kann die erfolgreiche Weiterführung in Gefahr geraten. Daher ist es wichtig zu klären, welcher Art die Belastungen sind, welche Auswirkungen sie auf Studierende haben und welche Studienbedingungen und Probleme mit diesen Belastungen zusammenhängen. Auf dieser Grundlage lassen sich Folgerungen aufstellen, wie Belastungen verringert und Misserfolge (z. B. Studienabbrüche) vermieden werden können. In diesem Kapitel werden die Belastungen und Bereiche, in denen die Studierenden Fragen bis hin zu Schwierigkeiten haben, dargestellt und, wo vorhanden, Zeitvergleiche eingefügt, um zu prüfen, ob Veränderungen zu erkennen sind. Dazu werden auch die Zusammenhänge zwischen den Belastungen und Bereichen möglicher Schwierigkeiten und der Digitalisierung untersucht, um festzustellen, ob die digitale Lehre und ihre Merkmale diese verstärken oder verringern können. Abschließend wird der Einfluss der Belastungen auf das Potenzial zum Studienabbruch untersucht.

Belastungen im Studium sind keine Randerscheinung, sondern betreffen einen beachtlichen Anteil der Studierenden. Im Gesundheitsreport von 2023 (Techniker Krankenkasse, 2023) wurden 1.000 Studierende

im Wintersemester 2022/23 befragt und die Ergebnisse mit denen aus dem TK-CampusKompass (Techniker Krankenkasse) von 2015 verglichen. 2023 gaben 61 % der Studierenden an, einen (sehr) guten allgemeinen Gesundheitszustand zu haben; 2015 waren es 84 %. Laut der Autorenschaft nehmen psychische Erkrankungen und gesundheitliche Probleme zu, vor allem Erschöpfung durch Stress und Ängste/Sorgen. Während 2015 44 % von solcher Erschöpfung berichteten, sind es 2023 68 %. Als häufig gestresst bezeichnen sich 44 %; 2015 waren es 23 %. In all diesen Merkmalen liegen die Angaben der Studentinnen deutlich höher als die der Studenten. Von einer starken Belastung durch Corona berichten 35 %. Der Studie zufolge sind diejenigen Studierenden, die vor der Pandemie ihr Studium aufgenommen haben, durch die pandemiebedingten Veränderungen belasteter als diejenigen, die erst während der Pandemie mit dem Studium begonnen haben.

In einer Studie an der Ostfalia Hochschule nahmen 40 % der Studierenden die Situation seit dem Sommersemester 2020 stressiger wahr als das Studium vor der Pandemie. Und mit Blick auf das anstehende Wintersemester 2020/21 fühlten sich 76 % gestresst.

Die Prüfungsphase 2020 war für 55 % stressig; im Jahr zuvor, vor der Corona-Pandemie, waren es 34 % (Ehrenreich et al., 2021). Im Projekt „Healthy Campus Mainz“ wurden 2019 über 4.000 Studierende an der Universität Mainz befragt. 29 % der Studierenden berichteten von einer klinisch relevanten depressiven Symptomatik; 2021 waren es 41 % von circa 1.400 befragten Studierenden.

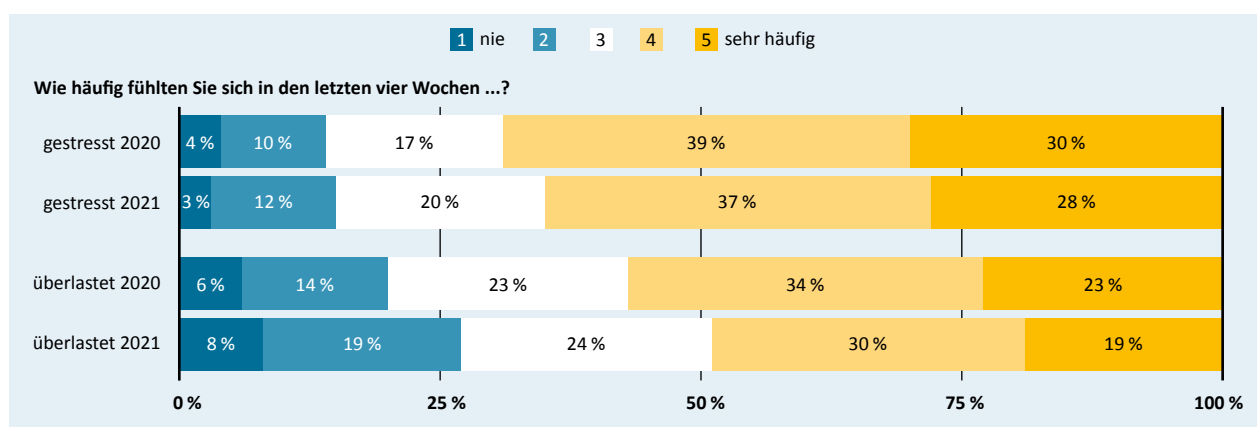
Bereits vor der Corona-Pandemie waren also psychische Erkrankungen und gesundheitliche Probleme bei Studierenden ein Thema, das Beachtung erforderte, denn nicht wenige Studierende berichteten von Erschöpfung, Stress, Ängsten und Sorgen oder von depressiver Verstimmung. Mit der Corona-Pandemie sind diese Belastungen, so die Aussage unterschiedlicher Studien, anscheinend besonders stark angestiegen. Damit wäre in den Daten der Studierendenbefragung in Deutschland ein hoher Anteil an Studierenden mit deutlichen Belastungen und Fragen bis hin zu Schwierigkeiten im Studium zu erwarten. Diese Erwartung wird im Folgenden geprüft, ebenso wie die Zusammenhänge der Belastungen mit der Digitalisierung und weiteren Merkmalen der Studiensituation.

6.1 Empfundene Belastung bei Studierenden

Stress und Überlastung sind zwei Belastungsfaktoren, die zu gesundheitlichen Problemen führen können. Um das Ausmaß dieser Belastung zu erfahren, können zwei Merkmale analysiert⁵⁸ werden, die 2020 und 2021 erhoben wurden. In **Abbildung 6.1** sind die Antworten der Studierenden auf die Fragen dargestellt, wie häufig sie sich in den letzten vier Wochen gestresst gefühlt haben und wie häufig sie sich überlastet gefühlt haben. Allerdings nimmt der Fragetext nicht unmittelbar auf das Studium Bezug, die Studierenden beschreiben hier ihre allgemeine Stimmung bzw. ihr Wohlbefinden. Es darf jedoch angenommen werden, dass beides auch mit ihrem Studiererleben zusammenhängt.

Das Gefühl gestresst zu sein, scheint für die allermeisten Studierenden ein bekannter Begleiter zu sein. Denn eine Mehrheit von etwa zwei Dritteln der Studierenden (65 %) gibt 2021 an, sich in den letzten vier Wochen (sehr) häufig gestresst gefühlt zu haben. Nur wenige Studierende berichten, nie oder selten Stress erlebt zu haben (15 %). Ein Jahr zuvor war der

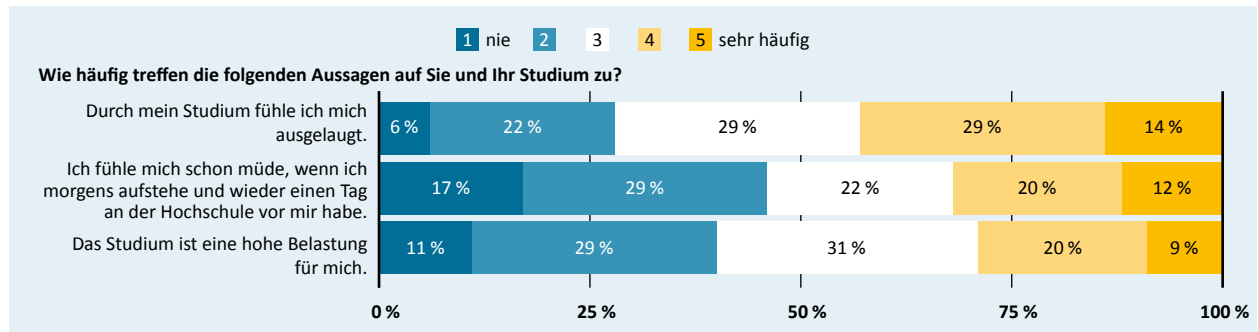
Abbildung 6.1: Empfundener Stress und Überlastung bei Studierenden (2020 und 2021, in Prozent)



Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021) und aus „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ (2020). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 93.970 (2021) und 22.841 (2020) Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response)

Fragetext: Wie häufig fühlten Sie sich in den letzten vier Wochen ... gestresst? ... überlastet?

⁵⁸ In der 22. Sozialerhebung wurden diese Merkmale ebenfalls dargestellt (vgl. Kroher et al., 2023, S. 39ff). Da in diesem Bericht als Filter nur Studierende im Präsenzstudium (ohne Promotionsstudierende) einbezogen werden, können sich leichte Abweichungen in den Anteilen der Verteilungen ergeben.

Abbildung 6.2: Erschöpfung und Belastung durch das Studium (2021, in Prozent)

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 94.023 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response)
 Fragetext: Wie häufig treffen die folgenden Aussagen auf Sie und Ihr Studium zu?

Anteil an (sehr) häufig gestressten Studierenden nur wenig größer (4 Prozentpunkte), womit nur ein geringer Rückgang zwischen 2020 und 2021 zu verzeichnen ist (vgl. [Abbildung 6.1](#)).

Das Gefühl von (sehr) häufiger Überlastung empfindet 2021 etwa die Hälfte der Studierenden (49 %). Im Vergleich zum Vorjahr (57 %) ist dieser Anteil stärker gesunken als beim Stressempfinden (um 8 Prozentpunkte). Etwas mehr als jeder vierte Studierende gibt an, nie oder nur selten überlastet zu sein (27 %). Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Mehrheit der Studierenden bereits Überlastungen erlebt hat (vgl. [Abbildung 6.1](#)).

Beide Merkmale hängen deutlich miteinander zusammen ($r=0.74$): Studierende, die häufig gestresst sind, sind also gleichzeitig auch häufig überlastet. Die Befunde zeigen zum einen, dass ein sehr großer Anteil der Studierenden während der Corona-Pandemie Belastungen erfahren hat, zum anderen aber auch, dass diese Belastungen zwischen 2020 und 2021 etwas zurückgegangen sind.

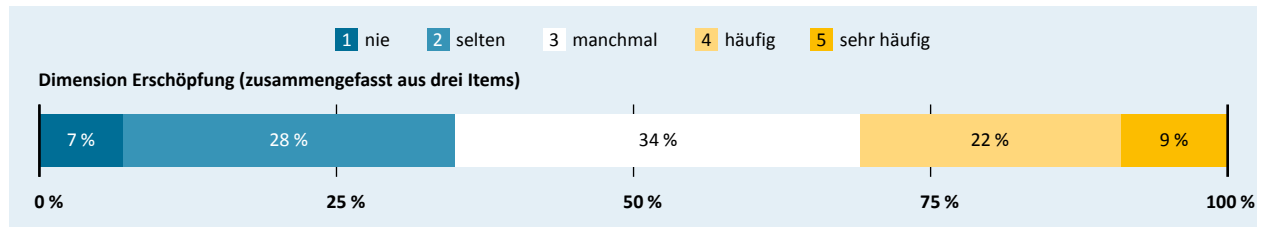
Erschöpfung im Studium

Im neuen Gesundheitsreport (Techniker Krankenkasse, 2023) werden zunehmende gesundheitliche Probleme beschrieben, unter anderem Erschöpfung durch Stress und Ängste (s.o.). Zu erwarten wären damit hohe Anteile an Studierenden, die von Erschöpfung berichten. Dazu können in der Studierendenbefragung in Deutschland drei Merkmale herangezogen

werden, die sich konkret auf das Studium beziehen. Zwei davon sind Aussagen der Studierenden zu Erschöpfungsanzeichen: zum einen wie häufig sie sich durch ihr Studium ausgelaugt fühlen und zum anderen wie häufig sie sich bereits morgens müde fühlen, wenn ein Tag an der Hochschule bevorsteht. Dabei berichten nur wenige Studierende, dass sie nie Erschöpfungsanzeichen haben. 43 % der Studierenden fühlen sich durch ihr Studium (sehr) häufig ausgelaugt und rund ein Drittel (32 %) fühlt sich (sehr) häufig schon morgens müde (vgl. [Abbildung 6.2](#)). Damit ist auch Erschöpfung ein Zustand, den viele Studierenden in ihrem Studium zumindest manchmal erleben.

Das dritte Merkmal besteht aus der direkten Frage, ob das Studium für die Studierenden eine hohe Belastung darstellt. Dies verneinen nur 11 % der Studierenden, während es für 29 % (sehr) häufig zutrifft. Und weitere 31 % der Studierenden sind durch ihr Studium zumindest phasenweise hoch belastet, wodurch mehr als die Hälfte der Studierenden studienbezogene Belastungen erlebt (vgl. [Abbildung 6.2](#)).

Für diese Merkmale kann kein Zeitvergleich dargestellt werden, da die Information in der Corona-Befragung 2020 nicht erhoben wurde. Insgesamt lässt sich festhalten, dass ein beachtlicher Teil der Studierenden unter häufiger Erschöpfung leidet und das Studium als hohe Belastung erlebt.

Abbildung 6.3: Dimensionen Stress und Erschöpfung (2021, in Prozent)

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 93.748 Studierenden. Kategorien: 1–1,3 = nie, 1,6–2,3 = selten, 2,6–3,3 = manchmal, 3,6–4,3 = häufig, 4,6–5 = sehr häufig.

Die in **Abbildung 6.2** dargestellten drei Merkmale können in eine Kurzskala⁵⁹ zusammengefasst werden, die die Dimension „Erschöpfung“ abbildet. Für die Kurzskaleten werden die Daten der jeweils drei zugrundeliegenden Items auf Individualebene aufsummiert und gemittelt. Die Ausprägungen werden dann wieder in fünf Kategorien unterteilt (vgl. **Abbildung 6.3**).

Von (sehr) häufiger Erschöpfung berichten dann 31 % der Studierenden, während 35 % nie oder nur selten Erschöpfung erfahren. Die Erschöpfung hängt sowohl mit dem empfundenen Stress als auch mit der empfundenen Überlastung deutlich zusammen (beide $r > 0.5$).

Unterschiede nach digitalen Aspekten

Inwieweit weisen die Onlinebedingungen Zusammenhänge zu Stress, Überlastung und Erschöpfung auf? Studierende, deren Veranstaltungen alle online stattfinden, fühlen sich etwas häufiger gestresst, überlastet und erschöpft als Studierende, die auch Präsenzveranstaltungen haben⁶⁰. Ein rein digitales Studium geht folglich mit etwas höheren Belastungen oder mehr Erschöpfung einher. Die beiden Lehrformate in reinen Online-Veranstaltungen (Videoaufzeichnungen und Videokonferenzen) weisen keine Zusammenhänge mit Belastungen oder Erschöpfung auf. Allerdings fühlen sich Studierende mit häufigen aktiven Interaktionsmöglichkeiten in den reinen Online-Veranstaltungen seltener erschöpft (29 % vs. 38 %).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine digitale Lehre mit häufigen aktiven Interaktionsmöglichkeiten in den Online-Veranstaltungen mit etwas geringerer Erschöpfung einhergeht. Dagegen scheint ein hoher Anteil an Onlinelehre die Erschöpfung geringfügig zu erhöhen.

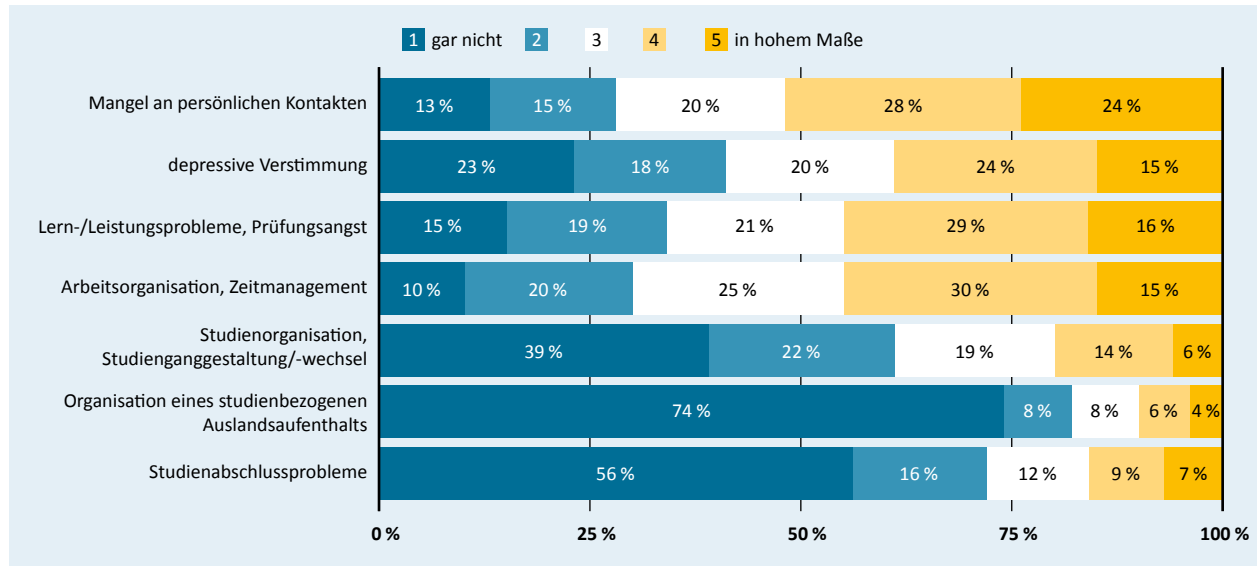
6.2 Fragen bis hin zu Schwierigkeiten bei Studierenden

Belastungen betreffen das mentale Wohlbefinden und eher die Gesamtsituation, während Schwierigkeiten zumeist auf konkrete Themen bezogen sind. Sie können aber miteinander zusammenhängen. In der Studierendenbefragung in Deutschland wurden die Studierenden befragt, „inwieweit sie in den letzten 12 Monaten Fragen bis hin zu Schwierigkeiten zu bestimmten Themen hatten“. Nach Ortenburger (2013) stellen diese Items dann einen hohen persönlichen Problemdruck mit mutmaßlichem Beratungsbedarf dar, wenn die Antworten in die Kategorien 4 oder 5 (= „in (eher) hohem Maße“) fallen (vgl. Skala in **Abbildung 6.4**). Wenn hohe Werte einen Problemdruck darstellen, dann müsste demnach auch ein Problem zugrunde liegen, bzw. hinsichtlich der Fragestellung eine Schwierigkeit. Da dies zwar sehr wahrscheinlich ist, aber nicht eindeutig bestätigt werden kann, wird hier der Zusatz „mögliche“ bzw. „vermutliche“ Schwierigkeiten verwendet.

Mehr als die Hälfte der Studierenden (52 %) gibt an, dass der Mangel an persönlichen Kontakten in höherem Maße Fragen bis hin zu Schwierigkeiten aufwerfen, während 28% hier nur einen geringen Problemdruck verspüren. Dieses Problem der sozialen Isolation während der Corona-Pandemie

59 Die Kurzskala geht auf die deutsche Kurzversion des Maslach-Burnout-Inventars zurück (MBI-SS KV), vgl. Wörfel et al., 2016; Gusy et al., 2016).

60 Siehe für diesen Abschnitt im Anhang die Tabellen A6.1 bis A6.4

Abbildung 6.4: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten bei Studierenden (2021, in Prozent)

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 13.632 Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response).
Fragetext: Inwieweit hatten Sie in den letzten zwölf Monaten Fragen bis hin zu Schwierigkeiten hinsichtlich folgender Themen?

wurde bereits häufiger festgestellt und wird hier von jedem/jeder zweiten Studierenden bestätigt. Von Fragen bis hin zu Schwierigkeiten zu depressiven Verstimmungen berichten 39 % der Studierenden, womit ein recht hoher Anteil an Studierenden mit möglichen psychischen Problemen aufzufinden ist (vgl. [Abbildung 6.4](#)).

Die Themen Kontaktmangel und depressive Verstimmung wurden in der Frage nicht direkt auf das Studium bezogen, es darf aber angenommen werden, dass sie mit dem Studium deutlich zusammenhängen. Die anderen hier abgebildeten Themen beziehen sich dagegen direkt auf das Studium. Lern- und Leistungsprobleme bis hin zu Prüfungsangst sowie Arbeitsorganisation und Zeitmanagement sind Themen, die für 45 % der Studierenden Fragen bis hin zu Schwierigkeiten aufwerfen. Dagegen stehen 34 % bzw. 30 % der Studierenden, die keine oder nur von einem geringen Problemdruck bei diesen Themen berichten. Die anderen drei Themen stellen für deutlich weniger Studierende mögliche Problembereiche dar. Darunter fallen die Studienorganisation mit Aspekten der Studienganggestaltung und des Wechsels (20 %), die Organisation eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts (10 %) und Studienabschlussprobleme (16 %).

Erwartungsgemäß hängen problematische Bereiche sowohl untereinander als auch mit den Belastungen erkennbar zusammen. Die mögliche depressive Verstimmung korreliert deutlich mit den Leistungsproblemen sowie mit der Überlastung und der Erschöpfung, dort wie zu erwarten am stärksten mit der Müdigkeit (jeweils $r > .4$). Die Leistungsprobleme hängen stark mit Stress und Überlastung (jeweils $r > .4$) und der Erschöpfung ($r = .5$) zusammen, aber auch mit den vermutlichen Schwierigkeiten in der Arbeitsorganisation ($r = .5$). Letztere weisen auch mit der Erschöpfung einen deutlichen Zusammenhang auf ($r = .4$).

