

Online-Lehre auf dem Corona-Prüfstand:

**Wie JKU-Studierende den
Umstieg auf *Distance Learning*
im Sommersemester 2020
erlebt haben**



Endbericht zum Lehrforschungspraktikum
„Digitalen Wandel erforschen“

hrsg. von Bianca Prietl
unter Mitarbeit von Anita Winkler

2020/2021

Zitationsvorschlag:

Priegl, B. (Hrsg.). (2021). *Online-Lehre auf dem Corona-Prüfstand. Wie JKU-Studierende den Umstieg auf Distance Learning im Sommersemester 2020 erlebt haben: Endbericht zum Lehrforschungspraktikum „Digitalen Wandel erforschen“*. Linz: Johannes Kepler Universität. Abrufbar von https://www.jku.at/fileadmin/gruppen/119/SID/Lehrforschungsberichte/Priegl_2021_Online-Lehre_auf_dem_Corona-Pruefstand_Endbericht_Forschungspraktikum.pdf

Inhaltsverzeichnis

Ein maximal selbstreflexives Lehrforschungsprojekt – oder: Was sich aus Studierendenperspektive aus dem Corona-Semester für digitale Fernlehre im Hochschulkontext lernen lässt

Bianca Prietl4

Lehre und Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie

Ricarda Auer, Laura Gebeshuber, Maureen Mleschnitza
Martina Steinwender, Ramona Wittinghofer12

Studienalltag von Soziologie- und Informatikstudierenden in Zeiten von Covid-19

Miriam Danner, Jana Mai, Evelyn Königsdorfer
Ilana Muradova, Gilbert Wimmer37

Im Stich gelassen. Eine qualitative Analyse der Faktoren, die das Partizipieren am Distance Learning beeinflussen

Viktoriya Boyko, Viktor Maric, Tina Rautnig, Valentin Stickler64

Locked in and Logged in. Erfahrungen von JKU-Studierenden mit E-Learning

Daniel Dekorsi, Larissa Innendorfer, Andrea Trzicka
Stefan Walter, Martin Winroither90

Ein maximal selbstreflexives Lehrforschungsprojekt – oder: Was sich aus Studierendenperspektive aus dem Corona-Semester für digitale Fernlehre im Hochschulkontext lernen lässt

Bianca Prietl

Als sich 19 Studierende des BA Soziologie im Februar 2020 zu dem zwei Semester umspannenden Empirischen Forschungspraktikum „Digitalen Wandel erforschen“ anmeldeten, konnte niemand von ihnen erahnen, dass sie sich den schon in „normalen“ Zeiten nicht gerade trivialen Herausforderungen eines Lehrforschungsprojektes – nämlich ein Jahr lang in einer Kleingruppe ein eigenes empirisches Forschungsprojekt durchzuführen, was für die allermeisten i.d.R. eine Premiere darstellt – würden stellen müssen, ohne sich in physischer Ko-Präsenz Face-to-Face treffen und austauschen zu können. Da sie zudem das Pech hatten – wenn man so will –, dass ihre Lehrveranstaltungsleiterin überhaupt erst im April 2020 ihre Stelle an der Johannes Kepler Universität Linz (JKU) antreten sollte, würden auch die konstituierenden Sitzungen Anfang März nicht stattgefunden haben, sodass es erst im Herbst desselben Jahres – und auch das nur ein einziges Mal – dazu kam, dass *alle* Teilnehmenden am Empirischen Forschungspraktikum gemeinsam am Campus zusammentreffen konnten – und zwar in Form eines Sitzkreises am Uni-Teich. Dass dennoch alle 19 Student*innen die Lehrveranstaltung erfolgreich abschließen konnten und an dem vorliegenden Forschungsbericht mitgewirkt haben, ist in meinen Augen deshalb sehr beachtlich und ich möchte an dieser Stelle entsprechend allen Teilnehmer*innen an der Lehrveranstaltung meinen Dank für ihr Engagement, ihr Durchhaltevermögen und ihre Bereitschaft aussprechen, sich trotz aller Herausforderungen auf diese Lehrforschung eingelassen zu haben.

Die COVID 19-Pandemie setzte aber auch – wie einige Beobachter*innen schon früh bemerkten – neue Impulse für das Thema der Lehrforschung: digitaler Wandel (u.a. Schrape 2020). Um physische Kontakte möglichst zu reduzieren, wurde allenthalben auf digital vermittelte Formen der Kommunikation und Interaktion gesetzt. Videokonferenz-Technologien – nicht zuletzt auch die von der JKU genützte Plattform *Zoom* – verzeichneten einen sprunghaften Anstieg in der Nachfrage und entsprechend beachtliche Gewinne (Postinett 2020). Ein Forschungspraktikum unter dem Titel „Digitalen Wandel erforschen“ schien also geradezu punktgenau den Nerv der Zeit zu treffen. Und dieser Nerv berührte an Hochschulen zuvorderst die abrupte und für alle Beteiligten vollkommen unerwartete Umstellung auf digital vermitteltes *Distance Learning*. So scheint es im Rückblick nachgerade folgelogisch, dass es sich die Student*innen im Rahmen des Empirischen Forschungspraktikums zur Aufgabe machten, zu untersuchen, wie Studierende der JKU den Wechsel auf Online Lehre erlebten. Im Frühjahr 2020 war dazu – wie wäre es auch anders möglich – kaum etwas bekannt. Einzig eine an der Universität Wien

durchgeführte Online-Befragung zum Thema „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“ gab erste Hinweise (Schober et al. 2020): So zeigten vorläufige, nicht-repräsentative Ergebnisse im Mai, dass nur sieben Prozent der befragten Studierenden sehr oder ziemlich erfolgreich bei der Bewältigung des Studiums im sogenannten Home Learning seien. Neben einer allgemeinen Unsicherheit und fehlender Planungssicherheit, schienen vor allem die selbstständige Erarbeitung von Stoff als auch ein fehlender inhaltlicher Austausch sowie eine mangelnde soziale Einbindung Herausforderungen für die Student*innen darzustellen. Gleichzeitig wurden insbesondere Autonomiegewinne als positiv eingeschätzt.

Vor diesem Hintergrund entwickelten die Teilnehmenden am Empirischen Forschungspraktikum in vier Gruppen je spezifisch fokussierte, dabei aber miteinander korrespondierende Forschungsfragen, die sie mit Hilfe qualitativer Methoden der empirischen Sozialforschung bearbeiteten. Um ein noch wenig bekanntes Phänomen zu erforschen, eignen sich qualitative Verfahren besonders gut, erlauben sie doch die nötige Offenheit und Flexibilität bei gleichzeitiger Nähe zum und Kontextsensitivität gegenüber dem Forschungsgegenstand. „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“ (Flick/Kardorff/Steinke 2007 [2000]: 14) und darüber zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beizutragen. Die Grundprinzipien und Forschungsstrategien qualitativer Sozialforschung implizieren aber auch eine unhintergehbare Interaktion zwischen Forschenden und Beforschten. Dabei die nötige analytische Distanz zu halten, stellt eine Herausforderung auch für erfahrene Forscher*innen dar, die es immer wieder selbstreflexiv und -kritisch einzuholen gilt. Dies galt in besonderer Form auch für die Studierenden im Lehrforschungsprojekt, untersuchten sie doch ein Phänomen, von dem sie selbst zeitgleich und unmittelbar „betroffen“ waren. Der Herausforderung, dabei nicht einer eigenen Betroffenheitsperspektive zu verfallen, steht jedoch zugleich die Chance gegenüber, die eigenen Erfahrungswerte im Sinne einer theoretischen Sensibilität (Strauss/Corbin 1996 [1990]: 25-30) für die Forschung produktiv zu machen, indem etwa Fragen auch jenseits der ohnehin offensichtlichen Aspekte aufgespürt werden und eine Vertrauensbeziehung mit den Beforschten aufgebaut werden kann.

Konkret haben sich *Ricarda Auer, Laura Gebeshuber, Maureen Mleschnitza, Martina Steinwender* und *Ramona Wittinghofer* in einer komparativ angelegten Interviewstudie die Frage gestellt, wie sich Prozesse, Formen und Ergebnisse der Wissensaneignung in Soziologie einerseits und Chemical Technology andererseits in Folge der Umstellung auf *Distance Learning* verändern. *Miriam Danner, Jana Mai, Evelyn Königsdorfer, Ilana Muradova* und *Gilbert Wimmer* haben sich mit dem Studienalltag von Soziologie- und Informatikstudierenden unter COVID 19-Bedingungen befasst und dabei die zentrale Bedeutung des Campus als sozialen Begegnungsraum herausgearbeitet. *Viktoria Boyko, Viktor Maric, Tina Rautnig* und *Valentin*

Stickler haben sich einem wenig beachteten, aber gesellschaftspolitisch umso wichtigeren Thema gewidmet – nämlich, welche Erfahrungen Studierende machen, die aus unterschiedlichen Gründen *nicht* umstandslos an der Online Lehre partizipieren können. *Daniel Dekorsi, Larissa Innendorfer, Andrea Tvrzicka, Stefan Walter* und *Martin Winroither* schließlich haben Interviews mit Soziologiestudierenden geführt, um herauszufinden, wie sie die digitale Fernlehre erleben und welche Wünsche und Bedarfe aus Studierendensicht sich daraus ableiten lassen. Die Ergebnisse dieser Forschungen wurden entsprechend den Standards wissenschaftlichen Arbeitens aufbereitet und sind auf den verbleibenden Seiten dieses Forschungsberichtes nachzulesen.

Die insgesamt 26 qualitativen Interviews plus einer guten Handvoll „Pretests“ lassen aber auch ein paar allgemeine Befunde darüber zu, wie Studierende digitale Fernlehre erleben. Da einiges darauf hindeutet, dass die Digitalisierung der Hochschullehre auch nach der Pandemie von Bedeutung für das universitäre Lehrangebot sein wird, möchte ich nachfolgend einige der zentralen Einsichten skizzieren, die ich aus dem Lehrforschungspraktikum und der Auseinandersetzung mit den in diesem Rahmen erhobenen Daten gewonnen habe.

Von anfänglichem Chaos zur langsamen Stabilisierung einer neuartigen Situation

Wie die COVID-19-Pandemie kam auch die Umstellung auf das sogenannte *Distance Learning* im März 2020 für Studierende wie Lehrende der JKU Linz völlig unvorbereitet und buchstäblich von einem Tag auf den anderen. Einige der interviewten JKU-Student*innen erinnern sich noch gut an den Moment, an dem sie über die unmittelbar bevorstehende Schließung der Universität informiert wurden, und ihre eigene Ungläubigkeit angesichts des (noch) Unfassbaren.

Die ersten Wochen der plötzlich angeordneten Fernlehre korrespondierten mit dem ersten „harten Lockdown“ in Österreich und waren für die befragten Studierenden v.a. durch vielfältige Unsicherheiten geprägt – sowohl hinsichtlich ihres Studiums als auch weit darüber hinaus: Wie geht es mit den belegten Lehrveranstaltungen weiter? Werden die noch ausstehenden Klausuren aus dem Wintersemester stattfinden? Wird das angelaufene Sommersemester überhaupt zu einem Ende geführt werden können oder wird es zu einem Freisemester erklärt? Aber auch: Wie kann ich meinen Lebensunterhalt trotz Verlust meines Jobs sichern? Werden ich und meine Liebsten gesund bleiben? „Unsicherheit“, „Schockstarre“ und „Chaos“ sind entsprechend auch die Begriffe, die wiederholt in den Interviews bemüht wurden, um diese ersten Wochen des Sommersemesters im Frühjahr 2020 zu charakterisieren.

Nach der Osterpause hatte sich aber für die meisten der Interviewten nach und nach ein neuer Studienalltag unter Pandemiebedingungen eingestellt. Dieser brachte, neben den die ganze

Gesellschaft treffenden Herausforderungen im Gefolge von Kontakt- und Verkehrsbeschränkungen, auch spezifische Herausforderungen für die Studierenden. Schon die bloße Partizipation an der i.d.R. digital vermittelten Fernlehre war nicht voraussetzungslos. Ausnahmslos alle Interviewten berichteten von eigenen Schwierigkeiten und/oder solchen von Kolleg*innen mit Blick auf die nunmehr gesteigerten Anforderungen an technische Ausstattung und Infrastruktur. Zuvorderst werden hier unzureichende Internetkapazitäten sowie für die eingesetzten Lehr-/Lernformate nicht ausreichende IT-Ausstattungen genannt. Während erstere u.a. dazu führten, dass einige von ihrem Wohnort aus nicht zuverlässig an Videokonferenzen teilnehmen konnten bzw. mehrmals aus diesen Sitzungen „hinausflogen“ und sich immer wieder neu einloggen mussten, während der Unterricht „dort“ weiter seinen Gang nahm, bedeutete das Fehlen von Mikrofon und/oder Kamera am eigenen Arbeits-PC (so man überhaupt über einen eigenen Computer verfügte), dass man sich nicht vollumfänglich an Seminardiskussionen beteiligen konnte oder darauf angewiesen war, diesen auf dem kleinen Bildschirm des eigenen Smartphones zu folgen. Aber auch die Aneignung und Nutzung der für die allermeisten bis zu diesem Zeitpunkt unbekannteren digitalen Medientechnologien – allen voran Zoom – stellte für einige der Interviewten eine Herausforderung dar.

Zudem empfanden so gut wie alle Interviewten das Studieren im Modus des *Distance Learning* als „anstrengender“ im Vergleich zu der gewohnten Präsenzlehre. Dazu trug erstens bei, dass die Zeit, die vor dem PC studierend verbracht wurde – sei es um via Zoom an Seminaren teilzunehmen oder auf Moodle bereitgestellte Aufzeichnungen von Vorlesungen anzuhören – als mühsamer empfunden wurde, als dieselbe Zeit physisch präsent an den entsprechenden Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Zweitens ging die Fernlehre mit ihrem Einbruch bis Wegfall von tagesablaufstrukturierenden Elementen – von anwesenheitspflichtigen Lehrveranstaltungen, über (Arbeits-)Treffen mit Kommiliton*innen, bis hin zur An- und Abreise von und zum Campus – einher mit erhöhten Anforderungen an Selbststrukturierung, -organisation und -disziplin. Verbunden damit berichteten einige Interviewpartner*innen von erheblichen Motivationschwierigkeiten bis hin dazu sich mit dem Gedanken gespielt zu haben, das Studium abzubrechen. Den allermeisten der interviewten Student*innen gelang es aber im Verlaufe des Sommersemesters ihrem Tag eine neue Struktur zu geben, sich zu motivieren und ihr Studium unter den geänderten Bedingungen neu zu organisieren, sodass zum Zeitpunkt der Sommerpause so gut wie alle der Befragten vergleichsweise zufrieden auf das zurückliegende Semester blickten.

Charakteristika guter (Fern-)Lehre aus Studierendensicht

Wo mit den genannten Herausforderungen also ein Umgang gefunden werden konnte, erlebten viele der Interviewten, dass ein Studium im Modus des *Distance Learning* durchaus „gut funktionieren“ kann – und sogar den einen oder anderen Vorteil mit sich bringt (zu letzterem

später mehr). Gelungene Substitute der vormaligen Präsenzlehre im digitalen Format zeichnen sich für die befragten Studierenden vor allem durch die folgenden Elemente aus:¹ (1) Sie sind gut strukturiert und organisiert und schaffen dadurch Erwartungssicherheit und Planbarkeit, insbesondere hinsichtlich Leistungsanforderungen und deren Terminisierung. (2) Die LVA-Leiter*innen kommunizieren verständlich, präzise und zuverlässig; sie sind erreichbar, aber noch wichtiger – zumindest in der beforschten Ausnahmesituation – sie halten Kontakt durch regelmäßige Kommunikationsereignisse. (3) Inhalte aber vor allem Struktur und Organisation sowie Prüfungsmodus werden mit den Studierenden frühzeitig abgestimmt und es gibt die Bereitschaft, auf deren Bedarfe einzugehen und gemeinsam flexible Lösungen zu finden. (4) Der „Stoff“ wird nachvollziehbar und möglichst multimedial aufbereitet, um diesen nicht ausschließlich dem Selbststudium zu überlassen bzw. dieses überhaupt erst sinnvoll zu ermöglichen. (5) Die Lehrinhalte werden in „gut verdauliche Häppchen“ zur Verfügung gestellt und geben damit eine einfache und unmittelbare Orientierung für ihr regelmäßiges Studium. (6) Die didaktische Aufbereitung der Lehrinhalte wird dem – nunmehr digitalen – Lehr-/Lernmedium angepasst und dessen spezifischen Anforderungen Rechnung getragen. (7) Es werden Gelegenheiten für inhaltlichen Austausch unter den Studierenden sowie mit der LVA-Leitung geschaffen. (8) Es werden Flexibilisierungsspielräume der digital vermittelten Fernlehre genützt, um Studierenden mit Berufs- und/oder Care-Verpflichtungen eine bessere Vereinbarkeit von Studium und weiteren Lebensbereichen zu ermöglichen.

Wie diese kurze Auflistung schon zeigt, kann es keine *one fits all*-Lösung für gelungene, d.h. hier: für Studierende zufriedenstellende, digitale Fernlehre geben. Vielmehr sehen die Interviewten ganz klar, dass die konkrete Umsetzung des *Distance Learning* von der Art der Lehrinhalte ebenso abhängt wie von den Lehrzielen und dem Stellenwert der jeweiligen Lehrveranstaltung im Studium. Hinzu kommt, dass manche der formulierten Wünsche, wenn sie nicht miteinander konfliktieren, so doch in einem Spannungsverhältnis zueinanderstehen. So gibt es den Wunsch nach regelmäßigem Austausch, der je nach Umsetzung leicht mit dem Wunsch nach zeitlicher Flexibilität in Konflikt gerät.

Vorteile, Nachteile und Ungleichheiten im *Distance Learning* für Studierende

Aus den Einsichten dieses Lehrforschungsprojekts lassen sich zumindest drei Schlussfolgerungen ableiten: (1) Wenngleich sich der Großteil der Interviewten grundsätzlich eine Rückkehr zur Präsenzlehre wünscht und die digitale Fernlehre v.a. als potentiell zukünftiges Zusatzangebot sieht, waren doch einige *Vorteile des Distance Learning aus Studierendensicht*

¹ Wie zu sehen ist und von einigen Interviewpartner*innen auch dezidiert in diesem Sinne angesprochen wurde, sind viele der genannten Elemente *guter Fernlehre* weniger ausschließlich für diese charakteristisch, sondern stellen gleichermaßen eine Anforderung an *gute Lehre* allgemein dar. Es ist aber in der Ausnahmesituation der Pandemie in Kombination mit der für viele als Premiere erlebten Umstellung auf *Distance Learning*, dass diese Aspekte – bzw. vor allem ihr Fehlen und/oder Misslingen – auffällig und damit thematisierbar werden.

deutlich im Datenmaterial erkennbar: Von zu Hause aus zu studieren empfanden einige der Befragten als „bequemer“ und „praktischer“; hierzu zählte, sich den Weg zum Campus zu sparen, aber auch die Möglichkeit ungestört und in Ruhe zu arbeiten. Wo die Fernlehre zeitliche Flexibilisierung bedeutete, schätzten die Studierenden die bessere Vereinbarkeit von Studium und anderen Lebensbereichen, zuvorderst Arbeit und Betreuungspflichten; einige erfreuten sich auch an der Möglichkeit sich „die Zeit frei einteilen“ zu können und den Tag entsprechend der eigenen Bedürfnisse und Rhythmen auszurichten. Wo die (neuen) technischen Möglichkeiten der eingesetzten digitalen Medientechnologien genutzt wurden, zeigten sich die Befragten außerdem erfreut über eine größere Vielfalt an Lehrmaterialien, die nun vermehrt auch vertonte Foliensätze, kommentierte Vorlesungsmanuskripte oder Quizze und Umfragen umfassten. Auch die Option, Studierende zufällig in Zoom-Breakout Sessions „zusammenzuwürfeln“, fand Anklang, ging damit doch die sonst nur selten wahrgenommene Möglichkeit einher, mit Studierenden in einen Austausch zu treten, die man noch nicht kennt und/oder neben denen man nicht gerade sitzt. Einige hatten schließlich den Eindruck, dass die Hemmschwelle für aktive Teilnahme in Lehrveranstaltungen im digitalen Format niedriger wäre, dass sie (und andere) sich also eher und leichter beteiligt hätten.

Diesen Vorteilen stehen aber (2) auch wahrgenommene *Nachteile des Distance Learning* gegenüber: Alle Studierenden bedauerten es sehr, dass mit der Streichung der Präsenzlehre auch das in sich zusammenfiel, was sie wahlweise als „Uni-Leben“, „Unialltag“ oder „Gefühl, Student*in zu sein“ bezeichneten. Der nunmehrige „Wegfall des ganzen Sozialen“ machte vielen umso deutlicher, dass Studieren weit mehr ist, als Prüfungen abzuschließen und ECTS-Punkte zu erwerben. So sind es denn auch die fehlenden Gelegenheitsstrukturen, um vor oder nach Lehrveranstaltungen auch mal spontan mit anderen Studierenden, aber auch mit Lehrenden ins Gespräch zu kommen, die am schmerzlichsten vermisst werden. Die Interviewten berichteten, dass sie zwar mittels diverser digitaler Medien mit ihren Kommiliton*innen und auch Lehrveranstaltungsleiter*innen Kontakt gehalten hätten, dass diese Kommunikation aber nicht als gleichwertig empfunden wurde. Sie sei weniger unmittelbar und spontan, mitunter anonym, zumeist zweckgebunden und anlassbezogen und ob ihres oftmals schriftlichen Charakters aufwendiger und umständlicher, nicht selten auch unidirektional. Die Einschränkung ihrer Sozialkontakte war für einige der Befragten auch unmittelbar studiums- und leistungsrelevant, berichteten diese doch, dass sie ihre Lernmotivation oftmals aus dem Austausch mit anderen zögen und/oder dass sie viele ihrer Studienaufgaben kollaborativ erledigten und das alleinige gegenüber dem gemeinsamen Arbeiten als weniger effektiv erlebten. Am stärksten einschränkend erlebten die Studierenden aber den seminaristischen Austausch – bisweilen, weil die neuen Lehrmodi gar keine Diskussionselemente mehr vorsahen, aber auch dort, wo Videokonferenzen grundsätzlich die Möglichkeit zur Diskussion boten. Auch hier er-

lebten die Interviewten die Kommunikation als zugleich weniger persönlich und in der Anonymität bisweilen zur Passivität einladend, aber auch als stets öffentlich und damit kaum mehr geschützte Gesprächsräume bietend. Wo einige also durchaus Chancen in der stärkeren Anonymität digitaler Foren sahen, erlebten sie andere als hinderlich für die Entfaltung einer engagierten Seminardiskussion – insbesondere da, wo mehr schwarze Kästchen sich am Bildschirm zeigten als optisch anwesende Mitdiskutant*innen. Über die einzelnen Lehrsituationen hinaus, beklagten manche der Interviewten, dass mit der Schließung der Universitäten auch für sie notwendige (Arbeits-)Infrastrukturen am Campus wegfielen, insbesondere die Bibliothek, PC-Labore und Lernräume wurden von einigen Befragten schwer vermisst. Manchen fiel in einem allgemeineren Sinne auch die nunmehr fehlende Trennung von Arbeits- und Privatbereich schwer – mitunter auch in einem sehr essentiellen Sinne, weil ihnen zu Hause kein ungestörter und ausreichend ausgestatteter Arbeitsplatz zur Verfügung stand.

(3) Unreflektiert umgesetzt geht mit dem *Distance Learning* also die *Gefahr der Verschärfung sozialer Ungleichheiten* einher. Wie das Datenmaterial zeigt, kann weder ein allen Studierenden verfügbarer, ruhiger und eigener Arbeitsplatz in den eigenen vier Wänden vorausgesetzt werden, noch kann davon ausgegangen werden, dass alle Student*innen über die notwendige technische Ausstattung und Infrastruktur verfügen bzw. über die Mittel sich solche anzuschaffen, um stabil und aktiv in Bild und Ton an universitären Veranstaltungen teilzunehmen. Wenngleich Studierende gerne als *digital natives* begriffen werden – und sich durchaus auch selbst als solche verstehen –, kann außerdem nicht unumwunden davon ausgegangen werden, dass sie alle über umfangreiche Technik- und Medienkompetenzen bzw. das Interesse oder die Möglichkeit verfügen, sich diese selbstständig und ohne Unterstützungsangebote anzueignen.

Fazit

Die Ergebnisse des Empirischen Forschungspraktikums demonstrieren zusammengefasst, dass Studierende einem zukünftigen Angebot an digitaler Fernlehre durchaus offen gegenüberstehen, wenngleich keine*r der Interviewten komplett auf ein Präsenzangebot verzichten wollte. Sie zeigen aber auch, dass sie sich hierfür (1) gezielte Unterstützungsangebote von Hochschul- wie staatlicher Seite wünschen: insbesondere hinsichtlich IT-Ausstattung, Mediens Schulung und die Einrichtung von Kommunikations- und Austauschforen. (2) Student*innen erwarten die Umsetzung einer anspruchsvollen und entsprechend ressourcenintensiven digitalen Hochschuldidaktik und sind keinesfalls damit zufrieden, wenn das vormalige Präsenzformat „einfach“ eins-zu-eins ins Digitale übertragen wird. (3) Es kann nicht genug betont werden, dass sich Studieren *nicht* im Erwerb von ECTS-Punkten erschöpft, weshalb digitale Lehr- und Lernangebote in einem größeren Studienkontext eingebettet gedacht und geplant werden müssen.

Daraus folgt, dass nicht nur das in den vergangenen Monaten aufgebaute hochschuldidaktische Angebot für Dozierende ausgebaut werden muss, sondern dass guter und i.d.R. entsprechend aufwendiger Lehre auch die angemessene Anerkennung zukommen muss – nicht nur, aber sicherlich auch durch die Zurverfügungstellung zusätzlicher Ressourcen für die Lehre. Hier erfährt eine schon lange gestellte Forderung (u.a. Borgwardt/Felmet 2018) neue Brisanz im Kontext einer weitreichenden Umstellung von Präsenz- auf Fernlehre. Zusätzlich müssen aber auch Schulungs- und Unterstützungsformate für Studierende eingerichtet werden, die gleichermaßen nicht unbegleitet in und durch diesen tiefgreifenden Medien- und Technikwandel geschickt werden können – insbesondere, wenn sich soziale Ungleichheitsstrukturen nicht in Form einer „digital inequality“ (u.a. Zillien/Hargittai 2009) fortschreiben sollen. Schließlich muss die Digitalisierung der Hochschullehre als Teil einer umfassenderen Digitalisierung des Studiums gedacht werden, damit all die abseits von Präsenzlehrveranstaltungen stattfindenden und für ein Studium konstitutiven sozialen Interaktionen nicht einfach wegfallen, sondern gezielt aufgefangen und in neu konfigurierter Form ihren Platz im Studium behalten.

Literatur

- Borgwardt, A. & Felmet, A. (Hrsg.). (2018). *Spannung im Hörsaal: Wie gelingt gute Lehre an Hochschulen?* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (2007 [2000]). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Postinett, A. (2020, 2. Juni). Zoom übertrifft alle Erwartungen und wächst weiter. *Handelsblatt*. Abgerufen am 31.1.2021 von <https://www.handelsblatt.com/technik/it-internet/videokonferenzen-zoom-uebertrifft-alle-erwartungen-und-waechst-weiter/25881752.html?ticket=ST-1471341-27bUNmY5IClvPCko2kRD-ap6>
- Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C., Holzer, J., Ikanovic, S. K. & Pelikan, E. (2020). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen: Erste Ergebnisse – Studierende*. Abgerufen am 31.1.2021 von https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischen-ergebnisse_Studierende.pdf
- Schrage, J.-F. (2020, 28. März). *Corona-Krise und Soziologie (3): Digitalisierung*. Abgerufen am 31.1.2021 von <https://gedankenstrich.org/2020/03/corona-krise-und-soziologie-3-digitalisierung>
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996 [1990]). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Zillien, N. & Hargittai, E. (2009). Digital Distinction: Status-Specific Types of Internet Usage. *Social Science Quarterly*, 90(2), 274-291. DOI: 10.1111/j.1540-6237.2009.00617.x.

Lehre und Lernen in Zeiten der Corona-Pandemie

Ricarda Auer, Laura Gebeshuber, Maureen Mleschnitza, Martina Steinwender, Ramona Wittinghofer

Einleitung

Der vorliegende Forschungsbericht beschäftigt sich mit der Thematik der Digitalisierung in Bezug auf die Hochschullehre in Zeiten von Covid-19. Die Umstellung von der Präsenzlehre zum E-Learning ruft einige Probleme hervor, aber sie bringt auch einige Vorteile mit sich. Auf beide Aspekte bezieht sich die vorliegende Arbeit. Im Weiteren wird auch die Relevanz der Präsenzlehre anhand zweier Studiengänge, Soziologie und Chemistry, erhoben. Die Idee dahinter ist, dass unsere Forschung herausfinden soll, inwiefern die einzelnen Studiengänge durch das E-Learning beeinflusst werden. Hierbei entschieden wir uns einerseits für Soziologie, da hier das Curriculum in Bezug auf viele theoretische Seminare und Lehrveranstaltungen breit gefächert ist. Gleichzeitig sind auch Plenumsdiskussionen oder Gruppenarbeiten ein großer Teil dieses Studiums. Im Gegensatz dazu beinhaltet das Curriculum des Studiengangs Chemistry viele Laborübungen und praxisbezogene Lerninhalte beziehungsweise Praktika. Hierbei stellte sich uns die Frage, wie diese in Zeiten von Covid-19 digital umsetzbar sind und wie sich die Differenzen dieser Studienrichtungen im Vergleich zeigen. Folglich lautet unsere Forschungsfrage: „Wie verändert sich Wissensaneignung im Vergleich der beiden Studiengänge Soziologie und Chemistry an der Johannes-Kepler-Universität durch die Nutzung von digitaler Lehre in Zeiten von Corona?“

Es besteht die Annahme, dass die beiden Studienrichtungen und deren Lerninhalte beziehungsweise Seminare und praktischen Übungen in unterschiedlicher Weise im E-Learning-Bereich umsetzbar sind. Diese Diversität und mögliche Vor- oder Nachteile wollen wir durch das Forschungsprojekt aufzeigen.

Zunächst soll in dieser Arbeit der aktuelle Forschungsstand in Bezug auf die digitale Lehre an Hochschulen dargestellt werden. In diesem Kontext werden auch die zentralen Begriffe dieser Arbeit definiert. Das dritte Kapitel befasst sich mit dem empirischen Design des Projekts, wobei unter anderem das Erhebungsinstrument Interview sowie die Auswertungsmethode Grounded Theory thematisiert werden. Anschließend zeigen wir zentrale Ergebnisse anhand eigener empirischer Befunde auf. Abschließend fassen wir die vorliegenden Ergebnisse zusammen und diskutieren diese, um letztlich die gewonnenen Erkenntnisse zu erläutern und einen Zukunftsausblick mit Anknüpfungspunkten darzulegen.

Unsere Motivation wird geleitet aufgrund der Tatsache, dass wir als Studierende selbst von den Auswirkungen der Covid-19 Situation betroffen sind. Folglich liegt es in unserem Interesse, dass wir als Studierende der Johannes-Kepler-Universität lernen, mit dieser komplexen

Situation umzugehen. Es ist uns ein großes Anliegen, die Formen und auch die dadurch resultierenden Folgen der Wissensaneignung sowie die Qualität der Lerninhalte zu erforschen und in dieser schriftlichen Arbeit aufzuzeigen. Weiters besteht unsere Intention darin, die Forschung zu evaluieren, reflektieren und Strategien für die Zukunft zu entwickeln, welche sowohl für Professor*innen als auch für Studierende unterstützend wirken könnten.

1. Forschungsstand und zentrale Begriffe

In diesem Kapitel wird einerseits der aktuelle Forschungsstand, welcher das E-Learning an Hochschulen betrifft, und andererseits die Definition der essentiellen Begriffe thematisiert. Wichtig hierbei ist, dass auch der Aspekt der Covid-19-Pandemie in Betracht gezogen wird. Da diese Thematik jedoch sehr aktuell ist und hiermit ein neues Phänomen ins Augenmerk gezogen wird, laufen viele Studien noch. Im Weiteren ist es wichtig anzumerken, dass hier keine Längsschnittstudien herangezogen werden können, da die Covid-19-Pandemie 2020 ausbrach und derzeit noch kein Ende in Sicht scheint. Ziel dieser Arbeit ist es, dass etwaige (Zwischen-)Ergebnisse verglichen beziehungsweise in Abgrenzung zueinander gestellt werden und Anknüpfungspunkte für weitere Forschungen gegeben werden.