Unterschiede nach digitalen Aspekten

Wie hängen die erlebten persönlichen und studienbezogenen Bereiche mit Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit der Digitalisierung des Studiums zusammen? Hinsichtlich des Ausmaßes der beiden Lehrformate (seltene vs. häufige Videokonferenzen oder Videoaufzeichnungen in Online-Veranstaltungen) sind keine Unterschiede im Ausmaß des Problemdrucks festzustellen. Bei reinen Online-Lehrveranstaltungen berichten die Studierenden etwas häufiger von möglicher depressiver Verstimmung und Kontaktmangel, aber etwas weniger von Studienabschluss-

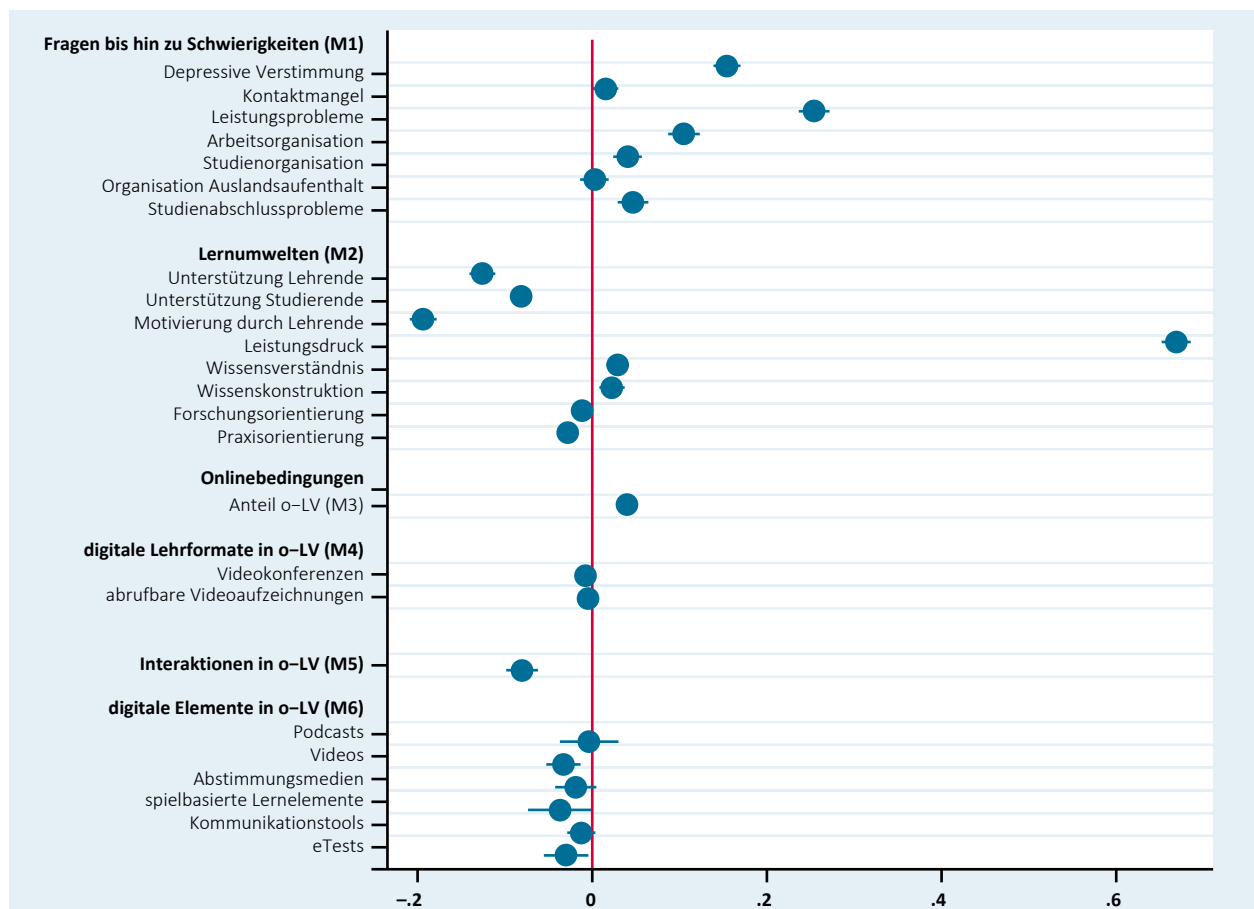
problemen⁶¹. Häufige aktive Interaktionsmöglichkeiten gehen mit etwas geringerem Problemdruck mit der Studienorganisation (20 % vs. 26 %) einher und tendenziell mit geringeren möglichen Kontakt-, Leistungs- und Studienabschlussproblemen. Hinsichtlich des Einsatzes von digitalen Elementen in den Online-Veranstaltungen zeigen sich keine einheitlichen Zusammenhänge, teilweise treten je nach Bereich der Fragen bis hin zu Schwierigkeiten sogar unterschiedliche Zusammenhangsrichtungen auf. Insgesamt scheint die reine Onlinelehre den Problemdruck der Studierenden im Studium etwas zu erhöhen, was aber durch aktive Interaktionsmöglichkeiten kompensiert werden kann.

61 Siehe für diesen Abschnitt auch im Anhang die Tabellen A6.5 bis A6.39

6.3 Zusammenhänge mit Erschöpfung im Studium

In diesem Abschnitt werden detaillierter die Zusammenhänge zwischen Erschöpfung und studienbezogenen Merkmalen untersucht, um zu analysieren, welche Aspekte des Studiums mit hoher Erschöpfung einhergehen und welche Möglichkeiten Erschöpfung verringern können. Die hohen Zusammenhänge zwischen den Belastungen und der Erschöpfung wurden oben bereits herausgestellt, ebenso der Zusammenhang mit einer möglichen depressiven Verstimmung. Sie werden deshalb hier nicht mehr einbezogen.

Abbildung 6.5: Zusammenhänge von Erschöpfung (AV) mit Fragen bis hin zu Schwierigkeiten und Lernumwelten (Digitalisierung, SSCO; UVs) (Regressionskoeffizienten und Konfidenzintervalle)



Eigene Berechnung mit Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 8.356 (M1), 36.814 (M2), 38.806 (M3), 47.159 (M4), 8.820 (M5), 8.433 (M6) Studierenden, die Fallzahlen können variieren (z. B. aufgrund von Non-Response). $R^2 = 0.33$ (M1), 0.28 (M2), 0.04 (M3), 0.03 (M4), 0.04 (M5), 0.04 (M6). Skala für alle Items: 1–5. Die Analysen sind auf Geschlecht, Abschluss, Hochschulart, Fächergruppe, akademischen Hintergrund, Migrationshintergrund und Fachsemester kontrolliert.

In **Abbildung 6.5** werden zuerst die Bereiche betrachtet, in denen die Studierenden Fragen bis hin zu Schwierigkeiten haben. Es zeigt sich, dass vor allem mögliche Leistungsprobleme mit hoher Erschöpfung einhergehen. In geringerem Maße erhöhen auch die vermutlichen Schwierigkeiten mit der Arbeits- und Studienorganisation sowie mit dem Kontaktmangel und mit den Studienabschlussproblemen die Erschöpfung.

Die Lernumwelten definieren die Bedingungen, unter denen die Studierenden ihr Studium erleben. Daher ist davon auszugehen, dass sie mit der Erschöpfung zusammenhängen. Bei den Lernumwelten fällt sofort der besonders große Zusammenhang zum Leistungsdruck auf. Je höher der Leistungsdruck, desto größer die Erschöpfung bei den Studierenden. Aber selbst bei großem Leistungsdruck kann die Unterstützung durch Lehrende und Studierende und vor allem eine gute Motivierung durch Lehrende die Erschöpfung scheinbar verringern. Die beiden anderen Challenge-Dimensionen gehen geringfügig mit einer etwas höheren Erschöpfung einher, während die Praxisorientierung mit einer etwas geringeren Erschöpfung zusammenhängt.

Bei den Onlinebedingungen zeigt sich mit zunehmendem Onlineanteil auch eine Zunahme der Erschöpfung, während bei zunehmenden aktiven Interaktionsmöglichkeiten eine Verringerung zu beobachten ist. Die Lehrformate weisen keine Zusammenhänge auf. Bei den digitalen Elementen gehen der Einsatz von Videos und eTests in Online-Lehrveranstaltungen mit einer etwas geringeren Erschöpfung einher. Der Einsatz von Videos (und Animationen, Simulationen) könnte hier durch Abwechslung und im Zusammenspiel mit anderen Elementen die Motivation steigern und daher Erschöpfung vermindern, während die eTests durch Rückmeldung zur Leistungsfähigkeit Unsicherheiten und Sorgen verringern können.

Maßgeblich für die Erschöpfung der Studierenden scheint also insbesondere ein hoher Leistungsdruck zu sein. Aber auch ein studienbezogener Problemdruck, vor allem durch Leistungsprobleme und Prüfungsängste, gehen mit größerer Erschöpfung einher. Zusätzlich scheint ein Übermaß an Onlinelehre die Studierenden ebenfalls mehr zu erschöpfen. Dagegen können ein guter Support und häufige Interaktionsmöglichkeiten die Erschöpfung vermindern.

6.4 Zusammenhang mit Studienabbruchgedanken

Schließlich ist die Frage zu klären, ob und inwieweit Fragen bis hin zu Schwierigkeiten und Belastungen die Studienweiterführung gefährden. In **Kapitel 5** wurde der Studienabbruch bereits besprochen, allerdings noch nicht im Hinblick auf Belastungen und Problemdruck. Dies wird nachfolgend multivariat analysiert und in **Abbildung 6.6** dargestellt.

In der Abbildung ist zu erkennen, dass die Erschöpfung als Dimension gemessen einen besonders deutlichen Zusammenhang mit den Abbruchgedanken aufweist. Je größer die Erschöpfung, desto häufiger kommen Abbruchgedanken vor. Werden die drei Merkmale, die die Dimension bilden, einzeln betrachtet, dann stellt sich heraus, dass Abbruchgedanken am meisten ansteigen, wenn das Studium häufiger als hohe Belastung wahrgenommen wird. Dagegen geht das Gefühl des Ausgelaugtseins in viel geringerem Maße mit Abbruchgedanken einher.

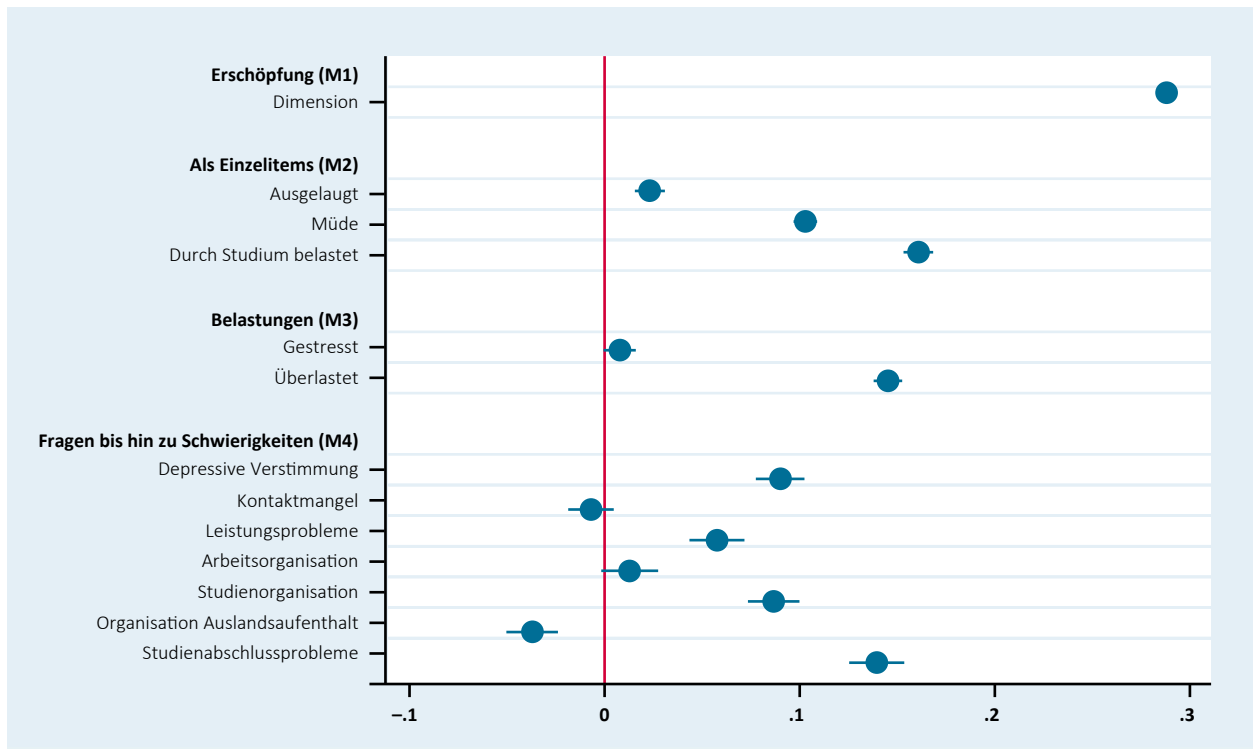
Die beiden Belastungen Stress und Überlastung weisen sehr unterschiedliche Zusammenhänge mit den Abbruchgedanken auf. Das Gefühl der Überlastung geht deutlich mit höheren Abbruchgedanken einher, während empfundener Stress keinen signifikanten Zusammenhang aufweist.

Von den Bereichen mit Fragen bis hin zu Schwierigkeiten zeigen die depressive Verstimmung, die Leistungsprobleme und die Studienorganisation sowie vor allem die Studienabschlussprobleme⁶² erhöhte Abbruchgedanken auf.

Studienabbruchgedanken hängen also erkennbar mit Erschöpfung zusammen, aber auch mit Überlastung, Lern- und Studienabschlussproblemen, mögliche depressive Verstimmung oder möglichen Problemen mit der Studienorganisation. Diese sind damit weitere Ansatzpunkte für Maßnahmen zur Verringerung der Abbruchquoten. Die geringen Zusammenhänge mit dem Stress oder dem Ausgelaugtsein sowie dem Kontaktmangel zeigen, dass die Studierenden diese Bedingungen zwar als Problemdruck oder

⁶² Die Studienabschlussprobleme wurden hier zum Vergleich mit den anderen möglichen Schwierigkeiten im Modell gelassen. Eine Analyse ohne dieses Item zeigt allerdings nahezu identische Ergebnisse auf.

Abbildung 6.6: Zusammenhänge zwischen Studienabbruchgedanken (AV) und Erschöpfung, Belastungen und Fragen bis hin zu Schwierigkeiten (Regressionskoeffizienten und Konfidenzintervalle)



Eigene Berechnung mit Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von mindestens 85.501 (M1 und M2), 85.938 (M3), 12.405 (M4) Studierenden. $R^2=0.12$ (M1 und M2), 0.06 (M3), 0.16 (M4). Skala für alle Items: 1–5. Die Analysen sind auf Geschlecht, Abschluss, Hochschulart, Fächergruppe, akademischen Hintergrund, Migrationshintergrund und Fachsemester kontrolliert.

Belastungen erleben, sie aber auch weitgehend als zum Studium oder zur Situation zugehörig akzeptieren und nicht als bedeutsame Gründe für einen Ausbildungsabbruch betrachten.

6.5 Exkurs: Entwicklung und Geschlechterunterschiede bei Belastungen

Für die Zunahme der Belastungen aufgrund der Corona-Pandemie, wie sie in den eingangs erwähnten Studien beschrieben wurden (TK, 2023), können anhand unserer Daten aus der Studierendenbefragung in Deutschland keine eindeutigen Aussagen getroffen werden, da das Projekt erst 2021 gestartet ist. Am ehesten kann für eine Einordnung die Studie des Deutschen Studentenwerkes von 2013 (Ortenburger, 2013) verwendet werden, da dort die gleichen Items zu Themen mit Fragen bis hin zu Schwierigkeiten

verwendet wurden. Damals berichteten 27 % von Fragen bis hin zu Schwierigkeiten zu depressiven Verstimmungen. Demgegenüber liegen die Anteile in unserer Stichprobe von 2021 mit insgesamt 39 % erkennbar höher. Der Problemdruck hinsichtlich der psychischer Gesundheit scheint damit angestiegen zu sein. Dies wird unterstützt durch die 2020 und 2021 doch recht beachtlichen Anteile an Studierenden, die von Belastungen und Fragen bis hin zu Schwierigkeiten berichten, zumal die Größenordnungen, bei aller Problematik eines solchen Vergleiches, ähnlich liegen wie in anderen Studien.

In unserer Studie haben weibliche Studierende nach eigenen Angaben häufiger ein hohes Erschöpfungslevel (34 % vs. 27 %) als männliche Studierende. Und sie haben insgesamt häufiger Fragen bis hin zu Schwierigkeiten hinsichtlich Lern- und Leistungsproblemen oder Prüfungsangst (50 % vs. 39 %)⁶³.

63 Siehe dazu auch im Anhang die Tabellen A6.40 bis A6.44

Zusammen mit den Differenzen bei der depressiven Verstimmung (43 % vs. 34 %) kann zumindest bestätigt werden, dass solche Geschlechterunterschiede hinsichtlich der Belastungen und des Problemdrucks bestehen.

Unterschiede zu weiteren soziodemografischen Merkmalen wurden bereits in der 22. Sozialerhebung besprochen (siehe Kroher et al., 2023, S. 40ff).

6.6 Kapitel 6 auf einen Blick

- Zwei Drittel der Studierenden fühlten sich in den letzten vier Wochen (sehr) häufig gestresst und mehr als Hälfte (sehr) häufig überlastet. Beide Merkmale hängen sehr deutlich miteinander zusammen. Gegenüber 2020 sind diese Anteile 2021 leicht gesunken.
- Knapp ein Drittel der Studierenden berichtet von (sehr) häufiger Erschöpfung im Studium. Darunter fällt das Gefühl, durch das Studium ausgelaugt zu sein, schon morgens müde zu sein und durch das Studium eine hohe Belastung zu erfahren.
- Belastungen und Erschöpfung hängen sehr stark zusammen.
- Häufige aktive Interaktionsmöglichkeiten und der Einsatz von Videos in den Online-Veranstaltungen gehen mit geringerer Erschöpfung einher.
- Rund zwei Fünftel der Studierenden haben Fragen bis hin zu Schwierigkeiten hinsichtlich depressiver Verstimmungen, etwas über die Hälfte hinsichtlich des Kontaktmangels und 45 % hinsichtlich Leistungsprobleme und Arbeitsorganisation.
- Mit zunehmend häufigeren Online-Veranstaltungen steigt der persönliche Problemdruck etwas an. Interaktionsmöglichkeiten in den Online-Veranstaltungen können Belastungen sowie den persönlichen wie studienbezogenen Problemdruck scheinbar verringern.
- Eine multivariate Analyse lässt erkennen, dass mit zunehmendem Anteil an Onlinelehre die Erschöpfung zunimmt, während sie bei häufigen Interaktionsmöglichkeiten abnimmt.
- Die Leistungsprobleme weisen bei den studienbezogenen Fragen bis hin zu Schwierigkeiten den größten Zusammenhang zur Erschöpfung auf, aber auch mögliche Probleme mit der Arbeits- und Studienorganisation gehen mit höherer Erschöpfung einher, ebenso wie mögliche Schwierigkeiten mit depressiven Verstimmungen.
- Ein guter Support, vor allem eine gute Motivierung, steht mit geringerer Erschöpfung in Zusammenhang, während ein großer Leistungsdruck der stärkste Treiber von Erschöpfung ist.
- Erhöhte Studienabbruchgedanken stehen mit hoher Erschöpfung in Verbindung, vor allem wenn das Studium zur Belastung wird und es zu Überlastungen kommt. Hoher Stress erhöht dagegen die Abbruchintention kaum. Auch ein Problemdruck hinsichtlich depressiver Verstimmungen geht mit häufigeren Abbruchgedanken einher, ebenso wie mögliche Probleme mit der Studienorganisation und dem Studienabschluss.



7 Zusammenfassung und Folgerungen

Abschließend werden die wichtigsten Befunde zur Studiensituation unter Onlinebedingungen zusammengestellt und Schlussfolgerungen gezogen. Zuerst werden die Veränderungen der Studienbedingungen im Befragungszeitraum (Sommersemester 2021) zum ersten Corona-Jahr 2020 herausgestellt. Danach wird die Art der Digitalisierung in der Lehre genauer betrachtet, das heißt für die einzelnen behandelten digitalen Aspekte (wie Videokonferenzen, Videoaufzeichnungen, Kommunikationstools etc.) wird zusammengestellt, mit welchen Merkmalen von Studiengängen (Lernumwelten und Lernprozesse) sie vereinbar sind und wie sie mit dem Studienerfolg zusammenhängen. Danach werden Folgerungen für die Nutzung der Digitalisierung im Studium gezogen.

Veränderungen zwischen Sommer 2020 und Sommer 2021

Der Umfang der Online-Lehrveranstaltungen hat sich von 2020 von einem bereits hohen Niveau im Sommersemester 2021 weiter erhöht (2020: 68 % vs. 2021: 75 %). Allerdings besucht immerhin ein Viertel der Studierenden ihre Lehrveranstaltungen zum Teil in Präsenz. Dies hängt mit den unterschiedlichen Möglichkeiten der Onlinelehre in den verschiedenen Fächergruppen zusammen. In manchen Fächergruppen (z. B. Medizin und Kunst) ist der Onlineanteil sogar zurückgegangen. Anscheinend haben Hochschulen im Zuge der Lockerungen von Kontaktbeschränkungen im Jahr 2021 stärker differenziert und Präsenzveranstaltungen gerade in den Fächergruppen erlaubt, in denen sie geboten waren.

Deutlich stärker als die Digitalisierung der Lehre hat die Digitalisierung der Studienorganisation

zugenommen. Denn die Ab- und Anmeldung zu Veranstaltungen (66 % vs. 82 %) oder Prüfungen (69 % vs. 81 %) oder die Bereitstellung von Literatur (35 % vs. 58 %) ist deutlich häufiger über digitale Plattformen erfolgt. Das deutet auf einen digitalen Schub in der Studienorganisation hin.

Der Einsatz von Lehrformaten in der digitalen Lehre (Videokonferenzen oder abrufbare Videoaufzeichnungen) hat sich vom ersten zum zweiten Corona-Jahr unterschiedlich entwickelt. Die Videokonferenzen haben deutlich zugelegt (35 % vs. 60 % für alle Veranstaltungen), während die abrufbaren Videoaufzeichnungen, die bereits 2020 seltener verwendet wurden, weiter zurückgegangen sind (12 % vs. 9 %).