1.1. Erste Befunde zu aktuellen Entwicklungen

Bereits seit März 2020 sind Fachhochschulen, Pädagogische Hochschulen und die Universitäten in Österreich auf Grund des hochansteckenden Covid-19-Virus für über 380.000 Student*innen unzugänglich (Schober/Lüftenegger/Spiel 2020). Folglich veränderte sich auch die Art der Vorträge, Seminare und Lehrveranstaltungen an den diversen Ausbildungsorten. Diese Umgestaltungen führten zu einer Digitalisierung und somit seit dem Sommersemester 2020 zum Umstieg auf E-Learning. Es wurden auch Klausuren auf digitalen Plattformen durchgeführt oder die Prüfungstermine auf einen späteren Zeitpunkt verschoben (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020).

Des Weiteren wurde an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien eine Studie begonnen, in der Studierende in drei Befragungen zur aktuellen Situation an den Hochschulen befragt wurden. Diese Befragungen wurden betitelt mit: „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“ (24. April 2020); „Was hat sich während der Zeit des Home-Learning verändert?“ (11. Mai 2020) und „Wie war die Home-Learning Situation für Studierende Ende des Sommersemesters?“ (29. Juni 2020). Bei diesen Erhebungen wurden Aspekte des E-Learnings, diverse Herausforderungen, aber auch mögliche Vorteile analysiert und ausgewertet. Fragestellungen wie beispielsweise: „Wie ist das Wohlbefinden der Schüler*innen und Studierenden?“, „Wie gelingt Ihnen der Umgang mit der neuen Lernsituation?“, „Was erleichtert die gelingende Bewältigung, was erschwert sie?“ wurden in die Forschung miteinbezogen. Die Ergebnisse zeigen, dass

das erforderliche Selbststudium oftmals nicht alltagsgerecht ist, was zu einer Verschlechterung des individuellen Wohlbefindens führen kann oder das Wohlbefinden verschlechtert. Diese Form des Studiums verlangt zusätzlich mehr Organisation, Planung und Selbstmotivation. Es wurde von vielen Studierenden kritisiert, dass die Ungewissheit über den weiteren Ablauf der Freude am Lernen entgegenwirkt und Problematiken in Bezug auf das Selbststudium beziehungsweise der technischen Anforderungen auftreten. Aus der Studie ist ebenfalls ersichtlich, dass es Differenzen zwischen den diversen Studienrichtungen gibt (Schober/Lüftenegger/Spiel 2020). Die dritte Befragungsrunde setzte ebenfalls ein Augenmerk auf den Aspekt des Lernens und inwiefern sich dieser verändert hat. Hierbei gaben rund 30 Prozent der Befragten an, dass sie einen positiven Lernerfolg aufweisen können. Gleichzeitig zeigte sich jedoch, dass sich der Lernerfolg bei fast 25 Prozent der Befragten verschlechterte, wobei diese erläuterten, einen niedrigen Lernerfolg zu bemerken und sich dieser rückblickend auf vergangene Wochen weiterhin verschlechtert hatte. Diese Studie kommt damit zu dem Ergebnis, dass Selbstorganisation und ein strukturierter Alltag eine Notwendigkeit für den Lernerfolg darstellen. Laut den Aussagen der Teilnehmer*innen steigt der Lernerfolg meist an, sobald der Alltag durch Struktur begleitet wird. Hierbei wurden Strategien erlernt, welche das selbstständige Lernen positiv beeinflussten. In diesem Kontext wurden beispielsweise die Kontaktaufnahme zu anderen Studierenden, eine Zeiteinteilung für diverse Lehrveranstaltungen, Arbeitsphasen oder auch der Vorgang, sich selbstständig eine Thematik anzueignen beziehungsweise zu erlernen, genannt. Diese Untersuchung erforschte zusätzlich die Aussichten für weitere Semester in solch einer speziellen Situation. Hierbei wurde von einigen Studierenden angegeben, dass sie Angst haben, durch den Entfall von praxisbezogenen Seminaren und Lehrveranstaltungen nicht im Studium voran zu kommen. Oftmals werden diese Lehrveranstaltungen auf ein anderes Semester verschoben, was folglich zu einer negativen Beeinflussung des Studienfortschritts führen kann. Zu jenen Lehrveranstaltungen, welche digital als schwierig umsetzbar gelten, zählen beispielsweise Präsenz- Lehrveranstaltungen, Exkursionen oder Laborübungen. Hier gaben fast 50 Prozent der Befragten an, dass der Aspekt des E-Learnings negativ aufgenommen wurde, 26 Prozent davon bewerteten diesen Zustand sogar als „sehr schlecht“. Im Vergleich dazu sagten jedoch rund 13 Prozent der Befragten aus, dass E-Learning „sehr gut“ funktioniere (Schober/Lüftenegger/Spiel 2020).

Hier setzen wir mit unserem Forschungsprojekt an, um die beiden genannten Studienrichtungen, Soziologie und Chemistry, zu untersuchen und zu vergleichen. Daraus resultierend formulierten wir unsere Hypothese, dass theoriegeleitete und praxisbezogene Studienrichtungen jeweils unterschiedliche Herausforderungen aufweisen. Im Weiteren besteht die Annahme, dass einige Aspekte durch die Umstellung von Präsenzunterricht zu E-Learning beeinflusst werden. Hierzu zählen beispielsweise die Bereitstellung des Lernstoffes, die Vermittlung der Lehrveranstaltungsinhalte oder die Durchführung der Abschlussklausuren.

1.2. Begriffsdefinitionen

Den Term der Wissensaneignung gibt es schon seitdem Eltern ihren Kindern Informationen weitergeben und diese erziehen. Folglich wird den Kindern Wissen bereits in die Wiege gelegt und dieses stetig erweitert. Auch das Handeln, welches einst durch den Instinkt erfolgte, wurde durch das geplante Handeln ersetzt, wobei das Wissen verwendet wird, um Situationen einschätzen zu können und, basierend auf dem bisherigen Wissensstand, Entscheidungen getroffen werden können. Die Menschen gaben ihre Erfahrungen, ihr Wissen und ihre Bräuche stetig an nächste Generationen weiter, ohne sich damit selbst zu befassen, wie Wissensvermittlung vonstattengeht. Als sich Forscher*innen über die Wissensvermittlung informierten, entstand die Pädagogik als neue Disziplin (Kuhlmann 2013: 13). Die Definitionen hinsichtlich der Aneignung von Wissen sind daher äußerst vielfältig, weswegen an dieser Stelle lediglich auf ein Konzept, jenes der vier formalen Stufen des Unterrichts nach Herbart (1802), eingegangen werden soll, um anschließend eine eigene Begriffsbestimmung herauszuarbeiten. Im Zuge der Beantwortung der Forschungsfrage wird im Fazit sowohl ein Bezug zu Herbarts Formalstufen als auch zur Eigendefinition hergestellt.

Den Prozess des Lernens gliedert Herbart (1802) in die folgenden vier formalen Stufen des Unterrichts. Die erste Stufe besteht aus der Stufe der Klarheit. Auf dieser Stufe findet der Vorgang der Wissensaufnahme statt. Die Lehrperson erläutert einen Gegenstand, welcher von Zuhörer*innen in das Bewusstsein aufgenommen wird. Das nun noch isolierte Wissen über den Gegenstand wird in der nächsten Stufe vertieft und in einzelnen Aspekten betrachtet. Diese Stufe wird als jene der Assoziation und des Denkens bezeichnet. In der dritten Stufe wird der Vorgang beschrieben, bei dem das lernende Individuum die neuen Inhalte mit vorhandenem Wissen verknüpft und in ein System einordnet. Hierbei steht das Verarbeiten der Informationen im Vordergrund, was beispielsweise durch einen Lehrvortrag geschehen kann. Der letzte Abschnitt dieses Modells handelt von der Methode, wobei das erworbene Wissen thematisiert wird. Die lernende Person sollte nun fähig sein, das Gelernte selbstständig anwenden zu können. Das neu erworbene und übergreifende Wissen ist nun auf weitere Problemstellungen übertragbar (Herbart zit. nach Kuhlmann 2013: 51). Für unsere Forschung definieren wir den Begriff der Wissensaneignung, als die Aufnahme, das Erlernen und die Umsetzung von Lehrinhalten durch die Studierenden. Der Begriff der Wissensaneignung beinhaltet auch, wie Informationsübergabe von Professor*innen an die Studierenden erfolgt. Es handelt sich bei Wissensaneignung somit um einen Prozess des Wissenstransfers von Lehrenden zu Studierenden, wobei letztere das Wissen anschließend umsetzen und aktiv anwenden können sollen. Weiters soll auf dieses erworbene Wissen in anderen Fächern oder Kontexten aufgebaut werden können. In diesem Zusammenhang sind verschiedene Stufen des Lernens, also des Erwerbs und der darauffolgenden aktiven Anwendung von Wissen, zu unterscheiden.

Die Formen der Wissensaneignung sind für diese Forschung essentiell, da diese das Ziel eines Studiums darstellt.

Der Begriff E-Learning wird laut dem Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung wie folgt definiert: „Damit ist die völlige Durchdringung bisheriger Lehr- und Lernprozesse durch digitale Werkzeuge und Anwendungen gemeint, die bisherige Formen des Lehrens und Lernens nachhaltig verändert.“ (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020). Das Konzept E-Learning bezieht sich folglich auf die Verknüpfung von Bildungsprozessen mit digitalen Technologien. Der Faktor Bildung umfasst hierbei einen lebenslangen Entwicklungsprozess, wobei es zu einer geistigen, kulturellen und einer lebenspraktischen Steigerung der Qualifikationen und einem Ausbau personaler und sozialer Kompetenzen von Individuen kommt. Mit Bildungsprozessen sind die Aspekte des Lehrens und Lernens miteinbezogen. Allerdings fallen darunter auch Organisation, zum Beispiel der Erwerb und die Strukturierung von Wissensressourcen sowie die Gestaltung von Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen. E-Learning befasst sich mit technischem Wissen und der damit verbundenen Anwendung. Im Wesentlichen sind hier digitale Technologien wie beispielsweise Internetzugang, die Verfügung über einen Computer und die dazugehörige Internetanwendungen gemeint. Die Verwendung solcher Technologien dient der Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen beziehungsweise der neuen Aufbereitung der Lehrinhalte. (Fischer 2013: 32-34). Somit wird der Begriff „E-Learning“ weiters folgendermaßen definiert:

„Unter E-Learning werden alle Arten und Formen des Lehrens und Lernens verstanden, die beim Gestalten, Organisieren und Realisieren der Prozessabläufe digitale Technologien einsetzen.“ (Fischer 2013: 33)

Eine Digitalisierung an Hochschulen kann anhand verschiedenster Möglichkeiten stattfinden. Beispiele hierfür sind Lernplattformen, Lehr- und Lernvideos, Diskussionsforen oder Self-Assessments (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2020). Eine beliebte Methode sowohl bei Professor*innen als auch bei den Studierenden sind Live-Meetings, wobei Seminare oder Lehrveranstaltungen digital abgehalten werden. Diese können über diverse Plattformen wie Zoom, Google-Hangouts, Microsoft Teams oder GoToMeeting stattfinden (Kuhlmann-Rhinow 2021).

2. Empirisches Design

Nachdem zu Beginn des Sommersemesters 2020 im Rahmen des empirischen Forschungspraktikums Gruppen gebildet wurden, ging es zunächst darum, gemeinsame Forschungsinteressen zu identifizieren. Dazu wurde die Cluster-Technik von Leuze und Unger genutzt (2015: 32-40). Als nächstes fand die Literaturrecherche statt, um den Forschungsstand zu erfassen und die Forschungsfrage zu präzisieren. Zu Beginn des Forschungspraktikums im Frühjahr

2020 war das Themengebiet Covid-19 noch sehr neu, schließlich wurde das Coronavirus erst am 11. März 2020 offiziell zur Pandemie erklärt (WHO-Regionalbüro für Europa 2020). Dementsprechend gab es noch kaum Forschung zu diesem Themengebiet. Aus soziologischer Perspektive stellt eine Pandemie, wie sie aktuell auftritt, ein neues Phänomen für die Forschenden dar und eignet sich damit für die qualitative Sozialforschung.

Da qualitative Methoden für offene Fragestellungen als angemessen gelten und die entsprechenden Erhebungen einen sehr tiefen Informationsgehalt bieten, nicht zuletzt jedoch wegen der gegebenen Prozesshaftigkeit und der Reflexivität, die durch ein qualitatives Design ermöglicht werden, fiel die Entscheidung auf ein qualitatives Forschungsdesign (Strübing 2013: 18-22). Hinsichtlich des Informationsgehalts wurde Wert auf die Tiefe gelegt, die Entscheidung fiel auf das Instrument des Leitfadeninterviews mit narrativen Elementen (Schütze 1983: 283-293).

2.1. Datenerhebung und Sample

Für die Datenerhebung wurde ein Leitfaden erstellt, der sich sowohl mit dem Alltag Studierender während der Corona-Pandemie, als auch mit den subjektiv erlebten Sichtweisen der befragten Personen befassen sollte. Für die Forschenden war es zentral, die Situation aus der Sicht der Befragten zu verstehen (Schütze 1983: 283-293). Der Leitfaden wurde so konzipiert, dass zuerst ein Erzählstimulus gesetzt wurde um anschließend mit immanenten und exmanenten Nachfragen zu arbeiten, um dadurch die Themen, möglichst an die Interviewpartner*innen dynamisch angepasst, abzuarbeiten (Kruse 2015: 211-224).

Die Leitfadeninterviews wurden in der Form gestaltet, dass ein möglichst breites Erkenntnispektrum betreffend der veränderten Wissensaneignung durch das E-Learning erlaubt wird (Strübing 2013: 22). Besonders berücksichtigt wurde hierbei, wie die rasche Umstellung im März 2020 von den Studierenden empfunden wurde, aber auch wie sich der veränderte Studienalltag durch E-Learning auf die Motivation, den Lernaufwand und den Erfolg der Studierenden in diesem Semester ausgewirkt hat.

Um unsere Forschungsfrage beantworten zu können, wurde bei der Formulierung der Fragen darauf geachtet, dass eine möglichst neutrale Fragestellung sowohl gemeinsame Aspekte einbezieht, die Studierende aus beiden Studiengängen – Soziologie und Chemistry – betreffen, als auch Aspekte, die nur für einen der beiden Studiengänge von wesentlicher Bedeutung sind (siehe auch unseren Interviewleitfaden im Anhang).

Entsprechend dem zirkulären Forschungsablauf in der qualitativen Sozialforschung wurde nach der Durchführung der drei Pre-Tests innerhalb der Forschungsgruppe reflektiert und der Leitfaden angepasst. Anschließend fanden die Haupterhebungen statt. Insgesamt wurden im-

Zuge des Forschungspraktikums mit Hilfe des narrativen Leitfadens acht Interviews durchgeführt. Hinsichtlich der Fallauswahl orientierten wir uns an theoretischen Gesichtspunkten, was als theoretisches Sampling bezeichnet wird und der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1967: 45-77) entstammt. Die Fälle wurden anhand ihres Studienganges ausgewählt, sodass vier der Teilnehmenden im zeitlichen Rahmen der Erhebung im Bachelorstudiengang Soziologie an der Johannes-Kepler-Universität studierten und vier der Teilnehmenden, ebenso an der Johannes-Kepler-Universität im Zeitraum der Erhebung den Bachelorstudiengang Chemistry and Chemical Technology besuchten. Der Einfachheit halber werden letztere in der vorliegenden Arbeit als Chemie-Studierende bezeichnet, für den Studiengang wird die Bezeichnung Chemistry verwendet. Ein Kriterium der Fallauswahl war unter anderem, dass die Teilnehmenden bereits mindestens im zweiten Semester ihres Bachelorstudiums sein sollten. Dies begründete sich aus der Annahme, dass die Befragten Aussagen zur Umstellung von Präsenz- auf digitale Lehre aufgrund der Pandemie treffen können, was bei Studierenden im ersten Semester nicht gegeben gewesen wäre. Zwei Teilnehmende waren im zweiten Semester, drei im sechsten und je eine Person im dritten, vierten, beziehungsweise fünften Semester. Keine der acht Personen hatte Betreuungspflichten, die Ausprägung der Berufstätigkeit der Fälle ging von „nicht berufstätig“ bis „Vollzeit berufstätig“. Der Großteil der Fälle war Anfang 20, ein Fall zwischen 50 und 60 Jahre alt.

2.2. Datenaufbereitung und -analyse

Nach der Durchführung der Interviews wurden zeitnah die entsprechenden Transkripte erarbeitet und Zusammenfassungen in Form von Interview-Memos erstellt, um einen umfassenden Überblick der einzelnen Interviews zu erhalten (Strauss/Corbin 1996: 169-192). Nachdem erste Hypothesen auf Basis des bereits gesichteten Materials gesammelt und ein Kategorienschema erstellt wurden, erfolgte die Kodierung im Analyseprogramm MAXQDA nach den Regeln der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996: 30-117). Die Grounded Theory beinhaltet drei wesentliche Kernelemente: das Theoretical Coding, das Memoing und das Theoretical Sampling. Diese Vorgangsweise ermöglicht in der qualitativen Sozialforschung einen zirkulären Forschungsprozess, mit dem Ziel Hypothesen zu generieren.

In einem ersten Schritt (offenes Kodieren) des Theoretical Codings wurden die Interviewtranskripte auf inhaltlich bedeutende Textstellen untersucht und übergreifend für alle acht Interviews in Codes erfasst. Im zweiten Schritt (axiales Kodieren) wurden die erstellten Codes zueinander in Beziehung gesetzt. Hier war es das Ziel, vor allem Parallelen und Unterschiede der beiden Studiengänge in der digitalen Lehre herauszuarbeiten. Anschließend wurde selektiv kodiert. Dabei wurden jene Codes selektiert, die für die Beantwortung der Forschungsfrage von wesentlicher Bedeutung sind. Mittels Memoing – Notizen und verschriftlichte Erklärungen während des Auswertungsvorgangs – konnten Aussagen im Interview selektiv zugeordnet

werden und so der komplette Datensatz auf relevante Aussagen und Ergebnisse reduziert werden (Strauss/Corbin 1996: 43-130). Das Theoretical Sampling der Grounded Theory wurde bereits im Vorfeld bei der Rekrutierung berücksichtigt (Glaser/Strauss 1967: 45-77). Anschließend wurden Thesen gebildet und die ersten Hypothesen zyklisch überarbeitet. Im Zuge dieses Forschungsschrittes wurden die entsprechenden Belege aus sämtlichen Transkripten eingefügt, um auf einen Blick erfassen zu können, ob die Thesen bestätigt oder widerlegt werden können, oder ob studiengangspezifische Unterschiede bemerkbar sind. Betreffend die Darstellung der Ergebnisse ziehen wir wörtliche Zitate heran, die gegebenenfalls kontextualisiert werden, etwa in Form von [...], wenn Worte ausgelassen werden, oder in Form von Ergänzungen, ebenfalls in eckigen Klammern, wenn dies die Lesbarkeit begünstigt. Im Zuge der Forschung wurde die Entscheidung getroffen, möglichst exakt sowie kontextgetreu wiederzugeben, was die interviewte Person sagte. Ziel bei diesem Vorgang ist es, sinngemäß nach Bourdieu, die Aufmerksamkeit Lesender auf aus soziologischer Sicht relevante Aspekte zu lenken (Bourdieu 1997: 797).

3. Zentrale Ergebnisse

Um die Ergebnisse unserer Forschung möglichst anschaulich präsentieren zu können, wurde bei der Darstellung eine Gliederung vorgenommen, die vorweg chronologisch die Erfahrungen der interviewten Personen am Beginn des Semesters und die Umstellungen auf Distance-Learning aufgreifen. Im Weiteren werden Ergebnisse dargestellt, die Erfahrungen über das gesamte Semester hinweg thematisieren: sowohl Möglichkeiten der digitalen Lehre, die angeboten wurden und in Anspruch genommen werden konnten, als auch begleitende Aspekte eines Studiums, wie soziale Kontakte, persönliche Alltagsstruktur und Motivation der Studierenden.

3.1. Umstellung auf E-Learning

Zur Umstellung auf E-Learning vertraten wir die Annahme, dass in Chemistry der Umstieg zu Beginn des Lockdowns generell rascher als in Soziologie erfolgen würde, weil hier vielleicht eher technikaffine Personen lehren und studieren.

Aus den Interviews lässt sich ableiten, dass die befragten Studierenden zu Beginn der Umstellungen auf digitale Lehre auf Schwierigkeiten stießen, die auf fehlende Informationen von den Lehrveranstaltungsleiter*innen beziehungsweise insgesamt auf mangelnde Kommunikation seitens der Universitätsleitung zurückzuführen waren.

Es kamen teils ambivalente Aussagen zur Dauer der Umstellung von Präsenzlehre auf E-Learning. So wurde von einer Person, die Chemie studiert, angegeben, dass „es [...] sehr lange [dauerte], bis das Rektorat die Öffnungszeiten der Labore bekanntgab“ (Interview 5, Chemistry, Z. 216), jedoch hätten „manche Professoren [...] möglichst rasch Konferenzen und

Meetings eingeführt“ (Interview 5, Chemistry, Z. 15). Auch von einem weiteren Chemiestudenten wurde erklärt, dass der Umstieg teils sehr rasch, teils schleppend vonstattenging, da einige Dozierende sofort die digitale Lehre adaptierten, während es „von anderen [...] erst nach Wochen Materialien oder Vorlesungen [gab]“ (Interview 6, Chemistry, Z. 348-349). Eine Soziologiestudentin führte im Interview an, dass sich teils erst „nach ca. drei Wochen [...] einige [Anm.: Dozent*innen] gemeldet“ (Interview 7, Soziologie, Z. 50) haben.

Diese Auszüge aus den Interviews zeigen, dass es generell Unterschiede innerhalb der jeweiligen Studiengänge, aber auch zwischen den beiden Studiengängen gab, was die Dauer der Umstellung auf E-Learning betraf. Die Annahme, dass in Chemistry der Umstieg auf E-Learning zu Beginn des Lockdowns generell rascher als in Soziologie erfolgen würde, wurde durch die Interviewpartner*innen nicht bestätigt. Aufgrund dieser empirischen Ergebnisse stellen wir die These auf, dass die erforderliche Dauer und der Erfolg des Umstiegs von Präsenzlehre auf E-Learning nicht vom Studiengang per se abhängen.

3.2. Engagement der Lehrenden

Der erfolgreiche Übergang zu digitaler Lehre, aber auch der Verlauf des gesamten Semesters, hing, so unsere Annahme, zu einem erheblichen Ausmaß vom Engagement des*r jeweiligen Dozent*in ab. So wurde in einem Interview aus dem Fachbereich Soziologie angesprochen, dass es Unterschiede bei den Lehrenden bezüglich der Durchführung der digitalen Lehre gab.

„Ein Teil hat jeden Termin als Zoom-Meeting veranstaltet, ein Teil der Lehrenden hat nur jeden dritten oder vierten Termin als Zoom wahrgenommen und dazwischen wurde Lesestoff geladen“ (Interview 7, Soziologie, Z. 16, 19).

Auch Differenzen im Umgang der Dozierenden mit den Studierenden wurden erwähnt:

„Eine Tutorin hat den Stoff mit Folien und Ergänzungen sehr gut erklärt, [...] ein anderer Professor reagierte bei Nachfragen ungehalten“ (Interview 7, Soziologie, Z. 36, 115-117).

Im Kontext des Studiengangs Chemie wurde ebenfalls deutlich, dass der Erfolg der Umstellung auf digitale Lehre stark vom Engagement des*r jeweiligen Dozent*in abhängig war:

„Manche Professoren legten sehr großen Wert darauf, dass sich vom Lehrinhalt und von der Präsentationsweise möglichst wenig ändert, [...] es gab aber auch das ‚exakte Gegenteil von Professoren‘, die nur Folien hochluden“ (Interview 5, Chemistry, Z. 15-19).

Von dieser Person wurde weiters erwähnt, dass Fragen in Moodle-Foren von manchen Dozent*innen sehr gewissenhaft, teilweise sogar per Mail an die Studierenden selbst, beantwortet

wurden, bei anderen Fächern hingegen gab es Probleme, weil neuer Stoff nicht oder nur unzureichend erklärt und nur die zu lernenden Kapitel mitgeteilt wurden (Interview 5, Chemistry, Z. 100, 182-184).

Dies verdeutlicht, wie stark die erfolgreiche Implementierung von digitaler Lehre an einer Universität vom Engagement und der Bereitschaft der Lehrenden abhängig ist. Unsere diesbezüglich eingangs getroffene Annahme wurde durch die empirischen Ergebnisse bestätigt. Somit stellen wir die These auf, dass der erfolgreiche Umstieg auf die digitale Lehre maßgeblich vom Engagement der Lehrenden abhängt.

3.3. Digitale Umsetzung unterschiedlicher Lehrinhalte

Ein Schwerpunkt unserer Forschungsfrage, die Wissensaneignung, wurde unter verschiedenen Aspekten erforscht. Es wurde hierzu die Annahme getroffen, dass manche Lehrveranstaltungen, vor allem praktische Übungen, nur sehr begrenzt auf Distance-Learning umgestellt werden können. Inwieweit sich demnach sämtliche Lehrveranstaltungen digital in ähnlich zufriedenstellendem Ausmaß wie in der Präsenzlehre umsetzen lassen und ob vertiefendes Wissen in gleicher Weise lukriert werden kann, sollte festgestellt werden.

Schwierig gestaltete sich offensichtlich die Umsetzung von Laborpraktika, weil sie eben nicht in vollem Umfang auf digitale Weise umgestellt werden können. Praktika wurden zeitlich gekürzt, es wurden mehrere kleine Gruppen gebildet. Die interviewten Chemie-Studierenden empfanden dies als Nachteil für den Erwerb von wesentlichen praktischen, aber auch theoretischen Fähigkeiten. Dies begründeten einige Befragte damit, dass durch die veränderten Lehrbedingungen die Betreuung durch Lehrveranstaltungsleiter*innen und Tutor*innen nicht im selben Ausmaß wie in anderen Semestern stattfand.

Plenumsdiskussionen, die im Studiengang Soziologie vor allem in Seminaren eine zentrale Bedeutung haben, um Lehrinhalte gut zu verstehen und Zusammenhänge zu erkennen, hätten via Zoom nicht denselben, sinnvollen Effekt wie er in Präsenzveranstaltungen gegeben wäre. Es kann dies auch nicht zur Gänze durch selbstständiges Lesen und Erarbeiten von Texten kompensiert werden. Die angesprochenen Unterschiede zeigen sich beispielsweise in folgenden Interviewpassagen:

„Ja also, grundsätzlich muss ich sagen, dass es für die Labore schon eine große Auswirkung gegeben hat, weil wir halt wirklich von jetzt auf morgen zu Hause bleiben mussten und nicht mehr reinkommen durften“ (Interview 4, Chemistry, Z. 14).

„Die Laborübungen sind digital nicht gut umzusetzen. [Sie] wurden verkürzt und mit Videokursen [ergänzt]“ (Interview 5, Chemistry, Z. 26, 30).

„Ein Fach wie z.B. Englisch, in dem die Kommunikation ein wesentlicher Faktor ist, lassen sich in der digitalen Lehre nicht dieselben Fortschritte erzielen wie in der Präsenzlehre“ (Interview 7, Soziologie, Z. 253-260).

Weiters wurde in diesem Kontext angesprochen, dass es „schwieriger ist, an Informationen zu kommen“ (Interview 1, Soziologie, Z. 116-120) und „Zeit für Fragen [...] in Online-Meetings nur ganz am Schluss [bleibt]“ (Interview 5, Chemistry, Z. 179). Vonseiten der Soziologie-Studierenden wurde angemerkt, dass „nicht so viele großartige Diskussionen wie in der Präsenz aufgekommen sind“ (Interview 1, Soziologie, Z. 333-335). Die befragten Chemie-Studierenden gaben an, dass durch die Umstellung die Laborübungen sehr hektisch und chaotisch abgelaufen sind, wodurch mitunter die Wissensaneignung, aber auch teils der Studienverlauf selbst gelitten haben (Interview 4, Chemistry, Z. 14). Zudem litt die Aneignung praktischen Wissens darunter, dass in den Laboren nur ein Teil der ursprünglich vorgesehenen Experimente durchgeführt wurde und die Studierenden dabei nur einen Arbeitsschritt selbst machen konnten, anstatt des gesamten Experiments (Interview 2, Chemistry, Z. 282-303).

Zur generellen Umsetzbarkeit der Inhalte des jeweiligen Studienganges zeigte sich, dass man in Soziologie vor allem „Fächer, die man frontal unterrichten kann, auch in Zukunft digital gut einbauen kann“ (Interview 1, Soziologie, Z. 228-230), während in Chemistry „wirklich von A bis Z jedes Fach schwer digital umsetzbar“ ist (Interview 2, Chemistry, Z. 275-278), da es hier viel um Verständnis und um die praktische Umsetzung des Lehrstoffes geht.

Unsere Annahme, dass nicht alle Lehrveranstaltungen gleichermaßen auf Distance-Learning umgestellt werden können, und dies auch einen Einfluss auf die Wissensaneignung hat, wurde bestätigt. Demnach stellen wir die These auf, dass eine erfolgreiche Umstellung auf Distance-Learning von der Art der Lehrveranstaltung abhängig ist.

3.4. Hilfestellungen zum Wissenserwerb und veränderte Bewertungsmodi

Inwiefern sich der Erwerb von Kenntnissen und Fähigkeiten durch veränderte Bewertungskriterien in den verschiedenen Fächern auswirkte, war in den Interviews ein weiterer wesentlicher Punkt. Es wurde die Annahme getroffen, dass veränderte Prüfungsmodi und Bewertungskriterien einen Einfluss auf die Wissensaneignung und auf die Umsetzung von Wissen ausüben. Dabei bestätigten einige der Befragten, dass für Klausuren üblicherweise sowohl quantitativ als auch qualitativ mehr gelernt wurde als für abzugebende schriftliche Arbeiten, die eine Klausur ersetzen. In diesem Kontext zeigte sich vor allem für Chemie-Studierende ein teils erhöhter Aufwand in Bezug auf Hausübungen, da diese genauer ausgearbeitet oder, bezogen auf Übungen, auch intensiver aufbereitet werden mussten (Interview 4, Chemistry, Z. 36; Interview 6, Chemistry, Z. 661-672). Klausuren wurden in diesem Studiengang, wie bereits erwähnt, häufig durch Hausübungen oder schriftliche Ausarbeitungen ersetzt. Dies wurde von den Studierenden als Entgegenkommen seitens der Dozent*innen gewertet (Interview 4, Chemistry, Z. 16). Allerdings wurde auch angemerkt, dass digitale Prüfungen besonders in chemischen Fächern schwieriger zu absolvieren sind, weil das Aufzeichnen chemischer Strukturen am Bildschirm komplizierter ist, als diese händisch auf Papier darzustellen, wie es bei Präsenz-

Prüfungen an der Universität üblicherweise der Fall wäre (Interview 5, Chemistry, Z. 22). Von Seiten der interviewten Soziologie-Studierenden wurde nur vereinzelt angemerkt, dass die Wissensaneignung schlechter gewesen sei und sie weniger gelernt, oder nur in spezifischen Bereichen vertieftes Wissen erworben hätten (Interview 8, Soziologie, Z. 101-103). Diese Unterschiede in der Beurteilung der Prüfungsmodalitäten könnten mitunter dadurch erklärt werden, dass in Soziologie auch im Regelbetrieb viele Beurteilungen von Fächern mittels schriftlicher Ausarbeitungen in Form von Seminararbeiten oder Hausarbeiten erfolgen, während in Chemistry der Wissensstand der Studierenden eher durch Klausuren geprüft wird.

Obwohl einige der Befragten bestätigten, dass aufgrund veränderter Abhaltungs- und Prüfungsmodi der Lernaufwand in diesem Semester generell etwas gesunken war, empfanden manche Studierende dennoch erhöhten Stress, der zum Teil mit technischen Herausforderungen verbunden war, aber auch durch Ablenkungen im örtlichen, privaten Umfeld verursacht wurde, die sowohl die Motivation als auch die Konzentration nachteilig beeinflussten. Wie bereits erörtert, wurden während der Anwendung der digitalen Lehre einige Klausuren durch Ausarbeitungen oder Seminararbeiten ersetzt. Prüfungen an sich wurden teils als aufwendiger und stressiger wahrgenommen, es kam auch bei einem Teil der Studierenden das Gefühl auf, dass die Dozierenden Klausuren gezielt mit mehr Zeitdruck gestalteten, um eventuellen Betrugsversuchen vorzubeugen:

„Teilweise habe ich einfach das Gefühl, dass sie Angst haben, dass wir schummeln und deswegen machen sie es einfach umso stressiger und aufwendiger, wo ich mir dann auch denke, dass es das nicht sein kann, dass ich nochmal die Hälfte der Fragen dazu gebe, nur weil ich glaube, dass meine Studenten schummeln. Also es war wirklich teilweise so, dass man mit der Zeit nicht zu recht gekommen ist“ (Interview 2, Chemistry, Z. 332-335).