Für die aktiven Interaktionsmöglichkeiten hat sich keine Veränderung ergeben. Das bereits 2020 eher geringe Niveau wurde gehalten: Auch 2021 verfügt rund die Hälfte der Studierenden in den meisten Online-Lehrveranstaltungen über solche digitalen Austauschmöglichkeiten. Zudem berichtet auch im Jahr 2021 die Mehrheit der Studierenden (59 %), dass ihnen der persönliche Austausch mit Studierenden sehr fehlt. Von einem Problemdruck aufgrund Kontaktmangel wird deutlich häufiger berichtet als vor dem Pandemieausbruch (z. B. 2013: 24 %, vgl. Ortenburger, 2013).

Mehr Studierende als im Vorjahr haben 2021 die Erfahrung gemacht, dass digitale Lehrformate zeitliche Flexibilität ermöglichen (66 % vs. 78 %). Etwas mehr Studierende (21 % vs. 26 %) konnten erleben, dass Fragen sich digital genauso gut klären lassen wie im persönlichen Gespräch; allerdings bleiben die Studierenden, die dem zustimmen, in der Minderheit. Veränderungen vom ersten zum zweiten Corona-Jahr können an Verbesserungen des Onlineangebots liegen oder daran, dass Studierende sich an die neue Realität gewöhnt haben und sowohl Studium als auch Kontakte unter Onlinebedingungen besser organisieren können. Mehr Studierende als im Vorjahr sind im zweiten Corona-Jahr mit den Angeboten und der Umsetzung von digitalen Lehrveranstaltungen (sehr) zufrieden (45 % vs. 54 %), ebenso mit der Umsetzung von digitalen Prüfungen (28 % vs. 42 %) und mit der digitalen Kompetenz der Lehrenden (44 % vs. 54 %). Die Unterstützung der Lehrenden im Hinblick darauf, dass sie auf Schwierigkeiten der Studierenden eingehen, hat sich hingegen kaum verändert: Im Jahr 2021 stimmen dem nur geringfügig

weniger Studierende (völlig) zu als 2020 (51 % vs. 49 %). Allerdings gibt es einen gewissen Anstieg in der Motivierung der Lehrenden, denn etwas mehr Studierende stimmen im Jahr 2021 der Aussage zu, dass die Lehrenden Freude am Fach vermitteln (43 % vs. 47 %). Die gegenseitige Unterstützung der Studierenden hat 2021 im Vergleich zum Vorjahr ebenfalls etwas zugenommen (62 % vs. 67 %).

Neben diesen Verbesserungen in der Studienorganisation und der Umsetzung der Lehre sind einige deutliche Verbesserungen im Hinblick auf den subjektiven Studienerfolg zu verzeichnen. Trotz gleicher Notenleistungen seit 2020 hat sich die berichtete Zufriedenheit der Studierenden mit der eigenen Studienleistung (39 % vs. 58 %) und dem eigenen Studienfortschritt (36 % vs. 58 %) seit 2020 deutlich erhöht. Die zu Beginn der Corona-Pandemie vorhandene Unsicherheit, wie sich die geänderten Studienbedingungen auf das Studienergebnis auswirken, hat also abgenommen.

Eine Studienunterbrechung erwägen die Studierenden 2021 etwas seltener als noch im Jahr davor (12 % vs. 7 %), während sie über einen Studienabbruch 2021 nur tendenziell seltener nachdenken (8 % vs. 6 %). Hinsichtlich der Gedanken an einen Fachwechsel bestehen wiederum keine Unterschiede zwischen 2020 und 2021.

Auch das Gefühl, gestresst zu sein, ist 2021 im Vergleich zum Vorjahr etwas zurückgegangen (69 % vs. 65 %), auch das Gefühl der Überlastung ist deutlicher zurückgegangen (57 % vs. 49 %). Allerdings bleiben Stress und Überlastung auf einem relativ hohen Niveau.

Insgesamt ist die Digitalisierung des Studiums im Zeitraum zwischen Sommer 2020 und Sommer 2021 weiter vorangeschritten – vor allem hinsichtlich der Studienorganisation, weniger hinsichtlich des Umfangs der digitalen Lehre. Zudem wurde das Angebot an Videokonferenzen erweitert und der Einsatz von Videoaufzeichnungen verringert. Mehr Studierende erleben zeitliche Flexibilität, und mehr sind mit der Umsetzung und den digitalen Kompetenzen der Lehrenden zufrieden. Im Hinblick auf den Umfang aktiver Interaktionsmöglichkeiten in der digitalen Lehre hat sich wenig verändert. Vielen Studierenden fehlen weiterhin persönliche Kontakte – ein Aspekt,

der deutlich ausgeprägter ist als vor der Pandemie. Allerdings hat sich seit dem Pandemieausbruch die Unterstützung von Studierenden sowie die Motivierung durch Lehrende etwas erhöht. Auch der subjektiv wahrgenommene Studienerfolg hat sich im Vergleich zum ersten Corona-Jahr eher verbessert: So ist die berichtete Zufriedenheit mit den eigenen Leistungen und dem eigenen Fortschritt angestiegen. Gedanken an einen Studienabbruch sind nicht häufiger geworden. Zudem sind Stress und Überlastung in einem Jahr nach Pandemieausbruch zurückgegangen.

Insgesamt scheinen sich die Studienbedingungen vom ersten zum zweiten Corona-Jahr etwas entspannt zu haben. Zum einen könnte das an der Überwindung des ersten digitalen Schocks liegen und der Gewöhnung an die neue digitale Realität, zum anderen an der Verbesserung der Qualität der digitalen Lehre. Hier liegt die Vermutung nahe, dass bei fortdauernder Onlinelehre diese positiven Entwicklungen voranschreiten könnten. Da sich allerdings mit dem Ende der Pandemie nach 2021 der Hochschulbetrieb wieder stärker der Präsenzlehre angenähert hat, stellt sich nun die Frage, was aus den Befunden für die Zukunft im Hinblick auf Digitalisierung abzuleiten ist. Denn rund die Hälfte der Studierenden wünscht sich langfristig mehr digitale Angebote, und rund ein Viertel der Studierenden würde sogar lieber digital weiterstudieren (Besa et al., 2022). Zudem beurteilten 62 % der Studierenden die pandemiebedingt digitalisierte Lehre als (sehr) gut.

Die digitale Lehre findet demnach auch über die Corona-Semester hinaus durchaus einigen Anklang. Daher ist die Klärung spezifischer Fragen zur Studiensituation unter Onlinebedingungen von Bedeutung. Zum Beispiel: Lassen sich alle Lernumwelten ebenso gut online wie in Präsenz anbieten? Welche Vor- und Nachteile für das Studium zeigen synchrone und asynchrone Lehrformate? Und wie bedingen digitale Elemente den Studienerfolg? Diese und andere Fragen werden im Folgenden beantwortet.

Ausmaß der Onlinelehre

Einen zentralen Aspekt der Studiensituation stellen Lernumwelten dar. Darunter werden Charakteristika von Studiengängen verstanden, die bestimmte Lernprozesse bedingen. Im vorliegenden Bericht wurde auf das SSCO-Modell Bezug genommen, um Lernumwelten zu thematisieren (für Details siehe [Kapitel 3](#) und [Kapitel 4](#)). Insbesondere standen drei Dimensionen von Lernumwelten im Fokus: „Support“ (Unterstützung⁶⁴ und Motivierung⁶⁵ durch Lehrende, soziales Klima unter Studierenden⁶⁶), „Challenge“ (Leistungsdruck⁶⁷, Wissenskonstruktion⁶⁸, Wissensverständnis⁶⁹), sowie „Orientation“ (Praxis-⁷⁰ und Forschungsorientierung⁷¹).

Die Befunde im Hinblick auf die Anteile von Onlinelehre im Studium verweisen darauf, dass die meisten Lernumwelten genauso gut online wie in Präsenz angeboten werden können. Das bezieht sich erstens auf die SSCO-Dimension „Support“: Die Unterstützung durch Lehrende und die Motivierung sowie das soziale Klima unter Studierenden verläuft unter Onlinelehre ähnlich wie in Präsenzveranstaltungen. Zweitens sind Aspekte der Dimension „Challenge“ unter Onlinebedingungen ähnlich stark ausgeprägt wie unter Präsenz, denn die Wissenskonstruktion, die stärker auf Diskussionen und aktiver Mitarbeit beruht, kann ebenfalls gut unter Onlinebedingungen

64 Inwiefern Lehrende auf Schwierigkeiten der Studierenden eingehen, kooperativ und aufgeschlossen sind und sich Zeit nehmen, auf Studierende einzugehen.

65 Inwiefern Lehrende den Lernstoff interessant darstellen, den Studierenden Freude am Fach vermitteln und sie für das Studium motivieren.

66 Inwiefern sich Studierende gegenseitig unterstützen, gemeinsam für das Studium arbeiten und sich untereinander solidarisch verhalten.

67 Inwiefern die Studienanforderungen in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad, den Stoffumfang und die Anzahl der Prüfungen zu hoch sind.

68 Inwiefern in Lehrveranstaltungen die aktive Mitarbeit der Studierenden gefördert wird, zum Durchdenken des Stoffes angeregt wird und die Mischung aus Wissensvermittlung und Diskussion ausgewogen ist.

69 Inwiefern im Studiengang darauf Wert gelegt wird, selbständig zu denken und zu arbeiten, Zusammenhänge zu verstehen und Theorien und Konzepte kritisch zu vergleichen und beurteilen zu können.

70 Inwiefern der Studiengang durch eine enge Verknüpfung von Theorie und Praxis und einen engen Praxisbezug charakterisiert ist und berufspraktische Fähigkeiten gefördert werden.

71 Inwiefern der Studiengang durch Forschungsbezug in der Lehre charakterisiert ist, die Lehrenden in die Anwendung von Forschungsmethoden einführen und Fähigkeiten gefördert werden, selbständig forschend tätig zu sein.

erfolgen. Zudem ist in reiner Onlinelehre kein höherer Leistungsdruck zu verzeichnen, und auch das Wissensverständnis – d. h. inwiefern das Wissen im Studiengang verinnerlicht wird – kann ebenso gut unter Onlinebedingungen wie in Präsenz gefördert werden. Drittens zeigt sich für die Dimension „Orientation“, dass auch die Forschungsorientierung in der Onlinelehre gut vermittelbar ist. Allerdings braucht es für Studiengänge mit höherer Praxisorientierung mehr Präsenzveranstaltungen, digitale Lehrveranstaltungen werden dementsprechend seltener angeboten.

Im Hinblick auf den Studienerfolg gibt es ebenfalls keine Anzeichen dafür, dass dieser in Onlinelehre niedriger ausfällt. Studierende berichten unter reinen Online-Lehrveranstaltungen nicht häufiger von Gedanken an einen Studienabbruch, einen Fachwechsel oder eine Studienunterbrechung. Ebenso wird bei reiner Onlinelehre nicht häufiger von einem höheren Problemdruck hinsichtlich Leistungsproblemen berichtet, sogar etwas seltener hinsichtlich Studienabschlussproblemen. Allerdings sind Belastungen in der Onlinelehre etwas stärker vorzufinden. So berichten Studierende öfter von Stress, Erschöpfung und möglichen depressiven Verstimmungen bei ausschließlich digitaler Lehre als bei (Teil-) Präsenzveranstaltungen. Zudem sind sie etwas seltener mit dem erreichten Wissen und Können zufrieden und sind schwächer an der Hochschule integriert.

Insgesamt können bei rein digitaler Lehre die meisten Lernumwelten und Lernprozesse aus Sicht der befragten Studierenden ähnlich gut umgesetzt werden wie in Präsenz. Allerdings ist die Berufspraxis in Präsenz einfacher einzubringen. Die Vermittlung berufspraktischer Fähigkeiten stellt sich damit als eine Herausforderung digitaler Lehre an Hochschulen heraus.

Wie die Lehre in Online-Lehrveranstaltungen besonders gut gelingt, wird im Folgenden geschildert.

Studieren in Onlinelehrformaten

Die Rolle von aktiven Interaktionsmöglichkeiten

Wird in vielen Online-Lehrveranstaltungen der direkte Austausch mit Studierenden oder Lehrenden ermöglicht, spricht man von einem hohen aktiven Interaktionsanteil. Insgesamt zeigen die Befunde, dass hohe Interaktionsanteile mit einer besseren Beurteilung der Lernumwelten und des Studien Erfolgs zusammenhängen. Interaktionen werden innerhalb aller betrachteten Lernumwelten mehr oder weniger stark einbezogen. Vor allem die „Support“-Dimensionen (Motivierung und Unterstützung durch Lehrende), aber auch ein gelungenes soziales Klima unter Studierenden erfordern Interaktionen in der Onlinelehre. Zudem bedarf die Wissenskonstruktion – die Art und Weise, in der Wissenserwerb über Diskussionen und aktive Mitarbeit sowie über Durchdenken des Stoffes stattfindet – interaktiver Elemente. Ähnliches zeigt sich für eine höhere Praxisorientierung des Studiengangs. Zudem gehen höhere Interaktionsanteile mit einem geringeren Leistungsdruck sowie mit höherem Wissensverständnis und höherer Forschungsorientierung einher. Allerdings sind für die drei letztgenannten Lernumwelten und Lernprozesse die Interaktionen nicht so relevant wie für die Support-Dimension oder die Wissenskonstruktion. Insbesondere für das Wissensverständnis scheinen neben Interaktionen auch Selbstlernphasen relevant zu sein.

Auch der subjektiv berichtete Studienerfolg fällt bei häufigeren Interaktionen in der digitalen Lehre höher aus. Das konnte im Hinblick auf eine höhere Integration an der Hochschule, bessere Noten und eine höhere Zufriedenheit mit der eigenen Leistung festgestellt werden. Weiterhin hängt die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Wissenserwerb mit der Häufigkeit der Interaktionen in den Lehrveranstaltungen zusammen. Gedanken an Abbruch, Fachwechsel oder Unterbrechung sowie mögliche Leistungsprobleme kommen wiederum bei häufigeren Interaktionen seltener vor. Zudem wird bei häufigeren Interaktionsmöglichkeiten seltener von Belastungen (Stress, Überlastung, Erschöpfung) berichtet.

Angesichts der Tatsache, dass sich in der digitalen Lehre kaum Nachteile im Hinblick auf den subjektiven

Studienerfolg zeigen, ist es möglich, dass die Herausforderungen der digitalen Lehre durch höhere Interaktionsanteile kompensiert werden. Denn sie erhöhen den Studienerfolg und mindern Belastungen, die innerhalb der digitalen Lehre höher anfallen. Das unterstreicht nochmals die Relevanz von Interaktionen, insbesondere für die digitale Lehre. Im Folgenden wird thematisiert, in welcher Form Interaktion unter Onlinebedingungen angeboten werden kann und am besten gelingt. Zum einen wird auf synchrone und asynchrone Lehrformate eingegangen, zum anderen auf digitale Elemente, die in Lehrveranstaltungen eingesetzt werden können. Zudem werden weitere Vor- und Nachteile digitaler Aspekte hervorgehoben.

Synchrone Formate: Videokonferenzen

Interaktionen während der Online-Lehrveranstaltungen erfolgen größtenteils über synchrone Formate. Das meistverbreitete Format unter dieser Lehrveranstaltungsform ist die Videokonferenz. Nicht überraschend zeigen die Befunde zu Videokonferenzen viele Parallelen zu den oben dargestellten Befunden hinsichtlich der Interaktionsanteile. So werden Videokonferenzen innerhalb aller betrachteten Lernumwelten und Lernprozesse verstärkt angeboten. Insbesondere wird bei vielen Videokonferenzen von höherer Unterstützung durch Lehrende und deren Motivierung berichtet. Allerdings fällt das soziale Klima unter Studierenden bei vielen Videokonferenzen nicht höher aus als bei wenigen Videokonferenzen. Videokonferenzen sind vor allem relevant für den Kontakt mit Lehrenden, während Interaktionen mit Studierenden auch außerhalb der Lehrveranstaltungszeit stattfinden (Lerngruppen, Pausen) und das soziale Klima fördern. Neben der Unterstützungsdimension sind Videokonferenzen auch für die Wissenskonstruktion sehr relevant, die durch aktive Beteiligung und Diskussionen aufgebaut wird. Zudem werden Videokonferenzen verstärkt unter Studiengängen mit höherer Forschungsorientierung angeboten. Allerdings spielen diese Lehrformate für das Ausmaß der wahrgenommenen Leistungsnormen eine geringe Rolle und zeigen keinerlei Unterschiede für den Praxisbezug.

Im Hinblick auf den Studienerfolg fällt bei häufiger Anwendung von Videokonferenzen die Leistung, die Integration an der Hochschule und die Zufriedenheit

mit Wissen und Können sowie mit der eigenen Leistung höher aus. Allerdings zeigen sich keine Zusammenhänge mit Gedanken an Studienabbruch und -unterbrechung oder an den Fachwechsel, die unter höheren Interaktionsanteilen geringer ausfielen. Und es zeigen sich keine geringeren Belastungen (Stress, Überlastung, Erschöpfung) unter häufigerer Anwendung von Videokonferenzen.

Da diese Befunde viele Parallelen zu den oben dargestellten Interaktionsanteilen zeigen, kann daraus abgeleitet werden, dass Videokonferenzen Interaktion mit Studierenden und Lehrenden erlauben und somit sich als vorteilhaft für das Erleben der Lernumwelten und für den Studienerfolg erweisen.

Asynchrone Formate: Videoaufzeichnungen

Videoaufzeichnungen stellen ein asynchrones Lehrformat dar, welches durch einen geringen Interaktionsanteil charakterisiert ist. Denn die Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden ist einseitig und Interaktionen mit anderen Studierenden fehlen komplett. Trotz dieser limitierten Interaktionsanteile zeigen sich unter vielen Videoaufzeichnungen keine Nachteile im Hinblick auf die Betreuung: Bei häufiger Anwendung von Videoaufzeichnungen fällt die Motivierung und Unterstützung durch Lehrende ähnlich aus wie unter seltener Anwendung von Videoaufzeichnungen. Anscheinend können die Lehrenden auch innerhalb einseitiger Kommunikation ähnlich gut motivieren und betreuen. Zudem zeigt sich, dass die Lehrenden, die Videoaufzeichnungen einsetzen, verstärkt weitere digitale Elemente anwenden (Podcasts, Videos, eTests) und wohl durch diese Methodenvielfalt die Motivierung steigern. Wie schon bei den Videokonferenzen erwähnt, ist die technische Form der Lehrveranstaltung für das soziale Klima unter den Studierenden weniger relevant, weil der Austausch mit Studierenden auch außerhalb von Lehrveranstaltungen erfolgen kann (Lerngruppen, Pausen oder selbstorganisierte Treffen). Allerdings fällt die Wissenskonstruktion bei häufiger Anwendung von Videoaufzeichnungen geringer aus, vermutlich weil sie keine Diskussionen und aktive Beteiligung während der Lehrveranstaltungen ermöglichen. Darüber hinaus wird von ähnlich hohem Wissensverständnis und ähnlich hoher Forschungs- und Praxisorientierung unter

häufiger wie unter geringer Anwendung von Videoaufzeichnungen berichtet.

Auch für den individuellen Studienerfolg zeigen sich wenige Nachteile bei asynchronen Lehrveranstaltungen. Zwar berichten Studierende unter häufiger Anwendung von Videoaufzeichnungen von etwas schwächeren Noten und niedriger Zufriedenheit mit der Studienleistung, aber nicht häufiger von möglichen Leistungsproblemen oder geringerem Studienfortschritt. Darüber hinaus zeigen sich keine Nachteile im Hinblick auf Gedanken an Studienabbruch, Studienunterbrechung oder Studienfachwechsel und keine höheren Belastungen oder vermehrte mögliche depressive Verstimmungen. Zudem wird unter häufiger Anwendung von Videoaufzeichnungen von höherer Zufriedenheit mit erreichtem Wissen und Können sowie von höherer Integration an der Hochschule berichtet.

Trotz der geringen Interaktion sind die meisten Lernumwelten und Lernprozesse – bis auf die Wissenskonstruktion – unter asynchronen Lehrformaten gut umsetzbar. Auch der Studienerfolg fällt – bis auf die Noten – nicht geringer aus; die subjektive Zufriedenheit mit Wissen und Können und die Integration an der Hochschule sind sogar höher. Das könnte an der höheren zeitlichen Flexibilität liegen, die Videoaufzeichnungen ermöglichen. Denn Studierende berichten von einer größeren zeitlichen Flexibilität bei vielen Videoaufzeichnungen. Asynchrone Lehrveranstaltungen können nicht nur zu beliebiger Zeit „besucht“, sondern im eigenen Tempo abgespielt werden. Das fördert den individuellen Lernprozess, kann zum Wissenserwerb beitragen und den Stresspegel senken.

Weitere digitale Elemente in den Lehrveranstaltungen

Neben technischen Formen der digitalen Lehre (synchron und asynchron) gibt es auch digitale Ergänzungen innerhalb der Lehre, die in synchronen und asynchronen Formaten zum Einsatz kommen können. Die meisten dieser Elemente können in der Online- und der Präsenzlehre angewendet werden. Im Folgenden wird darauf eingegangen, mit welchen Vor- und Nachteilen sie für die Lernumwelten und den Studienerfolg verbunden sind.

Kommunikationstools und Kollaborationstools

Von allen erfassten digitalen Elementen kamen relativ häufig die Kommunikations- und Kollaborationstools zum Einsatz. Darunter werden verschiedene Online-tools verstanden, die Interaktionen im digitalen Kontext ermöglichen. Dazu gehören Break-out-Räume und Chats, die während synchroner Lehrformate angewendet werden können, um den Austausch mit Studierenden und Lehrenden zu intensivieren. Kollaborationstools können aber die Zusammenarbeit auch außerhalb von Lehrveranstaltungen fördern, beispielsweise durch die Nutzung von Clouds zur parallelen Bearbeitung von Dateien (Etherpad) oder durch den Austausch innerhalb von Foren, die über Studierende oder Lehrende des eigenen Faches hinausgehen.

Durch ihren starken interaktiven Charakter zeigen Kommunikationstools die größten Parallelen zu den oben dargestellten Befunden hinsichtlich der Interaktionsanteile. Ähnlich wie bei höheren Interaktionen zeigen Kommunikationstools für die Lernumwelten und Lernprozesse sowie den subjektiven Studienerfolg positive Zusammenhänge. Vor allem die Unterstützung und die Motivierung von Lehrenden sowie das soziale Klima unter Studierenden fallen unter Anwendung von Kommunikationstools höher aus, da sie den Kontakt zu Lehrenden und Studierenden ermöglichen und somit Interaktionen in der Onlinelehre stärken. Aber auch die Wissenskonstruktion, die innerhalb von Diskussionen und durch aktive Mitarbeit entsteht, bedarf des Einsatzes von Kommunikationstools. Ähnliches zeigt sich für die Praxisorientierung. Zudem gehen Kommunikationstools mit einem geringeren Leistungsdruck und höherem Wissensverständnis einher, allerdings sind diese Zusammenhänge nicht so stark ausgeprägt wie bei den Unterstützungsdimensionen (Betreuung durch Lehrende und soziales Klima unter Studierenden). Im Hinblick auf die Forschungsorientierung zeigen sich aber keine Zusammenhänge mit den Kommunikations- und Kollaborationstools.

Auch der Studienerfolg fällt höher aus, je öfter diese digitalen Elemente in der Lehre vorkommen. Das trifft auf bessere Noten und damit höhere Zufriedenheit mit den eigenen Studienleistungen und dem Wissenserwerb sowie höhere Integration an der Hochschule zu. Zudem werden Gedanken an einen

Studienabbruch unter Anwendung von Kommunikations- und Kollaborationstools seltener berichtet.

All diese Befunde zeigen die größten Parallelen – stärker noch als bei den Videokonferenzen – zu den Befunden von höheren Interaktionsanteilen. Es kann damit festgehalten werden, dass Kommunikations- und Kollaborationstools einen größeren Interaktionsgrad ermöglichen. Diese werden meistens in synchronen Formaten (Videokonferenzen) eingesetzt, sind aber keine notwendige Bedingung, um Interaktionen zu ermöglichen.

Spielbasierte Lernelemente

Ein weiteres digitales Element stellen spielbasierte Lernelemente dar. Ähnlich wie die Kommunikations- und Kollaborationstools basieren sie auf Interaktionen innerhalb und außerhalb von Lehrveranstaltungen, haben allerdings einen ausgebauten Gaming-Aspekt (z. B. Quizzes, Puzzles, Plan-/Rollenspiele), der die Lernmotivation steigern soll. Da Interaktionen hier eine zentrale Rolle spielen, wird unter Anwendung von spielbasierten Lernelementen – ähnlich wie bei den Kommunikationstools – von einem besseren sozialen Klima unter Studierenden berichtet. Auch die Unterstützung durch Lehrende und deren Motivierung fällt unter spielbasierten Lernelementen höher aus. Für das Wissensverständnis und die Praxisorientierung (mehr als für die Forschungsorientierung) sind sie ebenfalls förderlich. Anders als die Kommunikationstools gehen sie jedoch weniger stark mit einer höheren Wissenskonstruktion einher und wirken scheinbar nicht einem zu hohen Leistungsdruck entgegen.

Für den subjektiven Studienerfolg deuten sich Vorteile an, wenn spielbasierte Lernelemente zum Einsatz kommen. Es wird von höherer Zufriedenheit mit Wissen und Können sowie von höherer Integration an der Hochschule berichtet, sogar deutlich stärker als bei Anwendung von Kommunikations- und Kollaborationstools.

Diese Befunde ähneln zum Teil den Befunden zu Kommunikationstools, weil beide Elemente auf Interaktionen basieren. Anders als bei Kommunikationstools erfolgen diese Interaktionen bei spielbasierten Lernelementen nicht über aktive Mitarbeit und

fachliche Diskussionen, weshalb sie entsprechend die Wissenskonstruktion, die auf diesen Aspekten basiert, nicht so stark fördern. Allerdings können sie durch ihren Gaming-Ansatz die individuelle Lernmotivation unter Studierenden steigern, weshalb wohl häufiger als unter Kommunikationstools von hoher Zufriedenheit mit Wissen und Integration an der Hochschule berichtet wird.

Abstimmungsmedien

Abstimmungsmedien stellen ein weiteres digitales Element dar, das relativ oft in Veranstaltungen vorkommt. Darunter werden Clicker-Abfragen und Voting-Tools verstanden, die Interaktionen fördern und Feedback seitens der Studierenden für Dozierende einholen. Durch die interaktive und motivierende Rolle zeigen sich bei Abstimmungsmedien sehr ähnliche Befunde zu spielbasierten Lernelementen. Abstimmungsmedien hängen mit einer höheren Unterstützung durch Lehrende und Motivierung zusammen, auch die Wissenskonstruktion fällt unter Abstimmungsmedien etwas höher aus. Allerdings wird unter Anwendung von Abstimmungsmedien nicht von einem besseren sozialen Klima berichtet. Anscheinend handelt es sich um eine Methodenergänzung, die eher ein Feedback für Lehrende bringt. Mit einem höheren Wissensverständnis oder höherer Praxisorientierung (mehr als mit der Forschungsorientierung) hängen die Abstimmungsmedien ebenfalls positiv zusammen, allerdings nicht mit einem geringeren Leistungsdruck.

Auch wenn der Einsatz von Abstimmungsmedien nur einen relativ geringen Teil der Lehrveranstaltungszeit einnehmen kann, können diese Elemente als methodische Bereicherung angesehen werden und dadurch auf die Studierenden motivierend wirken. Durch die motivierenden Aspekte könnten sie zum Teil den subjektiven Studienerfolg positiv beeinflussen. Denn die Befunde zeigen, dass unter häufigem Einsatz von Abstimmungsmedien einige Aspekte des Studienerfolgs günstiger ausfallen (z. B. höhere Zufriedenheit mit dem Studienfortschritt, tendenziell seltener Abbruchgedanken).

Videos

Auch Videos, Animationen oder Simulationen wurden relativ oft eingesetzt. Anders als Kommunikations-tools, spielbasierte Lernelemente oder Abstimmungsmedien sind Videos nicht auf Interaktionen mit Studierenden oder Lehrenden ausgerichtet. Vielmehr werden sie verstärkt unter asynchronen Lehrformaten eingesetzt und zeigen mit zwei SSCO-Dimensionen Zusammenhänge. Zum einen wird unter Anwendung von Videos von höherer Motivierung und Unterstützung durch Lehrende berichtet. Offensichtlich bringen Videos mehr Methodenvielfalt in die asynchrone Lehre und erhöhen dadurch die Lernmotivation bei den Studierenden. Zum anderen werden sie verstärkt in Studiengängen mit höherer Praxisorientierung angewendet. Wahrscheinlich fördern sie durch die bildliche Wiedergabe von Inhalten die Vermittlung praktischer Fähigkeiten. Durch diese motivierende und bildliche Wiedergabe zeigen sich einige Vorteile im Studienerfolg, wie höhere Zufriedenheit mit Wissen und Können oder mit dem Studienfortschritt.

Podcasts

Unter Podcasts versteht man eine Serie von abonnierbaren Medienbeiträgen im Internet, die hauptsächlich als Audiodateien zur Verfügung gestellt werden (z. B. Interviews, News, Mitschnitte von Hörfunksendungen usw.). Ähnlich wie abgespielte Videos tragen Podcasts zwar nicht zu einer höheren Interaktion bei, können aber Lehrinhalte auf eine unterhaltsame Art wiedergeben. Sie stellen somit eine methodische Bereicherung dar, die vor allem in asynchronen Formaten zum Einsatz kommt. Zwar zeigen sich kaum Zusammenhänge mit vielen Charakteristiken der Studiengänge (Lernumwelten bzw. Lernprozesse), allerdings berichten Studierende von höherer Motivierung der Lehrenden, wenn Podcasts oft zum Einsatz kommen. Zudem sind Studierende unter Anwendung von Podcasts tendenziell häufiger mit der Umsetzung der digitalen Lehrveranstaltungen zufrieden. Ähnlich wie bei den Videos berichten Studierende häufiger von der Förderung berufspraktischer Fähigkeiten.

E-Tests

E-Tests sind digital durchgeführte Tests, die zur Überprüfung des Leistungsstandes dienen sollen. Nicht überraschend werden sie eher in Online-Lehrveranstaltungen und vor allem in Veranstaltungen mit Videoaufzeichnungen angeboten. Studierende berichten unter Anwendung von eTests viel häufiger davon, dass die Lehrenden gut erreichbar sind. Durch die fehlenden Interaktionen mit Studierenden zeigen sie jedoch einen negativen Zusammenhang mit der Wissenskonstruktion, die auf aktiver Teilnahme und auf Diskussionen basiert.

Empfehlungen

Die Corona-Pandemie hat als Nebeneffekt den Ausbau digitaler Lehre an Hochschulen deutlich angeschoben. Auch wenn der Hochschulbetrieb aktuell (2023) wieder stärker zur Präsenzlehre zurückgekehrt ist, so wünscht sich ein beachtlicher Teil der Studierenden langfristig eine Ausweitung der digitalen Möglichkeiten in der Lehre (Besa et al., 2022). Im Folgenden fassen wir zusammen, welche Vorteile von digitalen Aspekten in der zukünftigen Hochschullehre eingebunden werden können.

Wie die Auswertungen dieses Berichts zeigen, können die meisten an Hochschulen relevanten Lernumwelten und Lernprozesse auch in digitaler Lehre angeboten werden. Die subjektiv berichtete Lehrqualität ist in Onlineformaten ähnlich ausgeprägt wie unter Präsenz. Allerdings sind Präsenzveranstaltungen für die Berufspraxis sehr relevant, teils unverzichtbar. So ist ein gewisser Anteil an Präsenzveranstaltungen besonders in denjenigen Fächergruppen nötig, die hohe Anteile an praktischen Lehreinheiten aufweisen (Kunst-, Sport- oder Ingenieurwissenschaften). Eine Alternative könnte in Zukunft der Einsatz von Systemen darstellen, die eine virtuelle Umgebung erschaffen (Virtual Reality, immersive Lernumwelten), in der zumindest einige relevante Handlungen ausgeführt oder untersucht werden können.

Zwar zeigen sich bei der verstärkten Onlinelehre keine Nachteile für den subjektiv erwarteten Studien-erfolg, doch geht dies auf Kosten einer höheren psychischen Belastung der Studierenden und einer niedrigeren Integration an der Hochschule. Den Belastungen in einer rein digitalen Lehre müsste ein Ausbau der psychologischen Beratung und Betreuung folgen. Neben Konsultationsgesprächen könnten verhaltenstherapeutische Achtsamkeitsinterventionen angeboten werden, die besonders wirksam bei der Verringerung der Belastungen von Studierenden sind (für eine Metaanalyse siehe Regehr, Glancy, & Pitts, 2013).

Für ein gelungenes Angebot an digitalen Veranstaltungen sind hohe aktive Interaktionsanteile zentral, die wahrscheinlich viele Nachteile der Onlinelehre kompensieren. Interaktionen während Online-Lehrveranstaltungen erfolgen erfahrungsgemäß unter synchronen Lehrformaten. Allerdings sind hierfür die

ergänzenden Kommunikations- und Kollaborations-tools ausschlaggebend, die synchrone Veranstaltungen erst wirklich interaktiv machen. So ist die Anwendung von Break-out-Räumen oder Chats unter Video-konferenzen geboten, um die Interaktionsdichte zu erhöhen. Zudem können Kollaborationstools die Interaktionen mit Studierenden auch außerhalb von Lehrveranstaltungen fördern, indem sie das gemeinsame Arbeiten unter digitalen Bedingungen ermöglichen (Etherpad, Foren). Dies muss aber nicht zwangsläufig in synchronen Lehrveranstaltungen erfolgen, sondern kann die Erledigung von Aufgaben auch in Lehrveranstaltungen mit asynchronen Formaten oder in Präsenz erleichtern.

Auch spielbasierte Lernelemente können Interaktionen mit Mitstudierenden sowohl innerhalb wie außerhalb von Lehrveranstaltungen fördern. Allerdings können sie durch ihren Gaming-Ansatz auch die individuelle Lernmotivation der Studierenden steigern, weshalb sie stärker zum Wissenserwerb beitragen als Kommunikationstools. Angesichts der klaren und vielfältigen Vorteile dieser digitalen Elemente wäre ein Ausbau von spielbasierten Lernelementen geboten, denn in der Lehre werden sie momentan relativ selten eingesetzt. Sie eignen sich nicht nur als methodische Bereicherung in der digitalen Lehre, sondern könnten als motivierende Ergänzung in Präsenzveranstaltungen angewendet werden. Auch Abstimmungsmedien können zur Methodenvielfalt beitragen und die Lernmotivation fördern, sowohl unter synchronen Online-Lehrveranstaltungen wie unter Präsenzbedingungen.

Neben der Notwendigkeit von Interaktionen und der Methodenvielfalt innerhalb der Onlinelehre zeigen sich auch weitere Vorteile der Digitalisierung. Denn insbesondere asynchrone Lehrformate (z. B. Videoaufzeichnungen) erlauben eine zeitliche und räumliche Flexibilität, die unter Präsenz weniger ausgeprägt ist. Zeitliche und räumliche Flexibilität könnte bestimmten Studierendengruppen die Bewältigung des Studiums deutlich erleichtern. Beispielsweise könnten Studierende mit Kind oder berufstätige Studierende mit einem knappen Zeitbudget für das Studium von erhöhter Flexibilität besonders profitieren. Da diese Flexibilität auch die Barrierefreiheit erhöht, könnten asynchrone Lehrformate das Studium für

physisch beeinträchtigte Studierende erleichtern (zur Situation von Studierenden mit Beeinträchtigung in 2021 siehe den aktuellen BEST-Bericht, im Erscheinen). Angesichts der steigenden Diversität der Studierenden und der damit einhergehenden größeren Bedürfnisvielfalt wäre daher ein vielfältiges Angebot an synchronen und asynchronen Lehrformaten erforderlich. Neben der Flexibilität ermöglichen asynchrone Formate zudem einen stärker individualisierten Lernprozess, der unter Präsenz oder synchronen Lehrformaten weniger möglich ist. Studierende können im eigenen Tempo die Lehrveranstaltung abspielen, was zum Studienerfolg sichtlich beiträgt. Daher wäre es geboten, Veranstaltungen (vor allem Vorlesungen) aufzuzeichnen und Studierenden zur Verfügung zu stellen. Der individualisierte Lernprozess könnte vor allem für Studierende mit geringeren Deutschkompetenzen (z. B. internationale Studierende) oder Studierende mit Lernbeeinträchtigungen förderlich sein. Zudem könnten mit Videoaufzeichnungen Fehleinheiten (z. B. wegen Krankheit) verringert werden.

Darüber hinaus könnten asynchrone Lehrformate mit limitiertem Interaktionsgrad durch eine Methodenvielfalt bereichert werden, um die Lernmotivation unter Studierenden zu steigern. Zwar sind dafür Kommunikationstools oder Abstimmungsmedien nicht geeignet, allerdings werden verstärkt Videos, Podcasts oder eTests unter asynchronen Lehrformaten eingesetzt. Während Videos die Inhalte bildlich darstellen und insbesondere praktische Elemente gut vermitteln, stellen Podcasts Inhalte unterhaltsam dar. E-Tests können wiederum den fehlenden direkten Austausch zwischen Studierenden und Lehrenden unter asynchronen Lehrveranstaltungen etwas kompensieren. Diese digitalen Elemente können die Erledigung von Studienaufgaben nicht nur unter Onlinebedingungen, sondern auch in Präsenzveranstaltungen interessanter gestalten.

Allerdings hat sich gezeigt, dass diese förderlichen digitalen Aspekte eher von Lehrenden angewendet werden, die viel Wert auf die Motivierung legen. Daher ist eine stärkere Förderung digitaler Kompetenzen für alle Lehrenden geboten, um die Vorteile dieser digitalen Elemente stärker zu verbreiten. Zudem könnte der Einsatz weiterer digitaler Elemente in der Lehre, die aktuell noch sehr wenig verbreitet sind (z. B. Virtual Reality), für die Lernmotivation und den Studienerfolg sehr förderlich sein.

Insgesamt lässt sich anhand der Befunde festhalten, dass eine Digitalisierung des Studiums gut gelingen und einen erfolgreichen Abschluss sogar befördern kann, wenn Interaktionen ermöglicht werden und eine Methodenvielfalt zum Einsatz kommt. Das Problem der sozialen Isolation, das sich während der Corona-Pandemie deutlich herausgestellt hat, betrifft zwar in erster Linie Studierende, die eigentlich im Präsenzstudium eingeschrieben sind, ist aber dennoch ein generelles Problem des digitalen Studiums. Aus den Erfahrungen des Studierens unter Onlinebedingungen wünschen sich dennoch viele Studierende eine Ausweitung der digitalen Möglichkeiten in der Lehre, so dass auch im Präsenzbetrieb Vorteile von digitalen Elementen eingebunden werden können. Insofern müssten zukünftige Curricula mit mehr digitalen Aspekten verbunden werden.



Literaturhinweise

123test (2023): Persönlichkeitstest.

Zugriff am 10.07.2023. [123test.com/de/Das-Pers%C3%B6nlichkeitsmodell-der-Big-Five](https://www.123test.com/de/Das-Pers%C3%B6nlichkeitsmodell-der-Big-Five)

Amelang, M. & Bartussek, D. (2001).

Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Stuttgart: Kohlhammer.

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. & Umek, L. (2020).

Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. Sustainability 2020, 12, 8438; doi:10.3390/su12208438

Asendorpf, J. B., & Neyer, F. J. (2012).

Psychologie der Persönlichkeit. Springer-Verlag.

Bandura, A. (1977).

“Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change.” Psychological Review 84 (2): 191–215.

Bandura, A. (1986).

The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. Journal of Clinical and Social Psychology, 4, 359–373.

Beierlein, C., Kovaleva, A., Kemper, C.J. & Rammstedt, B. (2012).

Ein Messinstrument zur Erfassung subjektiver Kompetenzerwartungen. Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzskala (ASKU). GESIS-Working Papers 2012, Ausgabe 17.

Becker, K. & Lörz, M. (2020).

Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium (DZHW Brief 09|2020). Hannover: DZHW. doi.org/10.34878/2020.09.dzhw_brief

Berghoff, S., Horstmann, N., Hüsck, M. & Müller, K. (2021).

Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Sicht von Studierenden und Lehrenden (CHE-Impulse 3). Gütersloh: CHE. Verfügbar auf: che.de/download/studium-lehre-corona/?ind=1615995342261&filename=Studium_und_Lehre_waehrend_der_Corona_Pandemie.pdf&wpdmdl=16864&refresh=613a7fd3aa3ed1631223763

Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W. & Thomas, S. (2021):

Stu.diCo II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden. Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung aus der bundesweiten Studienreihe Stu.diCo. Online abrufbar unter doi.org/10.18442/194

Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W. & Thomas, S. (2022):

Stu.diCo III – Hochschulzukunft gestalten – aus den (digitalen Corona-Semestern lernen. Studiensituation im Sommer 2022 aus der Perspektive von Studierenden. Erste Ergebnisse und Schlussfolgerungen der dritten Erhebung der bundesweiten Studienreihe Stu.diCo. Online abrufbar unter doi.org/10.18442/219

Beuß, M., Kroher, M., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Isleib, S., Koopmann, J., Steinkühler, J., Völk, D., Buchholz, S., Meyer, J., Multrus, F., Marczuk, A., Hinz, T., & Strauß, S. (2022).

Die Studierendenbefragung in Deutschland: Eine neue, integrierte Datenbasis für Forschung, Bildungs- und Hochschulpolitik (DZHW-Brief 06/2022). Hannover: DZHW. doi.org/10.34878/2022.06.dzhw_brief

Bornkessel, P. (Hrsg.). (2018).

Erfolg im Studium: Konzeptionen, Befunde und Desiderate. Bielefeld: wbv Media GmbH & Co. KG. doi.org/10.3278/6004654w

Breitenbach, A. (2021).

Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen. Marburg 2021, 18 S. -URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-212740 – DOI: 10.25656/01:21274

BMBF Datenportal. Bildung und Forschung in Zahlen 2022.

Bundeministerium für Bildung und Forschung datenportal.bmbf.de/portal/de/index.html (Juli 2023).

Browning, M.H.E.M., Larson, L.R., Sharaievska, I., Rigolon, A., McAnirlin, O., Mullenbach, L, Cloutier, S., Vu, T.M., Thomsen, J., Reigner, N., Metcalf, E.C., D'Antonio, A., Helbich, M., Bratman, G.N. & Alvarez, H.O. (2021).

Psychological impacts from COVID-19 among university students: Risk factors across seven states in the United States. PLoS ONE 16(1): e0245327. doi.org/10.1371/journal.pone.0245327

de Vogel, S., Brandt, G., & Jaksztat, S. (2017).

Ein Instrument zur Erfassung der Lernumwelt Promotionsphase. ZeHf-Zeitschrift für empirische Hochschulforschung, 1(1), 7–8.

Ehrentreich, S., Metzner, L., Deraneck, S., Blavutskaya, Z., Tschupke, S. & Hasseler, M. (2021).

Einflüsse der Coronapandemie auf gesundheitsbezogene Verhaltensweisen und Belastungen von Studierenden. Eine Erhebung an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften 2021: doi.org/10.1007/s11553-021-00893-2

Elmer, T., Mephram, K. & Stadtfeld, C. (2020).

Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. PLoS ONE 15(7): e0236337. doi.org/10.1371/journal.pone.0236337

Falk, S. (2020).

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die geplante Studiendauer internationaler Studierender an deutschen Hochschulen. Beiträge zur Hochschulforschung, 44. Jahrgang, 2–3/2022.

Gaens, T. (2015).

Noteninflation an deutschen Hochschulen – Werden die Examensnoten überall immer besser? Beiträge zur Hochschulforschung, 37. Jahrgang, 4/2015

Georg, W. (2009).

“Individual and Institutional Factors in the Tendency to Drop out of Higher Education: A Multilevel Analysis Using Data from the Konstanz Student Survey.” Studies in Higher Education 34 (6): 647–661.