Auch die Tatsache, dass viele Dozent*innen unterschiedlich bei Prüfungen vorgehen, wurde als Stressor angeführt, sowie etwaige technische Probleme während Online Klausuren (Interview 2, Chemistry, Z. 323-324, 339-340). Bezüglich des Aufwandes wurde angegeben, dass es „insgesamt [...] vom Lernaufwand her mehr [war], weil man sich eben daheim mehr ablenken lässt“ (Interview 2, Chemistry, Z. 124-125) und dass das Lernen „mehr auf Eigenverantwortung [...] basiert“ (Interview 2, Chemistry, Z. 33). Eine Soziologie-Studentin hingegen sah nicht ein Mehr an Aufwand an sich, sondern eher eine Verschiebung des Aufwandes aufgrund beispielsweise geänderter Beurteilungskriterien, erschwertem Zugang zu Literatur und fehlenden Informationen seitens der LVA-Leitung (Interview 1, Soziologie, Z. 125-127). Auch der eigenständige Aufbau eines geregelten Tagesablaufs wurde besonders zu Beginn der Umstellung von manchen Studierenden als stressig empfunden; wurde die Struktur jedoch erst einmal erfolgreich implementiert und beibehalten sowie Prioritäten gesetzt, konnten sich die Studie-

renden relativ gut in die neue Situation einfinden (Interview 5, Chemistry, Z. 71-76). Die veränderte Situation im vergangenen Semester war somit für die Studierenden mit einigen neuen Stressfaktoren verbunden, sei es die Umstellung auf selbstorganisiertes Lernen, ein erhöhter Lernaufwand oder Online-Klausuren – und in Verbindung mit diesen – auftretenden technischen Problemen (Interview 6, Chemistry, Z. 41-43; Interview 7, Soziologie, Z. 307).

Anhand der aus den Interviews gewonnenen Erkenntnisse lässt sich somit schließen, dass aufgezeichnete Vorlesungen von Studierenden als sinnvolle Hilfe für den Erwerb von Kenntnissen während dieses Semesters betrachtet wurden. Diese Aufzeichnungen wurden teilweise auch als Vorteil gegenüber der Präsenzlehre empfunden, weil der Lehrstoff so zeitlich unabhängig abgerufen und angehört werden konnte. Allerdings wurde in diesem Zusammenhang auch angesprochen, dass digitale Lehre ein erhöhtes Maß an Selbstkontrolle und Organisation erfordert. So waren zwei der befragten Soziologie-Studentinnen mit dem erhöhten Maß an Flexibilität eher überfordert und hätten sich einen fixen Fahrplan für das Semester gewünscht (Interview 1, Soziologie; Interview 8, Soziologie). Auch sich häufig ändernde Anforderungen an die Leistungsnachweise und Schwierigkeiten mit der Umstellung auf Distanzlehre wurden genannt (Interview 1, Soziologie; Interview 8, Soziologie, Z. 15). Bei einigen anderen Befragten wurde allerdings die mit der digitalen Lehre einhergehende Flexibilität als positiv empfunden, durch das zur-Verfügung-stellen aufgezeichneter Vorlesungen wurde zudem die Möglichkeit eingeräumt, sich eine Einheit öfter anzusehen, dazwischen Pausen einzulegen oder auch Abschnitte bei Bedarf genauer zu wiederholen. Auch konnte der Stoff so besser eingeteilt werden und es wurde nicht als schlimm empfunden, wenn es einmal nicht möglich war, zum vorgegebenen Zeitpunkt an der Lehrveranstaltung teilzunehmen (Interview 2, Chemistry, Z. 172-176; Interview 3, Soziologie, Z. 17; Interview 4, Chemistry, Z. 62; Interview 6, Chemistry, Z. 471-473, 477-480). Auch die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, wie genau der Stoff gelernt und angeeignet wird – beispielsweise mittels Gestaltung von Zusammenfassungen oder Karteikarten – empfanden einige Studierende als Vorteil:

„Weil das ist dann eben so, okay, du hast nur diese Theorie, die du lernen musst, und du kannst das voll individuell gestalten“ (Interview 6, Chemistry, Z. 622-624).

Aus diesen gewonnenen Erkenntnissen lässt sich schließen, dass die Aspekte von veränderten Prüfungsmodi und Bewertungskriterien einen maßgeblichen Einfluss auf die Wissensaneignung in diesem Semester ausübten und unsere Annahme daher bestätigt wurde. Somit stellen wir die These auf, dass diese Aspekte maßgeblich die Wissensaneignung beeinflussen.

3.5. Angebot digitaler Vorlesungen

Eine weitere Möglichkeit zur Vermittlung von Wissen via E-Learning war das Angebot von virtuellen Vorlesungen in Form von Zoom-Meetings. Es wurde von uns angenommen, dass

trotz digitaler Vorlesungen die Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden nicht in gleicher Weise aufrecht zu erhalten ist wie in der Präsenzlehre. Zoom-Meetings wurden grundsätzlich positiv von den Befragten beurteilt, wenngleich eine gewisse Passivität während dieser Meetings seitens der Studierenden festzustellen war, und durch die Unpersönlichkeit eine gute Kommunikation zwischen Vortragenden und Studierenden stark eingeschränkt wurde. Dies sprachen beispielsweise zwei der befragten Soziologie-Studentinnen an: „Bei einem Zoom-Meeting kannst du ja einfach auch alles abschalten und zuhören und da bist du halt anwesend“ (Interview 1, Soziologie, Z. 98-104) beschreibt die erste ihre Erfahrungen mit Zoom-Vorlesungen, während die zweite feststellt, sie sei „immer eher passiv dabei gewesen“ (Interview 8, Soziologie, Z. 43). Auch läge die Hemmschwelle, sich bei einem virtuellen Meeting zu Wort zu melden oder überhaupt die Kamera einzuschalten, viel höher, oder aber die Teilnahme wird generell abgelehnt (Interview 1, Soziologie, Z. 98-104; Interview 2, Chemistry, Z. 381-383; Interview 7, Soziologie, Z. 191). Für die Vortragenden war es zudem schwieriger, vor allem wenn viele Studierende ihre Kameras ausgeschaltet hatten, anhand der Reaktionen ihrer Zuhörer*innen zu erkennen, ob der vermittelte Stoff verstanden wurde oder noch Klärungsbedarf bestand. Außerdem litt die Vertrautheit, welche beispielsweise durch Zusammenarbeit im Labor entsteht, unter der digitalen Situation (Interview 2, Chemistry, Z. 231-237). Für die Studierenden war es oft auch eine Frage der Überwindung, sich zu Hause zur festgelegten Zeit vor den Computer zu setzen und den teils sehr langen virtuellen Vorlesungen zu folgen (Interview 6, Chemistry, Z. 53-59).

Generell kann zu diesem Punkt festgehalten werden, dass die Studierenden die Möglichkeit der digitalen Vorlesungen via Zoom durchaus als positiv empfanden und es eher negativ konnotierten, wenn kein Kontakt jedweder Art zu den Dozierenden bestand. Trotzdem werden präsenste Vorträge der digitalen Variante eher vorgezogen, sofern die Möglichkeit zur Teilnahme am Campus besteht.

Unsere Annahme, dass die Kommunikation insgesamt leidet, wenn ausschließlich digitale Lehrformen angewendet werden, hat sich bestätigt. Wir stellen hierbei die These auf, dass trotz digitaler Lehrveranstaltungen und digitaler Formen des interaktiven Austauschs, die Kommunikation reduziert wird und nicht im gleichen Ausmaß wie bei persönlichen und direkten Kontakten aufrechterhalten wird.

Anschließend an unsere getroffenen Annahmen und aufgestellten Thesen zum Umgang mit digitaler Lehre möchten wir hier in dieser Arbeit noch weitere zentrale Ergebnisse aus den Interviews darstellen, die einen maßgeblichen Einfluss auf den Alltag, die Leistungsfähigkeit und den Erfolg der Studierenden in diesem Semester hatten.

3.6. Einfluss sozialer Kontakte

Insgesamt machte die Unpersönlichkeit, also der Mangel an persönlichen Kontakten während dieses Semesters, den befragten Studierenden zu schaffen. Es betraf dies nicht nur den Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden, sondern auch den persönlichen, sozialen und direkten Kontakt der Studierenden untereinander, den die Interviewten äußerst vermissten. Diesbezüglich trafen wir die Annahme, dass fehlender Kontakt zu Kommiliton*innen sowohl zu Motivationsproblemen als auch zu Schwierigkeiten bei der selbstständigen Aneignung der Lerninhalte bei den Studierenden führte. In den Interviews wurde der fehlende Kontakt zum Teil als Grund für weniger gute Leistungen angeführt, aber auch als Ursache für weniger Motivation und Freude am Studium. Den Mangel an direkten sozialen Kontakten empfanden die meisten Interviewpartner*innen als erschwerend, um die allgemeine Situation während dieses Semesters gut zu bewältigen. Eine befragte Soziologie-Studentin sagte diesbezüglich:

„Es hat einfach der Austausch gefehlt, wenn man etwas nicht verstanden hat in einem Text, dass man auf der Uni eh zufällig wen sieht, der auch diesen Kurs hat und den dann fragen kann. Und vor allem auch der Austausch mit den Professoren war einfach viel viel viel viel weniger, also das hat mir schon eindeutig gefehlt“ (Interview 3, Soziologie, Z. 35).

Bei einem Chemie-Studenten hat sich der mangelnde Kontakt zu seinen Kommiliton*innen dergestalt negativ auf seinen Lernerfolg ausgewirkt, dass er oftmals nicht wusste, was und wie genau er etwas zu lernen hatte. Kontakt in Form von Lerngruppen via WhatsApp oder Zoom zu halten, hat sich in diesem Kontext als schwierig erwiesen und wurde langfristig nicht regelmäßig aufrechterhalten (Interview 6, Chemistry, Z. 266-271). Von einer der interviewten Soziologie-Studentinnen wurde weiters angemerkt, dass der fehlende Kontakt zu anderen Studierenden in Bezug auf Gruppenarbeiten anstrengend war und zudem das Trittbrettfahren einiger Kommiliton*innen begünstigt hätte (Interview 8, Soziologie, Z. 29, 95). Eine andere Soziologie-Studentin erzählt, sie habe es vermisst, die Dozierenden zu hören, Fragen stellen zu können und sich mit den Fragen ihrer Mitstudent*innen zu befassen (Interview 7, Soziologie, Z. 60-64). Bei zwei befragten Personen in Chemistry konnte der Kontakt hingegen über soziale Medien auch in der Situation der digitalen Lehre weitgehend aufrecht erhalten werden, der „Hauptaufwand“ (Anm.: der Umstellung auf digitale Lehre) wurde hier eher bei den Dozierenden als bei den Studierenden verortet (Interview 2, Chemistry, Z. 97-107; Interview 5, Chemistry, Z. 300-304).

Es zeigte sich somit, dass der mit dem Umstieg auf digitale Lehre einhergehende Verlust präsender sozialer Kontakte an der Universität durchaus Auswirkungen auf das Studium und auf das soziale Leben von Studierenden hatte. Durch fehlende Möglichkeiten zum Austausch oder zur Interaktion und Kommunikation mit anderen Kommiliton*innen und Dozent*innen wurde teilweise auch die Wissensaneignung der Befragten beeinträchtigt, weil sie bei für sie schwierigen Themen oder bei auftretenden Fragen nicht oder nur unzureichend auf ihre universitären

sozialen Netzwerke zurückgreifen konnten. Basierend auf den Ergebnissen der Befragungen stellen wir somit die These auf, dass fehlender Kontakt zu Kommiliton*innen und Dozent*innen die Wissensaneignung und Motivation der Studierenden beeinträchtigt. Es ist aber anzumerken, dass es auch Fälle gibt, in denen der Kontakt ohne größere Hindernisse auf digitalem Weg weiterhin aufrecht werden konnte.

3.7. Selbstorganisation und Motivation

Eine weitere von uns getroffene Annahme bezieht sich auf die Fähigkeit der Studierenden, sich selbst zu organisieren und zu strukturieren. Wir gingen davon aus, dass neben dem Aufrechterhalten sozialer Kontakte auch die Schaffung eines strukturierten Tagesablaufs nötig war, um mit der Umstellung auf digitale Lehre erfolgreich umgehen zu können. Um dem Verlust der Motivation und einer Verschlechterung der Studienleistung entgegenzuwirken, bestätigten fast alle Befragten, dass das Schaffen eines strukturierten Tagesablaufs als sehr hilfreich empfunden wurde, unabhängig davon ob sie Soziologie oder Chemistry studieren. Jene Studierenden, denen es gelang, eine gute Struktur in den Alltag zu bringen, konnten sich auch besser selbst organisieren und die Anforderungen in den verschiedenen Fächern für sie eher zufriedenstellend erledigen. Die eigenverantwortliche und individuelle Schaffung einer Alltagsstruktur schien ein wesentlicher Faktor zu sein, um dieses Semester erfolgreich absolvieren zu können. Weiters dürfte sich ein geregelter Tagesablauf maßgeblich auf die Motivation ausgewirkt haben. Dabei zeigte sich, dass sich die befragten Studierenden diese Struktur entweder in Eigenregie schufen, sich also Tagespläne, To-Do-Listen und Übersichten der Abgabefristen erstellten, oder aber unter dem Verlust der von der Universität vorgegebenen Strukturierung des Semesters litten und sich diesen Fahrplan zurückwünschten (Interview 1, Soziologie, Z. 79, 80-82, 124, 271, 273; Interview 2, Chemistry, Z. 184-191; Interview 8, Soziologie, Z. 23, 35). Auch ein Gefühl des Verlusts des „Unialltags“ wurde erwähnt (Interview 8, Soziologie, Z. 97). Meist wurde der Tagesablauf ähnlich strukturiert wie er normalerweise stattgefunden hätte. Wenn dies zutraf, wurden vormittags Vorlesungen bearbeitet, nachmittags Übungen und Schreibaufgaben erledigt (Interview 1, Soziologie, Z. 85-89; Interview 2, Chemistry, Z. 184-191; Interview 3, Soziologie, Z. 29). Eine der befragten Personen gab jedoch an, dass sie sich nach Erfüllung aller vorgenommenen Aufgaben des Tages nutzlos gefühlt habe und teils keinen Sinn darin gesehen hätte, früh aufzustehen, weil nichts zu tun war (Interview 8, Soziologie, Z. 23, 35). Generell ließ sich aus den Aussagen der interviewten Studierenden ablesen, dass sie versuchten, durch Struktur ihre Motivation aufrecht zu erhalten und den Faden nicht zu verlieren, auch wenn sie nicht die übliche Struktur von der Universität hatten, sondern für die Einhaltung ihrer Stundenpläne selbst verantwortlich waren (Interview 2, Chemie, Z. 33, 58-59; Interview 3, Soziologie, Z. 56; Interview 5, Chemie, Z. 299-300).

Neben den Faktoren des Engagements der Dozierenden, der Verfügbarkeit von Information und Zugang zu Vorlesungsaufzeichnungen, Literatur und zu sozialen Kontakten war folglich auch ein gewisses Maß an Selbstkontrolle und Eigenstrukturierung nötig, um den Umstieg auf digitale Lehre in Zeiten von Corona möglichst reibungslos und erfolgreich meistern zu können. Dabei durften auch Aspekte des außeruniversitären Lebens wie Freizeit und Familie nicht vergessen, sondern bewusst in den Alltag integriert werden, um genügend Ressourcen zur Bewältigung von als stressig empfundenen Situationen, wie etwa Online Klausuren oder häufig wechselnde Beurteilungskriterien, zur Verfügung zu haben. Wir stellen somit die These auf, dass die Aufrechterhaltung sozialer Kontakte und die Schaffung eines strukturierten Tagesablaufs für den Studienerfolg während dieses Semesters nach der Umstellung auf digitale Lehre notwendig sind.

Zusammenfassung und Fazit

Wie eingangs bereits erläutert wurde, mussten die Universitäten in Österreich im Zuge des von der Bundesregierung verordneten Lockdowns im März 2020 aufgrund der steigenden Corona-Fallzahlen von der regulären Präsenzlehre auf E-Learning umsteigen. Mit diesem Wechsel des universitären Präsenzbetriebes auf E-Learning gingen positive sowie negative Änderungen im Studienalltag von Dozierenden als auch von Studierenden einher. Unsere Forschung stellt diese Herausforderungen und Erleichterungen im Kontext des E-Learnings aus Sicht von Student*innen der JKU dar, wobei der Fokus auf der Wissensaneignung im Fächervergleich der Studienrichtungen Soziologie und Chemistry and Chemical Technology liegt. In diesem Sinne lautete unsere Forschungsfrage:

„Wie verändert sich Wissensaneignung im Vergleich der beiden Studiengänge Soziologie und Chemistry an der Johannes-Kepler-Universität durch die Nutzung von digitaler Lehre in Zeiten von Corona?“

Zusammenfassend ist zu betonen, dass dieses Forschungsprojekt gezeigt hat, dass die Corona-Krise auch an der Johannes-Kepler-Universität Spuren hinterlassen hat und einen bedeutenden Einfluss auf den regulären Studienalltag genommen hat. In beiden Studiengängen, Soziologie und Chemistry, brachte der Umstieg auf die digitale Lehre diverse Schwierigkeiten in unterschiedlichem Ausmaß mit sich, die vor allem auf fehlenden Informationen seitens der LVA-Leiter*innen oder auf ungenügender Kommunikation der Universitätsleitung beruhten. Die Dauer und der Erfolg der Umstellung auf E-Learning war nicht per se abhängig von der Studienrichtung, sondern vom Engagement der*s jeweiligen Dozent*in der Lehrveranstaltungen. Dabei gab es unter anderem Unterschiede in der Umsetzung der digitalen Lehre in ihrer Regelmäßigkeit oder der Form der Übermittlung des Lehrmaterials.

In Bezug auf die Hauptdimension unserer Forschung, die Wissensaneignung, wurden mehrere Aspekte erfasst. Einerseits wurde die digitale Umsetzbarkeit diverser Lehrveranstaltungen – und andererseits wurde die Frage, ob vertiefendes Wissen gleichermaßen übermittelt werden kann – im Vergleich zur Präsenzlehre beleuchtet. Betreffend dieses Faktors verweisen wir auf die erste Stufe des Unterrichts nach Herbart, die Stufe der Klarheit. Hierbei unterscheidet sich die bessere beziehungsweise schlechtere Aufnahme des Wissens der Student*innen anhand des zur Verfügung gestellten Lehrmaterials der Professor*innen. Differenzen zwischen den beiden Studiengängen wurden dahingehend ersichtlich, dass beispielsweise bei der Studienrichtung Chemistry die Vermittlung der Lehrinhalte der praxisbezogenen Fächer beeinträchtigt wurde. Folglich konnte hierbei eine negative Auswirkung auf den Erwerb theoretischer sowie praktischer Kompetenzen aufgrund veränderter Lehrbedingungen, wodurch die Betreuung durch Lehrveranstaltungsleiter*innen und Tutor*innen eingeschränkter war als in vorherigen Semestern, bestätigt werden. Eine weitere Ursache für eine verminderte Wissensaneignung sind die Laborpraktika, die im Corona-Semester in verkürzter Form stattfanden. In Chemistry waren vor allem die praktischen Kernelemente, die für das Verständnis und das Aneignen praktischen Wissens im Studium als relevant erachtet werden, von der Umstellung auf die digitale Lehre betroffen. In Folge sorgte diese Reduzierung der Praxiselemente für eine Verminderung praktischer Erfahrung für Chemiker*innen im Labor. Anschließend dazu wurde auch bei den Soziologie-Studierenden eine negative Wahrnehmung der Verständnisvermittlung des Lehrstoffes via Online-Unterricht geäußert, da mitunter Plenumsdiskussionen eine weniger zweckmäßige Wirkung aufwiesen. In Bezug auf die Einschränkungen, welche das E-Learning mit sich brachte, beziehen wir diese Auswirkung auf die zweite Stufe nach Kuhlmann. In der Stufe der Assoziation und des Denkens wird das Wissen weiter vertieft und in einzelnen Aspekten betrachtet. Im Vergleich zum Präsenzunterricht kann im Zuge der geänderten Abhaltungsarten der Lehrveranstaltungen das Wissen laut Aussagen der Befragten nur eingeschränkt und gekürzt vermittelt und somit aufgenommen werden. Folglich wird diese Stufe nicht erreicht, was dazu führt, dass die Studierenden Defizite des Wissens erleben, welche im Präsenzunterricht nicht zustande kämen. In Soziologie können große Lehrveranstaltungen, die üblicherweise in einem Hörsaal in Vortragsform mit wenig Interaktion abgehalten werden, besser auf digitale Vorträge umgestellt werden, als dies in Chemistry möglich ist.

Des Weiteren konnte ein Einfluss durch neue Bewertungsmodi in unterschiedlichen Fächern auf den Erwerb von Fähigkeiten festgestellt werden. Dieses Erkenntnis ist darauf zurückzuführen, dass mehrere Befragte angaben, dass sie für Klausuren mehr lernen als für schriftliche Abgaben, die dieses Semester oftmals als Ersatz für Prüfungen dienten. Vermehrt Chemie-Student*innen wiesen auf eine größere Herausforderung dieser veränderten Modalitäten hin als die befragten Student*innen der Soziologie, da diese im Gegensatz zu den Chemie-Student*innen bereits vor der Krise oft anhand schriftlicher Abgaben beurteilt wurden. Bei den

schriftlichen Aufgaben ziehen wir Parallelen zu der dritten und vierten Stufe der Wissensaneignung nach Herbart. Die dritte Stufe besagt, dass die Informationen, welche die Studierenden von den Professor*innen aufnehmen, verarbeitet werden. Im Weiteren wird bei den Arbeitsaufträgen die vierte Stufe aufgegriffen, wobei die Studierenden das Wissen bei diversen Problemstellungen anhand schriftlicher Ausarbeitungen anwenden sollen. Trotz der teilweisen Wahrnehmung eines verminderten Lernaufwandes der Befragten, war das Corona-Semester für einige dennoch mit erhöhtem Stress sowie Ablenkungen verknüpft.

Eine positive Auswirkung der Corona-Krise stellte die erhöhte Flexibilität für Studierende dar, die etwa durch aufgezeichnete Vorlesungen oder dem individuell adaptierten Zeitmanagement begünstigt wurde, wobei die fehlende Tagesstruktur zunehmend auf der Eigenverantwortung und Selbstkontrolle der Student*innen basierte. Das Angebot an Online-Vorlesungen nahmen die befragten Student*innen durchaus als positiv wahr, dennoch bevorzugten sie klar die Präsenzlehre am Campus. Es können auch nicht alle Lehrveranstaltungen digital im selben Ausmaß wie in der Präsenzlehre umgesetzt werden. Daraus kann geschlossen werden, dass Studierende sowie Dozierende künftig den regulären Universitätsbetrieb vielleicht wieder mehr zu schätzen wissen werden.

Negative Konsequenzen der Umstellung auf E-Learning ergeben sich im Zusammenhang mit dem mangelnden direkten, sozialen Kontakt zu Dozierenden aber auch zu Studienkolleg*innen, der sich bei der Bewältigung des Studienalltags als eine wesentliche Herausforderung für den Großteil der Befragten herausstellte. Der fehlende Austausch im digitalen Semester führte bei einigen zu geringerer Leistungserbringung, weniger Motivation oder Freude am Studium. Als Schlussfolgerung kann daraus gezogen werden, dass die sozialen Kontakte im Studium einen wichtigen Aspekt für den Studienerfolg darstellen. Außerdem ist ein Zusammenhang zwischen der Motivation von Studierenden und der Tagesstruktur im Alltag erkennbar. Insgesamt zeigt sich, dass die persönliche Organisation einen zentralen Bestandteil eines erfolgreichen Studienalltags ausmacht.

Aufgrund begrenzter Ressourcen konnte in unserer Forschung nicht weiter auf Faktoren, die nicht bloß auf den Universitätsalltag bezogen sind, näher eingegangen werden, würde aber sicher einen interessanten Aspekt darstellen. Zudem beschränkten wir uns auf zwei verschiedene Studienrichtungen der JKU, um den Umfang unserer Arbeit nicht maßgeblich zu sprengen. Damit ein Vergleich hinsichtlich der Wissensaneignung von Studierenden durchgeführt werden konnte, wurden ausschließlich Student*innen, die sich zum Zeitpunkt der Befragung zumindest im zweiten Semester ihres Studiums befanden, befragt. Zusätzlich beschränkten wir uns auf eine qualitative Forschung. Da im Zuge unserer Arbeit insgesamt nur acht Interviews geführt wurden, können die Ergebnisse dieser Studie nicht i.e.S. als repräsentativ betrachtet werden.

Weiterer Forschungsbedarf besteht nun in dem Bereich, welche zentralen Auswirkungen diese Corona-bedingte Umstellung auf den künftigen Universitätsbetrieb haben wird und in welchem Ausmaß diese auftreten werden. Zur Debatte steht, ob beziehungsweise inwiefern E-Learning an Universitäten weiterhin auch im Normalbetrieb, sofern dieser wieder möglich sein wird, angeboten und integriert werden kann beziehungsweise wird. Diese zentralen Fragestellungen stellen derzeit ein Desiderat dar, weswegen dazu in Zukunft eine längerfristige Beobachtung und Analyse erforderlich wäre, um die genannten Indikatoren genauer untersuchen zu können.

Zu Beginn unseres Projektes erwarteten wir deutliche Unterschiede hinsichtlich verschiedener Aspekte bei der Gegenüberstellung der beiden gewählten Studiengänge. Insbesondere ging unsere Forschungsgruppe anfänglich davon aus, dass sich die Umstellung von der Präsenzlehre auf E-Learning im Chemistry-Studium durch die im Curriculum vorgesehenen Laborpraktika, die aufgrund der beschlossenen Corona-Maßnahmen vorerst nicht abgehalten werden konnten, wesentlich stärkere Auswirkungen auf den weiteren Studienverlauf der Studierenden zeigen würden. Zudem rechneten wir im Zusammenhang mit den reduzierten Praxiselementen in Chemistry mit einer beträchtlich geringeren Wissensaneignung im Vergleich zu dem/den vorherigen Semester(n). Wie sich jedoch herausstellte, konnte unsere Annahme mithilfe der erfassten Ergebnisse dieser Arbeit schlussendlich nicht bestätigt werden.

Literatur

- Bourdieu, P. (1997). Verstehen. In P. Bourdieu (Hrsg.), *Das Elend der Welt: Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 779-802). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (2020). *Digitalisierung von Studium und Lehre*. Abgerufen am 2.1.2021 von <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Hochschulgovernance/Leitthemen/Digitalisierung/Lehre.html>
- Fischer, H. (2013). *E-Learning im Lehralltag: Analyse der Adoption von E-Learning-Innovationen in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2006 [1967]). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. London: Aldine Transaction.
- Kuhlmann-Rhinow, I. (2020). *Die 13 besten Videokonferenz-Tools im Überblick*. Abgerufen am 3.1.2021 von <https://blog.hubspot.de/marketing/software-virtuelle-meetings>
- Kuhlmann, C. (2013). *Erziehung und Bildung: Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung: Ein integrativer Ansatz*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Leuze, K. & von Unger, H. (2015). *Wissenschaftliches Arbeiten im Soziologiestudium*. Stuttgart: UTB.
- Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2020). *Studie „Lernen unter COVID-19-Bedingungen“: Ergebnisse – Studierende*. Abgerufen am 17.1.2021 von <https://lernencovid19.univie.ac.at/ergebnisse/studierende>
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996 [1990]). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2013). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.
- WHO-Regionalbüro für Europa (2020). *Pandemie der Coronavirus-Krankheit (COVID-19)*. Abgerufen am 3.1.2021 von <https://www.euro.who.int/de/health-topics/health-emergencies/coronavirus-covid-19/novel-coronavirus-2019-ncov>

Anhang: Interviewleitfaden

Einleitung

Also, zu Beginn würde ich mich gerne erstmal vorstellen. Ich bin die (*Name Interviewerin*), und ich studiere an der JKU. Ich mache gerade ein Forschungspraktikum im Rahmen meines Studiums und interessiere mich dafür, wie es Studierenden unserer Universität mit der Umstellung auf digitale Lehre wegen der Corona Krise geht. Dazu möchte ich dir heute gerne im Zuge dieses Interviews ein paar Fragen stellen. Du kannst einfach drauflos erzählen, was dir zu den Fragen in den Kopf kommt, es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Für mich ist alles wichtig, was du gerne erzählen möchtest. Ich werde vielleicht hin und wieder nebenbei Notizen machen, das soll dich aber nicht ablenken. Das ist nur für mich als Gedankenstütze. Gibt es von dir aus noch Unklarheiten zum Ablauf oder dem Interview?

Dann nur noch eine Sache, bevor ich mit dem Interview starten. Wie ich im Vorfeld schon erwähnt habe, wäre es für mich später für die Auswertung eine große Hilfe, wenn ich eine Aufzeichnung des Gesprächs habe. Natürlich wird alles, was du sagst, vertraulich behandelt und die Daten werden in anonymisierter Form aufbereitet, sodass bei der Auswertung nicht mehr auf deine Person zurückgeschlossen werden kann. Ist es in Ordnung für dich, wenn ich jetzt die Aufnahme starte?

Also, seit März hat der Corona Virus auch bei uns in Österreich für einige Änderungen im Alltag gesorgt. Auch an der Universität gab es viele Umstellungen.

Umstellungen:

- Wie hast du diesen Wechsel erlebt?
- Wie verlief der Übergang zur Fernlehre in den Ersten paar Wochen für dich?
- Was lief nicht so gut? (Welche Schwierigkeiten / Einschränkungen hattest du dabei?)
- o Immanente Nachfrage: Warum? Was war das Schwierige daran?
 - Was lief gut? (Welche Vorteile/ Erleichterungen fallen dir auf?)
- o Immanente Nachfrage: Warum? Was hat dir daran gut gefallen? Was hat dein Studium dadurch erleichtert?
 - Was hat dich unterstützt?
 - Wenn du an die anderen Semester denkst, wie hat sich der Austausch für dich mit anderen Studierenden verändert?
 - Wie gestalteten sich die Kontakte zwischen dir und deinen DozentInnen?
 - Wie war das für Dich?
- o Immanente Nachfrage je nach Antwort: Wie hat dir das geholfen? Warum hattest du keinen Kontakt?
 - Inwieweit war E-Learning bereits vor der Corona-Krise in deinem Studiengang integriert?

- o Immanente Frage: Bei Zoom/ bestimmten Programmen: Wie ist es dir dabei gegangen?
 - Wie sieht im Moment eine typische Studienwoche für dich aus? Wie kann ich mir das vorstellen, wie sieht bei dir eine normale Woche aus?
- o Was hast du persönlich gemacht, damit dein Lernalltag geregelt abläuft?

Wissensaneignung und LVAs:

Du hast ja jetzt schon viel erzählt, ich würde jetzt gerne auf das Lernen an sich eingehen.

- Mich würde dabei interessieren, wie es dir denn eigentlich mit dem Lernen in diesem Semester gegangen ist?
- Welche Möglichkeiten wurden dir von den LVA-LeiterInnen angeboten, um an den Lernstoff zu kommen?
- o Immanente Nachfragen nach: Zoom-Meetings, vertonte Folien, Foliensätze, Vertiefungsliteratur, Ausarbeitungen, schriftliche Arbeiten etc.
 - Wie schätzt du deinen Zeitaufwand für das Studium in diesem Semester ein im Vergleich zu den vorigen Semestern?
- o Immanente Nachfrage: Inwiefern hat sich deine Motivation verändert?
 - Welche Tipps und Tricks hast du, um das Lernen in diesem Semester zu meistern?
 - Da wir gerade darüber geredet haben, was dir beim Lernen geholfen hat, würde mich auch interessieren, was du schwierig fandest und warum?

Wir haben ja schon ein bisschen über deinen Aufwand gesprochen. Nun würde ich mich gerne etwas mit dir über deine LVAs unterhalten.

- Wie zufrieden bist du damit, wie deine Lehrveranstaltungen jetzt ablaufen?
- Inwiefern weichen deine LVAs durch Corona von ihrem ursprünglichen Modus ab?
- Gibt es Veranstaltungen, die deiner Meinung nach leichter bzw. schwieriger digital umgesetzt werden können?
- o Immanente Nachfrage: Inwiefern wurden Online-Meetings bei dir angeboten?

Wie ging es dir dabei? Inwieweit hast du dieses Angebot wahrgenommen?

- o Immanente Nachfrage bei Chemistry: Wie sieht es bei Laborübungen und Praktika aus?
- o Immanente Nachfrage bei Soziologie: Wie sieht es bei Seminaren und Praktika aus?
 - Wie hat sich das Prüfungsgeschehen in diesem Semester verändert?
 - Wie wurden die Prüfungen deiner Lehrveranstaltungen dieses Semester abgehalten?
- o Immanente Nachfrage: Welchen Ersatz gab es?

Kannst du mir erzählen, wie die Änderungen durch Corona deinen Studienverlauf beeinflusst haben?

- Wie gehst du damit um?
- Wie sieht es mit deinen Noten aus?

Und im Vergleich würde ich gerne wissen, wie sich das auf deine ECTS auswirkt?

Wie gehst du damit um?

- Wie viele ECTS machst du dieses Semester?
- Inwiefern haben sich deine ECTS im Vergleich zum vorigen Semester verändert?

Weil du mir nun schon ein bisschen erzählt hast, wie deine Lehrveranstaltungen im Moment aussehen, wollte ich noch fragen:

Stoff erlernen:

Wie gut kannst du dir derzeit den Stoff aneignen, wenn du dieses Semester mit vorigen vergleichst?

- Welche Hilfsmittel hättest du dir insbesondere in deinem Studiengang im letzten Semester gewünscht?
- Inwieweit sollte Distance Learning auch in Zukunft in deinen Studiengang integriert werden?
- Wie müsste eine LVA im digitalen Lernen ablaufen, damit du sie optimal findest?
- Du hast uns jetzt viel erzählt, wie würdest du dieses Semester rückblickend insgesamt beschreiben?

Was wünschst du dir vom nächsten Semester?

Gibt es noch etwas, das du ergänzen möchtest?

Ende des Interviews:

Zum Abschluss hätten wir jetzt noch ein paar kurze Fragen zu deinen persönlichen Angaben:

- Welches Studienfach studierst du?
- Im wievielten Semester bist du?
- Bist du neben dem Studium noch berufstätig? (Falls ja – Wie viele Stunden in der Woche arbeitest du?)
- Hast du sonst noch Betreuungspflichten, zum Beispiel Kinder oder pflegebedürftige Angehörige?
- (Wenn ja – Wie viel Zeit nimmt das in etwa pro Woche in Anspruch?)
- Geschlecht (wird nicht abgefragt jedoch vermerkt)
- Wie ging es dir mit dem Interview? (Was lief gut, was lief nicht so gut?)
- Was war für dich die Motivation, an dieser Forschung teilzunehmen?

Dann vielen Dank, dass du dir die Zeit für dieses Gespräch genommen und uns so viel erzählt hast! Deine Daten werden von uns natürlich vertraulich behandelt und anonymisiert, sodass keine Rückschlüsse auf dich als Person möglich sind.

- Dürfen wir dich nochmal anschreiben, falls noch weitere Fragen auftauchen würden? (Bei Zustimmung → Vielen Dank!)
- Möchtest du über die Ergebnisse unserer Forschung auf dem Laufenden gehalten werden? (Bei Zustimmung dies unbedingt notieren!)

Sehr gut, dann nochmal Danke für deine Zeit und deine Bereitschaft für dieses Gespräch!

Fragenformulierung (zur Unterstützung während des Interviews)

- Warum?
- Wie hast du das erlebt?
- Wie kann ich mir das vorstellen?
- Kannst du mir das näher erläutern?
- Kannst du mir das anhand eines Beispiels erklären?
- Nur dass ich das richtig verstehe, (auf die Erklärung der Person warten).
- Das ist ein wichtiger Punkt, kannst du das eventuell noch konkreter erklären?
- Das ist sehr interessant, kannst du da noch detaillierter darauf eingehen?
- Kannst du mir dazu noch mehr erzählen?
- Was hätte denn anders laufen können?

Studienalltag von Soziologie- und Informatikstudierenden in Zeiten von Covid-19

Miriam Danner, Jana Mai, Evelyn Königsdorfer, Ilana Muradova, Gilbert Wimmer

Einleitung

Unsere Forschung geht im Wesentlichen der Frage nach, wie JKU-Student*innen die, durch die Covid-19-Pandemie-bedingte, Schließung aller universitären Einrichtungen und den dadurch veränderten Studienalltag erleben. Unter der Annahme, dass die vorangegangene Digitalisierung zwischen den einzelnen Studienrichtungen unterschiedlich ausgeprägt ist, befassen wir uns mit der Frage, ob Studienrichtungen, die schon in der Vergangenheit in hohem Maße mit E-Learning konfrontiert waren, einen Vorteil bei der Bewältigung des Studienalltags gegenüber klassischen Präsenzstudiengängen haben. In unserem Fall beschränken wir uns auf die Studienrichtungen Soziologie als Präsenzstudium und Informatik als teil-digitalisiertes Studium und beziehen uns dabei ausschließlich auf Vollzeitstudierende der Johannes-Kepler-Universität. Untersucht wurden unter anderem Aspekte der Motivationsveränderung von Studierenden, welche auf das veränderte Lernformat zurückzuführen sind. Des Weiteren liegt der Fokus auf sozialen Kontakten, die einen wichtigen Beitrag zum Studium leisten und welche Corona bedingt minimiert wurden. Hierbei hat unsere Studie ergeben, dass der Begegnungsraum „Campus“ eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielt. Zusätzlich hat sich der Arbeitsaufwand für viele Studierende verändert – in welche Richtung und weshalb wird im Abschnitt „Ergebnisse“ näher erläutert.

Daraus resultierend liegt unser Hauptaugenmerk auf vorangegangenen Studien zu der Digitalisierung von Hochschulen, ein Gebiet, das in den letzten Jahren bereits rege erforscht wurde. Darüber hinaus spezifizieren wir unsere Forschungsarbeit durch ausgewählte Ansätze der Raumsoziologie sowie der Entfremdungstheorie, um die Auswirkung der Universitätsschließung auf die Studierenden abzubilden. Es ist selbstredend anzumerken, dass es zu den direkten Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf den Hochschulbetrieb wenig bis kaum nennenswerte Studien gibt. Wir erachten es deshalb als wichtig, aufzuzeigen, wie sich eine unangekündigte und unweigerliche Umstellung des Studiums auf digitalisiertes Lernen auf die Studierenden und deren Alltag auswirkt. Unsere Forschungsfrage lautet daher wie folgt:

Wie erleben Vollzeitstudierende der Johannes-Kepler-Universität die Digitalisierung ihres Studiums in Zeiten der Covid-19-Pandemie?

1. Forschungsstand und zentrale Begriffe

Im folgenden Kapitel wird zunächst Bezug zu dem aktuellen Forschungsstand zur digitalen Lehre an Hochschulen hergestellt. Dabei werden Begriffe definiert, die zum Verständnis der Arbeit beitragen. Anschließend wird mit einer Studie des Hochschulforums, an der zahlreiche Hochschulen hinsichtlich ihres Gebrauchs der digitalen Lehre untersucht wurden, vorgestellt. Die Studie trägt dazu bei, einen Überblick über das bisherige Ausmaß der digitalen Lehre an Hochschulen zu erhalten. Des Weiteren werden soziologische Theorieansätze vorgestellt, die für die Beantwortung der Forschungsfrage relevant sind.

1.1. Online-Lernen

Im deutschsprachigen Raum ist das Angebot von Online-Kursen und digitales Lernen an Hochschulen und Universitäten noch nicht sehr fortgeschritten, wenn man dieses mit Ländern wie Australien, Dänemark oder Norwegen vergleicht (Wittpahl 2016: 69f). Der Wunsch nach Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Weiterbildung kann durch Digitalisierung ermöglicht werden. Aufgrund der zeitlichen und räumlichen Flexibilität bietet die digitale Lehre dafür eine gute Möglichkeit. Distance-Learning wird noch viel zu wenig an Schulen angeboten. Dazu müssten neue Formen der Wissensinfrastruktur geschaffen werden. Das betrifft vor allem die genutzten digitalen Systeme und Medien, sowie die Inhalte und Werkzeuge, die zur Verfügung gestellt werden müssten. Das bedeutet, es muss eine digitale und mediale Aufbereitung von Vermittlungs-, Vertiefungs- und Übungseinheiten, aber auch Prüfungsmaterialien erfolgen (Wittpahl 2016: 77ff).

Aber was bedeutet der Begriff E-Learning bzw. Online-Lernen überhaupt? Dieser ist schon seit ca. 15 bis 20 Jahren in unserer Gesellschaft nicht mehr weg zu denken. Der Trend des Online-Lernens hat sich erst in den letzten Jahren durch die Digitalisierung sehr stark entwickelt. Bis heute gibt es keine einheitliche Definition, somit wird E-Learning im Allgemeinen als Sammelbegriff für verschiedene digitale Lernszenarien verwendet. Das E-Lernen soll mit Informations- und Kommunikationstechnologien unterstützt beziehungsweise ermöglicht werden. Wichtig ist, dass diese Technologien mit dem Lernprozess selbst unmittelbar verbunden sind und nicht nur rudimentäre Hilfsmittel darstellen. Dadurch wird die Offenheit der unterschiedlichen Medien beibehalten, es wird jedoch deren Verschränkung mit den Lernprozessen betont. Damit können wiederum verschiedene Lernformen nach Art des Mediums oder der Medienkombination unterschieden werden. Einerseits kann die Unterrichtseinheit zu einer gewissen Zeit stattfinden, zu der alle Teilnehmer*innen online sein müssen. Dies ähnelt einer Präsenzveranstaltung. Andererseits kann der Unterricht aufgezeichnet und online zur Verfügung gestellt werden, sodass dieser immer wieder aufrufbar ist. Diese Lernform ist zeit- und ortsunabhängig. Des Weiteren gibt es die Möglichkeit, Informationen des Lernstoffs zu Verfü-

gung zu stellen. Beispiele dafür sind Tontafeln, Skripten, Bücher, Filme, etc. die online aufbereitet werden. Bei der Form des Online-Lernens ist auch das „Surfen“ im Internet, um selbstständig an weitere Informationen zu gelangen, sehr wichtig. Mit der Zeit ist der neue Begriff des „Fernlernens“ entstanden, da vor allem an den Hochschulen und Universitäten die Möglichkeit des Distance-Learning angeboten wird. Ziel dahinter ist, dass auch Personen aus anderen Ländern mehr Möglichkeiten an Weiterbildung haben (Lauber-Pohle 2018: 43 ff).

1.2. Digitalisierung an Hochschulen

Die zunehmende Digitalisierung betrifft sämtliche Bereiche des Alltags, dennoch konzentriert sich diese Arbeit auf die Umsetzung der Digitalisierung an Hochschulen. Interessante Informationen hierzu bietet eine Studie, die vom Hochschulforum Digitalisierung in den Jahren 2014 bis 2016 durchgeführt wurde. Die Studie wurde an 27.000 Studierenden in Deutschland aus rund 153 Hochschulen durchgeführt, wobei folgende elf Fächer untersucht wurden: Geographie, Geowissenschaften, Informatik, Mathematik, Medizin, Pflegewissenschaft, Pharmazie, Physik, Politikwissenschaft, Sport und Zahnmedizin (Persike/Friedrich 2016: 7).

In der Studie zeigte sich, dass es große Unterschiede bei der Nutzung von digitalen Medien zwischen den einzelnen Studienfächern gab. Außerdem unterschied sich die Nutzung von digitalen Medien noch deutlicher zwischen den Hochschulen innerhalb desselben Faches, was zeigt, dass die konkrete Lehrpraxis einer Hochschule einen Einfluss auf die Nutzungsvielfalt digitaler Medien hat. Weiteres ist interessant, dass digitale Medien kein integraler Bestandteil der Lehre zu sein scheinen, zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie zeigte sich vielmehr eine punktuelle Anreicherung der Lehre durch die digitalen Medien. Auch wird der Begriff „Digital Native“ behandelt (ebd.). Ein „Digital Native“ bezeichnet eine Person, die schon von Kindheit an mit Internet und verschiedensten Informationstechnologien aufgewachsen ist und eine Welt ohne digitale Medien nicht mehr kennt. Das Gegenteil wäre ein „Digital Immigrant“ (Siepermann 2018).

In Bezug auf die Studie stellte sich hierbei heraus, dass die Annahme, „heutige Studierende (Digital Natives) bevorzugen generell das digitale Studieren“ nicht bestätigt werden konnte. Nur 21 Prozent der befragten Studierenden nutzen eine breite Palette der verfügbaren digitalen Medien in Bezug auf ihr Studium, während 30 Prozent der Befragten nur herkömmliche klassische digitale Mittel wie E-Mail, PowerPoint und PDF-Dokumente für ihr Studium nutzen (Hochschulforum Digitalisierung 2016: 7).

Ein Thema, das im Zusammenhang mit Digitalisierung an Hochschulen unbedingt erwähnt werden soll, ist der ungleiche Zugang zu Hard- und Software, das für E-Learning von Relevanz ist. Man spricht auch von der digitalen Spaltung unserer Gesellschaft. Hierbei wird davon ausgegangen, dass der Zugang zu Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten ungleich ver-

teilt ist und sehr stark von sozialen Faktoren abhängt (Kraft & Jung 2017: 276 f). Soziale Ungleichheit bezieht sich auf die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten zu gesellschaftlichen Ressourcen. Die Nutzung von digitalen Medienangeboten wird vor allem durch den mangelnden Zugang zu Bildung und fehlenden finanziellen Mitteln erschwert (Stumpf 2019: 25).

1.3. Analysebezüge

Aufbauend auf den aktuellen Forschungsstand berufen wir uns in unserer Arbeit auf die Beschleunigungs- und Entfremdungstheorie von Hartmut Rosa sowie auf ausgewählte Teilbereiche der Raumsoziologie.

1.3.1. Digitalisierung, Beschleunigung und Entfremdung

Als Theoriegrundlage unserer Forschung dienen unter anderem die Konzepte „Beschleunigung und Entfremdung: Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit“ von Hartmut Rosa (2014). Rosa beschäftigt sich in weiten Teilen dieser Arbeit mit den Auswirkungen der Digitalisierung auf das Alltagsleben und zeigt auf, welchen Einfluss eine beschleunigte Welt auf das Individuum hat. Hier sind besonders Teile seiner Entfremdungstheorie, aufbauend auf seine Theorie der Beschleunigung, von großer Bedeutung. Rosa beschreibt in den letzten Kapiteln seines Buches unterschiedliche Entfremdungsmöglichkeiten, namentlich eine Entfremdung von Raum, Dingen, Zeit und den eigenen Handlungen. Darüber hinaus schildert er auch eine soziale Entfremdung sowie die Selbstentfremdung (vgl. Rosa 2014).

Durch den digitalen Raum und den vermehrten Ortswechsel, beispielsweise durch Reisen oder Umzüge, ist eine Person in kurzen Zeitverhältnissen mit verschiedensten Umgebungen konfrontiert. Dies sorgt laut Rosa dafür, dass der Raum für die Menschen immer bedeutungsloser und die physische Nähe zwischen Menschen durch die Digitalisierung weniger wird, was ihm zufolge eine Entfremdung von *Raum* darstellt (ebd.: 123 f). Zu einer Distanzierung von Dingen kommt es durch die Reduzierung von Gütern, mit denen sich die Menschen identifizieren. Die technische Beschleunigung hat dazu geführt, dass alltägliche Dinge im Leben nicht mehr repariert, sondern neu gekauft werden. Die Lebensdauer der Güter wird kürzer und die Reparatur immer teurer, was zur Neuanschaffung von Dingen führt. Individuen haben dadurch keinen persönlichen Bezug mehr zu vielen materiellen Objekten, was die Entfremdung von *Dingen* zur Folge hat (ebd.: 125).

Ein wichtiges Thema in Rosas Buch ist die veränderte subjektive Wahrnehmung von Zeit. In diesem Kapitel geht es darum, dass Stunden oder Tage von subjektiv bedeutenden Ereignissen eines Menschen (z.B. Urlaub, Bootstour, Wandern, etc.), als sehr schnell voranschreitend empfunden werden. Im Gegensatz zu weniger schönen Erlebnissen, wie zum Beispiel im Stau stehen, welche Personen hinsichtlich der Dauer als länger wahrnehmen. Die Dauer einer Zeitspanne wird somit von Individuen jeweils als unterschiedlich lang oder kurz empfunden. Vor

allem durch die Technologie kommt es immer mehr zur Entfremdung von *Zeit*. Laut Rosa gibt es dadurch „kurz/kurz“- Zeitempfindungen zwischen dem Erleben und der Erinnerung des Zeitaufwandes (z.B. beim Fernsehen). Eine Anonymität des Erlebens führt zu einer geringen Aktivierung der Sinne, wodurch solche Erlebnisse nicht als Erinnerung gespeichert werden können. Dies führt nicht nur zu einer Entfremdung von Erlebnissen und Zeit, sondern auch zur *Selbstentfremdung* (ebd.: 136 ff). Selbstentfremdung bedeutet demnach, wenn keine persönliche Beziehung zwischen Individuum und seinen Erfahrungen, sowie Handlungen der räumlichen und materiellen Umgebung oder des sozialen Umfelds besteht (ebd.: 141 f).

Rosa nennt in seinem Werk auch zwei Gründe, wie es zu einer Entfremdung gegenüber eigenen Handlungen kommt. Einerseits entsteht durch die indirekte Entfremdung eine Distanzierung des Menschen zu Arbeitswerkzeugen und technischen Produkten. Damit meint der Autor, dass Personen durch den fortschreitenden technologischen Wandel immer mehr mit technischen Geräten, Vorgängen und Werkzeugen konfrontiert werden, jedoch niemals gelernt haben richtig damit umzugehen. Es fehlt die Zeit, sich über Dinge, die getan werden müssen, zu informieren, obwohl beispielsweise durch Gebrauchsanweisungen oder vor allem durch das Internet Massen an Information vorhanden wären. Dadurch entsteht eine Entfremdung von den *eigenen Handlungen*. Andererseits führt auch das aktive Handeln in gewissen Situationen zur Entfremdung. Dies passiert dann, wenn jemand etwas beabsichtigt tut, jedoch davor aus unterschiedlichen Gründen etwas anderes macht oder die Handlung gänzlich unterlässt. Es wird also etwas freiwillig getan, obwohl man es eigentlich nicht tun wollte (ebd.: 129). Die Beschleunigung und die eben erwähnten Entfremdungen haben ebenso Auswirkungen auf die Sozialwelt. Veränderte Kommunikationsmittel und der vermehrte Ortswechsel führen zu mehr sozialen Kontakten, wodurch Beziehungen meist nur mehr oberflächlich und unpersönlich geführt werden. Diese Veränderung nennt Rosa die *soziale Entfremdung* (ebd.: 141 f).

Für unser Forschungsinteresse sind all diese Kategorien in gewissem Maße relevant. Besonders treffend erachten wir jedoch seine Theorie der Selbstentfremdung, bei der Rosa davon ausgeht, dass die Identität eines Individuums stark von der sozialen, materiellen und räumlichen Umgebung beeinflusst ist (ebd.: 122 ff). Durch die aufgrund von Covid-19 erzwungene Schließung an den österreichischen Hochschulen hat sich die jeweilige Umgebung der Studierenden massiv verändert, was laut Rosas Theorie unweigerlich zu einer Entfremdung vom Universitätsalltag führen sollte. Weiters stellt sich die Frage, ob Studierende, die zuvor nicht mit der Digitalisierung in Berührung gekommen sind, mit dieser im gleichen Maße umzugehen vermögen, als jene, die vor der Pandemie schon mit Distance Learning konfrontiert waren. Dieser Umstand kann mit Rosa unter der Perspektive einer Entfremdung von den eigenen Handlungen betrachtet werden (ebd.: 113 ff).

1.3.2. Raumsoziologie und Campus

Ein wesentlicher Teil des Studierenerlebnisses besteht aus dem räumlichen Umfeld, welches die Studierenden umgibt. Darunter fällt unter anderem das Campusgelände, mitsamt all seinen Einrichtungen und Möglichkeiten. Die Universität ist sowohl Lernstätte als auch Lebensraum, im Sinne eines Kulturraums. So gibt es zum Beispiel die Option Freizeitaktivitäten an der Uni auszuüben, Gastronomiebetriebe zu besuchen oder sich in einer der zahlreichen Fraktionen und Referaten zu engagieren. Der Campus und die studentische Kultur sind eng miteinander verwoben (Gothe & Pfadenhauer 2010: 145). Wenn der räumliche Faktor „Campus“, auf Grund der „social-distancing“ Vorschriften und der Umstellung zur Online-Lehre, wegfällt, verändert dies, so unsere Annahme, das Erlebnis des Studierens maßgeblich.

Diese These wird durch eine Studie der Universität Karlsruhe gestützt, welche die sozialräumliche Bedeutung von Universitäten untersucht. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass die Identifikation der Studierenden mit dem Campusgelände eine Selbstverortung im sozialen Raum, zu einem Selbstverständnis als Teilnehmer*innen der Studierendenschaft, vermittelt. Es ist naheliegend, dass der Campus und das verortete Resonanz-Erlebnis bedeutende Bausteine in der Identitätskonstruktion von Studierenden sind. Durch das Wohlfühlen und Verbunden-fühlen an und mit der Universität entsteht das Gefühl, Bestandteil eines „größeren Ganzen“ zu sein (Gothe & Pfadenhauer 2010: 143 f). Der jeweilige Bildungsraum ist bedeutend für den Prozess der Subjektkonstruktion. „Der das Subjekt konstituierende Reflexionsakt vollzieht sich nicht in einem luftleeren Raum, sondern sozial kontextualisiert bzw. in die konkrete Welt eingelagert“ (Kergel 2018: 55). In anderen Worten: Das universitäre Umfeld formt die Subjekte, die sich in ihr bewegen (Leschke 2018: 44 f).

Es besteht die Befürchtung, dass die sozialräumliche Komponente durch die Umstellung auf digitale Lehrmethoden verloren geht. Die Virtualisierung der Vorlesungen in Form des „distance learnings“ führt zu einer „Destabilisierung des angestammten Raums der Universität [...] (und) erschüttern deren Typologie“ (Leschke 2018: 44). Leschke beschreibt eine „Entromantisierung“ des Hochschulalltags, die vor allem durch die digitale Abhaltung von Vorlesungen ausgelöst wird. Da die Vorlesungen durch die Virtualisierung nicht mehr orts-, zeit- und präsenz-gebunden sind, geht ihre schöpferische Genieästhetik, Hermeneutik und Einzigartigkeit verloren (ebd.: 40).

Durch die Digitalisierung der Vorlesung verändert sich die Rolle der Lernenden. Diese hatten in Präsenzveranstaltungen eine komplementäre Medienfunktion zu erfüllen - sie hörten zu und gestalteten durch Wortmeldungen aktiv die Vorlesung mit. In digitaler Form treten die Lernenden nicht mehr als vollgültige Subjekte auf, sondern behalten lediglich die Option, durch Beiträge oder Fragen mitzuwirken. Dabei sind auch veränderte Machtstrukturen vorzufinden, die der/ dem Vortragenden zugutekommen können (ebd.: 46 f).

Es gibt auch andere Stimmen: Bastian und Lerch (2018) wenden sich in ihrer Forschung gegen die Vermutung, dass die Umstellung zu Online Kursen das Studierenden-Erlebnis entfremdet. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass der Umschwung zu digitalen Lehrmethoden den sozialen Austausch zwischen Studierenden nicht mindert. Der Austausch findet immer noch statt, nur eben in digitalen Kommunikationsräumen. Die soziale Komponente ist auch bei Online-Treffen gegeben. Ein positiver Effekt dabei ist, dass beim virtuellen Treffen weniger Zeit „vertrödelt“ wird, als bei persönlichen Treffen in der Mensa. Das Internet wird als alltäglicher Lern-, Kommunikations- und Erfahrungsraum wahrgenommen, genauso wie es einst die Universitätsanlage war. Das Erlebnis des Studierens, mit seinem Kommunikations- und Lernaustausch, scheint also nach Bastian und Lerch mehr oder weniger ungebunden von dem Ort Universität zu sein und auch in digitaler Form zu existieren (Bastian/Lerch 2018: 220 f).

Vor diesem Hintergrund und den mitunter uneinheitlichen Hinweisen dazu, wie Digitalisierung auf das Studierenden-Erlebnis wirkt, haben wir uns selbst ein Bild davon gemacht, wie Studierende der JKU den Umstieg zur online-Lehre im Kontext der Pandemiebewältigung erlebten.

2. Empirisches Design

Im folgenden Kapitel wird im Sinne der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit die methodische Herangehensweise unserer Forschung erläutert. Dabei wird auf die Datenerhebung und das Sample, die Datenanalyse und das Kategorienschema eingegangen.

Grundsätzlich war die Forschung qualitativ ausgerichtet ist, weil sich in der Vergangenheit gezeigt hat, wie eng Theorien und gesellschaftliche Entwicklungen und auch Problemlagen zusammenhängen. Die qualitative Forschung verfolgt vor allem die Prinzipien von Offenheit, Kommunikation, Prozesshaftigkeit und Reflexivität (Strübing 2013: 18-22) und scheint deshalb für unser Vorhaben besonders geeignet.

2.1. Datenerhebung und Sample

Die Daten, welche von uns erhoben wurden, stammen von unserem Forschungsprojekt „Studienalltag in Zeiten von COVID-19“. Bei dem Forschungsprojekt führten wir qualitative Leitfadenterviews mit mehreren Vollzeitstudierenden der Johannes-Kepler-Universität durch. Konkret haben wir drei Soziologiestudent*innen und zwei Informatikstudent*innen befragt. Die fünf Student*innen wurde im Zeitraum Mitte Juli 2020 bis Ende August 2020 interviewt. Vier dieser Interviews fanden persönlich statt und eines über die Kommunikationssoftware Zoom. Die Befragungen dauerten zwischen 19 und 35 Minuten. Erwähnen möchten wir auch, dass wir vor den richtigen Interviews drei Pretests durchgeführt haben, welche aber schlussendlich nicht in die Endauswertung aufgenommen wurden. Das Ziel der Befragungen war es für die Forschung

herauszufinden, wie sich der Studienalltag der betroffenen Studierenden durch die Digitalisierung im Zuge der COVID19-Pandemie verändert hat und wie dieser erlebt wurde. Primär ging es uns darum zu erfahren, welche Unterschiede sich innerhalb der Studienrichtungen Soziologie und Informatik in Bezug auf die Abhaltungsart der Lehrveranstaltungen, Prüfungen etc. ergeben.

Für die Beantwortung unserer Forschungsfrage haben wir uns für teilstrukturierte Interviews entschieden, da diese zwar offen sind, aber durch einen Leitfaden Struktur bekommen und dadurch die Steuerung des Interviewverlaufs leichter fällt (Hopf 2000: 352). Entsprechend unserer Forschungsfrage lag das Hauptaugenmerk der Befragungen auf den Themen Motivation, Kommunikation und Raum (siehe auch unseren Interviewleitfaden im Anhang). Für die Durchführung unserer qualitativen Studie standen uns mehrere Basisdesigns zur Verfügung, welche wir miteinander kombiniert haben. Es entstand also ein Mix aus verschiedenen empirischen Designs: einerseits eine Fallstudie, sowie eine Vergleichsstudie und andererseits eine Momentaufnahme (Flick 2007: 253).

Alle fünf Interviews wurden eigenständig transkribiert, wobei das gesprochene Wort vollständig in Standarddeutsch überführt wurde.

2.2. Datenanalyse

Die Analyse der Daten erfolgte mithilfe der Software MAXQDA, welche für diese Art der computerunterstützten qualitativen Datenanalyse üblicherweise herangezogen wird. Durch dieses Programm wurde uns ein Einblick auf das Datenmaterial gewährt. Zunächst wurde ein Kategorienschema entwickelt, welches zur Kodierung relevanter Textpassagen mit der Software MAXQDA diente. Die Kodierung der Items spielt eine wesentliche Rolle bei der Auswertung und Analyse der Daten. Erwähnenswert ist, dass die Auswertung der Interviews auf Basis der qualitativen Auswertung und Sammlung von Daten nach der „Grounded Theory“ erfolgte. Die Grounded Theory (GT) wurde in den 1960er Jahren von Glaser und Strauss entwickelt. Das Prinzip der GT ist, dass die Besonderheit in der Vielfalt der Verfahren liegt anstatt in einem einzelnen (Strübing 2019: 525).

Wesentlich für die Analysearbeit sind Kategorien und Kodierungen, welche wie bereits erwähnt, zur Aufbereitung der Daten von Nutzen waren. Der erste Schritt der Kodierung bestand darin, offen zu kodieren, was bedeutet, dass wir uns auf bestimmte Gemeinsamkeiten, Unterschiede oder auch Handlungen innerhalb der Befragungen konzentrierten. Im zweiten Schritt der Kodierung wurde selektiv vorgegangen, hierbei haben wir anhand der entwickelten Kategorien kodiert. Essenziell war auch die Erstellung von Memos, anhand welcher wir unsere Gedankengänge und Hypothesen festhalten konnten.

2.2.1. Kategorienschema

Einer der wichtigsten Schritte bestand darin, ein Kategorienschema zu entwickeln. Zuerst arbeiteten wir deduktiv, was bedeutet, dass wir im Vorhinein Kategorien auf Basis von Literaturstudium und Forschungsstand festgelegt haben. Nachdem wir die Interviews nach für uns relevanten Passagen durchsucht haben, erfolgte die Überarbeitung und Anpassung des Kategorienschemas auf Basis der empirischen Daten und damit induktiv. Die Kategorien wurden anschließend in Haupt- und Unterkategorien gegliedert. Dieser Vorgang der Kategorienentwicklung wurde so lang fortgeführt und überarbeitet, bis sich keine neuen Kategorien mehr gebildet haben und alle gewünschten Items ihrer Kategorie zugeordnet werden konnten. Die Items waren in unserem Fall gewisse Textpassagen der Interviews, welche für die Beantwortung unserer Forschungsfrage relevant erschienen.

Kategorienschema

Hauptkategorien	Unterkategorien
Selbstentfremdung	Motivation unterteilt in „Demotivation“ und „Motivationssteigerung“
Soziale Entfremdung	Kommunikation unterteilt in „Kommunikation zwischen Studierenden und Professor*innen“ und „Kommunikation unter Studierenden“
Entfremdung gegenüber eigenen Handlungen	„Lernaufwand“ und „Studienerfolg“
Entfremdung von der Zeit	Empfindungen unterteilt in „negativ“ und „positiv“
Entfremdung von Dingen	Umsetzung der digitalen Lehre unterteilt in „gelungene Umsetzung“, „nicht gelungene Umsetzung“ und „technische Ressourcen“
Entfremdung von Raum	Campus unterteilt in „private Nutzung“ und „studienbedingte Nutzung“

Tabelle 1: Kategorienschema (eigene Darstellung)

Die mittels dieses Kategorienschemas entwickelten Hypothesen sowie daran anschließende Forschungsergebnisse werden im nächsten Kapitel aufbereitet und erläutert.

3. Ergebnisse

In fünf qualitativen Interviews mit Studierenden der Studienrichtung Soziologie und Informatik wurden die, durch die Covid-19 bedingte Schließung universitärer Einrichtungen und ihre Auswirkungen auf den Studienalltag untersucht.

Im Zuge der Befragung wurde deutlich, dass die Befragten dem sozialräumlichen Aspekt des *Campus* eine große Bedeutung in der Bewältigung des Studienalltags zurechnen. Der Campus als sozialer Raum wurde somit als entscheidender Ausgangspunkt für die Thesenformulierung herangezogen. Diese Erkenntnisse decken sich auch mit der, dieser Arbeit zugrundeliegenden, Entfremdungstheorie von Hartmut Rosa. Zur besseren Veranschaulichung der Ergebnisse wurden sechs Thesen formuliert, die mittels paraphrasierter Interview-Auszüge untermauert werden.

3.1. Sozialräumliche Effekte

Aus der Interviewauswertung ging hervor, dass der Campus für jede*n der interviewten Studierenden eine bedeutende Rolle im Studienalltag einnimmt. Aus diesem Grund erschließt sich uns folgende These:

Der Begegnungsraum Campus ist einer der bedeutendsten Motivationsfaktoren für Studierende, insbesondere aufgrund des (sozialen) Geschehens am Campus und der Nutzung der Infrastruktur als Arbeitsplatz.

Der soziale Aspekt des JKU-Campus als Begegnungsraum wurde von allen fünf Befragten, unabhängig der Studienrichtungen Soziologie und Informatik, hervorgehoben. Viele vermissen vor allem das physische Zusammentreffen mit Kommiliton*innen, sowohl für Freizeitaktivitäten als auch für das Erledigen von Gruppenarbeiten. Der sozial-räumliche Aspekt des Campus hat somit einen entscheidenden Einfluss auf die Bewältigung des Studienalltags.

Interviewte beider Studienrichtungen verdeutlichten dies mit folgenden Aussagen:

„[...] früher ist man am Campus gewesen und hat überall irgendwie mit Leuten Kontakt gehabt, man hat eben auch durch Lehrveranstaltungen und so neue Leute kennen gelernt, es war immer irgendwo etwas los oder man hat sich immer irgendwo dazu gesellen können und das geht halt jetzt einfach nicht mehr“ (Informatik, Interview 1, Z. 136).