Gestsdottir, S., Gisladdottir, T., Stefansdottir, R., Johannsson, E., Jakobsdottir, G. & Rognvaldsdottir, V. (2021).

Health and well-being of university students before and during COVID-19 pandemic: A gender comparison. *PLoS ONE*, 16(12), e0261346. doi.org/10.1371/journal.pone.0261346

Gewalt, S. C., Bergerz, S., Krisam, R. & Breuer, M. (2022).

Effects of the COVID-19 pandemic on university students' physical health, mental health and learning, a cross-sectional study including 917 students from eight universities in Germany. *PLoS ONE*, 17(8), e0273928. doi.org/10.1371/journal.pone.0273928

Grützmaker, J., Gusy, B., Lesener, T., Sudheimer, S. & Willige, J. (2018).

Gesundheit Studierender in Deutschland 2017. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse.

Gusy, B., Wörfel, F. & Lohmann, K. (2016).

Erschöpfung und Engagement im Studium. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie* (2016), 24 (1), 41–53
DOI: 10.1026/0943-8149/a000153.

Hagemann, D., Spinath, F. M., & Mueller, E. M. (2023).

Differentielle Psychologie und Persönlichkeitsforschung. Kohlhammer Verlag.

Hahn, E., Kuhlee, D. & Porsch, R. (2021a).

Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 221–238). Münster und New York: Waxmann.

Hahn, E., Kuhlee, D. & Porsch, R. (2021b).

Studienerfolg und Abbruchtendenz von Lehramtsstudierenden im Licht ihres Belastungserlebens in der Corona-Pandemie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 50(2), 37–41.

Healthy Campus Mainz

healthycampus.uni-mainz.de (July 2023)

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017).

Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, Beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. Hannover: Forum Hochschule.

Heublein, U., Hutzsch, C. & Schmelzer, R. (2022).

Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland (DZHW Brief 05|2022). Hannover: DZHW. doi.org/10.34878/2022.05.dzhw_brief

Karapanos, M., Pelz, R., Hawlitschek, P. & Wollersheim, H.-W. (2021).

Hochschullehre im Pandemiebetrieb. Wie Studierende in Sachsen das digitale Sommersemester erlebten. *Medienpädagogik 40 (CoViD-19) Themenheft Nr. 40: CoViD-19 und die digitale Hochschulbildung. Irritationen, Einsichten und Programmatiken.*: 1–24. doi.org/10.21240/mpaed/40/2021.01.28.X.

Klein, D. (2019).

Das Zusammenspiel zwischen akademischer und sozialer Integration bei der Erklärung von Studienabbruchintentionen. Eine empirische Anwendung von Tintos Integrationsmodell im deutschen Kontext. *Z Erziehungswiss* 22, 301–323 (2019). doi.org/10.1007/s11618-018-0852-9

Kochskämper, D., Lips, A. & Besa K. (2022).

Studieren zu Zeiten von Corona: Zur Bedeutung von Unterstützungsstrukturen für Studierende während der Pandemie. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44. Jahrgang, 4/2022

Koopmann, J., Zimmer, L. M., & Lörz, M. (2023).

The impact of COVID-19 on social inequalities In German higher education. An analysis of dropout intentions of vulnerable student groups. *European Journal of Higher Education*, 1–18. doi.org/10.1080/21568235.2023.2177694

Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F. Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S. (2023).

Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. BMBF (Hrsg.)

Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, A., Multrus, F. & Buchholz, S. (2020).

Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester (DZHW Brief 5|2020). Hannover: DZHW. doi.org/10.34878/2020.05.dzhw_brief

Marczuk, A. (2022).

Is it all about individual effort? The effect of study conditions on student dropout intention. *European Journal of Higher Education*, 1–27.

Marczuk, A., Multrus, F. & Lörz, M. (2021):

Die Studiensituation in der Corona- Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. DZHW-Brief 01

Marczuk, A., & Lörz, M. (2023).

Did the Poor Get Poorer? The Impact of COVID-19 on Social Inequalities Between International and Domestic Students. *Journal of Studies in International Education*. Online first: doi.org/10.1177/10283153221150116

Meyer, J., Strauß, S. & Hinz, T. (2022).

Die Studierendenbefragung in Deutschland: Fokusanalysen zu Diskriminierungserfahrungen an Hochschulen. (DZHW Brief 08|2022). Hannover: DZHW.

Meyer, J., & Strauß, S. (2019).

The influence of gender composition in a field of study on students' drop-out of higher education. *European Journal of Education*, 54(3), 443–456.

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. Berlin: BMBF.

Müller-Benedikt, V., & Grözinger, G. (Hrsg., 2017):

Noten an Deutschlands Hochschulen. Analysen zur Vergleichbarkeit von Examensnoten 1960 bis 2013. Springer. DOI doi.org/10.1007/978-3-658-15801-9. ISBN 978-3-658-15801-9

Multrus, F., Strauß, S. & Hinz, T. (2022).

Die Studierendenbefragung in Deutschland: Fokusanalysen zu populistischen Tendenzen unter Studierenden. (DZHW Brief 07|2022). Hannover: DZHW. doi.org/10.34878/2022.07.dzhw_brief

Multrus F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (2017).

Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Berlin.

Neugebauer, M., Heublein, U., & Daniel, A. (2019).

Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(5), 1025–1046.

Ortenburger, A. (2013).

Beratung von Bachelorstudierenden im Studium und Alltag, Ergebnisse einer HISBUS-Befragung zu Schwierigkeiten und Problemlagen von Studierenden und zur Wahrnehmung, Nutzung und Bewertung von Beratungsangeboten. *Berichtsband. Reihe Forum Hochschule* 2013, 3. Hannover. ISBN 978-3-86426-025-4

Otto, D. (2020).

Hochschullehre und Digitalisierung: Digital Storytelling als Lehr- Lernmethode für Kompetenzen in der digitalen Welt. In C. W. Trültzsch-Wijnen & G. Brandhofer (Hrsg.), *Bildung und Digitalisierung. Auf der Suche nach Kompetenzen und Performanzen* (S. 135–152). Baden-Baden: Nomos. doi.org/10.5771/9783748906247-135

Parsons T./G. M. Platt (1990):

Die amerikanische Universität. Frankfurt 1990.

Pauli, P., Neuderth, S. & Schuppert, M. (2020).

Studieren in Coronazeiten. Zentrum für Psychische Gesundheit/Julius-Maximilians-Universität (JMU). Abgerufen am 08.09.2022 von uni-wuerzburg.de/aktuelles/pressemitteilungen/single/news/studieren-in-coronazeiten

Rammstedt, C., Kempter, J., Klein, M.C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2012).

Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit: Big-Five-Inventory-10 (BFI-10). Gesis Working Papers 2012|23.

Regehr, C., Glancy, D., & Pitts, A. (2013).

Interventions to reduce stress in university students: A review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, 148(1), 1–11.

Sarclotti, A. & Müller, S. (2011).

Zum Stand der Studienabbruchforschung. theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung* 1.3 (2011): 235–248.

Schaeper & Weiß, (2016).

The Conceptualization, Development, and Validation of an Instrument for Measuring the Formal Learning Environment in Higher Education. In Blossfeld, H.-P., Maurice, J. von, Bayer, M. & Skopek, J. (Hrsg.). *Methodological Issues of Longitudinal Surveys. The Example of the National Educational Panel Study*. Springer VS Wiesbaden. ISBN 978-3-658-11994-2. S. 267–290. DOI doi.org/10.1007/978-3-658-11994-2

Schaeper, H. (2020).

The First Year in Higher Education: The Role of Individual Factors and the Learning Environment for Academic Integration. *Higher Education* 79 (1): 95–110.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999).

Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.

Stammen, K.-H. & Ebert, A. (2020).

Noch online? Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung im Sommersemester 2020. Gesamtbericht. Ergebnisse der universitätsweiten UDE-Umfrage im Sommersemester 2020. Universität DuisburgEssen. Verfügbar auf: panel.uni-due.de/assets_websites/18/StammenEbert_2020_NochOnline_Gesamtbericht.pdf

Stefani, A., Hinz, T. & Strauß, S. (2023).

Die Studierendenbefragung in Deutschland: Fokusanalysen zur Attraktivität von Masterstudiengängen. (DZHW Brief 02|2023). Hannover: DZHW.

Studysmarter (2023):

Big Five. Zugriff am 10.07.2023: studysmarter.de/schule/psychologie/grundlagendisziplinen-der-psychologie/big-five/

Techniker Krankenkasse (Hrsg.). 2015.

TK-CampusKompass: Umfrage zur Gesundheit von Studierenden. tk.de/resource/blob/2026642/90c4d2ea75213795cb0a120f5171ff10/tk-campuskompass-data.pdf

Techniker Krankenkasse (Hrsg.). 2023.

Gesundheitsreport 2023 – Wie geht's Deutschlands Studierenden? Hamburg. tk.de/presse/themen/praevention/gesundheitsstudien/tk-gesundheitsreport-2023-2149758

Thies T., Falk S. (2021).

Der Einfluss der Bildungsherkunft auf die Studienabbruchintention von internationalen Studierenden im ersten Studienjahr. In *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung* (pp. 137–167). Springer.

Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K. & Schröer, W. (2020).

Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. doi.org/10.18442/150

Tinto, V. (1975).

Dropout from Higher Education. A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89–125. doi: 10.3102/00346543045001089

Widmann, M., Dögerl, M., Perković, A., Tannigel, J. & Rasche, S. (2021).

Studieren in Zeiten von Corona. Wintersemester 2020/2021. Hochschule Fulda. Verfügbar auf: hs-fulda.de/fileadmin/user_upload/FB_SK/MAHRS/Studierendenprojekte/Studieren_in_Zeiten_von_Corona_Paper.pdf

Wörfel, K., Gusy, B., Lohman, K. & Kleiber, D. (2016).
Validierung der deutschen Kurzversion des Maslach-Burnout-Inventars für Studierende (MBI-SS KV).
Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 23(4),
191–196. doi.org/10.1026/0943-8149/a000146.

Zimmer, L. M., Lörz, M. & Marczuk, M. (2021).
Studieren in Zeiten der Corona- Pandemie: Vulnerable
Studierendengruppen im Fokus. Zum Stressempfinden
vulnerabler Studierendengruppen (DZHW Brief
02|2021). Hannover: DZHW. doi.org/10.34878/2021.02.dzhw_brief

Anhang

Anhang 1: Studieren unter Online-Bedingungen: Forschungsstand, Konzept und Methoden

1.3 Modelle, Methoden und Aufbau des Berichtes

Tabelle A1.1: Anteile von Studierenden zu verschiedenen Klassifikationsmerkmalen, im Vergleich der Corona-Studie und des 13. Studierendensurveys mit der SiD-Studie, bezogen auf die jeweils gleichen teilnehmenden Hochschulen und Gesamt (in absolut und %)

	Corona-SiD		13. Survey-SiD		SiD Gesamt
	Corona (20 HS)	SiD (20 HS)	Survey (25 HS)	Sid (25 HS)	SiD (247 HS)
Einschränkung durch Filtersetzung (N)	2.519	1.818	446	3.098	27.508
Einschränkung durch Filtersetzung (%)	8,8	9,8	5,2	9,5	14,6
N (ungewichtet)	23.467	16.735	6.741	33.131	154.150
N (gewichtet)	18.493	17.879	-	29.681	160.427
Geschlecht					
Männlich	48,7	48,1	38,3	45,7	48,4
weiblich	51,3	50,4	61,7	53,2	50,6
Abschluss					
BA	55,9	54,3	49,2	52	57,1
MA	26	29,9	24,9	26,1	28,2
Staatsexamen	16,8	14,1	22,2	19,1	12,9
HS-Art					
Uni	75,4	70	76,9	78,3	66,2
FH	24,6	31	23,1	21,7	33,8
Fächergruppen					
Geisteswissenschaften	10,4	10,4	7,9	11	8,5
Sportwissenschaften	0,8	0,5	0,7	0,7	0,6
Sozialwissenschaften	9,8	7,4	10,9	8,7	7,3
Naturwissenschaften	10,8	10	10,9	11,7	10,2
Medizin	2,2	3,8	9,2	7,2	6,6
Agrarwissenschaften	2,7	2,8	1,3	1,5	2,3
Ingenieurwissenschaften	13,8	17,1	14,2	13,1	16,8
Kunstwissenschaften	2,5	3,1	1,5	2,1	3,3
Psychologie, Pädagogik	5,1	3,7	6,5	4,7	4,3
Verwaltungswissenschaften	0,3	0,3	(bei Soz.)	0,1	0,3
Rechtswissenschaften	6,5	7	5	6,7	5,2
Wirtschaftswissenschaften	11,3	13,4	12,6	12,5	14,9
Informatik	6,2	8,3	4,1	7,9	8,5
Lehramt	14,6	12,2	14,2	12,1	11,1

	Corona-SiD		13. Survey-SiD		SiD Gesamt
	Corona (20 HS)	SiD (20 HS)	Survey (25 HS)	Sid (25 HS)	SiD (247 HS)
Bildungsherkunft (Eltern)					
Nicht akademische	43,2	42,2	47,3	42,5	43,0
Akademische	56,8	57,8	52,7	57,5	57,0
Migration					
Deutsch ohne Migrationshintergrund	73,7	73,1	80,7	72,1	71,3
Deutsch mit Migrationshintergrund	16,7	15,3	10,9	18,4	17,9
Internationale	9,7	11,6	8,4	9,5	10,8
Fachsemester aggr					
1. und 2. FS	36,7	31,1	24,8	30,5	30,9
3. und 4. FS	26,9	27,6	24,7	25,6	26,7
5. und 6.	19,3	20,7	21,5	20,4	21,3
7. und 8.	9,6	11,3	14,4	11,6	11,5
9. und 10.	4,5	5,1	8	6,3	5,2
11. und 12.	1,6	2,3	3,5	3	2,3
13 und mehr	1,6	1,9	3,1	2,6	2,1

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021), „Studieren in Deutschland zu Zeiten der Corona-Pandemie“ (2020) und „13. Studierendensurvey“ (2015/16).

Anhang 2: Digitale Lehre im Sommersemester 2021: Ausmaß und Erfahrungen

2.1 Umfang und Entwicklung von Online-Lehrveranstaltungen

Tabelle A2.1: Anzahl Lehrveranstaltungen als reine Online-Veranstaltung, nach Fächergruppen an Universitäten (2021, in %)

als reine Online-Veranstaltung	Geisteswissenschaften	Sportwissenschaften	Sozialwissenschaften	Mathematik/ Naturwissenschaften	Medizin	Agrarwissenschaften	Ingenieurwissenschaften
[1] keine	3,4 %	7,4 %	2,6 %	5,0 %	4,6 %	4,1 %	4,5 %
[2]	2,3 %	3,0 %	2,0 %	2,8 %	4,7 %	1,4 %	2,7 %
[3] etwa die Hälfte	2,4 %	16,8 %	2,6 %	5,9 %	10,6 %	5,8 %	3,4 %
[4]	5,9 %	38,2 %	4,5 %	22,2 %	40,8 %	25,6 %	12,7 %
[5] alle	86,0 %	34,6 %	88,3 %	64,2 %	39,3 %	63,2 %	76,8 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

	Kunstwissenschaften	Psychologie	Verwaltungswissenschaften	Rechtswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften	Informatik	Lehramt
[1] keine	5,9 %	3,4 %	3,5 %	5,0 %	2,9 %	3,0 %	2,9 %
[2]	10,6 %	1,2 %	0,0 %	1,5 %	2,5 %	2,3 %	2,9 %
[3] etwa die Hälfte	14,2 %	2,0 %	5,5 %	3,0 %	3,8 %	3,4 %	4,7 %
[4]	19,3 %	5,4 %	8,2 %	6,3 %	8,2 %	5,0 %	13,3 %
[5] alle	50,0 %	88,0 %	82,9 %	84,3 %	82,6 %	86,2 %	76,2 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 55.209 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.2: Anzahl Lehrveranstaltungen als reine Online-Veranstaltung, nach Fächergruppen an HAWs (2021, in %)

als reine Online-Veranstaltung	Geisteswissenschaften	Sportwissenschaften	Sozialwissenschaften	Mathematik/Naturwissenschaften	Medizin	Agrarwissenschaften	Ingenieurwissenschaften
[1] keine	8,1 %	9,3 %	3,1 %	4,7 %	3,7 %	5,7 %	4,7 %
[2]	3,6 %	13,7 %	2,1 %	3,5 %	3,2 %	3,0 %	3,4 %
[3] etwa die Hälfte	3,9 %	35,3 %	3,1 %	4,6 %	5,5 %	4,8 %	4,7 %
[4]	14,1 %	24,8 %	8,3 %	17,9 %	12,8 %	29,8 %	12,8 %
[5] alle	70,3 %	16,9 %	83,3 %	69,3 %	74,8 %	56,8 %	74,4 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

	Kunstwissenschaften	Psychologie	Verwaltungswissenschaften	Rechtswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften	Informatik	Lehramt
[1] keine	3,7 %	3,8 %	1,5 %	4,1 %	4,2 %	4,0 %	4,3 %
[2]	2,6 %	1,7 %	3,7 %	3,0 %	2,9 %	3,0 %	3,0 %
[3] etwa die Hälfte	6,4 %	3,4 %	3,5 %	5,3 %	4,8 %	3,7 %	4,5 %
[4]	18,1 %	9,3 %	8,2 %	6,8 %	7,7 %	7,7 %	11,0 %
[5] alle	69,2 %	81,9 %	83,2 %	80,8 %	80,4 %	81,6 %	77,3 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 31.841 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.3: Anzahl Videokonferenzen (oder Web-Seminare) und abrufbarer Videoaufzeichnungen in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Videokonferenzen	abrufbare Videoaufzeichnung				
	[1] keine	[2]	[3] etwa	[4]	[5] alle
[1] keine	1,5 %	0,3 %	0,2 %	0,2 %	0,8 %
[2]	0,5 %	1,3 %	0,6 %	2,7 %	0,8 %
[3] etwa die Hälfte	1,1 %	2,1 %	8,2 %	1,4 %	0,9 %
[4]	2,0 %	8,1 %	3,2 %	3,5 %	0,7 %
[5] alle	21,4 %	15,8 %	12,0 %	5,5 %	5,3 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 64.471 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen

Tabelle A2.4: Anzahl Videokonferenzen (oder Web-Seminare) in Online-Lehrveranstaltungen, nach Hochschulart (2021, in %)

Videokonferenz	Universitäten	Hochschulen für angewandte Wissenschaften
[1] keine	2,9 %	3,2 %
[2]	7,6 %	3,0 %
[3] etwa die Hälfte	17,0 %	7,3 %
[4]	19,2 %	14,2 %
[5] alle	53,5 %	72,3 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 64.774 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.5: Anzahl von abrufbaren Videoaufzeichnungen in Online-Lehrveranstaltungen, nach Hochschulart (2021, in %)

abrufbare Videoaufzeichnung	Universitäten	Hochschulen für angewandte Wissenschaften
[1] keine	22,1 %	34,9 %
[2]	24,5 %	33,4 %
[3] etwa die Hälfte	26,2 %	20,1 %
[4]	16,2 %	7,7 %
[5] alle	11,1 %	3,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 64.883 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

2.2 Digitale Elemente der Lehre in Lehrveranstaltungen

Tabelle A2.6: Anteil aktiver Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen, nach Ausmaß von Videokonferenzen (oder Web-Seminaren) (2021, in %)

aktive Interaktionsmöglichkeiten	Videokonferenzen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1-3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] keine	4,1 %	3,3 %
[2]	18,6 %	14,1 %
[3] etwa die Hälfte	34,6 %	24,7 %
[4]	24,2 %	24,5 %
[5] alle	18,6 %	33,3 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.932 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.7: Anteil aktiver Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen, nach Einsatz von Kommunikationstools (und Kollaborationstools) (2021, in %)

aktive Interaktionsmöglichkeiten	Kommunikationstools in Online-LV	
	nein	ja
[1] keine	6,0 %	0,9 %
[2]	20,4 %	11,7 %
[3] etwa die Hälfte	29,4 %	24,1 %
[4]	19,2 %	28,3 %
[5] alle	25,1 %	35,0 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.837 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.8: Anteil aktiver Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen, nach Einsatz von spielbasierten Lernelementen (2021, in %)

aktive Interaktionsmöglichkeiten	spielbasierte Lernelemente in Online-LV	
	nein	ja
[1] keine	3,8 %	1,0 %
[2]	17,1 %	10,1 %
[3] etwa die Hälfte	26,2 %	27,8 %
[4]	23,1 %	28,2 %
[5] alle	29,9 %	32,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.837 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.9: Anteil aktiver Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen, nach Einsatz von Abstimmungsmedien (2021, in %)

aktive Interaktionsmöglichkeiten	Abstimmungsmedien in Online-LV	
	nein	ja
[1] keine	6,2 %	1,4 %
[2]	18,4 %	13,8 %
[3] etwa die Hälfte	27,2 %	26,1 %
[4]	20,9 %	26,2 %
[5] alle	27,3 %	32,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.837 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.10: Anteil aktiver Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen, nach Fächergruppen (2021, in %)

aktive Interaktionsmöglichkeiten	Geisteswissenschaften	Sportwissenschaften	Sozialwissenschaften	Mathematik/Naturwissenschaften	Medizin	Agrarwissenschaften	Ingenieurwissenschaften
[1] keine	3,7 %	0,0 %	1,7 %	5,0 %	2,0 %	2,8 %	4,1 %
[2]	16,2 %	21,4 %	10,6 %	18,7 %	20,7 %	16,9 %	18,0 %
[3] etwa die Hälfte	25,0 %	3,5 %	23,8 %	25,0 %	25,8 %	19,2 %	25,9 %
[4]	22,9 %	23,1 %	28,2 %	22,0 %	19,0 %	30,1 %	20,2 %
[5] alle	32,2 %	52,0 %	35,7 %	29,3 %	32,6 %	31,1 %	31,8 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