„Es war halt doch einfach ein Ort an dem das Soziale - und wenn man so will das Professionelle - sich getroffen haben [...]. Also ich war da durchaus öfter mal anzutreffen, ohne dass ich überhaupt Vorlesung gehabt habe. Man trifft sich dann zum Beispiel auch nur um eben irgendein Projekt anzugehen, ob das jetzt privater Natur ist oder eben für die Uni“ (Soziologie, Interview 2, Z. 277-286).

„Es war total nett, weil du nicht nur auf die Uni fährst, um eben dort als deinen Arbeitsplatz zu nutzen, sondern es ist halt gleichzeitig dieser Austauschpunkt

von sozialen Interaktionen. Und das war einfach immer schön. Man ist eingebunden in eine gewisse Art Community“ (Soziologie, Interview 2, Z. 235-242).

Aus diesen Aussagen geht ein weiterer bedeutender Faktor des Campus hervor. Das, in einem der Zitate beschriebene, Zugehörigkeitsgefühl in eine Gemeinschaft, in die man sich einordnet, in diesem Fall in die Gemeinschaft von Studierenden, stellt einen bedeutenden Teil der studentischen Identität dar. Der Campus als Raum intellektuellen und inspirierenden Treibens gibt dem Individuum ein Gefühl von Resonanz und Zugehörigkeit, beispielsweise das Gefühl Teil von etwas Großem und umgeben von Gleichgesinnten zu sein. Durch die Abwesenheit dieses Umfelds kann es dazu führen, dass die*/der Studierende sich ihrer*/seiner Identität beraubt oder entfremdet fühlt.

Die Motivation, studiumsbezogene Aufgaben zu erledigen, war am Campus höher als in den eigenen vier Wänden. Eine bedeutende Funktion des Campus ist, dass er von einigen Studierenden designiert als Arbeitsplatz genutzt wird. Studierende finden zu Hause oft nicht die richtigen Bedingungen vor, um konzentriert arbeiten zu können, sei es, weil sie abgelenkt werden oder weil die Ausstattung oder der Platz nicht gegeben sind. Des Weiteren ist das soziale Umfeld sehr einflussreich auf die Motivation. So wird produktives Arbeiten in einem Raum voller anderer Lernender einfacher empfunden als alleine in den eigenen vier Wänden. Eine Interviewperson bringt dies mit folgendem Zitat auf den Punkt:

„Schwerer in dem Sinne von, dass man sich dann einfach schwerer tut, dass man zum einen wirklich etwas lernt. Also dazu Lernen und für etwas Lernen und zum anderen eben, ja, diesen eigenen Schweinehund überwinden, dass man in der Zeit in seinem eigenen Zuhause, wo man eben keinen designierten Arbeitsplatz hat wie das auf der Uni-Bib ist“ (Soziologie, Interview 2, Z. 108-113).

Allerdings scheinen die am Campus angebotenen Leistungen und Einrichtungen weniger für sich genommen essentiell für die Studierenden zu sein, sondern in der durch sie begründeten Gelegenheitsstruktur. So vermissten die Studierenden die Mensa nicht, um dort zu essen, oder die Bibliothek um dort Bücher auszuleihen, sondern vielmehr die Atmosphäre und den Raum als sozialen Treffpunkt, die ihnen in und durch diese Einrichtungen geboten wird. Eine der Befragten betonte dies in folgender Aussage:

„Es geht jetzt weniger um das LUI, beispielsweise als Räumlichkeit, sondern einfach die Tatsache, dass das am Campus ist und dass das halt eben mit Studienkolleginnen und Kollegen gefüllt ist. (...) seitdem man wieder was trinken gehen darf ist es mir persönlich relativ egal ob ich das jetzt auf der Uni tu oder (...) irgendwo anders“ (Soziologie, Interview 2, Z. 307-312).

Speziell bezogen auf die Computerräume wurde folgende Aussage getätigt:

„Also Computerräume habe ich jetzt nicht wirklich gebraucht. Ähnm, ich habe ja eigentlich also ich habe ja alle Geräte, die ich ja so brauchen könnte“ (Soziologie, Interview 4, Z. 231-232).

Herausgestellt hat sich also, dass weniger die bereitgestellte Infrastruktur am Campus selbst ausschlaggebend ist für die Motivation der Studierenden als eher das, durch diese Infrastruktur ermöglichte, Zusammentreffen mit anderen Studierenden, wodurch einerseits ein soziales Bedürfnis nach Kontakten als auch ein informativer Austausch bezüglich Studium vonstattengeht. Generell besaßen alle befragten Personen die nötige technische Grundausstattung, um das Studium auch von zu Hause aus zu absolvieren.

3.2. Kommunikationsbedingte Effekte

Aus den Interviews wurde ersichtlich, dass die Digitalisierung eine Veränderung in der Kommunikation verursacht, die die Motivation und den Wissenszuwachs beeinflusste. Daraus erschließt sich folgende These:

Die digitale Lehre, bedingt durch die Schließung des Campus, verringert die soziale Kommunikation und führt zu einer Verminderung des Wissenszuwachs und der intrinsischen Motivation.

Da der persönliche Kontakt nicht mehr vorhanden war, hat sich die Kommunikation zwischen Studierenden, aber auch zwischen Studierenden und der LVA-Leitung verringert. Aus den Interviews geht hervor, dass nur mehr das Nötigste (meistens in schriftlicher Form) kommuniziert wurde. Die Befragten hatten das Gefühl, dass der effektive Wissenszuwachs dadurch geringer wurde, wodurch ihre Motivation stark gesunken ist. Insbesondere die interaktiven und kommunikativen Elemente einzelner Lehrveranstaltungen, welche für einige der Befragten als essentieller Faktor für die Aneignung von Wissen wahrgenommen wurden, litten unter den eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten. Eine Interviewpassage veranschaulicht diese Problematik:

„Leider ist durch dieses Distance-Learning auch die Qualität von diesem Vorlesungsstil, den ich in der Soziologie doch sehr zu schätzen weiß, einfach das man drinnen sitzt und sich nicht nur berieseln lässt, wie das dann zum Beispiel bei Aufzeichnungen von LVAs ist, sondern wirklich mitdiskutiert. Es wird eine Frage in den Raum geworfen und so lernt man dann. Also so findet dann dieser typische Wissenszuwachs statt. So kommt man dann zu einer gemeinsamen Erkenntnis und das ist auf jeden Fall nicht nur verschlechtert, sondern auch komplett vermieden worden“ (Soziologie, Interview 2, Z. 83-90).

Auch der fehlende soziale Aspekt der Lehrveranstaltungen, beispielsweise durch das gemeinsame Erarbeiten von Lehrinhalten, wurde von einigen Befragten bemängelt:

„Das Problem ist einfach nur, dass wenn man sich nicht sieht in einer Präsenzveranstaltung, dann neigt man noch mehr dazu - und da nehme ich mich selbst

jetzt nicht aus - dass man das immer weiter wegschiebt“ (Soziologie, Interview 2, Z. 43-46).

„Es hat da nicht einmal ein Gefühl von Gruppenzugehörigkeit gegeben, sodass man sagt: wir müssen jetzt ein Gruppenprojekt machen. Gemeinsam schaffen wir das. Und meine Motivation ist das, dass ich eben die anderen da quasi durch meinen Input bereichern kann. Und das klingt jetzt vielleicht sehr kitschig, aber so ist es tatsächlich. Wenn man eben irgendeine Arbeit in der Gruppe macht, dass ich mir denke - ah cool - oder in die Runde irgendetwas werfe und man sich dann tatsächlich aktiv Gedanken zu etwas macht, weil die Motivation da ist, dass man seinen Beitrag leistet. Das hat natürlich alles gefehlt“ (Soziologie, Interview 2, Z. 362-370).

Die intrinsische Motivation der Studierenden ist ein wesentlicher Faktor, denn von diesem hängt einiges ab: sowohl die Leistungsfähigkeit der Studierenden als auch die Umsetzung von Distance-Learning an sich oder im Allgemeinen die Bewältigung des Studienalltags. Wir nehmen an, dass eine fehlende Motivation zu einer verringerten Leistungsfähigkeit führt, was die erfolgreiche Bewältigung des Studienalltags erschwert. Somit kann das Distance-Learning seitens der Studierenden nur mit ausreichend intrinsischer Motivation erfolgreich umgesetzt werden. Speziell auf die Frage der Motivation bezogen, wurde in einem Interview, stellvertretend für die Aussagen der anderen Befragten, folgendes gesagt:

„Ähnm, schwerer. Weil man einfach durch das, dass man die ganze Zeit daheimsitzt, nur vorm PC, ist einfach die Motivation viel also extrem eingeschränkt. Also nach einer Zeit ähnm wird man halt ein bisschen faul. Wenn man nicht die ganze Zeit, du hast ja diesen Universitätsbetrieb, wo du halt wirklich hingehen musst. Da bist du halt unter Leuten und alle lernen neben dir, passen auf in der Vorlesung. Oder vielleicht nicht alle (lacht)“ (Informatik, Interview 3, Z. 114-118).

Es ist jedoch anzumerken, dass es unter den Befragten auch eine Ausnahme gab. Eine Studierende wies darauf hin, dass sie im ersten Corona-Semester sogar mehr ECTS absolvierte als in vorangegangenen Semestern. Jedoch hat sich in diesem Fall lediglich die absolvierte Menge an ECTS verändert, nicht aber der subjektiv wahrgenommene Wissenszuwachs.

„Also wie gesagt, also ich habe mehr weitergebracht. Also ich habe mehr ECTS gehabt. Habe aber nicht das Gefühl, dass ich jetzt so viel mehr Wissen angeeignet habe. Eher weniger teilweise, weil ich bei manchen Kursen, gerade bei den Seminaren einfach unaufmerksamer war“ (Soziologie, Interview 5, Z. 468).

Somit zeigt sich, dass der Wissenszuwachs der Studierenden maßgeblich von extrinsischen und intrinsischen Faktoren beeinflusst wird. Als extrinsisch kann die veränderte Abhaltungsform der Lehrveranstaltungen und der daraus resultierende fehlende persönliche Kontakt mit Kommiliton*innen angesehen werden. Intrinsisch fasst die Persönlichkeit der Studierenden zusammen, die einen großen Einfluss auf die Motivation und Produktivität während des Distance-Learning hat, aber eben auch von sozialen Faktoren (wie persönliche Treffen) beeinflusst wird.

3.3. Wahrgenommene Veränderung der zwischenmenschlichen Kommunikation

Hinsichtlich der Kommunikation ist der veränderte Austausch zwischen Studierenden und zwischen den Studierenden mit dem Lehrpersonal ein weiterer auffälliger Aspekt. Dieser Sachverhalt wird in folgender These festgehalten:

*Das Ausmaß und die Art der Kommunikation organisatorischer und fachspezifischer Aspekte zwischen Studierenden und LVA-Leiter*innen hat sich durch die Umstellung auf die digitale Lehre verändert.*

Unsere Annahme ist, dass sich die Art der Kommunikation und das Ausmaß zwischen Studierenden und dem Lehrpersonal der JKU aufgrund der Umstellung zur Distanz-Lehre veränderte. Grund für die Veränderung der Kommunikation war der Wegfall von persönlichen Gesprächen, beispielsweise im Anschluss an eine Präsenz-Lehrveranstaltung. Bezogen auf das Ausmaß der Kommunikation vermuten wir eine Reduktion. Wir gehen davon aus, dass man eher nach oder vor der Präsenz-Lehrveranstaltung zum Lehrerpult geht und Nachfragen stellt, als dass man in Zoom-Meetings auf die offen in den Raum gestellte Frage „Hat jemand noch Fragen?“ reagiert, welche dann vor allen diskutiert werden. Dies betrifft sowohl die Klärung organisatorischer als auch fachspezifischer Fragen. Auch lässt sich eine persönliche, direkte Nachfrage nach der Präsenz-Vorlesung schneller artikulieren als die Verfassung einer E-Mail, bei der man unter anderem auf formale Richtlinien achten muss.

Generell bringt die Verwendung digitaler Medien einige Restriktionen in den Möglichkeiten der Kommunikation mit sich. Diese haben oft negative Auswirkungen auf die Klärung organisatorischer oder fachspezifischer Fragen. Ein Befragter wies besonders prägnant auf die Probleme der Kommunikation über die Plattform Zoom hin:

„Ja, das ist natürlich weggefallen. Also man hat schon es ist gesagt worden man kann immer reinrufen mehr oder weniger im Zoom-Meeting aber das ist halt ein wenig unangenehm. Man kann Fragen stellen also mit es hat ja es gibt ja diesen Chat. Da haben sie auch gesagt können wir Fragen stellen. Aber das hat auch nicht so gut funktioniert, weil die schauen ja auch nicht die ganze Zeit drauf“ (Informatik, Interview 3, Z. 196-203).

Auch wenn der direkte Kontakt zwischen den Studierenden durch die Schließung aller universitären Einrichtungen stark eingeschränkt war, gab es doch noch einen sozialen Zusammenhalt und Austausch zwischen den Studierenden. Eine Interviewte merkte an, dass die erschwerte Kommunikation mit der LVA-Leitung teilweise durch den Kontakt mit Kommiliton*innen kompensiert werden konnte:

„Ich muss sagen, wir haben das Glück gehabt, dass die Gruppe was wir an sich sind wir haben uns über WhatsApp gut ausgetauscht. Wir haben, auch wenn, es waren oft Sachen unklar, eben durch teilweise nur schriftliche Kommunikation mit den Lehrveranstalter und den Lehrveranstalter*innen“ (Soziologie, Interview 5, Z. 73).

Naturgemäß besteht zwischen schriftlicher und mündlicher Kommunikation ein eklatanter Unterschied. Sowohl zeitlich als auch formell wurde die schriftliche Kommunikation als aufwendiger empfunden. Auch der zwischenmenschliche Aspekt zwischen Studierenden und LVA-Leiter*innen ging teilweise verloren. Fachspezifisch mussten Einschränkungen in der Frageformulierung in Kauf genommen werden. Dies wurde in einem Interview betont:

„Die LVA Leitung hat das sehr gut gestaltet und da ist auch immer ein Diskurs zustande gekommen und das war dann noch dieses Universitäts-Feeling, dass da vorhanden war. Da war die Kommunikation quasi, also das war sehr ähnlich zu einem normalen Semester. Aber grundlegend ist es einfach viel weniger und viel themenspezifischer. Du hast eine Frage und die formulierst du dann sehr prägnant, eben in Form von einer Mail. Man kommt gar nicht zusammen und quatscht einmal oder diskutiert einmal, sondern es ist immer so: Ich brauche was – sag mir das“ (Soziologie, Interview 2, Z. 257-273).

Die Art der Kommunikation, mit welcher die LVA-Leitung mit den Studierenden kommuniziert, wurde seitens der JKU nicht eindeutig geregelt. Dahingehend gab es teils eklatante Unterschiede, wie die Kommunikation in den einzelnen Lehrveranstaltungen gehandhabt wurde. Eine interviewte Person wies auf die je nach Lehrveranstaltung unterschiedliche Handhabung der Kommunikation zwischen Studierenden und LVA-Leiter*innen hin:

„Ich meine viele Professoren haben eigentlich nur was auf Moodle gestellt und man hat sich das quasi selber durchlesen können. Das heißt, da war nicht viel Kontakt und zu denen wo in den Seminaren der Kontakt wichtiger war ... über E-Mail hat man denen geschrieben beziehungsweise in [einem Fach] war es so, dass man ja eben sie in WhatsApp anrufen konnte oder so [...] wegen Terminen oder wenn man halt Fragen gehabt hat. Also eh hauptsächlich über Emails oder WhatsApp“ (Soziologie, Interview 4, Z. 64-69).

Zusammenfassend zeigen sich einige Schwierigkeiten in der Kommunikation im Distance-Learning, mit denen sich Studierende konfrontiert sahen. Diese konnten durch den Kontakt mit Kommiliton*innen zwar teilweise ausgeglichen werden, hatten aber dennoch einen wesentlichen Einfluss auf den Studienalltag, vor allem wenn der Kontakt zwischen den Studierenden eingeschränkt war. Durch die angesprochenen Restriktionen mussten sich Studierende organisatorische oder fachspezifische Fragen eher selbst erarbeiten, da die Kommunikation zu der LVA-Leitung als umständlich empfunden wurde.

3.4. Wahrgenommene Veränderung des Arbeitsaufwandes

Eine weitere Erkenntnis, die sich aus den Interviews herausfiltern lässt, bezieht sich auf den Arbeitsaufwand, der von den Studierenden als größtenteils vermehrt, in einzelnen Aspekten jedoch auch als verringert, wahrgenommen wurde. Demnach lässt sich folgende These aufstellen:

Studierende empfinden, dass sie durch die veränderten Anforderungen im Zuge des Distance-Learnings mit einem großteils erhöhten Arbeitsaufwand konfrontiert sind, was zu einem ECTS-bezogenen Ungleichgewicht führt.

Infolge des Distance-Learnings war eine Neugestaltung des Studienalltags notwendig. Wir nehmen an, dass die Studierenden im Zuge dieser Neugestaltung mit einem erhöhten Arbeitsaufwand konfrontiert waren, als in einem regulären Semester. Ob es sich dabei um eine längere Dauer von Lehrveranstaltungen handelt, weil Dozent*innen die Online-Einheiten umfangreicher gestalten wollten oder um eine erhöhte Anzahl an Hausübungen - Studierende nahmen aus unterschiedlichen Gründen eine Mehrbelastung wahr. Dies wurde beispielsweise durch die Aussage einer Interviewperson verdeutlicht:

„Und zusätzlich habe ich bei vielen Vorlesungen oder bei Seminaren Extra-Aufgaben machen müssen, weil sie wären fünf Stunden lang gewesen, aber da fünf Stunden vor dem Computer doch sehr lang ist, haben wir das aufgeteilt, sprich nur die Hälfte gemacht, deshalb dann die Extra-Aufgaben. Das war eigentlich vom Arbeitsaufwand, dann ist mir vorgekommen doch viel mehr, als wenn man normal Uni hat also, als wenn man normal Vorlesungen und Seminare an der Uni hat“ (Soziologie, Interview 4, Z. 36-42).

Die Umstellung der Universitäten von Präsenzlehre auf Distance-Learning kam sowohl für das Lehrpersonal als auch für die Studierenden überraschend. Da es anfangs nur wenige Vorgaben hinsichtlich der digitalen Abhaltung von Lehrveranstaltungen gab, ist es nicht verwunderlich, dass sich die Anforderungen im Vergleich zu vorherigen Semestern veränderten.

Da sich insbesondere Online-Klausuren als schwer durchführbar erwiesen, stellten viele Lehrveranstaltungsleiter*innen die Art der Leistungserbringung in ihren Lehrveranstaltungen auf regelmäßige Arbeitsaufträge um. Diese Umstellung wurde von den Befragten unterschiedlich bewertet. Während einige Befragte von der veränderten Leistungserbringung profitierten, empfanden es andere als Belastung. Beispielsweise geht aus dieser Aussage hervor, dass die Soziologiestudentin durch die Umstellung der Leistungserbringung auf Arbeitsaufträge einem höheren Arbeitsaufwand ausgesetzt war:

„Ich habe genau zwei Klausuren gehabt und das war in einer Lehrveranstaltung – also zwei Teilklausuren. Der Rest ist alles ‚geswitched‘ worden, eben von einer Teilklausur zu schriftlichen Arbeiten, was für mich persönlich den Arbeitsaufwand extrem gesteigert hat. Insgesamt was an Arbeit in 3 ECTS hineingeflossen ist [...] in eine normale Vorlesung das hat sich wirklich verdreifacht möchte ich sagen“ (Soziologie, Interview 2, Z. 74-82).

Studierende beider Studienrichtungen erzählten, dass sich Anforderungen der Klausuren nach Umstellung auf Online-Klausuren erhöhten, was als belastend wahrgenommen wurde:

„Die waren schwerer als am Papier glaub ich. Weil du hast immer nur zwischen Fenstern hin- und herschalten können. [...] Und du hast halt teilweise so Aufgaben gehabt, die über mehrere Seiten zusammengehängt sind. Und so, wenn du die ganze Zeit nur eine Seite weiterspringen kannst dann vergisst du einfach das alles und das Ganze hin- und her blättern, da verliert man viel Zeit. [...] Und die Zeit hat mir dann glaube ich gefehlt zum Teil bei ein paar Sachen. [...] Da habe ich glaube ich ein paar Punkte verloren deswegen“ (Informatik, Interview 3, Z. 301-316).

„Ich habe dieses Semester mehr Seminare gehabt also habe ich eigentlich nur zwei Klausuren gehabt und eine war einfach im Moodle und eine wäre so überwacht gewesen, die ich dann nicht gemacht habe. Aber das hat sich dann auch ein bisschen kompliziert angehört, dass man gleich danach sofort die Zettel einscannen muss, weil damit sie dann nicht glauben, dass man schummelt oder so. Die auf Moodle war praktisch und leicht aber die kombinierten mit Moodle und Zoom und keine Ahnung ... das war dann wirklich komplizierter. Dann gehe ich lieber auf die Uni und schreibe sie dort“ (Soziologie, Interview 4, Z. 171-178).

Alle Befragten waren sich einig, dass die Umsetzung der digitalen Lehre an der JKU mit einem erhöhten Arbeitsaufwand verbunden waren. Einerseits erklärt sich das durch den Wegfall der Klausuren, an deren Stelle zusätzliche Arbeitsaufgaben gefordert wurden. Andererseits waren auch jene Lehrveranstaltungen betroffen, die zwar weiterhin auf (Online-)Klausuren als Beurteilungskriterium setzten, diese jedoch technisch und inhaltlich unzureichend durchführten.

Ein zusätzlicher Aspekt, der den von den Studierenden wahrgenommenen veränderten Arbeitsaufwandes betrifft, sind die neuen Anforderungen, denen Studierende ausgesetzt waren.

Es ergibt sich folgende These:

Mit dem Wegfall der Präsenzlehre wird den Studierenden mehr Selbstorganisation und Selbstdisziplin zugemutet, was die Studierenden vor veränderte Anforderungen stellt.

Unserer Vermutung zufolge bewältigten Studierende, die auch vor der Corona-Krise schon diszipliniert und selbstorganisiert arbeiteten, auch nach der coronabedingten Umstellung auf digitale Lernmethoden ihren Studienalltag erfolgreicher. Hierbei muss beachtet werden, dass die individuelle Persönlichkeit der Studierenden hierbei ein ausschlaggebender Faktor war. Somit ist das Ausmaß an Managementfähigkeiten und die damit verbundene einfachere Bewältigung der digitalen Lehre zwischen einzelnen Studierenden divergent. Mit dem Wegfall der Präsenzlehre, die für die Studierenden den Studienalltag strukturierte, stiegen die Anforderungen, wodurch es sehr stark von Bedeutung war, selbstdiszipliniert und organisiert zu bleiben. Dies belegt unter anderem folgendes Zitat:

„Also ich finde, obwohl der Arbeitsaufwand bisschen größer war, ist man trotzdem gut damit klargekommen, wenn man früh genug mit den Sachen angefangen hat“ (Soziologie, Interview 4, Z. 118-121).

Eine Interviewperson hob die negativen Auswirkungen einer fehlenden Disziplin und Struktur hervor:

„Äh, ja. (seufzt) Vielleicht etwas ins Negative. Nicht so arg, aber durch das, dass ich ja halt ein bisschen nachgelassen habe und so das hat sich dann schon ein bisschen ausgewirkt auf meine Noten aber ja. Da schieb ich jetzt nicht auf Corona, sondern auf mich (lacht)“ (Informatik, Interview 3, Z. 322-324).

„Ja, so genau wie gesagt. In dem Semester hat man schon gemerkt, dass ich zum Schluss hin ein bisschen runter also ähm es nachgelassen hat die Lernbereitschaft. (lacht) Ähm, es ist halt schon ein bisschen deprimierend das Ganze gewesen, ja. Die ganze Zeit im Lockdown und so und zu Hause sitzen. Keine Abwechslung. Hmm, ja. Es hat schon eine Auswirkung gehabt, auf den Fall. Und ich hoffe, jetzt in den Sommerferien ist es schon wieder bekommt man wieder mehr Motivation. Die Sonne scheint, man kann wieder mehr raus und so. Also ich glaube, dass ich ins nächste Semester wieder motivierter starten werde“ (Informatik, Interview 3, Z. 248-254).

Anhand dieser Aussagen kann man gut erkennen, dass das individuelle Handeln einen starken Einfluss auf die Bewältigung des Studienalltags hat. Es lässt sich ableiten, dass es beim Distance-Learning sehr wichtig ist, bald mit allen Arbeiten anzufangen, um weiterhin eine Struktur im Studienalltag zu haben. Geht man seinen verpflichtenden Arbeiten nicht diszipliniert nach, kann sich dies negativ auf den Studienerfolg niederschlagen.

3.5. Wahrgenommene Veränderungen in Struktur und Organisation der LVA

Fast alle Befragten äußerten den Wunsch nach klar strukturierten Online-Lehrveranstaltungen. Demnach wurden unzureichend organisierte Unterrichtseinheiten als negativ empfunden und gut geplante Lehrveranstaltungen als gelungen und sinnvoll wahrgenommen. Studierende erachteten eine klare Strukturierung und Organisation der Lehrveranstaltungsleitung als wesentlichen Faktor für eine gelungene Umsetzung. Ausgehend von dieser Überlegung ergibt sich die These:

Das Engagement und eine klare Strukturierung seitens der LVA-Leitung werden von den Studierenden als bedeutend für die Qualität der digitalen Lehre empfunden.

Wir gehen davon aus, dass die Empfindungen der Studierenden bezüglich der Distanz-Lehre unter anderem vom Engagement des Lehrpersonals abhängig sind. Gemeint sind Aspekte wie das Abhalten von Online-Vorlesungen im Gegensatz zum reinen Hochladen von Folien, das Angebot von Hilfs-Tutorien, die fachgerechte und rechtzeitige Übermittlung von Informationen oder generell das „Präsent-Sein“ des Lehrpersonals. Die ausgewerteten Interviews weisen eindeutig auf eine Relevanz des Faktors „Engagement der LVA-Leitung“ hin. Auch in diesem Fall gibt es keinen Unterschied zwischen den Studienrichtungen, wie folgende Zitate zeigen: Eine Textstelle hebt die positive Erfahrung durch einen engagierten Professor hervor:

„[...] Ich weiß eine Vorlesung da hat schon der Professor wie das Ganze noch nicht einmal Thematik war, dass eventuell Unis schließen könnten hat er schon angefangen, dass er die Aufzeichnungen also die Vorlesungen aufgezeichnet, weil er sich gedacht hat es könnte mal so werden. Und er war da so auf Zack, also da kann ich mich eigentlich nicht beschweren“ (Informatik, Interview 3, Z. 140-144).

Eine Interviewperson wies auf die Unterschiede zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen hin:

„Also die was natürlich online Vorlesungen gemacht haben, das war sehr super. Manche haben Videomaterial rauf gestellt, das war auch sehr super. [...] Das Einzige mit dem ich eigentlich nicht zufrieden war, war eben die Lehrveranstaltung, wo wir nur Foliensätze bekommen haben, die was kommentiert waren. Das ist für mich einfach unzureichend, weil auf einem Foliensatz, da kann ich einfach, wenn ich mich mit dem Thema noch nicht beschäftigt habe, zu wenig raus lesen“ (Soziologie, Interview 5, Z. 384).

In einem weiteren Interview wurde insbesondere der Unterschied zwischen einzelnen LVA-Leiter*innen hervorgehoben:

„Man muss auch sagen, Leute die was vor Corona, also Professoren die was vor der Corona-Krise schon eine Struktur gehabt haben, haben auch in der Corona-Krise diese Struktur gehabt. Weil ich habe manche gehabt, die habe ich auch schon letztes Semester gehabt und heuer wieder. Und das war durch und durch gut organisiert. Von so einem, wo man generell schon gehört hat, die sind ein bisschen chaotisch, waren durch Corona noch chaotischer“ (Soziologie, Interview 5, Z. 360).

Speziell beim letzten Zitat geht es auch um die Struktur und Ordnung, die den Unterricht des jeweiligen Lehrpersonals ausmachten. Beispielhaft waren das rechtzeitige Hochladen von Folien, das regelmäßige Abhalten von Vorlesungen und die Verlässlichkeit, die das Lehrpersonal an den Tag legte. Unter anderem stellte sich heraus, dass Professor*innen die vor der Distanz-Lehre schon als organisierter galten, dies auch während der Distanz-Lehre beibehielten und umgekehrt. Allgemein als negativ wurden spontane Aufgaben und die freie Gestaltbarkeit der Lehrveranstaltungsleiter*innen angesehen, wie folgende Aussagen bestätigen:

„Und dann gibts halt noch so eher schlechtere Beispiele wo man bis zu zwei Wochen vor der Klausur nicht weiß was jetzt eigentlich zu tun ist und dann auf einmal überraschenderweise eine Übung gekommen ist, das war auch ein wenig unangenehm aber ja“ (Informatik, Interview 1, Z. 86).

Die fehlenden Richtlinien seitens der JKU, in welcher Art Lehrveranstaltungen abgehalten werden müssen, gab den jeweiligen LVA-Leiter*innen einen großen Handlungsspielraum. Dies wurde insbesondere von einer Interviewperson kritisch angesehen:

„Jo genau. Ja ich mein es wäre im Normalfall es war ein bisschen anders. Also die Professoren haben sich ein bisschen die Freiheit genommen, dass die Vorlesungen mit den Übungen es ein bisschen so herumschieben wie es ihnen gefällt“ (Informatik, Interview 3, Z. 79-82).

Weiters stellte die Digitalisierung einige LVA-Leiter*innen vor Probleme. In einem Interview wurde die Verweigerung von Lehrveranstaltungsleiter*innen, technische Mittel umzusetzen und anzuwenden angesprochen:

„Also grundlegend wäre ja das Medium – eh wie vorher schon erwähnt – nicht das Problem, sondern einfach wirklich die (.) ich will gar nicht sagen Unfähigkeit, es klingt so gemein, aber es ist tatsächlich ein technisches Problem für eine gewisse Generation und das ist nicht anerkannt und nicht behandelt worden seitens der JKU“ (Soziologie, Interview 2, Z. 173-177).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Wahrnehmung der digitalen Lehre stark vom Engagement der jeweiligen LVA-Leiter*innen abhing. Je engagierter sich die LVA-Leitung um eine adäquate Umstellung der Präsenz- auf Online-Lehre bemühte, desto positiver wird dies von den Studierenden aufgefasst. Als besonders problematisch wurde die fehlende Vorgabe von Mindeststandards seitens der JKU angesehen, die Professor*innen zu viel Handlungsspielraum gab, was sich in manchen Fällen negativ auf den Studienalltag der Studierenden auswirkte.

Fazit

Aus dem Forschungsstand zu Digitalisierung an Hochschulen geht hervor, dass gerade im deutschsprachigen Raum digitales Lernen noch nicht allzu viel Verbreitung gefunden hat. Damit dies ermöglicht wird, müsste es eine digitale und mediale Aufbereitung von Vermittlungs-, Vertiefungs- und Übungseinheiten geben. Dennoch existieren schon Studien zum Thema Digitalisierung, vor allem in Zusammenhang mit Hochschulen gibt es schon nennenswerte Ergebnisse. Beispielsweise zeigt sich, dass es zwischen einzelnen Studienfächern große Unterschiede bei der Nutzung von digitalen Medien gibt, außerdem bestehen markante Unterschiede zwischen den Hochschulen innerhalb desselben Faches. Auch hat sich gezeigt, dass heutige Studierende (sogenannte Digital Natives) das digitale Studieren generell nicht bevorzugen. Bezogen auf die von uns untersuchten Studiengänge „Soziologie“ und „Informatik“ haben wir jedoch keine merklichen Unterschiede, bezogen auf den Umgang mit der Digitalisierung des Studiums, wahrgenommen.

Auch aus raumsoziologischer Sicht lassen sich zentrale Thesen zur Digitalisierung der Hochschullehre ableiten. Wenngleich zum Teil widersprüchliche Erkenntnisse vorliegen, scheint es

doch so, dass die Identifikation der Studierenden mit dem Campusgelände diesen eine Selbstverortung im sozialen Raum ermöglicht, wodurch der Campus zur Identitätskonstruktion des Individuums beiträgt. Beispielsweise beschreibt Leschke (2018) die Rolle der Lernenden, die sich durch die Digitalisierung verändert und mit einer Entfremdung einhergeht. Während Leschke von einer enormen Veränderung des Hochschulalltags und der Subjekte, die sich in dessen Kontext befinden, ausgeht, sprechen Bastian und Lerch (2018) „nur“ von einer Veränderung des Austausches zwischen Studierenden. Laut ihren Studienergebnissen scheint das Erleben des Studienalltags durch die fortschreitende Digitalisierung qualitativ nicht an Wert zu verlieren, sondern in einem anderen „setting“ nach wie vor stattzufinden. Unsere eigene empirische Forschung weist darauf hin, dass sich das Erleben des Studienalltags der Studierenden der Johannes Kepler Universität durch die vollständige Digitalisierung stark verändert hat. Einiges deutet auch auf eine Entfremdung der Lernenden durch die Digitalisierung hin.

Auch die Theorie von Hartmut Rosa lässt sich gut auf diese Forschung übertragen. So hat sich gezeigt, dass – wie angenommen – die Theorie der Selbstentfremdung eine große Rolle spielt. Wie oben bereits erläutert, geht die Theorie der Annahme nach, dass ein Individuum von der sozialen, materiellen und räumlichen Umgebung beeinflusst wird, wonach Selbstentfremdung entsteht, wenn keine persönliche Beziehung zwischen den Erfahrungen des Individuums, den Handlungen und der Umgebung vorhanden ist. Unsere Ergebnisse zeigen, dass der Campus als sozialer Raum einen bedeutenden Faktor für die Studierenden darstellt. Er dient nicht nur als Ort an dem Lehrveranstaltungen stattfinden, vielmehr geht es um den Campus als Sozialraum. Dementsprechend leistet die Tatsache, dass der Campus derzeit nicht als Ort des sozialen Zusammenseins dienen kann, einen wesentlichen Beitrag zur Selbstentfremdung der Individuen. Dies kann einerseits auf die soziale Funktion des Treffpunkts „Campus“ bezogen werden, oder auch auf die räumliche, welche identitätsstiftend ist.

Des Weiteren findet die Dimension der sozialen Veränderung in unserer Arbeit Anklang, da sich die Art der Kommunikation zwischen den Studierenden, als auch zwischen Studierenden und Lehrpersonal grundlegend verändert hat. Veränderte Kommunikationsmittel und wenig bis kaum soziale Kontakte führen zur sozialen Entfremdung und bedingen des Weiteren Veränderungen der intrinsischen Motivation, als auch der erbrachten Studienleistung.

Es zeigt sich, dass die Studierenden weniger Motivation an den Tag legen als vor der Corona-Pandemie. Dies scheint bedingt durch die Tatsache, dass soziale Kontakte auf Grund des Distance-Learnings größtenteils wegfallen. Soziale Kontakte sind in mehrfacher Hinsicht ein wesentlicher Teil des Studiums: so berichten Studierende einerseits, dass ihre Leistungen durch die fehlende Unterstützung von Mitstudierenden gesunken sind und andererseits fehlt die Motivation, wenn kein regelmäßiger Austausch mit anderen Studierenden vorhanden ist. Dies

zeigt wie hoch der Stellenwert des Campus bei den Studierenden der Johannes-Kepler-Universität wahrgenommen wird. Die Gründe dafür liegen vor allem in seiner Funktion als sozialer Raum und Treffpunkt.

Zur Organisation und Struktur des Distance-Learning während des Corona-Semesters lässt sich im Allgemeinen sagen, dass es trotz Bemühungen von Seiten des Lehrpersonals zu kommunikativen Schwierigkeiten kam, welche die Studienleistungen der Studierenden tendenziell negativ beeinflussten. Bezogen auf den Arbeitsaufwand der Studierenden berichten die Befragten beider Studienrichtungen, dass es durch die Umstellung auf Distance-Learning zu einem Mehraufwand gekommen ist. Dies betrifft bezüglich der Klausuren beide Studienrichtungen, da diese durch das Online-Format als schwieriger empfunden werden. Soziologiestudierende berichten des Weiteren, dass viele Professor*innen von Klausuren auf Arbeitsaufträge umgestiegen sind, was in Summe ebenfalls zu einem Mehraufwand führt. Jedoch spalten sich die Meinungen hier und es lassen sich keine eindeutigen Aussagen bezüglich des wahrgenommenen Arbeitsaufwandes ableiten.

Des Weiteren geht aus den Ergebnissen hervor, dass die Studierenden mehr Selbstdisziplin und Organisation an den Tag legen mussten, um eine erfolgreiche Studienleistung zu erbringen. Dies liegt an dem erhöhten Maß an Eigenverantwortlichkeit, welches durch fehlende soziale Kontakte, die dem Austausch dienen, und dem reinen digitalen Kontakt zum Lehrpersonal bedingt wird. Die Qualität des Distance-Learning wird als abhängig vom Engagement und Einsatz, den das jeweilige Lehrpersonal an den Tag legt, eingeschätzt. Diese erleichterten entweder das Studium durch ihre Strukturierung und ihren Einsatz, oder erschwerten dieses. Abschließend lässt sich jedoch sagen, dass keine merklichen Unterschiede zwischen den verschiedenen Studienrichtungen, bezogen auf den Umgang mit der Digitalisierung des Studiums, zu erkennen sind.

Ergänzend werden im Folgenden noch die Grenzen und Einschränkungen unserer Studie erwähnt. Hierzu gehört, dass wir als Soziologie-Studierende nicht dem Grad an Objektivität, den wir uns bei wissenschaftlichen Studien wünschen, entsprechen, da der Studiengang „Soziologie“ eine der zwei untersuchten Studienrichtungen ist. Des Weiteren lassen sich die Ergebnisse der Untersuchung aufgrund der kleinen Stichprobe von fünf befragten Personen selbstredend nicht generalisieren. Dennoch gibt die Studie einen ersten Einblick, wie Studierende der Johannes-Kepler-Universität die Umsetzung der Digitalisierung und den damit einhergehenden Veränderungen des Studienalltags erlebten.

Literatur

- Bastian, J. & Lerch, S. (2018). Vom Gegenüber lernen: Begegnungen im Zwischenraum von Präsenzlernen und Onlinelernen. In A. Weich, J. Othmer & K. Zickwolf (Hrsg.), *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule: Medienbildung und Gesellschaft* (S. 213-223). Wiesbaden: Springer VS.
- Flick, U. (2007). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Globisch, S. (2018). Digitalisierung verändert den Lernort Hochschule. In V. Wittpahl (Hrsg.), *Digitalisierung: Bildung – Technik – Innovation* (S. 43-59). Berlin: Springer.
- Gothe, K. & Pfadenhauer, M. (2010). *My Campus – Räume für die „Wissensgesellschaft“? Raumnutzungsmuster von Studierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hopf, C. (2000). Qualitative Interviews – ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch* (S. 349-360). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Jung, H. & Kraft, P. (2017). *Digital vernetzt. Transformation der Wertschöpfung: Szenarien, Optionen und Erfolgsmodelle für smarte Geschäftsmodelle, Produkte und Services*. München: Hanser.
- Kergel, D. (2018). Von der Subjektwerdung zur augmented reality: Forschungstheoretische Überlegungen zum Bildungsraum. In A. Weich, J. Othmer & K. Zickwolf (Hrsg.), *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule: Medienbildung und Gesellschaft* (S. 51-68). Wiesbaden: Springer VS.
- Lauber-Pohle, S. (2018). *Soziale Netzwerkbildung und Online-Lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Leschke, R. (2018). „Vernetzte Präsenz und entspannte Absenz“: Zur universitären Enkulturation neuer Medien. In A. Weich, J. Othmer & K. Zickwolf (Hrsg.), *Medien, Bildung und Wissen in der Hochschule: Medienbildung und Gesellschaft* (S. 35-50). Wiesbaden: Springer VS.
- Persike, M. & Friedrich, J.-D. (2016). *Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive: Sonderauswertung aus dem CHE Hochschulranking für die deutschen Hochschulen*. Abgerufen am 28.1.2021 von https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr_17_Lernen_mit_digitalen_Medien_aus_Studierendenperspektive.pdf
- Rosa, H. (2014). *Beschleunigung und Entfremdung: Entwurf einer kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit*. Berlin: Suhrkamp.
- Siepermann, Markus (2018). Digital Native. In *Gabler Wirtschaftslexikon*. Abgerufen am 28.1.2021 von <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/digital-native-54496/version-277525>
- Strübing J. (2013). *Qualitative Sozialforschung: Eine komprimierte Einführung für Studierende*. München: Oldenbourg.
- Strübing J. (2019). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 457-472). Wiesbaden: Springer VS.

Stumpf, M. (2019). *Digitalisierung und Kommunikation: Konsequenzen der digitalen Transformation für die Wirtschaftskommunikation*. Wiesbaden: Springer VS.

Wittpahl, V. (Hrsg.). (2016). *Digitalisierung: Bildung – Technik – Innovation*. Berlin: Springer.

Anhang: Leitfaden

Einleitung:

Herzlichen Dank, dass Du Dir für dieses Interview Zeit genommen hast. Wie bereits im Vorfeld besprochen, führen wir im Rahmen des empirischen Forschungspraktikums ein Forschungsprojekt zum Thema „Studienalltag in der Corona-Krise“ durch. Unsere Forschung geht im Wesentlichen der Frage nach, wie JKU-StudentInnen die, durch die COVID-19 bedingte Schließung aller universitären Einrichtungen und den dadurch veränderten Studienalltag erleben. Das Interview zielt darauf ab, zu erfahren, wie deine persönlichen Erlebnisse und Erfahrungen mit der aktuellen Situation sind. Das Interview wird so ablaufen, dass ich die ein paar Fragen stellen werde, dafür habe ich ein paar Notizen mitgebracht und werde eventuell hin und wieder selbst etwas notieren. Meine Kolleg*in, die/der ebenfalls anwesend ist, wird bloß zuhören und gegebenenfalls auch etwas notieren. Ich würde dich bitten, möglichst frei und ausführlich zu erzählen, was dir gerade einfällt. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Wir interessieren uns dafür, wie du die aktuelle Situation erlebt hast.

Alles was heute gesagt wird, wird natürlich streng vertraulich behandelt, die Auswertung der Daten erfolgt in anonymisierter Form und wird keine Rückschlüsse auf deine Person zulassen. Die Aufzeichnung des Interviews wird im Anschluss noch transkribiert – also verschriftlicht. In diesem Schritt erfolgt auch die Anonymisierung des Interviews. Um die Verschriftlichung des Interviews für mich zu vereinfachen werde ich dieses mit meinem Handy aufzeichnen, ist das so für Dich in Ordnung?

Erzählaufforderung:

Wir sind derzeit alle durch die Corona-Krise mit einer veränderten Situation konfrontiert. Wie sieht dein derzeitiger Studienalltag aus? Erzähle bitte einfach mal wie so eine typische Woche bei Dir aussieht.

Campus/Raum:

- Zum Studium gehört ja auch der Austausch mit anderen Studierenden – kannst Du uns erzählen wie sich dieser vor Corona gestaltet hat und wie er jetzt ist?
- Wie sieht der Kontakt zu den Professor*innen in diesem Semester aus?
- Welchen Stellenwert hat der Campus für Dich persönlich? Warst du in den vorangegangenen Semestern auch außerhalb der Lehrveranstaltungen am Campus anzutreffen?
- Vor Corona war der Campus öffentlich zugänglich. Wie hast du die öffentlichen Einrichtungen der JKU genutzt? Fehlt Dir etwas?

Digitalisierung:

- Erzähl uns bitte ob und inwiefern das Distance-Learning, also das Lernen von zu Hause aus, in deinem Studium vor der Corona-Krise ausgeprägt war?
- Seit dem Beginn der Corona-Krise wurde der Lehrbetrieb der JKU auf Distance-Learning umgestellt. Hat sich für Dich durch die Umstellung auf Distance-Learning etwas verändert und wie empfindest Du die Veränderungen?
- Wie geht es Dir derzeit mit dem Studieren? Wie empfindest du die derzeitige Situation?
- Wie sehen die LVAs derzeit aus und wie geht es dir dabei?
- Bist Du mit den zur Verfügung gestellten Materialien zufrieden? Kannst du uns hierfür ein Beispiel geben?
- Distance-Learning setzt einiges an technisches Equipment und Knowhow voraus. Hast Du das Gefühl, dass Du über alle Voraussetzungen verfügst oder musstest du investieren? Wenn nicht, welche Probleme sind dadurch entstanden und wie bist Du damit umgegangen?
- Würdest Du dir wünschen, dass die JKU zukünftig mehr Distance-Learning anbietet? Was würdest Du dir erhoffen bzw. was befürchtest du?

Leistungsspezifische Auswirkungen:

- Wie hat sich deine Leistungsbereitschaft/deine Motivation verändert?
- Die Klausuren wurden ebenfalls auf Online-Klausuren umgestellt. Wie ist es Dir bis jetzt dabei ergangen? Bitte erzähle uns, wie deine Klausuren bis jetzt ausgesehen haben.
- Hast Du das Gefühl, dass sich der Arbeitsaufwand dieses Semester im Vergleich zu anderen Semestern verändert hat? Kannst Du uns das anhand eines Beispiels erläutern?
- Hat die aktuelle Situation irgendwelche Auswirkungen auf deinen Studienerfolg? Woran könnte das liegen?
- Fallen dir noch Veränderungen ein, die zuvor noch nicht angesprochen wurden?

Soziographische Daten:

- Wie alt bist du?
- Welche Studienrichtung studierst du?
- In welchem Semester befindest du dich?

Interviewende:

Vielen Dank nochmal, dass du Dir für dieses Interview Zeit genommen hast. Falls im Nachhinein noch Fragen auftauchen, wärst Du noch einmal bereit mir diese in einem zweiten Interview, unter gleichen Bedingungen zu beantworten?

Im Stich gelassen. Eine qualitative Analyse der Faktoren, die das Partizipieren am Distance Learning beeinflussen

Viktoria Boyko, Viktor Maric, Tina Rautnig, Valentin Stickler

Einleitung

Der Ausbruch der Corona-Pandemie (COVID-19) führte dazu, dass alle Hochschulen in Österreich ab Mitte März 2020 für den Präsenzbetrieb schließen mussten. Die damit einhergehende Umstellung auf Home Learning / Distance Learning hat den Alltag von Studierenden sehr verändert (vgl. Schober et al. 2020).

Das Forschungsteam der Fakultät für Psychologie der Universität Wien berichtet in einer ersten Teilstudie (Stand: 24. April 2020), dass etwa 16 Prozent (n=2.559) der Student*innen größere Probleme bei der Bewältigung des Studiums im Home Learning haben (vgl. Schober et al. 2020). Darüber hinaus beschreibt sich eine Risikogruppe von etwa sechs Prozent als wenig sozial eingebunden und wenig erfolgreich in der Bewältigung der Anforderungen im Home Learning. Student*innen dieser Gruppe berichten auch, dass technische Einschränkungen, fehlende Ruhe am Arbeitsplatz, sowie Ablenkungen Herausforderungen für sie darstellen (vgl. Schober et al. 2020).

Eine weitere interessante Studie dazu hat auch das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung veröffentlicht (Stand: 13. Mai 2020) (vgl. Hajek/Kernecker 2020). Laut den Ergebnissen kommen drei Viertel der Studierenden (n=517) sehr bzw. eher gut mit der veränderten Situation im persönlichen Alltag zurecht, für ein Viertel der Befragten ist das jedoch nicht der Fall. Besonders schwierig ist die Lage für Student*innen, die keine Distance Learning-Erfahrungen haben oder unter finanziellen Schwierigkeiten leiden (ebd.).

Die Ergebnisse verdeutlichen zwar, dass ein Großteil der Studierenden mit der Adaption des Distance Learnings aufgrund der Corona-Krise klarkommt und nur ein relativ geringer Anteil der Student*innen mit der Situation der Fernlehre überfordert ist. Wie die benachteiligten Studierenden die eingeschränkte Partizipation erleben und wie sie mit ihr umgehen, wird in den Studien unseres Erachtens nach jedoch zu wenig bis gar nicht thematisiert. Genau hier sehen wir eine Forschungslücke, die mit unserem Forschungsvorhaben geschlossen werden soll.

Die Ergebnisse der oben genannten Studien der Universität Wien und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung weisen darauf hin, dass die Benachteiligung unter anderem aus technischen Einschränkungen, dem Fehlen eines ruhigen Arbeitsplatzes, Ablenkungen (vgl. Schober et al. 2020), den fehlenden Distance Learning-Erfahrungen, sowie aus finanziellen Schwierigkeiten resultieren (vgl. Hajek/Kernecker 2020). Diese Erkenntnisse deuten darauf hin, dass eine ungleiche Verteilung materieller und immaterieller Ressourcen

die Partizipation am Distance Learning bzw. am universitären Alltag enorm erschweren. Die ungleiche Verteilung von Ressourcen und der damit verbundene ungleiche Zugang zu digitalen Technologien hängen ganz zentral mit dem Phänomen sozialer Ungleichheiten in der Gesellschaft zusammen (vgl. van Dijk 2005: 15). Da eine erfolgreiche Partizipation am Distance Learning von zahlreichen Aspekten abhängt, die nicht immer individuell beeinflussbar sind, scheint es uns wichtig zu wissen, mit welchen Faktoren Student*innen der JKU, die im Sommersemester 2020 Schwierigkeiten bei der Partizipation am Distance Learning erleben, konfrontiert sind.

Demnach soll folgende Forschungsfrage in unserem Forschungsvorhaben untersucht werden: *Welche Faktoren beeinflussen die Möglichkeiten der Partizipation am Distance Learning für Studierende an der JKU, in Zeiten der Corona-Krise?*

In diesem Kontext soll vor allem untersucht werden, warum und unter welchen Umständen Student*innen der JKU eine Partizipation am Distance Learning erschwert wird.

Im Wesentlichen gliedert sich die Arbeit in drei Teile. Im Zuge des ersten Teils (Abschnitt 1) werden die relevanten Begriffe definiert, sowie ein Überblick über die gegenwärtigen Theorien über die Faktoren, die eine Partizipation sowohl negativ, als auch positiv beeinflussen können, verschafft, etwa die sogenannte „Digitale Kluft“. Im Abschnitt 2 widmen wir uns dem empirischen Design, wobei wir das empirische Vorgehen und den gewählten Forschungsstil erläutern werden. Danach sollen die Elemente und Struktur unseres Leitfadens, das Sample, sowie die Datenbasis näher betrachtet werden. Aus den gewonnenen Erkenntnissen werden im Abschnitt 3 die Ergebnisse dargestellt. Dabei soll auf die Faktoren, die einen Einfluss auf die Möglichkeiten der Partizipation ausüben, eingegangen werden. Abschließend folgen die Zusammenfassung und das Fazit.

1. Forschungsstand und zentrale Begriffe

Da wir uns mit den Aspekten auseinandersetzen möchten, die einen Einfluss auf die Partizipation am Distance Learning ausüben, müssen zunächst die wichtigsten Begrifflichkeiten erörtert werden. Zuerst soll der Begriff Distance Learning näher erklärt werden. Folglich sollen soziale Ungleichheitsforschung und Digital Divide, sowie van Dijks Klassifikationen der Partizipationsmöglichkeiten in diesem Kapitel näher betrachtet werden. Unserer Ansicht nach, bieten diese Theorien hervorragende Ansätze, um die Gründe einer gelungenen bzw. einer gescheiterten Partizipation zu erklären.

1.1. Distance Learning

Unter Distance Learning versteht man: „an outcome of distance education. Where learners and teachers are separated by geographical and/or temporal distance, a form of mediated

learning can be achieved using a combination of technologies“ (Wheeler 2012). Obwohl zwischen den Begriffen Distance Learning und E-Learning unterschieden wird (vgl. ebd.), wird dieser Unterschied in unserem Forschungsbericht nicht beachtet.

1.2. Soziale Ungleichheitsforschung

Einer der Faktoren, der sich auf die Partizipationsmöglichkeiten von Studierenden auswirkt, ist die soziale Ungleichheit. Man spricht dann von einer sozialen Ungleichheit, wenn Menschen einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind. Es geht somit um Unterschiede im Zugang zu knappen Ressourcen, die die Menschen schlechter oder besser stellen. Dabei handelt es sich um überindividuelle Ungleichheiten in der Verteilung von Handlungsressourcen sozialer Gruppen, die durch das Verhalten und Denken des Einzelnen nicht kurzfristig beeinflusst werden können (vgl. Solga et al. 2009: 15). In der Forschungsliteratur haben sich zahlreiche Autor*innen bereits mit der sozialen Ungleichheit befasst und sie weiterentwickelt (unter anderem Marx, Weber, Geiger, Davis und Moore, Parsons, Erikson und Goldthorpe). Arbeiten von Schelsky, Dahrendorf, Beck und anderen zeichnen die Debatten um das „Ende von Klasse und Schicht“ nach. Zusätzlich entstanden im Laufe der letzten Jahre auch neuere Ansätze rund um den Begriff der sozialen Ungleichheit (unter anderem von Vester, Hradil und Kronauer) (ebd.).

Wir haben uns bewusst dazu entschieden auf die Erörterung dieser Ansätze zu verzichten, da unser Fokus auf den Auswirkungen sozialer Ungleichheit für Partizipationsmöglichkeiten im digitalen Raum liegt.

Besorgnisse über die Ungleichheit und über die Möglichkeit, dass die neue Technologie die Ungleichheit eher verschärft als verbessert, wurden vor allem unter den Begriffen „Digital Divide“ und „Digital Inequality“ thematisiert (vgl. DiMaggio/Hargittai 2001: 1). Auch dieser Ansatz soll uns helfen unsere Forschungsfrage erschöpfend zu beantworten.

1.3. Digital Divide

In der Forschungsliteratur wurden unter dem Begriff „Digital Divide“ (zu Deutsch: „Digitale Kluft“) die Chancen auf einen Zugang zum Internet zu haben, vielfach untersucht. Zahlreiche Studien haben belegt, dass die wichtigsten Einflussfaktoren Alter, Geschlecht, Bildung, Einkommen, Status der aktuellen Tätigkeit, Berufskreis und Wohnortgröße sind. Der Internetzugang ist demnach vor allem durch sozioökonomische, demografische Merkmale und explizit durch den Bildungsgrad, dem Status der Tätigkeit und dem Alter beeinflusst (vgl. Rudolf 2019: 186-194). Darüber hinaus wurden auch Hinweise geliefert, dass sich verschiedene Ungleichheitskategorien gegenseitig verstärken oder abschwächen können (vgl. Carstensen/Winkler

2012: 4). Jenseits der Diskussion der Digital Divide hat eine Erweiterung des Fokus stattgefunden, der in zunehmendem Maße auch die Nutzung des Internets mit in den Blick nimmt. Damit werden auch Fragen nach den Konsequenzen ungleicher Verwendung mit einbezogen (vgl. Rudolph 2019: 111). Als wichtige Einflussfaktoren werden hier Medienkompetenz, technische Ausstattung, materielle Ressourcen, Interesse und Motivation genannt (vgl. Carstensen/Winkler 2012: 5). Hierfür hat Hargittai den Begriff der „Second Digital Divide“ geprägt, um auf Differenzen hinsichtlich der Verwendung und auf die unterschiedlichen Fähigkeiten („skills“) der Nutzer*innen hinzuweisen (vgl. Rudolph 2019: 127).

Die Befunde der First Digital Divide (vor allem sozioökonomische, demografische Merkmale) und der Second Digital Divide (vor allem auch Nutzungsweisen und Kompetenzen) stellen vielversprechende Ansätze dar, um herauszufinden durch welche Faktoren die Partizipation der Student*innen am Distance Learning beeinflusst wird. Neben diesen Einflüssen sollen auch die unterschiedlichen Formen der Partizipation, vor allem in Bezug auf die digitale Welt näher erörtert werden.

1.4. Partizipation nach van Dijk

Im Zuge der ungleich verteilten Ressourcen in und Zugänge zu der digitalen Welt ergeben sich in Folge eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten. Um diese verschiedenen Formen der Teilhabe zu erfassen, sollen im Folgendem sieben mögliche Dimensionen anhand von van Dijks (2005) Klassifizierung dargestellt werden:

- „Economic Participation“: Aufgrund gestiegener digitaler Anforderungen in der Arbeitswelt kommt es hier bei ungleichen Zugängen zu Nachteilen in der Arbeitssuche und Unternehmensführungen. Mit potenziell zunehmenden Erwartungen von „Digital Skills“ können sich hier die Nachteile für gewisse Gruppen verschärfen (vgl. van Dijk, 2005: 167 ff).
- „Educational Participation“: Da der Besitz und der Umgang mit digitalen Technologien im Bildungsbereich schon fast als selbstverständlich angenommen wird, führen ungleiche Zugänge zu einer geringeren Teilhabe in der Ausbildung (vgl. ebd.: 170f).
- „Social Participation“: Hier betont van Dijk die unterschiedliche Verteilung von „Sozialkapital“, welches eine unterschiedliche Netzwerkbildung und den Zugriff auf deren Ressourcen umfasst. Hierbei spielen das Internet selbst, sowie E-Mail und soziale Medien eine Rolle beim Aufbau dieses Kapitals (vgl. ebd.: 171f).
- „Spatial Participation“: Unter räumlicher Partizipation versteht van Dijk das Verschwimmen von räumlichen Beziehungen, da man durch digitale Teilhabe Kontakte unabhängig vom Ort pflegen kann (vgl. ebd.: 172f).

- „Cultural Participation“: Hiermit ist der unterschiedliche Zugang zum digitalen, kulturellen Konsum gemeint, der in Form von Webseiten, Social Media aber auch Wissensaneignung durch Online-Texte, - Nachrichten und Enzyklopädien auftritt (vgl. ebd.: 173f).
- „Political Participation“: Da heutzutage viele politische Anliegen übers Internet an die Bevölkerung überreicht werden, bleiben gewisse Gruppen von Wahlinformationen, Online-Petitionen und Protestmöglichkeiten ausgeschlossen (vgl. ebd.: 174f).
- „Institutional Participation“: Auch bei administrativ-organisatorischen Belangen wird heutzutage viel übers Internet agiert um die Feststellung von Anträgen, Terminen und Beratungen zu gewährleisten (vgl. ebd.: 177f).

Im Hinblick auf unsere Forschungsfrage erscheinen besonders die Partizipation in der Ausbildung, die soziale Partizipation sowie die institutionelle Partizipation von großem Interesse, wobei aber auch gewisse Aspekte der anderen Dimensionen im Hinterkopf zu behalten sind.

2. Empirisches Design und methodisches Vorgehen

Mit dem Ziel, Informationen über die Schwierigkeiten von JKU-Student*innen, die während der Distanzlehre aufgetreten sind, zu erlangen und die dafür verantwortlichen Faktoren zu erkennen, wurde der Forschungsstil der Grounded Theory angewendet.

Wir haben uns für diesen Forschungsstil entschieden haben, weil die Grounded Theory im Vergleich zu anderen Forschungsverfahren den Forscher*innen mehr als „nur“ eine Datenextraktion oder eine Entwicklung von deskriptiven Konzepten erlaubt. Mit diesem Verfahren sollen in erster Linie eine oder mehrere Theorien systematisch entwickelt werden. Dabei werden keine vor der Analyse entwickelten Theorien oder Hypothesen überprüft (vgl. Corbin & Strauss, 1996: 39). Da wir auf der Suche nach uns bis dato unbekanntem Faktoren, welche die Distanzlehre beeinflussen, waren betrachteten wir dieses Verfahren am geeignetsten, um diese auch zu entdecken.

Zusätzlich hilft die Grounded Theory dem*r Forscher*in die mitgebrachten Vorannahmen oder das mitgebrachte Vorwissen über das Forschungsgebiet als Sensibilisierung zu nutzen und dennoch möglichst offen auf den Forschungsgegenstand zuzugehen (vgl. Corbin & Strauss, 1996: 39).

2.1. Grounded Theory

Obwohl die Grounded Theory eine gewisse Systematik betont, besteht sie nicht aus Regeln, die strikt befolgt werden müssen. Dabei handelt es sich vielmehr um Faustregeln, die je nach Forschungsvorhaben angepasst und interpretiert werden müssen. Demnach ermöglicht sie den Forscher*innen gewisse Freiheiten und Kreativität (vgl. Strübing, 2018: 98). Wie bereits erwähnt, verfolgt die Grounded Theory das Ziel, Theorien aus den erhobenen empirischen

Daten zu generieren. Dabei wird nicht in erster Linie eine Reduktion des Materials vorgenommen, wie es bei einem deduktiven Verfahren üblich ist, welches darauf abzielt Theorien zu überprüfen. Stattdessen sollen die Ergebnisse auf unterschiedlichen Ebenen ständig überprüft und generalisiert werden. Dadurch sollen soziale Phänomene nicht nur beschrieben, sondern besser verstanden und erklärt werden (vgl. Wollny/Marx: 470).

Es ist wichtig anzumerken, dass es sich bei der Grounded Theory nicht „nur“ um eine Auswertungsmethode handelt. Genauer betrachtet wird dabei ein Forschungsstil erklärt (ebd.). Ein wichtiger Bestandteil der Grounded Theory stellt das theoretische Sampling dar.

Das theoretische Sampling bezeichnet ein Verfahren, welches im Rahmen der Grounded Theory vorgeschlagen wird, um Fälle und Datenmaterial auszuwählen. Bei diesem Vorgehen wird bewusst auf eine vorab festgelegte Auswahl verzichtet. Somit versucht man zu erreichen, dass das Sample schrittweise entwickelt wird (vgl. Strübing 2018: 227). Um Personen zu erreichen, haben wir uns für das Sampling durch Selbstaktivierung, die eine Technik des theoretischen Samplings darstellt, entschieden. Der Vorteil dieser Methode ist, dass die Teilnahme auf freiwilliger Basis geschieht (vgl. Reinders 2005: 141).

2.2. Datenerhebung

In diesem Abschnitt soll erklärt werden, wie die Daten erhoben wurden. Dabei werden der Feldzugang, die Eigenschaften unseres Interviewsamples sowie das problemzentrierte Leitfadenterview als unser Erhebungsinstrument näher erörtert.

2.2.1. Feldzugang und Sample

Da wir Faktoren untersuchen möchten, die die Distanzlehre erschweren, haben wir uns dazu entschieden, Studierende, die leichte bis große Probleme bei der Partizipation während der Fernlehre erlebten, zu interviewen. In diesem Personenkreis erwarteten wir eine Bandbreite an erfahrenen Schwierigkeiten, die die Betroffenen während der Distanzlehre erlebt haben. Insgesamt wurden fünf Student*innen der Johannes Kepler Universität interviewt. Diese befanden sich zwischen dem dritten und dem neunten Semester und belegten unterschiedliche Studiengänge (Rechtswissenschaften, Soziologie). Von diesen fünf Student*innen konnten wir eine Person über „Mund-Propaganda“ erreichen. Die weiteren vier Student*innen konnten über das soziale Netzwerk „Facebook“ rekrutiert werden. Dabei hatten wir Suchanzeigen veröffentlicht, wobei sich die Betroffenen freiwillig melden konnten (Sampling durch Selbstaktivierung). Zu erwähnen ist, dass sich der Zugang zu den Personen, die an der Distanzlehre nicht partizipieren konnten, als schwierig erwiesen hat. Diesbezüglich vermuten wir einerseits, dass nicht alle, die Probleme an der Partizipation haben, über diese auch sprechen wollen. Andererseits haben wir die Vermutung, dass unsere Suchanzeige nicht alle Betroffenen erreichen

konnte. Insbesondere die Student*innen, die keinen Zugang zu einer guten und stabilen Internetverbindung hatten, konnten unsere Suchanzeigen vermutlich nicht wahrnehmen.

Bei der Durchführung der Interviews wurde das Konzept der Fremdheit dadurch zu wahren versucht, indem den Interviewer*innen unbekannte Student*innen für die Untersuchung ausgewählt wurden.

Die fünf Student*innen wurden im Zeitraum Ende Juni 2020 bis Mitte September 2020 interviewt. Von diesen fünf Interviews fanden zwei über die Software „Zoom“ statt. Die weiteren drei Befragungen wurden persönlich, und selbstverständlich unter Einhaltung der Corona-Regeln, durchgeführt. Die Interviews wiesen eine Dauer zwischen 16 und 60 Minuten auf.

2.2.2. Das problemzentrierte Leitfadeninterview

Bei diesem Erhebungsinstrument werden qualitative Daten anhand eines Leitfadens generiert, der aus Fragen und „Erzählanreizen“ besteht, die ein bestimmtes Problem thematisieren (vgl. Flick 1995: 105), in unserem Fall Studierende, die Schwierigkeiten haben an der Distanzlehre zu partizipieren.

Zusätzlich erschien uns das problemzentrierte Leitfadeninterview als eine geeignete Methode, da die Problemzentrierung die Organisation des Erkenntnis- oder Lernprozesses charakterisiert. Dabei werden Kenntnisse über objektive Rahmenbedingungen von dem*r Interviewer*in genutzt, um die Aussagen der Interviewten zu verstehen und nachzuvollziehen. Außerdem ermöglicht diese Methode Fragen und Nachfragen, die am Problem orientiert sind, zu stellen (vgl. Witzel 2000).

Des Weiteren ergibt sich durch das problemzentrierte Leitfadeninterview die Möglichkeit die Gesprächstechniken (z.B. erzählen lassen oder nachfragen) flexibel einzusetzen. Die Interviewer*innen können je nach Kommunikationsbereitschaft der Befragten oder Kommunikationssituation des Interviews stärker auf Narrationen oder unterstützend auf Nachfragen setzen. Außerdem kann diese Methode bei den Interviewten zu mehr Vertrauen und Offenheit führen, da sie sich in ihrer Problemsicht ernst genommen fühlen. Dies fördert wiederum die Erinnerungsfähigkeit und steigert demnach auch die Motivation zur Selbstreflexion (ebd.).

2.2.2.1. Leitfaden-Elemente und -struktur

Um die Durchführung des problemzentrierten Leitfadeninterviews zu unterstützen, wurden vier Instrumente eingesetzt: Leitfaden, Kurzfragebogen, Gesprächsaufnahme und Postskripte. Der Leitfaden soll einerseits als Gedächtnisstütze dienen. Andererseits soll damit auch ein Orientierungsrahmen gebildet und demnach auch Vergleichbarkeit der Interviews ermöglicht werden. Zusätzlich sollen die vorformulierten Fragen die einzelnen Themenbereiche einleiten und dementsprechend auch abgrenzen (vgl. Witzel 2000).

Der Leitfaden beinhaltet eine vorformulierte Einleitungsfrage. Diese sollen so offen formuliert

sein, dass sie wie ein leeres Blatt Papier für den*ie Interviewpartner*in erscheint, das von den Interviewten mit eigenen Worten gefüllt werden kann (vgl. Witzel 2000). Um diese Offenheit zu erreichen, entschieden wir uns dafür nach dem Uni-Alltag bzw. nach einer typischen Woche zu fragen (siehe auch unseren Interviewleitfaden im Anhang). Für den Fall, dass gewisse Fragen nicht durch die freie Erzählung beantwortet werden konnten, wurden zusätzlich zu den Hauptfragen Nachfragen erstellt, um das Forschungsthema bestmöglich abzudecken. Hierbei wurde unter anderem nach dem Empfinden für die aktuelle Situation gefragt, um weiterführend auf die Bewältigungsstrategien der aktuellen Situation einzugehen. Des Weiteren wurde die Leistung besprochen und eine mit dem gegenwärtigen Zustand einhergehende Veränderung diesbezüglich erfragt. Außerdem wollten wir etwas über die Herausforderungen, mit denen die Studierenden während der Distanzlehre konfrontiert waren, wissen.

Zusätzlich wurde nach vorhandenen Ideen, die sich auf die Verbesserung der Situation an den Universitäten beziehen, gefragt. Ein weiteres Element unseres Leitfadens, war die Aufforderung über Situationen oder Erfahrungen, die während der Distanzlehre als positiv empfunden wurden, zu erzählen.

Mit dem Kurzfragebogen wurden soziodemografische Daten der Interviewpartner*innen ermittelt. Dazu gehörten Alter, Geschlecht, Wohngegend, Studienrichtung, Studiendauer, Arbeits-tätigkeit bzw. Arbeitsausmaß, Bildungsabschluss der Eltern, sowie die finanzielle Lage. Damit sollen Fragen, die auf subjektive Sichtweise und freie Erzählungen abzielen von Fragen entlastet werden, die ein Frage-Antwort-Schema beinhalten und den Erzählfluss leicht unterbrechen (vgl. Witzel 2000).

Unmittelbar nach dem Interview wurden Postskripte erstellt. Diese sollten die Aufnahmen des Gesprächs ergänzen. Dabei handelt es sich um Anmerkungen zu den situativen und nonverbalen Aspekten, wobei auch spontane Auffälligkeiten und Interpretationsideen notiert werden (vgl. Witzel 2000).

2.2.2.2. Die Gestaltung des Interviews

Zu Beginn der Interviewsituation wurde das Thema noch einmal kurz vorgestellt und das Erkenntnisinteresse offengelegt. Anschließend wurden die Teilnehmer*innen um ihr schriftliches Einverständnis zur digitalen Audioaufzeichnung gebeten (siehe Anhang). Nach Zusicherung der Anonymität wurde die erwünschte Gesprächsform erläutert. Des Weiteren wurde versucht den Interviewten zu verdeutlichen, dass es keine falschen oder richtigen Antworten gibt, sondern das Ziel sei, die Situation aus der Perspektive der Befragten zu verstehen. Die Interviewten wurden demnach als Expert*innen ihrer eigenen Orientierungen und Handlungen betrachtet (vgl. Witzel 2000). Anschließend wurde das Interview mit der Einleitungsfrage begonnen. Diese sollte die Interviewten zum Erzählen animieren bzw. auffordern. Grundsätzlich wurden

den Interviewpartner*innen bei den Erzählungen freier Lauf gelassen, solange diese nicht zu sehr vom Thema der Fragestellung abweichen.

Im weiteren Verlauf des Interviews wurden weitere Hauptfragen des Leitfragenbogens gestellt. Bei Unklarheiten oder um den gewünschten Grad der Detaillierung zu erreichen, wurde nachgefragt.

Im Anschluss an das Interview wurden Fragen aus dem Kurzfragebogen, die sich auf die soziodemografischen Merkmale beziehen an die Interviewpartner*innen gestellt. Zusätzlich wurde eine Möglichkeit der Rückmeldung, bei Unverständlichkeit oder Ergänzungsbedarf, zugesichert.

2.3. Datenauswertung

Die Datenauswertung erfolgte mittels verschiedener Instrumente. Für die Transformation der Daten wurde die Software „MAXQDA“ verwendet. Um sie im weiteren Verlauf zu strukturieren, wurde das Material kodiert. Dieser Kodierungsprozess unterteilt sich in offenes, axiales und selektives Kodieren. Die genannten Instrumente sollen nun genauer betrachtet werden.

2.3.1. Transformation der Daten: MAXQDA

Da wir mit dem Forschungsstil der Grounded Theory arbeiteten, benutzten wir die Software „MAXQDA“ um Interviews in Transkripte zu transformieren, dessen Lizenz wir im Rahmen des Praktikums frei zur Verfügung erhielten. Dieses Programm verfügt über zahlreiche Optionen um Texte zu bearbeiten und zu kodieren. Dabei besteht auch die Möglichkeit Memos zu erstellen (vgl. Kökgiran 2018: 35). Außerdem ermöglicht MAXQDA Kategoriensysteme zu erstellen, wichtige Passagen zusammenzufassen oder Notizen zu verfassen (vgl. MAXQDA 2021). Demnach erleichterte uns diese Software einen Überblick über die gewonnenen Erkenntnisse zu behalten.

2.3.2. Strukturierung der Daten: Offenes, axiales und selektives Kodieren

Wie bereits erwähnt wurden die Interviews und folglich auch die Transkripte mit der qualitativen Methode der Grounded Theory untersucht. Ziel dieser ist es die soziale Realität zu verstehen und ein Explanandum für eben diese zu liefern. Demnach sollen keine Theorien überprüft, sondern es sollen welche gebildet werden. Basis dafür liefern die erhobenen Daten der jeweiligen Transkripte (vgl. Glaser/Strauss 2006 [1967], Corbin/Strauss 1996 [1990]).

Der methodische Prozess dahinter ist im Prinzip ein Kodierprozess. Die Interviews werden kodiert und immer wieder durchgegangen, um ein Bild vom jeweiligen Interview zu bekommen. Anschließend werden die wesentlichen, für die Forschungsfrage relevanten Aspekte extrahiert und daraus Thesen gebildet. Genaueres folgt nun:

Im ersten Schritt wird eine Case-Summary oder ein zusammenfassendes Memos zur Vorbereitung für die Datenanalyse nach der Grounded Theory verfasst. Der jeweilige Einzelfall wird systematisch und geordnet nach seinen wesentlichen Charakteristika beschrieben. Dadurch entsteht ein kurzer informativer Überblick über den Einzelfall. Außerdem wird eine erste tiefe Konfrontation mit den Daten des Interviews provoziert.

Im zweiten Schritt erfolgt das offene Kodieren. Hierzu werden Daten etikettiert, diese wiederum werden als Grundlage für Theorien und Kategorien herangezogen. Nebenher werden Code-Memos verfasst, die als Beschreibung der bisherigen Codes dienen sollen. Dadurch wird sich automatisch mit einem Code näher auseinandergesetzt und ein Bild darüber konkretisiert. Einfache Fragen werden an die Transkripte herangetragen, und unter dem Grundsatz, dass zu Beginn „mehr“ oft besser ist codiert (vgl. Berg/Milmeister 2008).

Im dritten Schritt wird das axiale Codieren forciert. Die Intention dahinter ist es theoretische Konzepte zu entwickeln. Kategorien werden so etwa angereichert und durch analytische Ergänzungen, Dimensionen und Ausprägungen erweitert (vgl. Tiefel 2005). Im vierten und letzten Schritt wird die Theorie mittels selektivem Kodieren abgesichert. Durch ein Hin und Her zwischen Daten und Theorie werden eben diese zugespitzt und somit der letzte Feinschliff verpasst. Die Interviews werden hierzu selektiv durchforstet um relevante Aspekte für die Theorien zu filtern und somit die gesamte Erzählung zu bereichern (vgl. Berg/Milmeister 2008).

3. Empirische Befunde

Bei der Analyse der Interviews und bei ständiger Rückbesinnung auf die Forschungsfrage konnten wir sieben Faktoren erkennen, die die Distanzlehre der JKU-Student*innen beeinflusst haben. Diese sind: Technisches Equipment, Medienkompetenz, Corona-bedingte berufliche Umstellungen, ruhiger Lernplatz, Organisationsfähigkeit, Unterstützung aus dem Freundschafts- und Familienkreis und mangelnde universitäre Unterstützung. Dabei ist die Auflistung unserer Faktoren nicht zufällig, sondern die Reihenfolge fängt mit dem Aspekt an, der offensichtlich die Distanzlehre beeinflusst und hört mit dem auf, dessen Einfluss weniger erkennbar ist.

Diese Faktoren möchten wir nun kurz erläutern und anhand unseres Datenmaterials belegen.

3.1. Technisches Equipment

Wie der Name Distance Learning schon nahelegt, wird zur erfolgreichen Teilnahme am Uni-Alltag das Vorhandensein immanenter technischer Ressourcen vorausgesetzt. Aus der Forschungsliteratur geht hervor, dass der Besitz digitaler Technologien im Bildungsbereich schon fast als selbstverständlich angenommen wird. Die ungleichen Zugänge, die daraus resultieren, würden zu einer geringeren Teilhabe in der Ausbildung führen (vgl. van Dijk: 170f).

Auch beim Durchgehen des Datenmaterials ist uns aufgefallen, dass ein nicht Vorhandensein

dieser Ressourcen zu Problemen an der Partizipation führt. Daraus leiten wir unsere erste These ab:

Die vorhandenen technischen Ressourcen haben einen entscheidenden Einfluss auf die erfolgreiche Teilnahme am Distance Learning.

Die Interviewpartner*innen berichten unter anderem über eine schwache Internetverbindung, die die Teilnahme an den virtuellen Lehrveranstaltungen negativ beeinflusst:

„Das Internet ist ein paar Mal ausgefallen. Einmal am Nachmittag bis am Abend und einmal den ganzen Tag war es nicht da“ (w, ca. 40 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 82-84).

Exemplarisch lässt sich daraus ableiten, dass eine schlechte Internetverbindung die Partizipation schwächt und demnach die Teilnahme an online-Kursen verhindert. Die Möglichkeit Wissen zu erwerben wird, wie es auch von den Interviewten geschildert worden ist, erschwert:

„[U]nd ja da habe ich halt, dann bei den Zoom-Vorlesungen einiges überhört eben [...] Wir haben da so ein Modem und das funktioniert, normalerweise ist es für das ganze Haus, aber irgendwie (.) hat es irgendwie was mit der Reichweite. Dann bin ich runtergefahren und raufgefahren, normalerweise hat es dann wieder funktioniert [...] und ja da hab ich halt, dann bei den Zoom-Vorlesungen einiges überhört eben, aber der eine Professor hat es Gott sei Dank aufgenommen und das habe ich mir noch einmal angehört“ (w, ca. 40 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 86-92).

Die Qualität der Verbindung stellt sich hier als ein kritischer Aspekt der Partizipation am Uni-Alltag heraus. Zusätzlich wird ersichtlich, dass diese Umstände nur kaum bzw. sehr schwer von den betroffenen Personen beeinflusst werden können. Weiters wurde auch erkennbar, dass die grundlegenden technischen Ressourcen, wie zum Beispiel ein Laptop oftmals nicht zur Verfügung standen. Daraufhin mussten andere Wege herbeigezogen werden, um an dem Distance Learning überhaupt teilzunehmen. Zwei der Interviewten schilderten, dass sie sich den Laptop eines Familienmitglieds ausleihen mussten, welches jedoch selbst auf Distance Learning angewiesen war:

„So (.), ich habe den Laptop von meinem Bruder, weil meiner kaputt geworden ist, direkt als es mit Corona angefangen hat. (.) Also ja ich habe da wirklich meine Schwierigkeiten gehabt“ (w, 23, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 43-45).

Auffällig war weiters auch die Tatsache, dass nicht nur fehlendes Equipment zu einer schlechteren Partizipation führt, sondern auch *unvollständiges* Equipment. Daraus lässt sich schließen, dass die alleinigen zur Verfügung stehenden Ressourcen nicht immer ausreichend für die Teilnahme sind. Um an der Distanzlehre erfolgreich teilnehmen zu können, muss nicht nur

technisches Equipment zur Verfügung stehen, dieses muss zusätzlich über gewisse Funktionen verfügen.

Eine Studentin der sozialwissenschaftlichen Fakultät berichtete, dass sie aufgrund eines fehlenden Mikrofons an den Online-Vorlesungen nicht teilnehmen konnte. Aus den Interviews geht demnach hervor, dass sich die Befragte die notwendige Ausstattung ausleihen musste:

„[W]enn ich da jetzt anfangs so darüber nachzudenken, ich habe kein Gerät (.) also keinen Laptop, wohlgemerkt, mit dem ich zoomen könnte zum Beispiel. Also das war was, dass ich vorher nicht gewusst habe. Mein Laptop hat anscheinend kein Mikrofon, was heißt das bei einer Lehrveranstaltung bei ich der mit Zoom anwesend sein musste, unter anderem dann auch Prüfungen, die dann so abgehalten wurden, dass man mehrere Geräte braucht. (.) Da habe ich mir immer einen Laptop von jemandem ausborgen müssen. Also es war ziemlich kompliziert (.) bzw. zumeist dann mit meinem Smartphone. Also schon mal die technischen (.) Sachen, die einen da beeinflusst haben“ (w., 22 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 173-180).

In einem Fall trafen beide Zustände gleichzeitig ein, also es waren weder eine ausreichende Internetverbindung, noch technische Ressourcen vorhanden. Diese fehlenden Voraussetzungen, die eine erfolgreiche Partizipation behinderten, wurden von der interviewten Person als sehr störend empfunden:

„Nicht nur, dass meine technischen Sachen nicht funktionieren und (.) und dass ich nicht wirklich ins KUSSS hineingekommen bin, hin und wieder oder auch ins Moodle mich nicht habe einloggen können. (.) Hab ich dann einfach gar nichts gemacht. Also es hat wirklich Wochen gegeben (.), wo ich wirklich keine Chance gehabt habe es weiterzubringen“ (w., 23, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 82-86).

3.2. Medienkompetenz

Es ist naheliegend, dass die eben beschriebenen technischen Ressourcen ein Wissen voraussetzen, um mit diesen umzugehen. Damit ist nicht nur der Umgang mit den Geräten an sich, vielmehr auch die zielführende Verwendung diverser Anwendungen, die eine Partizipation am universitären Alltag nach wie vor aufrechterhalten sollen, gemeint. Auch hier geht aus der Forschungsliteratur hervor („Educational Participation“), dass der Umgang mit digitalen Technologien im Bildungsbereich schon fast als selbstverständlich angenommen wird. Diese ungleichen Zugänge wirken sich wiederum negativ auf die Teilhabe in der Ausbildung (vgl. van Dijk., 2005: 170f).

Da sich ein Fehlen dieses Wissens, wie aus unserem Datenmaterial hervorgeht, eine Partizipation erschwert, lautet unsere zweite These:

Medienkompetenz (Wissen über den Umgang mit Zoom, Skype, digitalen Lernplattformen etc.) bei den Studierenden hat einen entscheidenden Einfluss auf die erfolgreiche Teilnahme an Distance Learning.

Im Folgenden wird gut ersichtlich, dass ein Wissen über all die Dinge, die eine digitale Teilnahme ermöglichen quasi vorausgesetzt wird. Einer Interviewpartnerin wurde etwa scheinbar ohne jegliche Erklärungen ein Passwort zugesandt, das ihr eine Teilnahme an einer gewissen Lehrveranstaltung ermöglichen sollte. Wie und auf welcher Website bzw. in welcher Anwendung diese Passwort einzugeben ist, wurde nicht für erklärungsbedürftig erachtet. Als Konsequenz hieraus war die Teilnahme erst mit einer 30 minütigen Verspätung möglich:

„Also am Anfang habe ich ziemliche Schwierigkeiten gehabt. Sie haben uns zwar so ein Passwort geschickt oder Nummern, die man eingeben muss. Und am Anfang habe ich sicher eine halbe Stunde gebraucht bis ich irgendwo reingekommen bin“ (w, ca. 40 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 79-81).

Der interviewten Person wurde zwar ein Passwort geschickt, doch, wie sie selbst schildert, half ihr dies alleine nicht weiter. Vielmehr wäre in dieser Situation Wissen über die zielgerichtete Verwendung dieses Passworts in den dafür vorgesehenen Medien erforderlich.

Dieselbe Person hatte auch Probleme beim Einstieg in ein Meeting, woraus eine Wissenslücke resultierte, deren Inhalt aber wiederum immanent für das Erfüllen der Hausübung ist bzw. war:

„Bei der zweiten Hausübung habe ich mich überhaupt nicht ausgekannt. Einmal bin ich zu spät eingestiegen, weil ich so lange mit dem Einsteigen gebraucht habe und ich habe zufällig gehört wie er von irgendeiner Arbeit geredet hat“ (w, ca. 40 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 79-81).

Eine weitere von uns interviewte Person sah sich nicht in der Lage gewisse universitäre Aufgaben über den PC auszuüben. Es würde ihr, so lässt ihre Aussage vermuten, zu viel Zeit und Nerven kosten. Interessanterweise erfüllt die Befragte die technischen Voraussetzungen, da sie einen PC besitzt, der zielgerichtete Umgang damit, also die Medienkompetenz, scheint jedoch nicht vorhanden zu sein:

„Also (.). Da habe ich dann einfach gesagt: Nein, ich kann das nicht über den PC machen, das funktioniert nicht, ich schaffe das nicht. Und ich will mir auch ehrlich gesagt die Zeit sparen und auch die Nerven vor allem. Ja(.).“ (w, 23 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 258-260).

Außerdem wurden Komplikationen, die scheinbar bei einer Prüfung aufgetreten sind, von einer Studentin der sozialwissenschaftlichen Fakultät hervorgehoben:

„Da war einmal bei einer Frage, also es ist gestanden ‚Nicht eingefügt‘. Da habe ich nicht gewusst, ob das jetzt dazu gehört oder was soll dieses nicht. Da habe ich dann versucht, dass ich in dieses Zoom einsteige. Und da habe ich mich schon so zwei Minuten lang gespielt und bin dann nicht reingekommen. Und da habe ich mir gedacht ignoriere einfach das ‚nicht‘. Also bei Fragen bist du echt alleine“ (w, ca. 40 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 108-112).

Die Person hob hervor, dass sie durch ein „Nicht eingefügt“ bei einer Frage in Unsicherheit geraten wäre und daraufhin über ein Zoom-Meeting vermutlich die Prüfungsleitung um Hilfe bitten wollte. Für einen Beitritt zu dem Meeting benötigte sie allerdings zwei Minuten wertvoller Prüfungszeit. Hier vermuten wir, dass der erfolglose Zugang in das Zoom-Meeting auf eine schwache Medienkompetenz zurückzuführen sei. Dabei gehen wir davon aus, dass das Wissen um den genauen Umgang mit Zoom nicht vorhanden ist bzw. war.

Doch nicht nur eine fehlende Medienkompetenz, wie aus den Interviews hervorging, kann die Partizipation an der Distanzlehre erschweren, sondern auch Veränderungen im Berufsleben, die mit der Corona-Krise einhergehen, können sich auf die Teilhabe auswirken.

3.3. Corona-bedingte berufliche Umstellungen

Mehr als die Hälfte aller Student*innen gehen neben ihrem Studium auch einer Arbeit nach (vgl. ÖH JKU Linz 2017, Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien 2019). Einer Umfrage zufolge, nimmt jede*r fünfte Student*in ein Arbeitsverhältnis aus finanzieller Notwendigkeit auf (vgl. Seckauer 2018). Aufgrund der sozialen Position haben demnach nicht alle Student*innen den gleichen Zugang zu Bildung (vgl. Solga et al. 2009: 15).

Aus unseren Interviews geht hervor, dass eben dies zu Komplikationen mit der Distanzlehre führen kann. Als Auslöser dieser Komplikationen kann nicht zuletzt auch die Corona-Pandemie erachtet werden, die sowohl Arbeitgeber*innen als auch Arbeitnehmer*innen zu Anpassungen zwingt. Daraus lässt sich folgende These formulieren:

Durch berufliche Umstellungen, die auch eine Reaktion auf die Corona Situation sein können, wird die Partizipation am universitären Alltag beeinflusst.

Es ist wichtig zu erwähnen, dass die beruflichen Umstellungen nicht unbedingt durch Corona verursacht sein müssen.

Folgende Aussage einer Studierenden an der sozialwissenschaftlichen Fakultät der JKU lässt deutlich erkennen, dass beispielsweise eine kurzfristige Anordnung montags zu arbeiten in der Konsequenz die Teilnahme an einer Lehrveranstaltung über die Distanzlehre ausschloss:

„Ja (.) aber dadurch, dass ich dann mit der Arbeit Probleme bekommen habe, dass ich Montagnachmittag arbeiten muss, habe ich natürlich da nicht teilnehmen können“ (w, 23 Jahre, sozialwissenschaftliche Z. 160-162).

Da die Arbeit als und die damit verbundenen finanziellen Mittel als immanent für das persönliche Leben erachtet wurden, wurde diese der Lehrveranstaltung vorgezogen. Dieselbe Person berichtete auch von Studierenden, denen es ähnlich erging:

„Also das war jetzt nicht so, dass sie einfach ins Homeoffice oder Kurzarbeit gehen, sondern sie hat dort zu erscheinen. Und eben auch eine Studienkollegin, die hat überhaupt das Semester dann ausgesetzt. Die hat Pflegekraft eigentlich gelernt und dann in der Zeit ist sie einfach dringend benötigt worden.“

Da hat sie gesagt: Ok, sie geht jetzt Vollzeit arbeiten und lässt das Studium halt einfach das eine Semester ausfallen, sozusagen (.)" (w, 23, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 280-285).

In einer Pandemie stellt medizinisches Personal eine wichtige Ressource dar. Dementsprechende unterliegt dieses einer hohen Nachfrage (vgl. Der Standard 2020). Dies ist der Studienkollegin einer befragten Person mehr oder weniger zum Verhängnis geworden. Ihre Kollegin sah sich gezwungen als Pflegekraft am Arbeitsplatz zu erscheinen und musste nebenher auch eine Arbeitszeitverlängerung in Kauf nehmen. Ob ihr die Entscheidung dafür oder dagegen überlassen wurde, geht aus der Aussage nicht hervor, jedoch musste sie im Gegenzug ein ganzes Semester ausfallen lassen.

Außerdem ging unsere Interviewpartnerin auf die Situation einer weiteren Person ein, die diese Umstellung als belastend empfand:

„Die hat, hat es wirklich sehr schwer gehabt, weil sie auch nebenbei Vollzeit dann gearbeitet hat. Das war für sie eine richtige Herausforderung, weil dann auch so Anforderungen von Lehrveranstaltungen auf einmal sich verdoppelt oder verdreifacht haben, weil sie geglaubt haben, die Professoren: Die Studenten haben jetzt eh Zeit, jetzt müssen's eh nichts tun sozusagen" (w, 23, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 40-44).

Auch hier wird eine Verfügbarkeit in Vollzeit von Arbeitgeber*innen erwartet, was in einem Semester unter normalen Voraussetzungen wahrscheinlich stemmbar gewesen wäre. Die interviewte Person erwähnt aber explizit, dass scheinbar mit der Umstellung auf Distanzlehre die Anforderungen an die Studierenden gestiegen sind. Genau diese Kombination machte es der Person unmöglich, Arbeitsanforderungen und Studienanforderungen effizient zu organisieren und somit auch zu bewältigen.

Doch nicht nur die Corona-bedingte Berufssituation kann die Partizipation am Distance Learning beeinflussen, sondern auch die Lernumgebung kann einen Einfluss auf diese ausüben.

3.4. Ruhiger Lernplatz

Um an der Distanzlehre erfolgreich zu partizipieren, wird nicht nur eine technische Ausstattung und Medienkompetenz, sondern auch ein ruhiger Arbeitsplatz vorausgesetzt. Nur in einer ruhigen Arbeitsumgebung, in der es keine Störfaktoren gibt, ist es Student*innen möglich konzentriert zu arbeiten und demnach auch erfolgreich an der Distanzlehre teilzunehmen (vgl. Schober et al. 2020). Aus diesem Kontext leitet sich unsere vierte These ab:

Ein ruhiger Lernplatz ist ein wichtiger Faktor, der die Partizipation an der Distanzlehre beeinflusst.

Einige der interviewten Personen berichten, dass sie während der Distanzlehre nicht immer über eine ruhige Umgebung verfügten. Eine Studentin der sozialwissenschaftlichen Fakultät

erklärte, dass sie sich mit ihrem Bruder den Arbeitsplatz teilen musste. Da es sich bei diesem Familienmitglied um eine Lehrkraft handelte, die dementsprechend selbst während des Lock-downs über Distanzlehre unterrichten musste, war die Verfügung über eine ruhige Lernumgebung für die Studentin nicht immer garantiert:

„Dann war es so, dann hat mein Bruder mit seinen Schülern auch per Distance Learning kommuniziert, dann war es irgendwie, er war im Wohnzimmer, da hat er sich alles aufgebaut. Es war sehr witzig zum Zuhören [lacht] und ich habe gehofft, dass er bald genug fertig ist, weil dann hat die Vorlesung für mich angefangen [...]“ (w, ca. 40 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 244-248).

Außerdem berichtete die Befragte, dass sie einmal auch während der Online-Vorlesung von ihrem Vater, mit dem sie im gemeinsamen Haushalt lebt, gestört worden ist:

„Ja. Einmal ist mein Vater in das Zimmer gekommen und da habe ich gerade eine Vorlesung gehabt. Dann ist er eh wieder gegangen, aber trotzdem. Dann ist draußen auch wieder etwas zu tun gewesen, ja“ (w, ca.40 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 361-362).

Neben dem ruhigen Lernplatz setzt eine erfolgreiche Partizipation an der Distanzlehre weitere Notwendigkeiten voraus, die im nächsten Abschnitt diskutiert werden sollen.

3.5. Organisationsfähigkeit

Wie bereits erwähnt setzt die Distanzlehre gewisse Erfordernisse, wie die technischen Ressourcen, eine ruhige Lernatmosphäre, Medienkompetenz oder berufliche Bedingungen, die eine Fernlehre ermöglichen, voraus. Um jedoch ein Studium, welches abrupt auf Distanzlehre umgestellt wurde, erfolgreich zu meistern, müssen Studierende zusätzlich zu den bereits diskutierten Voraussetzungen, auch über Organisationsfähigkeiten verfügen. Dies umfasst unter anderem die Fähigkeit Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden (vgl. Lerch 2016: 144).

Da der universitäre Alltag während der Umstellung auf Distanzlehre an Struktur bzw. Regelmäßigkeiten verliert, sind Student*innen mehr gefordert sich selbst zu organisieren. Demzufolge lautet unsere nächste These:

Die Selbstorganisationsfähigkeit der Studierenden ist ein entscheidender Faktor, der die Partizipation am Distance Learning beeinflusst.

Die Fähigkeit organisatorische Aufgaben zu meistern, kann entscheidenden Einfluss auf die Möglichkeit der Partizipation haben. Eine gute Organisationsfähigkeit lässt eine bessere Partizipation im Distance Learning zu, was wiederum zu einem besseren Erfolg im Semester führt. Weiters lässt sich aus den Interviews herauslesen, dass die Organisationsfähigkeit sehr von der eigenen Motivation abhängig ist.

Ein Studierender der rechtswissenschaftlichen Fakultät betonte in diesem Zusammenhang, dass er sehr selbstorganisiert sei. Demnach spielt für ihn die Umgebung in der er lernt, keine große Rolle. Außerdem erklärte er auch, dass er durch seine erfolgreiche Organisationsfähigkeit nicht auf Präsenzlehre angewiesen sei:

„Schwer zu sagen, ich bin sehr selbstorganisiert das heißt mir ist eigentlich egal ob du mich in irgendeinen Keller setzt oder irgendwo anders hin, wenn ich ein Ziel habe, will ich das erreichen als vielleicht geringfügig. Wenn du sagst du willst vielleicht, du kannst nicht cheaten irgendwie, wenn du sagst ja freut mich nicht, dass ich jetzt mache, mache ich nachher. Da hättest wahrscheinlich mehr, wenn du sagst Präsenz, dass du sagst jetzt muss ich dahin gehen, weil jetzt um die Zeit ist das jetzt. Pech gehabt deswegen das konntest du dir halt jetzt irgendwann einmal anschauen vor allem“ (m, 23 Jahre, rechtswissenschaftliche Fakultät, Z. 38-44).

Eine andere Studentin der sozialwissenschaftlichen Fakultät deutete darauf hin, dass sie das Studium trotz der Corona-Krise in sechs Semestern absolvieren wolle. Demnach betrachtete die Befragte die 30 ECTS/Semester als Pflicht. Bei einer Leistung von weniger als 30 ECTS in einem Semester sah sie sich gezwungen, diese im nächsten Semester nachzuholen. Trotz der Hindernisse, die die Pandemie mit sich brachte, versuchte sie ihre Ziele zu erreichen:

„[A]lso bei mir sind so 30 ECTS in einem Semester Faustregel und wenn es in einem Semester mit einem Fach nicht klappt, dann muss ich halt im nächsten Semester 33 ECTS machen. Also ja mir persönlich nicht. Mir war zwar nicht klar ob wir jetzt für immer Corona-Semester haben oder nicht und um was es da geht, aber mir war klar, dass ich in sechs Semestern meinen Bachelor haben will und dann was Interessantes machen möchte (lacht)“ (w, 22 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 133-137, 139-142).

Neben der Organisationsfähigkeit, spielen auch die sozialen Netzwerke eine wichtige Rolle, um an der Distanzlehre erfolgreich teilnehmen zu können.

3.6. Unterstützung aus dem Freundschafts- und Familienkreis

Aufgrund der Corona-Pandemie und den daraus resultierenden Umstellungen, mussten viele Studierende mit neuen Herausforderungen klarkommen. Um diese neuen Anforderungen im Zuge des veränderten universitären Alltags besser bewältigen zu können, waren viele Studierende auf die Unterstützung von verschiedenen Seiten angewiesen. Aus unserem Datenmaterial geht hervor, dass dabei vor allem der Unterstützung aus dem privaten Umfeld durch den Familien- und Freundschaftskreis eine hohe Bedeutung zur Bewältigung der neuen Situation beigemessen wird, woraus wir folgende These ableiten:

Unterstützung aus dem Freundschafts- und Familienkreis erleichterte das Distance Learning.

Durch die Umstellung auf Distance Learning wurde ein technisches Know-how von den Studierenden vorausgesetzt, womit einige nicht so leicht klargekommen sind und auf Hilfe aus

dem Umfeld angewiesen waren. In einem Interview zeigt sich, dass eine Befragte ihre technischen Komplikationen erst durch Unterstützung von Freunden sowie durch Hilfe ihres Bruders bewältigen konnte, da von universitärer Seite nur mangelnde Hilfe zu erwarten war:

„Dann aber eben wirklich durch Menschen, vor allem durch meinen Freund, der kennt sich zum Glück mit der Technik gut aus. Und auch mein Bruder. Aber das sind halt alles nicht Leute von der JKU, sondern einfach so. (.) Und dann. Ja, der eine Studienkollege, der hat mir da sehr geholfen“ (w, 23 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 244-247).

Wie in einer vorigen These bereits angemerkt, waren viele Studierende durch Corona-bedingte Umstellungen im beruflichen Umfeld beeinflusst, wodurch einige auch im privaten Umfeld auf Unterstützung angewiesen waren. In folgendem Interview zeigt sich, dass die Befragte von ihrem Bruder finanziell unterstützt wurde und sich dafür sehr dankbar zeigte, da sie in ihrer Arbeit zu der Zeit teilweise eingeschränkt war:

„[U]nd auch von meinem Bruder wurde ich unterstützt. Also ich habe während, also am Anfang auch nicht arbeiten können, wegen Corona und bin sozusagen von meinem Bruder Gott sei Dank finanziell unterstützt worden. Also da hat er mir wirklich sehr geholfen (.) bin da sehr dankbar“ (w, ca. 40 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 427-430).