	Kunstwissenschaften	Psychologie	Verwaltungswissenschaften	Rechtswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften	Informatik	Lehramt
[1] keine	7,8 %	1,7 %	6,7 %	5,2 %	3,4 %	1,8 %	3,1 %
[2]	8,8 %	11,3 %	21,5 %	18,5 %	13,4 %	13,5 %	13,4 %
[3] etwa die Hälfte	21,4 %	34,8 %	39,6 %	25,1 %	29,4 %	25,5 %	31,4 %
[4]	22,6 %	25,1 %	23,4 %	24,8 %	23,7 %	28,6 %	31,2 %
[5] alle	39,5 %	27,2 %	8,8 %	26,3 %	30,1 %	30,7 %	20,9 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.026 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

2.3 Erfahrungen mit digitaler Lehre

Tabelle A2.11: Erfahrung einer erhöhten zeitlicher Flexibilität durch digitale Lehrformate in Online-Lehrveranstaltungen, nach Fächergruppen (2021, in %)

zeitlich flexibler durch digitale Lehrformate	Geisteswissenschaften	Sportwissenschaften	Sozialwissenschaften	Mathematik/Naturwissenschaften	Medizin	Agrarwissenschaften	Ingenieurwissenschaften
[1] trifft gar nicht zu	6,9 %	1,2 %	5,7 %	4,3 %	2,5 %	4,8 %	5,5 %
[2]	8,7 %	3,8 %	6,4 %	7,3 %	5,4 %	6,9 %	7,9 %
[3]	12,9 %	16,8 %	10,1 %	7,7 %	10,1 %	13,1 %	10,5 %
[4]	32,1 %	38,6 %	34,7 %	36,4 %	32,6 %	30,5 %	32,7 %
[5] trifft voll und ganz zu	39,4 %	39,7 %	43,1 %	44,3 %	49,4 %	44,7 %	43,4 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

	Kunstwissenschaften	Psychologie	Verwaltungswissenschaften	Rechtswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften	Informatik	Lehramt
[1] trifft gar nicht zu	7,2 %	4,2 %	11,1 %	7,2 %	6,1 %	2,1 %	4,2 %
[2]	9,9 %	4,6 %	4,8 %	8,0 %	5,3 %	6,3 %	6,6 %
[3]	12,3 %	7,8 %	8,5 %	11,6 %	9,6 %	8,0 %	10,6 %
[4]	31,8 %	33,9 %	33,4 %	27,9 %	31,5 %	31,7 %	35,5 %
[5] trifft voll und ganz zu	38,9 %	49,4 %	42,2 %	45,6 %	47,6 %	51,9 %	43,1 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 12.891 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.12: Erfahrung von fehlendem Austausch mit anderen Studierenden in Online-Lehrveranstaltungen, nach Fächergruppen (2021, in %)

fehlender Austausch mit Studierenden	Geisteswissenschaften	Sportwissenschaften	Sozialwissenschaften	Mathematik/Naturwissenschaften	Medizin	Agrarwissenschaften	Ingenieurwissenschaften
[1] trifft gar nicht zu	5,9%	0,0%	3,6%	4,9%	3,7%	3,0%	4,2%
[2]	5,7%	2,3%	6,7%	5,3%	8,1%	8,5%	5,4%
[3]	8,1%	5,8%	8,0%	9,5%	7,5%	6,5%	9,8%
[4]	18,1%	29,9%	16,0%	22,7%	22,3%	24,6%	23,1%
[5] trifft voll und ganz zu	62,2%	62,0%	65,6%	57,5%	58,4%	57,5%	57,5%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

	Kunstwissenschaften	Psychologie	Verwaltungswissenschaften	Rechtswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften	Informatik	Lehramt
[1] trifft gar nicht zu	1,7%	4,8%	3,7%	4,4%	3,9%	5,7%	5,3%
[2]	7,2%	5,6%	11,1%	8,0%	8,7%	11,7%	7,7%
[3]	10,5%	9,9%	14,3%	9,1%	9,8%	9,3%	10,2%
[4]	14,2%	20,9%	16,0%	19,6%	20,1%	24,4%	18,7%
[5] trifft voll und ganz zu	66,5%	58,7%	54,9%	58,9%	57,6%	48,9%	58,1%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 12.864 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.13: Erfahrung mit fehlendem persönlichem Austausch mit Lehrenden, nach Fächergruppen (2021, in %)

fehlender Austausch mit Lehrenden	Geisteswissenschaften	Sportwissenschaften	Sozialwissenschaften	Mathematik/Naturwissenschaften	Medizin	Agrarwissenschaften	Ingenieurwissenschaften
[1] trifft gar nicht zu	5,3%	0,0%	3,8%	6,9%	7,6%	6,7%	6,5%
[2]	11,9%	12,8%	10,0%	14,0%	15,0%	12,3%	12,2%
[3]	12,4%	12,3%	18,4%	20,0%	16,8%	17,5%	22,0%
[4]	23,9%	34,3%	23,1%	26,6%	28,3%	25,6%	24,6%
[5] trifft voll und ganz zu	46,5%	40,6%	44,7%	32,6%	32,3%	37,9%	34,7%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

	Kunstwissenschaften	Psychologie	Verwaltungswissenschaften	Rechtswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften	Informatik	Lehramt
[1] trifft gar nicht zu	6,0%	5,4%	11,7%	8,0%	7,5%	10,7%	8,3%
[2]	7,0%	13,5%	23,3%	16,9%	16,5%	18,2%	12,3%
[3]	15,1%	18,4%	8,4%	21,1%	19,8%	19,8%	18,3%
[4]	26,4%	24,7%	15,5%	21,0%	24,1%	23,4%	26,6%
[5] trifft voll und ganz zu	45,5%	37,9%	41,1%	33,1%	32,1%	27,9%	34,6%
	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 12.749 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.14: Erfahrung, dass sich Fragen im Rahmen digitaler Lehrformate genauso gut klären wie im persönlichen Kontakt, nach Fächergruppen (2021, in %)

Fragen lassen sich genauso gut klären wie im persönlichen Kontakt	Geisteswissenschaften	Sportwissenschaften	Sozialwissenschaften	Mathematik/Naturwissenschaften	Medizin	Agrarwissenschaften	Ingenieurwissenschaften
[1] trifft gar nicht zu	20,6 %	27,0 %	21,2 %	18,9 %	18,1 %	17,8 %	20,0 %
[2]	30,1 %	36,3 %	37,0 %	33,6 %	38,6 %	31,7 %	31,5 %
[3]	23,7 %	23,6 %	22,1 %	21,9 %	20,5 %	19,3 %	22,7 %
[4]	15,8 %	8,3 %	12,3 %	15,5 %	14,8 %	24,7 %	15,3 %
[5] trifft voll und ganz zu	9,8 %	4,8 %	7,4 %	10,1 %	8,1 %	6,6 %	10,6 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

	Kunstwissenschaften	Psychologie	Verwaltungswissenschaften	Rechtswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften	Informatik	Lehramt
[1] trifft gar nicht zu	13,5 %	16,3 %	10,3 %	22,5 %	15,4 %	11,6 %	18,2 %
[2]	41,7 %	35,7 %	45,9 %	35,3 %	31,3 %	29,0 %	37,3 %
[3]	22,2 %	23,4 %	16,0 %	16,9 %	23,5 %	23,4 %	19,0 %
[4]	13,5 %	13,0 %	13,3 %	15,0 %	19,1 %	20,7 %	15,7 %
[5] trifft voll und ganz zu	9,2 %	11,6 %	14,5 %	10,4 %	10,8 %	15,3 %	9,9 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 12.819 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.15: Erfahrung, dass durch digitale Lehrformate das Studium besser organisiert werden muss, nach Fächergruppen (2021, in %)

durch digitale Lehrformate muss ich mein Studium besser organisieren	Geisteswissenschaften	Sportwissenschaften	Sozialwissenschaften	Mathematik/Naturwissenschaften	Medizin	Agrarwissenschaften	Ingenieurwissenschaften
[1] trifft gar nicht zu	12,4 %	8,9 %	9,3 %	11,1 %	10,6 %	8,5 %	10,4 %
[2]	16,0 %	24,6 %	15,1 %	17,7 %	19,8 %	14,3 %	17,8 %
[3]	22,8 %	33,6 %	24,5 %	21,4 %	19,2 %	25,3 %	25,0 %
[4]	27,1 %	24,0 %	27,0 %	28,2 %	31,7 %	26,2 %	26,5 %
[5] trifft voll und ganz zu	21,7 %	8,8 %	24,0 %	21,6 %	18,7 %	25,6 %	20,3 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

	Kunstwissenschaften	Psychologie	Verwaltungswissenschaften	Rechtswissenschaften	Wirtschaftswissenschaften	Informatik	Lehramt
[1] trifft gar nicht zu	17,1 %	10,5 %	3,1 %	13,9 %	12,0 %	13,6 %	9,1 %
[2]	22,6 %	14,8 %	12,9 %	13,9 %	17,8 %	17,1 %	17,7 %
[3]	23,0 %	23,8 %	31,1 %	23,3 %	23,0 %	22,3 %	19,9 %
[4]	23,5 %	29,5 %	29,3 %	26,5 %	28,4 %	28,7 %	29,4 %
[5] trifft voll und ganz zu	13,9 %	21,4 %	23,6 %	22,4 %	18,8 %	18,3 %	24,0 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 12.668 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.16: Erfahrung einer erhöhten zeitlicher Flexibilität durch digitale Lehrformate in Online-Lehrveranstaltungen, nach Anteil abrufbarer Videoaufzeichnungen (2021, in %)

zeitlich flexibler durch digitale Lehrformate	abrufbare Videoaufzeichnung In Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] trifft gar nicht zu	5,9 %	4,0 %
[2]	7,9 %	4,1 %
[3]	10,9 %	7,1 %
[4]	33,1 %	28,4 %
[5] trifft voll und ganz zu	42,3 %	56,4 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 8.080 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.17: Erfahrung einer erhöhten zeitlicher Flexibilität durch digitale Lehrformate in Online-Lehrveranstaltungen, nach Einsatz von Videos (und Animationen, Simulationen) in Veranstaltungen (2021, in %)

Zeitlich flexibler durch digitale Lehrformate	Videos in Online-LV	
	nein	ja
[1] trifft gar nicht zu	8,5 %	3,8 %
[2]	8,2 %	6,2 %
[3]	11,1 %	9,7 %
[4]	32,7 %	33,5 %
[5] trifft voll und ganz zu	39,5 %	46,8 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 12.519 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.18: Erfahrung, dass Fragen sich online genauso gut wie im persönlichen Kontakt klären lassen, nach aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Fragen lassen sich genauso gut klären wie im persönlichen Kontakt	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] trifft gar nicht zu	21,8 %	14,9 %
[2]	33,9 %	33,3 %
[3]	20,4 %	23,1 %
[4]	14,8 %	17,1 %
[5] trifft voll und ganz zu	9,1 %	11,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 12.641 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.19: Erfahrung, dass Fragen sich online genauso gut wie im persönlichen Kontakt klären lassen, nach Anteil Videokonferenzen (oder Web-Seminare) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Fragen lassen sich genauso gut klären wie im persönlichen Kontakt	Videokonferenzen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] trifft gar nicht zu	20,9 %	17,7 %
[2]	35,2 %	30,9 %
[3]	23,6 %	23,0 %
[4]	13,0 %	16,9 %
[5] trifft voll und ganz zu	7,4 %	11,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 8.033 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.20: Erfahrung, dass durch digitale Lehrformate das Studium besser organisiert werden muss, nach Ausmaß der Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

durch digitale Lehrformate muss ich mein Studium besser organisieren	reine Online-Veranstaltungen	
	„wenig“ bis „mehr als die Hälfte“ (2-4)	„alle“ (5)
[1] trifft gar nicht zu	10,7 %	11,5 %
[2]	19,9 %	16,5 %
[3]	25,0 %	21,0 %
[4]	28,7 %	28,3 %
[5] trifft voll und ganz zu	15,7 %	22,8 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 7.166 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.21: Erfahrung, dass durch digitale Lehrformate das Studium besser organisiert werden muss, nach Anteil an Videokonferenzen (oder Web-Seminare) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

durch digitale Lehrformate muss ich mein Studium besser organisieren	Videokonferenzen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] trifft gar nicht zu	9,3 %	12,5 %
[2]	16,0 %	17,4 %
[3]	20,4 %	21,9 %
[4]	29,7 %	27,6 %
[5] trifft voll und ganz zu	24,6 %	20,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 7.945 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.22: Erfahrung, dass durch digitale Lehrformate das Studium besser selber organisiert werden muss, nach Erfahrung, dass sich Fragen im persönlichen Kontakt genauso gut klären lassen (2021, in %)

durch digitale Lehrformate muss ich mein Studium besser organisieren	Fragen lassen sich genauso gut klären wie im persönlichen Kontakt	
	„trifft gar nicht zu“ bis „trifft teilweise zu“ (1–3)	„trifft zu“ bis „trifft voll und ganz zu“ (4+5)
[1] trifft gar nicht zu	8,2 %	20,0 %
[2]	15,9 %	21,0 %
[3]	23,3 %	21,3 %
[4]	30,3 %	21,3 %
[5] trifft voll und ganz zu	22,3 %	16,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 12.664 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.23: Erfahrung, dass Austausch mit anderen Studierenden fehlt, nach Ausmaß an Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Fehlender Austausch mit anderen Studierenden	reine Online-Veranstaltungen	
	„wenig“ bis „mehr als die Hälfte“ (2-4)	„alle“ (5)
[1] trifft gar nicht zu	4,4 %	4,5 %
[2]	6,5 %	7,0 %
[3]	13,0 %	8,2 %
[4]	24,8 %	19,4 %
[5] trifft voll und ganz zu	51,3 %	60,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 7.277 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.24: Erfahrung, dass persönlicher Austausch mit Lehrenden fehlt, nach Ausmaß an Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Fehlender Austausch mit Lehrenden	reine Online-Veranstaltungen	
	wenig bis mehr als die Hälfte (2-4)	alle (5)
[1] trifft gar nicht zu	5,8 %	7,4 %
[2]	16,6 %	13,4 %
[3]	21,2 %	18,5 %
[4]	28,0 %	24,0 %
[5] trifft voll und ganz zu	28,4 %	36,7 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 7.230 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

2.4 Zufriedenheit mit digitaler Lehre

Tabelle A2.25: Zufriedenheit mit dem Angebot/Umsetzung digitaler Prüfungen, nach Häufigkeit digitaler Prüfungen in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Zufriedenheit mit Angebot/ Umsetzung digitaler Prüfungen	Online-Prüfungen in Online-LV				
	[1] keine	[2]	[3] etwa	[4]	[5] alle
[1] gar nicht zufrieden	33,3 %	13,9 %	7,3 %	5,6 %	7,7 %
[2]	14,7 %	23,8 %	18,1 %	18,0 %	12,3 %
[3]	33,5 %	30,9 %	38,7 %	27,4 %	27,9 %
[4]	10,7 %	25,3 %	26,1 %	36,7 %	34,4 %
[5] voll und ganz zufrieden	7,9 %	6,2 %	9,9 %	12,3 %	17,7 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.929 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.26: Zufriedenheit mit der digitalen Kompetenz in der Lehre, nach aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Zufriedenheit mit digitaler Kompetenz der Lehrenden	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] gar nicht zufrieden	4,3 %	1,3 %
[2]	15,6 %	9,5 %
[3]	32,1 %	27,2 %
[4]	34,1 %	42,6 %
[5] voll und ganz zufrieden	13,9 %	19,4 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.908 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.27: Zufriedenheit mit dem Angebot/Umsetzung digitaler Lehrveranstaltungen, nach Fächergruppen (2021, in %)

Zufriedenheit mit Angebot/ Umsetzung digitaler Lehrveranstaltungen	Geistes- wissen- schaften	Sport- wissen- schaften	Sozialwissen- schaften	Mathematik/ Naturwissen- schaften	Medizin	Agrarwissen- schaften	Ingenieur- wissen- schaften
[1] gar nicht zufrieden	4,7 %	0,0 %	5,7 %	4,1 %	4,8 %	5,2 %	5,2 %
[2]	16,8 %	19,8 %	15,4 %	15,0 %	17,6 %	14,6 %	15,2 %
[3]	31,3 %	22,8 %	27,3 %	24,7 %	27,9 %	29,9 %	25,1 %
[4]	37,1 %	56,5 %	42,9 %	42,7 %	38,2 %	42,8 %	42,4 %
[5] voll und ganz zufrieden	10,2 %	0,9 %	8,9 %	13,5 %	11,5 %	7,5 %	12,1 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

	Kunst- wissen- schaften	Psycho- logie	Verwaltungs- wissen- schaften	Rechts- wissen- schaften	Wirtschafts- wissen- schaften	Informatik	Lehramt
[1] gar nicht zufrieden	5,4 %	3,8 %	0,0 %	4,7 %	5,5 %	3,9 %	4,0 %
[2]	18,8 %	12,7 %	15,9 %	17,3 %	13,4 %	10,3 %	16,1 %
[3]	27,7 %	24,8 %	23,5 %	25,4 %	22,4 %	23,7 %	30,4 %
[4]	36,5 %	43,3 %	46,0 %	40,2 %	45,5 %	45,0 %	40,3 %
[5] voll und ganz zufrieden	11,7 %	15,5 %	14,6 %	12,3 %	13,1 %	17,1 %	9,2 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 13.284 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A2.28: Zufriedenheit mit der digitalen Kompetenz der Lehrenden, nach Fächergruppen (2021, in %)

Zufriedenheit mit digitaler Kompetenz der Lehrenden	Geistes- wissen- schaften	Sport- wissen- schaften	Sozialwissen- schaften	Mathematik/ Naturwissen- schaften	Medizin	Agrarwissen- schaften	Ingenieur- wissen- schaften
[1] gar nicht zufrieden	2,0 %	3,5 %	2,5 %	1,8 %	3,4 %	2,4 %	3,2 %
[2]	13,0 %	15,0 %	15,7 %	11,6 %	15,9 %	13,3 %	13,1 %
[3]	30,4 %	31,6 %	34,5 %	28,1 %	34,1 %	35,4 %	29,1 %
[4]	38,7 %	34,5 %	35,7 %	41,9 %	35,7 %	38,4 %	39,5 %
[5] voll und ganz zufrieden	16,0 %	15,4 %	11,6 %	16,6 %	10,9 %	10,5 %	15,2 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

	Kunst- wissen- schaften	Psycho- logie	Verwaltungs- wissen- schaften	Rechts- wissen- schaften	Wirtschafts- wissen- schaften	Informatik	Lehramt
[1] gar nicht zufrieden	3,7 %	1,7 %	1,8 %	4,4 %	3,1 %	1,7 %	2,4 %
[2]	13,5 %	10,3 %	10,6 %	17,9 %	13,3 %	8,8 %	14,3 %
[3]	25,1 %	28,0 %	39,6 %	32,4 %	28,9 %	19,6 %	34,8 %
[4]	38,5 %	43,2 %	35,3 %	33,8 %	39,1 %	39,7 %	37,9 %
[5] voll und ganz zufrieden	19,3 %	16,8 %	12,8 %	11,6 %	15,7 %	30,3 %	10,5 %
	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 79.167 Studierenden, die auch Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Anhang 3: Soziale Integration

3.1 Kontakte der Studierenden an und außerhalb der Hochschule

Tabelle A3.1: Kontakthäufigkeit mit Mitstudierenden, nach Häufigkeit der Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Kontakthäufigkeit zu Mitstudierenden außerhalb der Lehrveranstaltungen.	Online-Lehrveranstaltungen	
	„keine“ bis „mehr als die Hälfte“ (1–4)	alle (5)
[1] nie	10,6 %	13,2 %
[2]	30,3 %	35,9 %
[3]	21,4 %	20,5 %
[4]	20,9 %	17,5 %
[5] sehr häufig	16,8 %	12,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 87.227 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

3.2 Betreuung durch Lehrende und soziales Klima im Studiengang

Unterstützung durch Lehrende und Studierende (soziales Klima)

Tabelle A3.2: Unterstützung durch Lehrende: Kooperative und aufgeschlossene Lehrende, nach Häufigkeit von aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Die Lehrenden sind kooperativ und aufgeschlossen.	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] stimmt gar nicht	1,8 %	0,9 %
[2]	11,5 %	4,6 %
[3]	31,8 %	20,0 %
[4]	42,4 %	51,4 %
[5] stimmt genau	12,5 %	23,1 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.953 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A3.3: Soziales Klima: Die Studierenden unterstützen sich gegenseitig, nach Häufigkeit von aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Im Allgemeinen unterstützen sich die Studierenden gegenseitig.	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] stimmt gar nicht	4,8 %	2,3 %
[2]	13,7 %	8,1 %
[3]	21,0 %	17,5 %
[4]	38,8 %	40,4 %
[5] stimmt genau	21,8 %	31,7 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.960 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A3.4: Unterstützung durch Lehrende: Kooperative und aufgeschlossene Lehrende, nach Einsatz von Kommunikationstools (und Kollaborationstools) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Die Lehrenden sind kooperativ und aufgeschlossen.	Kommunikationstools in Online-LV	
	nein	ja
[1] stimmt gar nicht	1,8 %	0,8 %
[2]	10,7 %	5,3 %
[3]	27,5 %	23,3 %
[4]	44,6 %	49,6 %
[5] stimmt genau	15,4 %	21,0 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.858 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Motivierung durch Lehrende

Tabelle A3.5: Motivierung durch Lehrende: Lehrende motivieren Studierende, nach Häufigkeit von aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Die Lehrenden schaffen es, die Studierenden für das Fach zu motivieren.	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] trifft gar nicht zu	6,6 %	2,3 %
[2]	20,2 %	12,5 %
[3]	41,1 %	39,9 %
[4]	27,1 %	35,5 %
[5] trifft voll und ganz zu	5,1 %	9,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.992 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A3.6: Motivierung durch Lehrende: Lehrende stellen Lernstoff interessant dar, nach Anteil von Videokonferenzen (oder Web-Seminaren) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Die Lehrenden stellen Lernstoff interessant dar.	Videokonferenzen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] trifft gar nicht zu	3,2 %	2,3 %
[2]	17,3 %	13,6 %
[3]	41,4 %	39,1 %
[4]	33,1 %	38,1 %
[5] trifft voll und ganz zu	5,0 %	6,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 55.676 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A3.7: Motivierung durch Lehrende: Lehrende stellen Lernstoff interessant dar, nach Einsatz von Kommunikationstools (und Kollaborationstools) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Die Lehrenden stellen Lernstoff interessant dar.	Kommunikationstools in Online-LV	
	nein	ja
[1] trifft gar nicht zu	3,7 %	1,3 %
[2]	17,2 %	11,5 %
[3]	40,0 %	37,5 %
[4]	32,5 %	42,1 %
[5] trifft voll und ganz zu	6,7 %	7,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.903 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

3.4 Exkurs: Soziodemografie und soziale Integration

Tabelle A3.8: Integration an der Hochschule: Fremdheitsgefühl an der Hochschule, nach Bildungsherkunft (2021, in %)

An der Hochschule fühle ich mich fremd.	Bildungsherkunft	
	nicht-akademisches Elternhaus	akademisches Elternhaus
[1] trifft gar nicht zu	37,3 %	47,2 %
[2]	26,3 %	26,6 %
[3]	19,3 %	14,7 %
[4]	11,9 %	8,6 %
[5] trifft voll und ganz zu	5,1 %	2,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 72.135 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A3.9: Kontakthäufigkeit zu Lehrenden, nach Land der Hochschulzugangsberechtigung (2021, in %)

Kontakthäufigkeit zu Lehrenden.	HZB-Herkunft	
	Deutsche Studierende	Internationale Studierende
[1] nie	41,1 %	30,8 %
[2]	39,8 %	37,6 %
[3]	13,7 %	20,2 %
[4]	4,4 %	8,8 %
[5] sehr häufig	0,9 %	2,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 102.790 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A3.10: Kontakthäufigkeit zur Hochschulverwaltung, nach Land der Hochschulzugangsberechtigung (2021, in %)

Kontakthäufigkeit zur Hochschulverwaltung.	HZB-Herkunft	
	Deutsche Studierende	Internationale Studierende
[1] nie	59,3 %	44,5 %
[2]	32,5 %	35,6 %
[3]	6,1 %	12,9 %
[4]	1,7 %	5,5 %
[5] sehr häufig	0,4 %	1,4 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 102.535 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A3.11: Zufriedenheit mit der Betreuung, nach Land der Hochschulzugangsberechtigung (2021, in %)

Zufriedenheit mit der Betreuung und Beratung durch die Lehrenden.	HZB-Herkunft	
	Deutsche Studierende	Internationale Studierende
[1] gar nicht zufrieden	4,1 %	6,0 %
[2]	15,8 %	9,9 %
[3]	32,5 %	27,4 %
[4]	34,2 %	32,7 %
[5] sehr zufrieden	13,4 %	23,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 79.745 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A3.12: Kontakthäufigkeit zu Kommilitoninnen und Kommilitonen, nach Geschlecht (2021, in %)

Kontakthäufigkeit zu Kommilitoninnen und Kommilitonen.	Geschlecht	
	Weiblich	Männlich
[1] nie	10,7 %	15,2 %
[2]	32,5 %	37,2 %
[3]	21,9 %	19,2 %
[4]	19,6 %	16,5 %
[5] sehr häufig	15,3 %	11,8 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 101.914 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A3.13: Kontakthäufigkeit zu Freundinnen und Freunden außerhalb der HS, nach Geschlecht (2021, in %)

Kontakthäufigkeit zu Freundinnen und Freunden außerhalb der Hochschule.	Geschlecht	
	Weiblich	Männlich
[1] nie	2,7 %	3,9 %
[2]	13,3 %	17,9 %
[3]	23,0 %	24,7 %
[4]	33,2 %	31,7 %
[5] sehr häufig	27,8 %	21,8 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 101.914 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A3.14: Kontakthäufigkeit zur Familie, nach Geschlecht (2021, in %)

Kontakthäufigkeit zur Familie (Eltern, Geschwistern etc.).	Geschlecht	
	Weiblich	Männlich
[1] nie	1,1 %	1,9 %
[2]	5,1 %	9,2 %
[3]	12,1 %	17,6 %
[4]	25,6 %	27,7 %
[5] sehr häufig	56,1 %	43,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 101.746 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Anhang 4: Lernumwelten und Digitalisierung

4.1 Anforderungen im Studium (Challenge)

Leistungsnormen

Tabelle A4.1: Leistungsnormen: Schwierigkeitsgrad, nach Häufigkeit von aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Beurteilung der Studienanforderungen in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] zu niedrig	0,9 %	1,2 %
[2]	8,1 %	8,1 %
[3] genau richtig	54,5 %	62,7 %
[4]	29,8 %	24,6 %
[5] zu hoch	6,6 %	3,4 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.219 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.2: Leistungsnormen: Schwierigkeitsgrad, nach Anteil von Videokonferenzen (oder Web-Seminaren) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Beurteilung der Studienanforderungen in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad	Videokonferenzen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] zu niedrig	1,0 %	1,4 %
[2]	6,5 %	8,7 %
[3] genau richtig	55,0 %	58,2 %
[4]	30,9 %	26,6 %
[5] zu hoch	6,5 %	5,1 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 67.131 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.3: Leistungsnormen: Schwierigkeitsgrad, nach Einsatz von Kommunikationstools (und Kollaborationstools) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Beurteilung der Studienanforderungen in Bezug auf den Schwierigkeitsgrad	Kommunikationstools in Online-LV	
	nein	ja
[1] zu niedrig	1,0 %	1,1 %
[2]	8,6 %	7,6 %
[3] genau richtig	51,0 %	65,3 %
[4]	32,3 %	23,0 %
[5] zu hoch	6,6 %	2,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.112 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Wissenskonstruktion

Tabelle A4.4: Wissenskonstruktion: Förderung aktiver Mitarbeit, nach Häufigkeit von aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Lehrveranstaltungen, in denen Lehrende aktive Mitarbeit von Studierenden fördern	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] keine	5,0 %	1,3 %
[2]	21,9 %	11,2 %
[3] etwa die Hälfte	40,2 %	34,1 %
[4]	26,4 %	38,2 %
[5] alle	6,5 %	15,2 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.169 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.5: Wissenskonstruktion: Förderung aktiver Mitarbeit, nach Anteil von Videokonferenzen (oder Web-Seminaren) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Lehrveranstaltungen, in denen Lehrende aktive Mitarbeit von Studierenden fördern	Videokonferenzen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] keine	4,5 %	2,1 %
[2]	24,2 %	14,8 %
[3] etwa die Hälfte	41,3 %	38,3 %
[4]	22,8 %	32,7 %
[5] alle	7,2 %	12,1 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 59.223 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.6: Wissenskonstruktion: Mischung aus Wissensvermittlung und Diskussion, nach Anteil von Videokonferenzen (oder Web-Seminaren) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Lehrveranstaltungen mit ausgewogener Wissensvermittlung und Diskussion	Videokonferenzen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1-3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] keine	13,9 %	7,7 %
[2]	39,1 %	30,2 %
[3] etwa die Hälfte	28,5 %	31,8 %
[4]	14,3 %	22,8 %
[5] alle	4,1 %	7,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 58.813 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.7: Wissenskonstruktion: Durchdenken des Lernstoffes, nach Anteil von Videokonferenzen (oder Web-Seminaren) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Lehrveranstaltungen, in denen zum Durchdenken des Stoffes angeregt wird	Videokonferenzen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1-3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] keine	3,3 %	1,8 %
[2]	17,1 %	12,0 %
[3] etwa die Hälfte	34,3 %	29,6 %
[4]	33,8 %	39,8 %
[5] alle	11,6 %	16,8 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 58.947 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.8: Wissenskonstruktion: Förderung aktiver Mitarbeit, nach Anteil von abrufbaren Videoaufzeichnungen in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Lehrveranstaltungen, in denen Lehrende aktive Mitarbeit von Studierenden fördern	abrufbare Videoaufzeichnungen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1-3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] keine	2,3 %	4,1 %
[2]	15,2 %	23,2 %
[3] etwa die Hälfte	39,6 %	36,6 %
[4]	31,6 %	26,4 %
[5] alle	11,3 %	9,8 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 59.310 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.9: Wissenskonstruktion: Mischung aus Wissensvermittlung und Diskussion, nach Anteil von abrufbaren Videoaufzeichnungen in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Lehrveranstaltungen mit ausgewogener Wissensvermittlung und Diskussion	abrufbare Videoaufzeichnungen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] keine	7,7 %	14,1 %
[2]	30,9 %	36,9 %
[3] etwa die Hälfte	32,2 %	26,9 %
[4]	22,2 %	16,5 %
[5] alle	7,1 %	5,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 59.896 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Wissensverständnis

Tabelle A4.10: Wissensverständnis: Selbständiges Denken, nach Häufigkeit von aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Auf selbständiges Denken und Arbeiten wird Wert gelegt	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] sehr wenig	2,7 %	1,1 %
[2]	6,2 %	4,9 %
[3]	17,3 %	11,5 %
[4]	37,1 %	38,9 %
[5] sehr viel	36,7 %	43,7 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.194 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.11: Wissensverständnis: Kritisches Denken, nach Einsatz von spielbasierten Lernelementen in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Auf Theorien und Konzepte kritisch zu vergleichen wird Wert gelegt	spielbasierte Lernelemente in Online-LV	
	nein	ja
[1] sehr wenig	5,3 %	2,9 %
[2]	12,5 %	8,8 %
[3]	22,7 %	22,2 %
[4]	32,1 %	36,9 %
[5] sehr viel	27,3 %	29,2 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.068 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

4.2 Bildungsorientierung (Orientation)

Forschungsorientierung

Tabelle A4.12: Forschungsorientierung: Einführung in Forschungsmethoden, nach Häufigkeit von aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Lehrveranstaltungen, in denen in Forschungsmethoden eingeführt wird	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] keine	12,3 %	7,3 %
[2]	31,6 %	29,3 %
[3] etwa die Hälfte	28,5 %	26,1 %
[4]	21,2 %	26,8 %
[5] alle	6,4 %	10,4 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.068 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.13: Forschungsorientierung: Einführung in Forschungsmethoden, nach Anteil von Videokonferenzen (oder Web-Seminaren) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Lehrveranstaltungen, in denen in Forschungsmethoden eingeführt wird	Videokonferenzen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] keine	11,3 %	9,7 %
[2]	30,7 %	28,3 %
[3] etwa die Hälfte	29,4 %	28,3 %
[4]	21,8 %	25,0 %
[5] alle	6,8 %	8,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 56.974 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.14: Forschungsorientierung: Förderung von Forschungsfähigkeiten, nach Anteil von Videokonferenzen (oder Web-Seminaren) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Förderung von Forschungsfähigkeiten	Videokonferenzen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] gar nicht gefördert	11,6 %	9,4 %
[2]	22,8 %	21,2 %
[3]	29,7 %	28,3 %
[4]	24,9 %	28,3 %
[5] sehr stark gefördert	10,9 %	12,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 58.173 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Praxisorientierung

Tabelle A4.15: Praxisorientierung: Verknüpfung Theorie und Praxis, nach Häufigkeit der Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studiengang charakterisiert durch enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis	Online-Lehrveranstaltungen	
	„keine“ bis „mehr als die Hälfte“ (1–4)	„alle“ (5)
[1] sehr wenig	5,4 %	7,8 %
[2]	14,5 %	19,1 %
[3]	27,5 %	29,0 %
[4]	33,7 %	29,7 %
[5] sehr stark	19,0 %	14,4 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 76.985 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.16: Praxisorientierung: Praxisbezug, nach Häufigkeit der Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studiengang charakterisiert durch engen Praxisbezug	Online-Lehrveranstaltungen	
	„keine“ bis „mehr als die Hälfte“ (1–4)	„alle“ (5)
[1] sehr wenig	8,6 %	13,6 %
[2]	18,1 %	23,3 %
[3]	24,7 %	25,5 %
[4]	28,0 %	23,4 %
[5] sehr stark	20,6 %	14,0 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 76.744 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.17: Praxisorientierung: Förderung berufspraktischer Fähigkeiten, nach Häufigkeit der Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Förderung von berufspraktischen Fähigkeiten	Online-Lehrveranstaltungen	
	„keine“ bis „mehr als die Hälfte“ (1–4)	„alle“ (5)
[1] gar nicht gefördert	7,9 %	11,3 %
[2]	20,9 %	25,1 %
[3]	28,7 %	29,0 %
[4]	28,6 %	24,6 %
[5] sehr stark gefördert	13,9 %	10,1 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 78.112 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.18: Praxisorientierung: Verknüpfung Theorie und Praxis, nach Häufigkeit von aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studiengang charakterisiert durch enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] sehr wenig	11,1 %	5,6 %
[2]	23,3 %	15,9 %
[3]	29,6 %	28,6 %
[4]	25,1 %	33,5 %
[5] sehr stark	10,9 %	16,4 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.055 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.19: Praxisorientierung: Praxisbezug, nach Häufigkeit von aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studiengang charakterisiert durch engen Praxisbezug	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] sehr wenig	17,7 %	10,9 %
[2]	26,1 %	22,5 %
[3]	26,3 %	24,4 %
[4]	20,2 %	25,9 %
[5] sehr stark	9,8 %	16,3 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.041 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A4.20: Praxisorientierung: Förderung berufspraktischer Fähigkeiten, nach Häufigkeit von aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Förderung von berufspraktischen Fähigkeiten	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] gar nicht gefördert	15,5 %	9,0 %
[2]	27,8 %	22,3 %
[3]	27,5 %	28,9 %
[4]	21,4 %	28,2 %
[5] sehr stark gefördert	7,9 %	11,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.098 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

**Tabelle A4.21: Praxisorientierung: Praxisbezug, nach Einsatz von Kommunikationstools
(und Kollaborationstools) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)**

Studiengang charakterisiert durch engen Praxisbezug	Kommunikationstools in Online-LV	
	nein	ja
[1] sehr wenig	20,8 %	12,1 %
[2]	27,6 %	23,4 %
[3]	23,7 %	24,9 %
[4]	18,9 %	24,8 %
[5] sehr stark	9,1 %	14,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.961 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

**Tabelle A4.22: Praxisorientierung: Praxisbezug, nach Einsatz von Videos (und Animationen, Simulationen)
in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)**

Studiengang charakterisiert durch engen Praxisbezug	Videos in Online-LV	
	nein	ja
[1] sehr wenig	20,8 %	12,1 %
[2]	27,6 %	23,4 %
[3]	23,7 %	24,9 %
[4]	18,9 %	24,8 %
[5] sehr stark	9,1 %	14,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.946 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Anhang 5: Studienerfolg und Studienabbruchintention

5.1 Erreichter Notendurchschnitt

Tabelle A5.1: Bisher erreichte Noten im Studium, nach Anteil von aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

erreichte Note	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
1.0–1.4	15,6 %	19,4 %
1.5–1.9	25,3 %	26,8 %
2.0–2.4	28,2 %	27,1 %
2.5–2.9	19,6 %	15,3 %
3.0–3.4	9,3 %	9,7 %
3.5–3.9	1,5 %	1,2 %
4.0–5.0	0,5 %	0,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.249 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.2: Bisher erreichte Noten im Studium, nach Anteil von Videokonferenzen (oder Web-Seminare) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

erreichte Note	Videokonferenzen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
1.0–1.4	13,2 %	17,1 %
1.5–1.9	24,2 %	27,6 %
2.0–2.4	28,9 %	28,1 %
2.5–2.9	20,1 %	17,1 %
3.0–3.4	10,9 %	8,1 %
3.5–3.9	1,8 %	1,4 %
4.0–5.0	0,9 %	0,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 55.329 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.3: Bisher erreichte Noten im Studium, nach Anteil von abrufbaren Videoaufzeichnungen in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

erreichte Note	abrufbare Videoaufzeichnungen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
1.0–1.4	17,2 %	12,8 %
1.5–1.9	28,0 %	22,5 %
2.0–2.4	28,6 %	27,5 %
2.5–2.9	16,7 %	21,4 %
3.0–3.4	7,7 %	12,6 %
3.5–3.9	1,3 %	2,3 %
4.0–5.0	0,6 %	1,0 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 55.417 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.4: Bisher erreichte Noten im Studium, nach Einsatz von Kommunikationstools (und Kollaborationstools) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

erreichte Note	Kommunikationstools in Online-LV	
	nein	ja
1.0–1.4	15,5 %	19,8 %
1.5–1.9	23,9 %	27,8 %
2.0–2.4	28,9 %	26,9 %
2.5–2.9	19,8 %	15,3 %
3.0–3.4	9,6 %	8,8 %
3.5–3.9	2,0 %	0,9 %
4.0–5.0	0,5 %	0,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.171 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

5.2 Zufriedenheit mit Leistung und Fortschritt

Tabelle A5.5: Zufriedenheit eigener Studienleistung, nach Ausmaß der Zufriedenheit mit dem erreichten Wissen und Können (2021, in %, ohne Ausprägung „weiß ich nicht“)

zufrieden mit eigener Studienleistung	Zufrieden mit erreichtem Wissen und Können	
	„gar nicht“ bis „teils-teils“ zufrieden (1–3)	„zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ (4+5)
[1] gar nicht zufrieden	8,7 %	1,1 %
[2]	20,4 %	5,6 %
[3]	32,6 %	18,8 %
[4]	30,2 %	46,2 %
[5] sehr zufrieden	8,2 %	28,3 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 80.750 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.6: Zufriedenheit eigenem Studienfortschritt, nach Ausmaß der Zufriedenheit mit dem erreichten Wissen und Können (2021, in %, ohne Ausprägung „weiß ich nicht“)

zufrieden mit eigenem Studienfortschritt	Zufrieden mit erreichtem Wissen und Können	
	„gar nicht“ bis „teils-teils zufrieden“ (1–3)	„zufrieden“ bis „sehr zufrieden“ (4+5)
[1] gar nicht zufrieden	11,4 %	2,1 %
[2]	21,6 %	5,5 %
[3]	33,1 %	14,3 %
[4]	26,2 %	43,9 %
[5] sehr zufrieden	7,7 %	34,1 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 80.783 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.7: Zufriedenheit eigener Studienleistung, nach Anteil der Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %, ohne Ausprägung „weiß ich nicht“)

zufrieden mit eigener Studienleistung	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] gar nicht zufrieden	6,4 %	3,6 %
[2]	14,5 %	12,2 %
[3]	26,8 %	23,5 %
[4]	35,5 %	38,9 %
[5] sehr zufrieden	16,8 %	21,8 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.875 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.8: Zufriedenheit eigenem Studienfortschritt, nach Anteil der Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %, ohne Ausprägung „weiß ich nicht“)

zufrieden mit eigenem Studienfortschritt	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] gar nicht zufrieden	7,9 %	5,0 %
[2]	15,0 %	11,6 %
[3]	24,6 %	21,6 %
[4]	33,3 %	37,3 %
[5] sehr zufrieden	19,1 %	24,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.862 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.9: Zufriedenheit eigener Studienleistung, nach Anteil von Videokonferenzen (oder Web-Seminare) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %, ohne Ausprägung „weiß ich nicht“)

zufrieden mit eigener Studienleistung	Videokonferenzen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] gar nicht zufrieden	5,8 %	4,6 %
[2]	14,9 %	12,4 %
[3]	26,9 %	25,0 %
[4]	35,4 %	38,6 %
[5] sehr zufrieden	16,9 %	19,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 53.519 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.10: Zufriedenheit eigener Studienleistung, nach Anteil von abrufbaren Videoaufzeichnungen in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %, ohne Ausprägung „weiß ich nicht“)

zufrieden mit eigener Studienleistung	abrufbare Videoaufzeichnungen in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] gar nicht zufrieden	4,4 %	6,5 %
[2]	12,2 %	15,8 %
[3]	25,3 %	25,8 %
[4]	38,8 %	34,6 %
[5] sehr zufrieden	19,3 %	17,4 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 53.597 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.11: Zufriedenheit eigener Studienleistung, nach Einsatz von Kommunikationstools (und Kollaborationstools) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %, ohne Ausprägung „weiß ich nicht“)

zufrieden mit eigener Studienleistung	Kommunikationstools in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht zufrieden	5,3 %	4,7 %
[2]	14,2 %	11,8 %
[3]	26,6 %	23,6 %
[4]	34,2 %	40,1 %
[5] sehr zufrieden	19,6 %	19,8 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.783 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.12: Zufriedenheit eigenem Studienfortschritt, nach Einsatz von Kommunikationstools (und Kollaborationstools) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %, ohne Ausprägung „weiß ich nicht“)

zufrieden mit eigenem Studienfortschritt	Kommunikationstools in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht zufrieden	7,8 %	5,2 %
[2]	13,5 %	12,8 %
[3]	23,2 %	21,5 %
[4]	33,5 %	38,0 %
[5] sehr zufrieden	22,1 %	22,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.769 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.13: Zufriedenheit eigenem Studienfortschritt, nach Einsatz von Abstimmungsmedien in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %, ohne Ausprägung „weiß ich nicht“)

zufrieden mit eigenem Studienfortschritt	Abstimmungsmedien in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht zufrieden	7,5 %	5,7 %
[2]	13,7 %	12,8 %
[3]	24,2 %	21,1 %
[4]	33,2 %	37,6 %
[5] sehr zufrieden	21,4 %	22,8 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.769 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.14: Zufriedenheit eigenem Studienfortschritt, nach Einsatz von Videos (und Animationen, Simulationen) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %, ohne Ausprägung „weiß ich nicht“)

zufrieden mit eigenem Studienfortschritt	Videos in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht zufrieden	8,1 %	5,9 %
[2]	15,2 %	12,5 %
[3]	23,7 %	21,9 %
[4]	35,1 %	36,2 %
[5] sehr zufrieden	17,8 %	23,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.769 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

5.3 Studienunterbrechung, Fachwechsel und Studienabbruch

Tabelle A5.15: Gedanken an Studienunterbrechung, nach bisherigen Unterbrechungen (2021, in %)

Gedanken an Studienunterbrechung	bereits Studium unterbrochen	
	nein	ja
[1] gar nicht	75,7 %	71,0 %
[2]	11,2 %	11,2 %
[3]	6,2 %	8,1 %
[4]	4,3 %	5,1 %
[5] sehr häufig	2,6 %	4,7 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 118.579 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.16: Gedanken an Studienabbruch, nach bisherigen Unterbrechungen (2021, in %)