Dies lässt den Schluss vermuten, dass Probleme mit der Partizipation stark von der eigenen privaten Situation abhängen und Unterstützung aus dem privaten sozialen Netzwerk als wichtige Stütze erscheint.

Abgesehen von materiellen Hilfestellungen, wurden insbesondere soziale Hilfestellungen aus den Familien- und Freundschaftskreisen als wichtig betrachtet. Da aufgrund der Corona-Situation die Interaktion an der Universität deutlich eingeschränkt war, hatte die Interaktion in der Familie und zwischen den Freunden eine noch stärkere Bedeutung für die Bewältigung des Studienalltags, wie nachfolgend deutlich wird:

„Mein größter Support war da ganz klar, gegenseitiger weise im Familien- und Freundeskreis. Also wir sind da sicher noch mal ein wenig stärker zusammengerückt, diese engsten Freunde und haben dann auch ganz viel Zeit miteinander verbracht. Also was ich gezoomt habe in den WGs von meinen Freunden damit ich eben nicht alleine Daheim sitze und ja. (.) Und was da irgendwie wieder an Information verloren gegangen ist, weil ich mit meinen Freunden aus WG gezoomt habe (lacht) (.). Aber hey, zumindest sind wir nicht alle durchgedreht. Das ist ja schon mal was“ (w, 22 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 259-265).

Hier wird noch einmal deutlich, dass die verstärkte Kommunikation zwischen Kolleg*innen, wenn auch digital, wichtig war, um leichter am universitären Leben teilhaben zu können. Des-

sen Bedeutung zeigt sich vor allem in der sarkastisch angehauchten Behauptung der Befragten, aufgrund der verstärkten Kommunikation nicht komplett „durchgedreht“ zu sein.

Im weiteren Abschnitt möchten wir verdeutlichen, dass nicht nur die Unterstützung aus dem Familien- und Freundschaftskreis einen Einfluss auf die Partizipation ausübt, sondern auch die Universität dabei eine entscheidende Rolle spielte.

3.7. Mangelnde universitäre Unterstützung

Um an dem Distance Learning erfolgreich zu partizipieren, müssen Student*innen auch seitens der Universität unterstützt werden. Dazu gehört einerseits eine ausreichende Kommunikation zwischen den Professor*innen und den Student*innen. Dabei sollen die Studierenden rechtzeitig über relevante Themen informiert werden. Demnach war es auch von Bedeutung, dass ein fortlaufender Kontakt zwischen beiden Parteien gehalten wurde. Die Kommunikation an sich sollte klar, strukturiert und übersichtlich erfolgen. Außerdem sollten Professor*innen mit ihren Student*innen verlässlich kommunizieren und Planungssicherheit herstellen. Andererseits muss ein infrastrukturelles Angebot, wie beispielsweise eine Fernbibliothek, die für alle Student*innen zugänglich ist, sichergestellt werden. Vor diesem Hintergrund leiten wir unsere nächste These ab:

Mangelnde universitäre Unterstützung erschwert die Partizipation am Distance Learning.

Aus den Interviews geht jedoch hervor, dass nicht immer eine ausreichende Kommunikation oder ein angemessenes Angebot an notwendiger Ausstattung, um an der Distanzlehre erfolgreich zu partizipieren, vorhanden waren.

Durch das Fehlen relevanter Informationen, vor allem zu Beginn der Corona-Krise, die sich auf den weiteren Ablauf bezogen, wurden die Student*innen zunehmend verunsichert. In den Interviews wurde darauf eingegangen, dass es möglicherweise hilfreich gewesen wäre, wenn die Universität Hilfestellungen organisiert hätte. Ein weiterer Faktor war die Fernbibliothek, welche als unzureichend und demnach auch als sehr ausbaufähig empfunden wurde:

„Und ich finde auch das mit der Fernbücherei. Also ist mir klar, dass sie nicht alle Bücher online stellen können, aber wenn ich jetzt eine Arbeit schreiben muss und die Literatur brauche und nicht in die Bibliothek gehen kann und sie nicht runterladen kann. Also sie nicht verwenden kann, ist das auch nicht wirklich super für mich“ (w, 23 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 156-160).

Dabei wurde auch erwähnt, dass gewisse Bücher nicht mehr ausgeliehen werden konnten:

„Bei mir ist es auch halt so, weil ich hätte ein bestimmtes Buch gebraucht und zum Schluss konnte ich es nicht mehr mittels Fernleihe bestellen. Ich wollte mir auch die Bücher ansehen, brauche ich es überhaupt oder nicht [...]“ (w, ca. 40 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 263-265).

Dieselbe Studentin erwähnte auch, dass die Fernbibliothek am Anfang des Lockdowns keine Bücher zur Verfügung gestellt hätte. Zusätzlich hat sich diese Unzugänglichkeit negativ auf die Verfassungsdauer ihrer Bachelorarbeit ausgewirkt:

„Es ist ja am Anfang nicht gegangen. Am Anfang, ganz am Anfang da hat es gar nichts gegeben. Das haben sie erst nach und nach gemacht. Da habe ich dann fast nichts mehr gebraucht. Zum Schluss hätte ich noch ein paar, ein paar, ja ein paar gefunden. Aber am Anfang hast online nichts bekommen [...]. Das eine Buch hätte mir sehr geholfen und hätte auch meine Bachelorarbeit sehr verkürzt, habe ich nicht mehr bekommen“ (w, ca. 40 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 269-280).

Eine weitere Studentin der sozialwissenschaftlichen Fakultät berichtete, dass den Studierenden an der JKU die notwendigen Informationen über das weitere Vorgehen gefehlt hätten. Dabei fühlte sich die Studentin so, als hätte die Universität sie im Stich gelassen. Dies ist unter anderem auf die unverlässliche Beantwortung der Mails zurückzuführen:

„Im letzten Semester zumindest war ein Monat, ich erinnere mich, wo niemand wirklich niemand gewusst hat: Wie, Was, Wann, Wo.(.) Und das ist natürlich auch nicht gesund für die Studierenden, die dann (.), so quasi dastehen und nicht wissen was sie tun sollen. [...] Aber grundsätzlich sind viele Leute da einfach in Stich gelassen worden, möchte ich sagen. Also Studierende, die möglicherweise nicht so einen super Internetzugang haben bzw. Professor*innen, die keinen Dunst haben von irgendeiner Videoübertragung oder wie man überhaupt akkurat so viele Mails von Studierenden beantwortet, also das ist ja, naja.(.) Dass die Direktion der Uni mehr leisten könnte“ (w, 22 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 87-100).

Dieses Problem sprach auch eine weitere Studentin der sozialwissenschaftlichen Fakultät an und betonte in diesem Zusammenhang, das Gefühl des „Alleingelassen seins“:

„Also bei Fragen bist du echt alleine. Weil sonst im Hörsaal, da fragt der eine vielleicht oder der Professor sagt die und die Frage ist so und so gemeint. Aber so, wenn du (.) dann bist du wirklich“ (w, ca. 40 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 112-114).

Eine weitere Studentin betonte auch, dass die Kommunikation zwischen den Student*innen und Professor*innen, während der Distanzlehre nicht ausreichend stattfand. Dabei musste sie sich über verschiedene Wege bei der zuständigen Lehrkraft melden, um Antworten auf ihre Fragen zu bekommen. Dies wiederum hat viel Zeit in Anspruch genommen:

„Ich glaube die Uni kann da nicht recht viel besser machen. Ich glaube es ist sehr viel Eigenverantwortung und dass man schauen muss. Aber sie sollten halt schauen, dass sie bei Fragen schon zur Verfügung stehen und ich möchte nicht zehnmal herumtelefonieren und zehn E-Mails schreiben um mal eine Antwort zu kriegen auf etwas“ (w, 23 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 153-156).

Im Interview ging auch hervor, dass ihre Mails auch teilweise unbeantwortet geblieben sind:

„Auch die Kommunikation. Manche Professoren haben mir einfach nicht geantwortet auf E-Mails, wo ich jetzt nicht gewusst habe, was jetzt passiert, oder wann ich eine Antwort bekomme“ (w, 23 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 48-50).

Sie betonte auch, dass bei manchen Professor*innen die Kommunikation, die für mehr Klarheit während der Distanzlehre sorgen sollte, komplett gefehlt hätte:

„Bei manchen Professoren hab ich mich überhaupt nicht ausgekannt, weil die haben gar nicht geredet mit uns Studierenden. Da hab wir zwar untereinander kommuniziert, aber wir haben nicht gewusst, was jetzt wirklich Sache ist“ (w, 23 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 34-36).

„In diesem Sinne blieben ihr auch wichtige Termine, wie die der Klausuren, verschwiegen: Ja ich hab von manchen Kursen bis nach Ostern, also drei Wochen nach Ostern nichts gehört gehabt. Also ob Klausuren zustande kommen. Sie waren über E-Mail nicht erreichbar. Ich habe im Sekretariat angerufen und da hat es geheißen: Ich soll nicht anrufen, sondern direkt ein E-Mail schreiben. Und da hat sich keiner gemeldet gehabt. So in der Art“ (w, 23 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 29-32).

In einem Interview ging hervor, dass die bloße Kommunikation via Mail, als unklar und unzureichend empfunden wurde. Da der Interviewpartnerin bei einem Programm, welches für das Studium benötigt wurde, einiges nicht verständlich war, bekam sie von dem*r Dozierenden via Mail eine Erklärung. Dabei empfand sie Schwierigkeiten das Geschriebene zu verstehen und demnach auch umzusetzen:

„Und auch (.) weil da ist halt nicht wirklich Kontakt, nur per E-Mail. So ist halt da (.) angenommen du bist mein Betreuer, so ist das, das mit dem Erklären einfach nicht möglich gewesen. [...] Und dann, wenn ich mich beim Programm nicht ausgekannt habe, so hat er es mir per Mail erklärt, so und so machst du das. Und, und so halt, er hat es mir per E-Mail erklärt, das ist dann eh aber es war halt glaube ich für beide Seiten schwierig (.) manche Sachen kann man persönlich halt besser erklären“ (w, ca.40 Jahre, sozialwissenschaftliche Fakultät, Z. 150-161).

Zusammenfassung und Fazit

Im Zuge unserer Forschung haben wir uns am Beispiel der JKU während der Corona-Krise angeschaut, welche Faktoren die Partizipation am Distance Learning beeinflussen. Um diese zu detektieren wurden problemzentrierte Leitfadenterviews durchgeführt. Nach systematischer Analyse der Transkripte konnten wir sieben Faktoren extrahieren, die einen Einfluss auf das Distance Learning ausübten. Diese sieben Faktoren umfassten das technische

Equipment, die Medienkompetenz, berufliche Umstellungen, einen ruhigen Lernplatz, die Organisationsfähigkeit und familiäre und universitäre Unterstützung.

Dabei kann vermutet werden, dass für die Praxis vor allem der Faktor der universitären Unterstützung eine wichtige Rolle einnimmt, da durch diesen wohl der größte Einfluss auf die Partizipation der Studierenden in Zeiten der Corona-Krise möglich wäre. Dabei dürfen aber andere Faktoren, welche als Grundvoraussetzungen fungieren wie technisches Equipment, eine ruhige Lernumgebung oder auch die Medienkompetenz nicht unterschätzt werden, wenn es darum geht eine bessere Partizipation am Distance Learning zu ermöglichen. Faktoren wie die Organisationsfähigkeit und das familiäre Umfeld wirken auf den ersten Blick von weniger Bedeutung in Bezug auf die praktische Verbesserung, da hier nur wenig Einfluss genommen werden kann.

Des Weiteren hat sich im Zuge der Forschung gezeigt, dass eine reibungslose Umstellung auf Distance Learning in keinem Fall selbstverständlich ist, da nicht alle Studierenden die gleichen Voraussetzungen mitbringen um am Distance Learning erfolgreich teilzunehmen. Viele Studierende stehen diesbezüglich vor größeren Herausforderungen vor allem im Rahmen der ermittelten Faktoren und können im schlimmsten Fall – ohne eigenes Verschulden – schlichtweg nicht am universitären Alltag teilnehmen. Dabei hat sich in unserer Forschung auch gezeigt, dass sich der Zugang zu Interviewpersonen aus unserer Zielgruppe sehr schwer gestaltet und vor allem Härtefälle mit drastischen Problemen noch schwerer zu erreichen waren. Gerade in unserer Forschung blieben solche „Härtefälle“ unberücksichtigt, während auch das Ausmaß unserer Forschung nur fünf Fälle umfasst hat. In diesem Sinne wäre eine weitere Forschung dahingehend angemessen. Etwa wäre es naheliegend weitere Personen dieser Zielgruppe und hier vor allem stärker Betroffene auszuwählen, um deren Situation besser zu verstehen. Außerdem können so gleichzeitig bereits ermittelte Faktoren in ihrer Wichtigkeit bestätigt oder widerlegt werden.

Alles in allem können die herausgearbeiteten Faktoren und die, dazu angeführten Erläuterungen aber ein erstes Verständnis für Betroffene schärfen, die Probleme bei der Teilnahme am Distance Learning haben. Im besten Falle jedoch fungieren unsere Forschungsergebnisse als Basis, um diesen Umständen gezielt entgegenzuwirken. Im letzten Falle liege die Verantwortung wohl auch öffentlichen Hand.

Literatur

Berg, C. & Milmeister, M. (2008). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded Theory Methodologie. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), 1-27.

- Biermann, R. (2009). Die Bedeutung des Habitus-Konzepts für die Erforschung soziokultureller Unterschiede im Bereich der Medienpädagogik. *Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 17. DOI: 10.21240/mpaed/17/2009.08.14.X.
- Bourdieu, P. (2018 [1987]). *Die feinen Unterschiede: Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Carstensen, T. & Winkler, G. (2012). Intersektionalität der Internetforschung. *Medien & Kommunikationswissenschaften*, 60(1), 3-23.
- Der Standard (2020, 2. November). Intensivmediziner: Personal wird zuerst knapp. *Der Standard*. Abgerufen am 8.1.2021 von <https://www.derstandard.at/story/2000121358367/intensivmedizinerin-personal-wird-zuerst-knapp>
- Dudenhöffer, K. & Meyen, M. (2012). Digitale Spaltung im Zeitalter der Sättigung: Eine Sekundäranalyse der ACTA 2008 zum Zusammenhang zwischen Internetnutzung und sozialer Ungleichheit. *Publizistik*, 57(1), 7-26. DOI: 10.1007/s11616-011-0136-3.
- Flick, U. (1995). *Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hajek, P. & Kernecker, T. (2020). *CoV19-Maßnahmen: Online-Befragung Studierende*. Abgerufen am 21.5.2020 von https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:71063eaf-86d1-4d80-8d31-d023cddbcd0e/Pr%C3%A4sentation_Studierende_Corona_Krise.pdf
- Kammer für Arbeiter und Angestellte Wien (2019). *Arbeiten und Studieren: Hilfreiche Tipps. Studium und Beruf besser vereinbaren*. Abgerufen am 8.1.2021 von https://wien.arbeiterkammer.at/service/broschueren/Bildung/ArbeitenStudieren_2019.pdf
- Kökgiran, G. (2018). Computergestützte Analyseverfahren. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 33-35). Opladen/Toronto: Budrich.
- Lerch, S. (2016). Aktuelle Relevanz von Selbstkompetenzen in Gesellschaft, Wirtschaft und Politik. In S. Lerch, *Selbstkompetenzen: Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung* (S. 13-38). Wiesbaden: Springer VS.
- MAXQDA (2021). *Was ist MAXQDA?* Abgerufen am 10.1.2021 von <https://www.maxqda.de/was-ist-maxqda>
- ÖH JKU Linz (2017, 11. Dezember). *Arbeiten und Studieren*. Abgerufen am 8.1.2021 von <https://www.oeh.jku.at/arbeiten-und-studieren>
- Reinders, H. (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen: Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Rudolph, S. (2019). *Digitale Medien, Partizipation und Ungleichheit: Eine Studie zum sozialen Gebrauch des Internets*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schober, B., Lüftenegger, M., Spiel, C., Holzer, J., Ikanovic, S. K. & Pelikan, E. (2020). *Lernen unter COVID-19-Bedingungen: Erste Ergebnisse – Studierende*. Abgerufen am 1.5.2020 von https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Studierende.pdf
- Seckauer, R. (2018, 26. November). Das prekäre Verhältnis von Studium und Job. *Der Standard*. Abgerufen am 29.1.2021 von <https://www.derstandard.at/story/2000092092627/das-prekaere-verhaeltnis-von-studium-und-job>

- Solga, H., Berger, P. A. & Powell, J. (2009). Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In H. Solga, J. Powell & P. A. Berger (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit: Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse* (S. 11-46). Frankfurt: Campus.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2018). Grounded Theory. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (S. 97-100). Opladen/Toronto: Budrich.
- van Dijk, J. (2005). *Deepening Divide: Inequality in the Information Society*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Wheeler, S. (2012). Distance Learning. In N. M. Seel (Hrsg.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Boston, MA: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4419-1428-6_432.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 22.
- Wollny, A. & Marx, G. (2009). Qualitative Sozialforschung – Ausgangspunkte und Ansätze für eine forschende Allgemeinmedizin: Teil 2. Qualitative Inhaltsanalyse vs. Grounded Theory. *ZFA – Zeitschrift für Allgemeinmedizin*, 85 (11), 467-476. DOI: 10.3238/zfa.2009.0467.

Anhang: Interviewleitfaden

Leitfadeninterview zum Thema „Welche Faktoren beeinflussen die Möglichkeiten der Partizipation am universitären Alltag für Studierende an der JKU in Zeiten der Corona Krise?“

Einstieg: Uns würde interessieren wie dein jetziger Uni-Alltag aussieht. Wie kann ich mir eine typische Woche bei dir vorstellen?

1. Wenn du das (= die momentane Situation im Uni-Alltag) mit der Situation vor Corona vergleichst: Was hat sich für dich geändert?

- a. Wie gehst du mit der aktuellen Situation um?
- b. Wie fühlst du dich mit der aktuellen Situation?
- c. Welche Möglichkeiten bzw. Wege ergeben sich nun für dich um am Uni-Alltag teilzunehmen?

2. Hat das „distance learning“ einen Einfluss auf deine Leistung? Siehst du eine Veränderung?

Wenn nein, wie hast du das geschafft?

Wenn ja, wie kannst du es dir erklären?

- a. Welchen Einfluss hat die Umstellung auf deine Studienzeit bzw. den Studienverlauf?
- b. Jetzt ist/war gerade Prüfungszeit. Wie empfindest/hast du das empfunden?

3. Welche Herausforderungen ergeben sich für dich durch das „distance learning“?

- a. Wie bewältigst du diese Herausforderungen?
- b. Kennst du noch andere Personen die ähnliche oder auch andere Probleme haben?
- c. Welche Unterstützung bekommst du? (und von wem bzw. woher?)
- d. Was könnten die Universitäten deiner Meinung nach besser machen?

4. Gibt es Dinge die eigentlich besser laufen?

- a. Was für Dinge würdest du gerne beibehalten?

5. Abschlussfrage: Das wäre es von meiner Seite – gibt es noch irgendwas, was du noch ergänzen möchtest bzw. was dir noch wichtig ist?

Kurzfragebogen: Soziodemographische Merkmale

1. Wie alt bist du?
2. Geschlecht?
3. Würdest du sagen du wohnst in der Stadt oder am Land?
4. Welche Studienrichtung studierst du und im wievielten Semester bist du?
5. Arbeitest du noch neben der Uni und wenn ja was und wie viele Stunden?
6. Welchen Bildungsabschluss haben deine Eltern?
7. Kommst du mit deinem, dir monatlich zur Verfügung gestellten Geld aus?

Locked in and Logged in. Erfahrungen von JKU-Studierenden mit E-Learning

Dekorsi Daniel, Innendorfer Larissa, Tvrzicka Andrea, Walter Stefan, Winroither Martin

Einleitung und Fragestellung

Österreichische Universitäten befinden sich im Wandel. Schon seit geraumer Zeit bringen neue digitale Technologien im Studienalltag der österreichischen Universitäten immer mehr Möglichkeiten und Herausforderungen für alternative Lehrmethoden. Mithilfe von Online-Lernplattformen werden zum Beispiel Lehrveranstaltungen unterstützt. Zahlreiche Lernvideos werden online frei zur Verfügung gestellt und erreichen damit immer mehr Menschen bzw. Studierende. Die technischen Hilfsmittel unterstützen dabei Student*innen und wissenschaftliche Mitarbeiter*innen gleichermaßen. Gleichzeitig ermöglicht die Verwendung von digitalen Technologien immer mehr Menschen orts- und zeitunabhängig zu studieren. Obwohl es in manchen Universitäten schon seit längerer Zeit die Möglichkeit gibt, ein Studium mit Hilfe des Internets komplett online und somit fernab vom Campus zu absolvieren, war dieses Modell im studentischen Alltag bislang eher eine Randerscheinung.

Mit dem Ausbruch von COVID-19, auch als Corona bekannt, und den Maßnahmen zur Bekämpfung der Pandemie änderte sich dies jedoch schlagartig. Universitäten mussten innerhalb kürzester Zeit den üblichen Studienbetrieb einstellen und auf E-Learning umstellen. Diese abrupte Umstellung brachte – wenig verwunderlich – große Herausforderungen mit sich. Lehrveranstaltungen, Prüfungen und der Austausch unter Studierenden sowie Lehrenden mussten über das Internet durchgeführt werden, unabhängig vom Fach und der Art der Lehrveranstaltung. Dieser plötzliche Umstieg war Ausgangspunkt unseres Forschungsinteresses. Es galt herauszufinden, wie diese Umstellung vonstattenging, welche Erfahrungen Studierende der Fachrichtung Soziologie an der JKU machten und welche Wünsche für die Zukunft daraus resultieren.

Daher stellte sich unsere Forschungsgruppe im Rahmen des Lehrforschungsprojekts „Digitalen Wandel erforschen“ die Forschungsfrage: *Welche Erfahrungen machen Studierende der Studienrichtung Soziologie mit E-Learning aufgrund der Corona-Krise am Beispiel der JKU und welche Wünsche haben sie für die Zukunft?*

Im Zuge zweier Semester führte unsere Gruppe acht Interviews mit JKU-Studierenden der Fachrichtung Soziologie durch, um auf dieser Datenbasis ein Bild des durch E-Learning geprägten Studienalltags der Student*innen der JKU zu gewinnen und daraus Möglichkeiten zur Optimierung des zukünftigen E-Learning-Angebots abzuleiten.

Ziel der Studie ist die Rekonstruktion der subjektiven Erfahrungen der Studierenden anhand der entwickelten Fragen, sowie die Beantwortung unserer Forschungsfrage nach den Wünschen und Bedürfnissen der Studierenden an der JKU.

1. Forschungsstand und theoretische Vorüberlegungen

Grundsätzlich wird durch bisherige empirische Studien ersichtlich, dass der Wunsch nach mehreren E-Learning-Möglichkeiten beziehungsweise einer Pluralisierung der digitalen Lehrmethoden (Prüfungen etc.) seitens der Studierenden gegeben ist. Bestehende Erkenntnisse werden im folgenden Kapitel dargestellt. Untersucht man die Thematik des E-Learnings an Universitäten, wie es auch in dieser Studie der Fall ist, sollte zunächst eine Klärung dieses Begriffs vorgenommen werden.

Es kann dazu kommen, dass Befragte nicht von sich aus den Begriff E-Learning, sondern ein Synonym oder eine andere ähnliche Bezeichnung verwenden, da im allgemeinen Sprachgebrauch die Begriffe gleichbedeutend benutzt werden. Wenn wir in dieser Studie von „digitaler Lehre“, „Distance Learning“ oder „Fernlehre“ sprechen, meinen wir damit E-Learning, sowie dessen Umsetzung im universitären Betrieb während der Corona-Krise.

1.1. Begriffsdefinition von E-Learning

E-Learning stellt für den Bildungssektor im digitalen Zeitalter eine zentrale Herausforderung dar. Die Orts- und Zeitunabhängigkeit ist seit dem Beginn der 1990er Jahre ein Argument für dessen Einsatz im Bildungssektor. Rein präsente Wissensaneignung scheint nicht mehr zeitkonform zu sein. E-Learning ist heute im Rahmen der Hochschulentwicklung nicht mehr nur als innovative Maßnahme, sondern vielmehr als eine Notwendigkeit anzusehen, um den universitären Lehrbetrieb aufrechtzuerhalten und weitestgehend zu etablieren. Vor allem in Zeiten der Corona-Krise liegt ein kompletter Umstieg auf E-Learning beziehungsweise eine höhere Nachfrage danach vor (vgl. Kleinmann/Wannemacher 2004).

„E-Learning bezeichnet Formen des Lernens, in denen digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation eingesetzt werden“ (Universität Duisburg Essen 2018). Als E-Learning wird neben der Bereitstellung von Technologien und Materialien auch eine Methode zur Verbesserung der Lehre verstanden. Durch den Einsatz von E-Learning sollen dabei klassische Lernverhalten angepasst und durch aktuelle Medien modernisiert werden (vgl. Kleinmann/Wannemacher 2004).

E-Learning beschreibt dabei keine einzelne Methode, sondern es gibt viele verschiedene Varianten davon. Vor diesem Hintergrund lassen sich fundierte Lehrszenarien für E-Learning entwickeln. Grundsätzlich gibt es zwei Konzepte von E-Learning:

- Konzept der punktuellen Anreicherung, in welchem einzelne Präsenzveranstaltungen punktuell um den Einsatz digitaler Komponenten erweitert werden,
- Konzept des Blended-Learning, in welchem digitale Komponenten systematisch in die gesamte Präsenzlehre und nicht nur in vereinzelt Lehrveranstaltungen mit eingebunden werden (Wannemacher 2016).

Aus Wannemachers (2016) Erklärungen lässt sich schlussfolgern, dass sich E-Learning im Allgemeinen durch den Einsatz digitaler Komponenten, für gewöhnlich in Ergänzung zur Präsenzlehre, auszeichnet und diese digitalen Komponenten hauptsächlich die Form von elektronisch durchzuführenden Prüfungen und Arbeitsaufgaben annehmen. Als besonders wichtig für E-Learning sieht er vor allem die Kommunikation unter Einzelpersonen an, welche in Form von E-Mails oder sämtlichen über Distanzen geführten Gesprächen abgehalten wird.

Zu den eben genannten Konzepten lässt sich zusätzlich der komplette Umstieg auf E-Learning nennen. Da hierbei grundsätzlich auf Präsenzlehre als Lehrmethode verzichtet wird, kann dadurch von einem dritten Konzept gesprochen werden. Zu diesem Thema gibt es bisher noch wenig Ergebnisse aus empirischen Forschungen.

1.2. Befunde bisheriger Forschung

1.2.1. Zur Sicht der Studierenden

Anhand einer Studie in Graz aus dem Jahr 2015 konnte gezeigt werden, dass die Weiterbildung des Angebots sowie der Ausbau der Maßnahmen in Bezug auf E-Learning für die Studierenden zentral ist. Einheitlich und durchgehend ist die Forderung nach mehr Online-Angeboten. Um eine langfristige Zufriedenheit mit dem Einsatz von E-Learning gewährleisten zu können, stellt sich nun die Frage welche Bedürfnisse die Studierenden dahingehend an den Tag legen (Ebner/Schön/Nagler 2015). Jedoch wird für die Studierenden seitens der Universität zu wenig gemacht, um diese Entwicklung zu fördern und Alternativen, wie Selbsttests und Video-Tutorials, anzubieten (Hawlitschek/Fredrich 2018: 12). Relevant sind demnach nicht nur die Einstellungen der Studierenden zu E-Learning im Allgemeinen, sondern vielmehr auch das was es ihrer Meinung nach bedarf um optimale Ergebnisse erzielen zu können.

Studierende sehen in der vermehrten Nutzung des E-Learnings mehrere Möglichkeiten sich Wissen anzueignen. Sie sind zudem nicht mehr ortsgebunden, können theoretisch von zu Hause aus lernen und ihr eigenes Lerntempo bestimmen (Blumentritt et al. 2019: 189). Auch eine verbesserte Vereinbarung mit Beruf und Familie neben dem Studium kann durch E-Learning ermöglicht werden (Hawlitschek/Fredrich 2018: 12). Probleme sehen Studierende mit einer Einschränkung sozialer Kontakte verbunden, da durch die Ortsungebundenheit keine phy-

sische Anwesenheit im Vorlesungssaal erforderlich ist und dies zu weniger Kontakt mit anderen Studierenden sowie voraussichtlich zu fehlender Motivation zum Lernen führen kann (Hawlitschek/Fredrich 2018: 13).

Viele Hochschüler*innen sind heutzutage verängstigt, dass es zukünftig keine Hochschule im heutigen Sinne mehr geben wird. Reguläre Präsenzlehre wird durch Videovorlesungen ersetzt und man wird sich mit diversen Computerprogrammen zuerst vertraut machen müssen (Feldmann/Wolff 2018: 210). Der Rat für Forschung und Technologieentwicklung in Zusammenarbeit mit der Ludwig Boltzmann Gesellschaft und Winnovation 2016/17 führten eine Studie zum Thema „Erwartungshaltungen Studierender an die Hochschulen der Zukunft“ durch und werten die Inhalte von rund 2.100 Beiträge aus. Aus der Sicht der Studierenden waren dabei virtuelles und reales Lernen an der Hochschule der Zukunft untrennbar miteinander verknüpft. Dadurch erhofften sich Studierende einen individuellen Umgang mit unterschiedlichen Ansprüchen und Bedürfnissen. Zudem sollte die Hochschule der Zukunft in die individuelle Entwicklung und Orientierung der Studierenden investieren. Studierende wünschten sich eine zeitgemäße Lernumgebung und ressourcentechnisch neue Spielräume. Dabei legten sie den Fokus sowohl auf die nationale als auch internationale Zusammenarbeit von Hochschulen, indem Hochschulen für den Aufbau von digitalen und nicht-digitalen Angeboten in der Lehre sorgen sollten, wie zum Beispiel Streaming von Vorlesungen internationaler Lehrender, Gastvorträge, virtuelle und interdisziplinäre Projektarbeiten, etc. Die Rolle der Lehrveranstaltungsleiter*innen sollte von reinen Wissensvermittler*innen zum Lerncoach und Mentor*innen entwickelt werden (Winnovation Consulting GmbH 2017).

1.2.2. Zu Effektivität und Auswirkungen von E-Learning

Hochschulen wenden zumindest zum Teil bereits E-Learning-Strategien an, wodurch die Studierenden die Vorteile von Flexibilität, Kosten- und Zeitersparnissen etc. genießen können. Mithilfe von E-Learning wird angestrebt, die Motivation der Lernenden zu erhöhen, Lernerfolge zu steigern und allgemein andere Möglichkeiten für die Erlangung von Wissen zu bieten.

Laut vorliegenden Studien sind diese Hoffnungen jedoch nicht vollumfänglich bestätigt worden (vgl. Kleinmann/Wannemacher 2004). Die Lernbegeisterung sei wohl auf die Begeisterung der Lernenden zurückzuführen, dass sie etwas Neues ausprobieren. Dieser Effekt halte selten lange an, wie Ebner, Schön und Nagler (2015) mittels umfangreicher Forschungen nachgewiesen haben. Eine Studie aus dem Jahr 2013 hat wiederum gezeigt, dass durch die Nutzung von E-Learning mehr Studierende die Klausur beim ersten Versuch bestanden haben. Durch das Online-Zurverfügungstellen von Folien, Übungsaufgaben, Foren und Chatrooms haben zudem Veränderungen hinsichtlich einer Verbesserung der erzielten Noten festgestellt werden können (Universität Duisburg Essen 2013).

2. Empirisches Design und methodisches Vorgehen

Im folgenden Kapitel werden die Methoden und Vorgehensweisen erläutert, welche in unserer Forschung verwendet wurden, um unsere Forschungsfrage beantworten zu können.

2.1. Methodologische Orientierung: Qualitative Sozialforschung

Wir entschieden uns zur Bearbeitung unseres Forschungsinteresses ausschließlich für eine qualitativ orientierte Vorgehensweise, da die komplexen und vielschichtigen Sichtweisen der befragten Personen den Schwerpunkt unseres Forschungsprojektes darstellten. Grund für die Wahl eines qualitativen Forschungsdesigns war zudem die Annahme, dass unser Forschungsinteresse an den subjektiven Sichtweisen der Studierenden mit statistischen Methoden lediglich unzureichend dargestellt werden könnte.

Konkret gingen wir dabei wie folgt vor: Nach dem Erstellen einer Forschungsfrage, eines unterstützenden Leitfadens für die Interviews und der ersten Kontaktaufnahme führten wir zwischen Mai und Juni 2020 drei Pre-Tests durch. Nach diesen Pre-