Gedanken an Studienabbruch	bereits Studium unterbrochen	
	nein	ja
[1] gar nicht	79,2 %	70,5 %
[2]	10,7 %	12,1 %
[3]	4,8 %	7,5 %
[4]	3,2 %	5,3 %
[5] sehr häufig	2,2 %	4,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 118.626 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.17: Gedanken an Fachwechsel, nach Gedanken an Studienunterbrechung (2021, in %)

Gedanken an Fachwechsel	Gedanken an Studienunterbrechung	
	nein (1= „gar nicht“)	ja (2–5: „selten“ bis „häufig“)
[1] gar nicht	87,7 %	50,2 %
[2]	6,5 %	21,0 %
[3]	2,8 %	12,3 %
[4]	1,7 %	9,2 %
[5] sehr häufig	1,3 %	7,3 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 118.626 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.18: Gedanken an Studienabbruch, nach Gedanken an Studienunterbrechung (2021, in %)

Gedanken an Studienabbruch	Gedanken an Studienunterbrechung	
	nein (1= „gar nicht“)	ja (2–5: „selten“ bis „häufig“)
[1] gar nicht	90,4 %	40,8 %
[2]	5,9 %	25,6 %
[3]	2,0 %	14,5 %
[4]	1,0 %	10,8 %
[5] sehr häufig	0,6 %	8,3 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 118.626 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.19: Gedanken an Studienunterbrechung, nach Anteil aktiver Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Gedanken an Studienunterbrechung	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] gar nicht	72,2 %	76,5 %
[2]	11,3 %	11,9 %
[3]	7,2 %	6,2 %
[4]	5,8 %	3,9 %
[5] sehr häufig	3,5 %	1,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.016 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.20: Gedanken an Fachwechsel, nach Anteil aktiver Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Gedanken an Fachwechsel	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] gar nicht	76,2 %	80,8 %
[2]	10,3 %	9,8 %
[3]	5,3 %	4,7 %
[4]	4,9 %	2,8 %
[5] sehr häufig	3,3 %	1,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.013 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.21: Gedanken an Studienabbruch, nach Anteil aktiver Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Gedanken an Studienabbruch	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4+5)
[1] gar nicht	74,2 %	80,3 %
[2]	10,8 %	11,2 %
[3]	7,2 %	4,6 %
[4]	4,3 %	2,4 %
[5] sehr häufig	3,5 %	1,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 6.018 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.22: Gedanken an Studienabbruch, nach Einsatz von Videos (und Animationen, Simulationen) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Gedanken an Studienabbruch	Videos in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	74,8 %	79,2 %
[2]	11,3 %	10,1 %
[3]	5,4 %	5,8 %
[4]	5,0 %	2,8 %
[5] sehr häufig	3,4 %	2,0 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.919 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A5.23: Gedanken an Studienabbruch, nach Einsatz von Abstimmungsmedien in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Gedanken an Studienabbruch	Abstimmungsmedien in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	76,5 %	79,3 %
[2]	9,4 %	11,0 %
[3]	6,1 %	5,5 %
[4]	4,4 %	2,7 %
[5] sehr häufig	3,6 %	1,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 5.919 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Anhang 6: Belastungen und mögliche Schwierigkeiten im Studium

6.1 Empfundene Belastung bei Studierenden

Tabelle A6.1: Gefühl gestresst zu sein, nach Häufigkeit der Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

gestresst	Online-Lehrveranstaltungen	
	„keine“ bis „mehr als die Hälfte“ (1–4)	„alle“ (5)
[1] nie	2,7 %	2,9 %
[2]	12,7 %	11,5 %
[3]	22,5 %	19,8 %
[4]	34,7 %	37,1 %
[5] sehr häufig	27,4 %	28,8 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 42.193 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.2: Gefühl überlastet zu sein, nach Häufigkeit der Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

überlastet	Online-Lehrveranstaltungen	
	„keine“ bis „mehr als die Hälfte“ (1–4)	„alle“ (5)
[1] nie	7,8 %	7,4 %
[2]	19,3 %	18,3 %
[3]	25,5 %	24,0 %
[4]	28,4 %	30,1 %
[5] sehr häufig	18,9 %	20,2 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 42.062 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.3: Erschöpfung (Dimension), nach Häufigkeit der Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

erschöpft (Skala aus 3 Items)	Online-Lehrveranstaltungen	
	„keine“ bis „mehr als die Hälfte“ (1–4)	„alle“ (5)
[1] nie	7,9 %	7,4 %
[2]	30,0 %	27,0 %
[3]	33,3 %	33,7 %
[4]	20,6 %	22,9 %
[5] sehr häufig	8,1 %	9,2 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 41.697 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Kategorien für Skala: 1–1,3 = nie, 1,6–2,3 = selten, 2,6–3,3 = manchmal, 3,6–4,3 = häufig, 4–6,5 = sehr häufig.

Tabelle A6.4: Erschöpfung (Dimension), nach Häufigkeit von aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

erschöpft (Skala aus 3 Items)	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] nie	5,4 %	9,2 %
[2]	23,6 %	29,8 %
[3]	33,4 %	31,5 %
[4]	25,8 %	21,9 %
[5] sehr häufig	11,8 %	7,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 3.121 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Kategorien für Skala: 1–1,3 = nie, 1,6–2,3 = selten, 2,6–3,3 = manchmal, 3,6–4,3 = häufig, 4–6,5 = sehr häufig.

6.2 Fragen bis hin zu Schwierigkeiten der Studierenden

Tabelle A6.5: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit depressiver Verstimmung, nach Häufigkeit der Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

depressive Verstimmungen	Online-Lehrveranstaltungen	
	„keine“ bis „mehr als die Hälfte“ (1–4)	„alle“ (5)
[1] gar nicht	25,3 %	22,6 %
[2]	18,3 %	17,6 %
[3]	21,1 %	19,7 %
[4]	22,3 %	25,4 %
[5] in hohem Maße	13,1 %	14,7 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 8.118 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.6: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Mangel an persönlichem Kontakt, nach Häufigkeit der Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Mangel an persönlichem Kontakt	Online-Lehrveranstaltungen	
	„keine“ bis „mehr als die Hälfte“ (1–4)	„alle“ (5)
[1] gar nicht	15,6 %	12,7 %
[2]	17,6 %	14,7 %
[3]	20,7 %	20,3 %
[4]	27,7 %	27,5 %
[5] in hohem Maße	18,4 %	24,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 8.121 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.7: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienabschlussprobleme, nach Häufigkeit der Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienabschlussprobleme	Online-Lehrveranstaltungen	
	„keine“ bis „mehr als die Hälfte“ (1–4)	„alle“ (5)
[1] gar nicht	51,2 %	58,9 %
[2]	16,3 %	15,0 %
[3]	13,0 %	11,8 %
[4]	9,9 %	8,5 %
[5] in hohem Maße	9,6 %	5,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 7.940 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.8: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienorganisation, Studienganggestaltung/-wechsel, nach aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienorganisation, Studienganggestaltung/-wechsel	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] gar nicht	34,4 %	40,5 %
[2]	19,9 %	21,3 %
[3]	19,7 %	17,8 %
[4]	17,8 %	15,7 %
[5] in hohem Maße	8,1 %	4,7 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 758 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.9: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Mangel an persönlichem Kontakten, nach aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Mangel an persönlichen Kontakten	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] gar nicht	10,9 %	12,3 %
[2]	12,2 %	16,2 %
[3]	21,6 %	20,1 %
[4]	29,5 %	27,2 %
[5] in hohem Maße	25,9 %	24,1 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 756 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.10: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Lern-/Leistungsprobleme, Prüfungsangst, nach aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Lern-/Leistungsprobleme, Prüfungsangst	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] gar nicht	12,4 %	16,4 %
[2]	18,7 %	22,2 %
[3]	22,4 %	19,6 %
[4]	28,8 %	31,9 %
[5] in hohem Maße	17,7 %	9,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 761 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.11: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienabschlussprobleme, nach aktiven Interaktionsmöglichkeiten in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienabschlussprobleme	aktive Interaktionsmöglichkeiten in Online-LV	
	„keine“ bis „etwa die Hälfte“ (1–3)	„mehr als die Hälfte“ bis „alle“ (4–5)
[1] gar nicht	54,0 %	62,1 %
[2]	12,1 %	11,8 %
[3]	16,7 %	13,4 %
[4]	8,8 %	6,6 %
[5] in hohem Maße	8,5 %	6,2 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 745 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.12: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit depressiven Verstimmungen, nach Einsatz von Podcast (und Blogs) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

depressive Verstimmungen	Podcasts in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	24,8 %	21,0 %
[2]	15,9 %	16,4 %
[3]	21,8 %	18,8 %
[4]	22,4 %	33,8 %
[5] in hohem Maße	15,1 %	10,1 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 741 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.13: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit depressiven Verstimmungen, nach Einsatz von Videos (und Animationen, Simulationen) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

depressive Verstimmungen	Videos in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	24,4 %	24,1 %
[2]	9,8 %	18,1 %
[3]	22,5 %	20,8 %
[4]	23,6 %	24,7 %
[5] in hohem Maße	19,8 %	12,3 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 741 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.14: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit depressiven Verstimmungen, nach Einsatz von Abstimmungsmedien in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

depressive Verstimmungen	Abstimmungsmedien in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	24,5 %	23,9 %
[2]	12,6 %	18,2 %
[3]	19,1 %	22,7 %
[4]	26,7 %	22,8 %
[5] in hohem Maße	17,1 %	12,3 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 741 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.15: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit depressiven Verstimmungen, nach Einsatz von spielbasierten Lernelementen in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

depressive Verstimmungen	spielbasierte Lernelemente in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	24,8 %	21,6 %
[2]	15,4 %	18,1 %
[3]	22,3 %	16,9 %
[4]	23,8 %	27,1 %
[5] in hohem Maße	13,8 %	16,3 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 741 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.16: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit depressiven Verstimmungen, nach Einsatz von Kommunikationstools (und Kollaborationstools) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

depressive Verstimmungen	Kommunikationstools in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	24,6 %	23,7 %
[2]	14,4 %	17,5 %
[3]	23,9 %	18,6 %
[4]	25,4 %	23,4 %
[5] in hohem Maße	11,8 %	16,8 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 741 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.17: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit depressiven Verstimmungen, nach Einsatz von eTests in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

depressive Verstimmungen	eTests in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	24,7 %	23,1 %
[2]	12,8 %	22,2 %
[3]	22,1 %	19,6 %
[4]	25,8 %	21,6 %
[5] in hohem Maße	14,7 %	13,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 741 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.18: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Mangel an persönlichem Kontakten, nach Einsatz von Podcasts (und Blogs) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Mangel an persönlichen Kontakten	Podcasts in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	10,8 %	14,0 %
[2]	14,4 %	14,7 %
[3]	22,1 %	15,1 %
[4]	28,4 %	26,6 %
[5] in hohem Maße	24,3 %	29,7 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 740 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.19: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Mangel an persönlichem Kontakten, nach Einsatz von Abstimmungsmedien in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Mangel an persönlichen Kontakten	Abstimmungsmedien in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	12,1 %	8,5 %
[2]	14,2 %	15,5 %
[3]	20,7 %	21,7 %
[4]	27,0 %	32,7 %
[5] in hohem Maße	26,0 %	21,7 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 740 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.20: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Mangel an persönlichem Kontakten, nach Einsatz von Kommunikationstools (und Kollaborationstools) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Mangel an persönlichen Kontakten	Kommunikationstools in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	12,3 %	10,5 %
[2]	11,0 %	17,9 %
[3]	23,1 %	18,7 %
[4]	25,1 %	31,1 %
[5] in hohem Maße	28,6 %	21,8 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 740 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.21: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Mangel an persönlichem Kontakten, nach Einsatz von eTests in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Mangel an persönlichen Kontakten	eTests in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	13,3 %	7,7 %
[2]	14,9 %	13,6 %
[3]	20,5 %	21,7 %
[4]	24,2 %	35,8 %
[5] in hohem Maße	27,2 %	21,2 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 740 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.22: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Lern-/Leistungsprobleme, Prüfungsangst, nach Einsatz von Podcasts (und Blogs) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Lern-/Leistungsprobleme, Prüfungsangst	Podcasts in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	14,4 %	16,3 %
[2]	21,2 %	15,2 %
[3]	18,5 %	33,3 %
[4]	32,1 %	21,0 %
[5] in hohem Maße	13,8 %	14,4 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 744 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.23: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Lern-/Leistungsprobleme, Prüfungsangst, nach Einsatz von Videos (und Animationen, Simulationen) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Lern-/Leistungsprobleme, Prüfungsangst	Videos in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	11,5 %	15,9 %
[2]	21,3 %	19,7 %
[3]	19,1 %	21,8 %
[4]	29,5 %	30,4 %
[5] in hohem Maße	18,6 %	12,2 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 744 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.24: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Lern-/Leistungsprobleme, Prüfungsangst, nach Einsatz von Abstimmungsmedien in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Lern-/Leistungsprobleme, Prüfungsangst	Abstimmungsmedien in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	14,1 %	15,2 %
[2]	14,4 %	24,0 %
[3]	22,9 %	19,9 %
[4]	32,2 %	28,8 %
[5] in hohem Maße	16,4 %	12,2 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 744 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.25: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Lern-/Leistungsprobleme, Prüfungsangst, nach Einsatz von spielbasierten Lernelemente in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Lern-/Leistungsprobleme, Prüfungsangst	spielbasierte Lernelemente in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	15,2 %	12,9 %
[2]	20,2 %	19,7 %
[3]	22,0 %	17,2 %
[4]	29,0 %	35,0 %
[5] in hohem Maße	13,5 %	15,3 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 744 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.26: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Lern-/Leistungsprobleme, Prüfungsangst, nach Einsatz von Kommunikationstools (und Kollaborationstools) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Lern-/Leistungsprobleme, Prüfungsangst	Kommunikationstools in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	13,3 %	7,7 %
[2]	14,9 %	13,6 %
[3]	20,5 %	21,7 %
[4]	24,2 %	35,8 %
[5] in hohem Maße	27,2 %	21,2 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 744 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.27: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Arbeitsorganisation, Zeitmanagement, nach Einsatz von Podcasts (und Blogs) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Arbeitsorganisation, Zeitmanagement	Podcasts in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	12,1 %	10,2 %
[2]	20,9 %	21,2 %
[3]	24,6 %	20,8 %
[4]	30,7 %	32,8 %
[5] in hohem Maße	11,7 %	15,0 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 742 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.28: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienorganisation, Studienganggestaltung/-wechsel, nach Einsatz von Podcasts (und Blogs) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienorganisation, Studienganggestaltung/-wechsel	Podcasts in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	38,7 %	32,4 %
[2]	21,2 %	21,3 %
[3]	17,3 %	20,8 %
[4]	15,8 %	23,4 %
[5] in hohem Maße	7,0 %	2,1 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 736 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.29: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienorganisation, Studienganggestaltung/-wechsel, nach Einsatz von Videos (und Animationen, Simulationen) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienorganisation, Studienganggestaltung/-wechsel	Videos in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	34,5 %	38,7 %
[2]	18,5 %	22,2 %
[3]	17,9 %	18,0 %
[4]	22,4 %	15,3 %
[5] in hohem Maße	6,7 %	5,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 736 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.30: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienorganisation, Studienganggestaltung/-wechsel, nach Einsatz von Abstimmungsmedien in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienorganisation, Studienganggestaltung/-wechsel	Abstimmungsmedien in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	30,7 %	42,2 %
[2]	20,3 %	21,9 %
[3]	19,0 %	17,2 %
[4]	21,7 %	14,0 %
[5] in hohem Maße	8,3 %	4,7 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 736 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.31: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienorganisation, Studienganggestaltung/-wechsel, nach Einsatz von spielbasierten Lernelemente in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienorganisation, Studienganggestaltung/-wechsel	spielbasierte Lernelemente in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	37,0 %	40,1 %
[2]	18,9 %	30,8 %
[3]	18,4 %	15,9 %
[4]	18,6 %	10,7 %
[5] in hohem Maße	7,0 %	2,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 736 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.32: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienorganisation, Studienganggestaltung/-wechsel, nach Einsatz von Kommunikationstools (und Kollaborationstools) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienorganisation, Studienganggestaltung/-wechsel	Kommunikationstools in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	32,1 %	43,1 %
[2]	20,3 %	22,2 %
[3]	19,8 %	16,1 %
[4]	19,0 %	15,2 %
[5] in hohem Maße	8,9 %	3,4 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 736 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.33: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienorganisation, Studienganggestaltung/-wechsel, nach Einsatz von eTests in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienorganisation, Studienganggestaltung/-wechsel	eTests in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	36,2 %	40,4 %
[2]	21,3 %	21,2 %
[3]	17,5 %	18,8 %
[4]	18,1 %	15,1 %
[5] in hohem Maße	7,0 %	4,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 736 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.34: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienabschlussprobleme, nach Einsatz von Podcasts (und Blogs) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienabschlussprobleme	Podcasts in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	57,6 %	61,3 %
[2]	12,5 %	9,6 %
[3]	13,1 %	22,2 %
[4]	8,5 %	2,3 %
[5] in hohem Maße	8,4 %	4,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 730 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.35: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienabschlussprobleme, nach Einsatz von Videos (und Animationen, Simulationen) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienabschlussprobleme	Videos in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	52,5 %	60,2 %
[2]	11,9 %	12,1 %
[3]	13,5 %	15,0 %
[4]	9,7 %	6,6 %
[5] in hohem Maße	12,3 %	6,1 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 730 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.36: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienabschlussprobleme, nach Einsatz von Abstimmungsmedien in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienabschlussprobleme	Abstimmungsmedien in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	52,1 %	62,3 %
[2]	11,1 %	12,7 %
[3]	16,5 %	13,4 %
[4]	8,9 %	6,4 %
[5] in hohem Maße	11,3 %	5,3 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 730 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.37: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienabschlussprobleme, nach Einsatz von spielbasierten Lernelemente in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienabschlussprobleme	spielbasierte Lernelemente in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	55,8 %	68,3 %
[2]	11,6 %	13,7 %
[3]	16,4 %	7,4 %
[4]	8,0 %	5,1 %
[5] in hohem Maße	8,2 %	5,6 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 730 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.38: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienabschlussprobleme, nach Einsatz von Kommunikationstools (und Kollaborationstools) in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienabschlussprobleme	Kommunikationstools in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	50,7 %	65,7 %
[2]	14,0 %	10,1 %
[3]	17,3 %	11,9 %
[4]	6,6 %	8,2 %
[5] in hohem Maße	11,4 %	4,0 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 730 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.39: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Studienabschlussprobleme, nach Einsatz von eTests in Online-Lehrveranstaltungen (2021, in %)

Studienabschlussprobleme	eTests in Online-LV	
	nein	ja
[1] gar nicht	55,0 %	64,7 %
[2]	13,2 %	9,8 %
[3]	15,2 %	13,6 %
[4]	8,2 %	5,8 %
[5] in hohem Maße	8,5 %	6,2 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 730 Studierenden, die alle Veranstaltungen online haben.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

6.5 Exkurs: Entwicklung und Geschlechterunterschiede bei Belastungen

Tabelle A6.40: Gefühl gestresst zu sein, nach Geschlecht (2021, in %)

gestresst	Geschlecht	
	weiblich	männlich
[1] nie	1,4 %	4,4 %
[2]	8,7 %	16,0 %
[3]	18,4 %	22,4 %
[4]	37,1 %	35,7 %
[5] sehr häufig	34,5 %	21,5 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 96.941 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.41: Gefühl überlastet zu sein, nach Geschlecht (2021, in %)

überlastet	Geschlecht	
	weiblich	männlich
[1] nie	5,1 %	10,7 %
[2]	15,6 %	22,6 %
[3]	23,4 %	25,5 %
[4]	31,4 %	27,5 %
[5] sehr häufig	24,6 %	13,7 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 96.604 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.42: Erschöpfung (Dimension), nach Geschlecht (2021, in %)

erschöpft (Skala aus 3 Items)	Geschlecht	
	weiblich	männlich
[1] nie	6,4 %	8,1 %
[2]	25,8 %	29,9 %
[3]	34,1 %	34,8 %
[4]	23,8 %	20,4 %
[5] sehr häufig	9,9 %	6,9 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 95.672 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Kategorien für Skala: 1–1,3 = nie, 1,6–2,3 = selten, 2,6–3,3 = manchmal, 3,6–4,3 = häufig, 4–6,5 = sehr häufig.

Tabelle A6.43: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit depressiven Verstimmungen, nach Geschlecht (2021, in %)

depressive Verstimmungen	Geschlecht	
	weiblich	männlich
[1] gar nicht	19,3 %	28,2 %
[2]	17,5 %	18,6 %
[3]	20,3 %	19,4 %
[4]	26,4 %	21,6 %
[5] in hohem Maße	16,5 %	12,3 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 13.834 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Tabelle A6.44: Fragen bis hin zu Schwierigkeiten mit Lern-/Leistungsprobleme, Prüfungsangst, nach Geschlecht (2021, in %)

Lern-/Leistungsprobleme, Prüfungsangst	Geschlecht	
	weiblich	männlich
[1] gar nicht	12,0 %	17,5 %
[2]	17,2 %	21,8 %
[3]	20,9 %	21,6 %
[4]	30,4 %	27,1 %
[5] in hohem Maße	19,6 %	12,1 %
	100 %	100 %

Eigene Berechnung mit gewichteten Daten aus „Die Studierendenbefragung in Deutschland“ (2021). Die Analysen basieren auf Angaben von 13.878 Studierenden.

Anmerkung: Durch Rundungsdifferenzen können aufsummierte Werte von 100,0 Prozent abweichen.

Impressum

Herausgeben von

Universität Konstanz
AG Hochschulforschung
Universitätsstraße 10
78464 Konstanz

vertreten durch Rektorin Prof. Dr. Katharina Holzinger
uni-konstanz.de

Stand

November 2023

Text und Grafiken

AG Hochschulforschung, Universität Konstanz

Gestaltung

BMBF

Bildnachweise

SEVN Agentur GmbH

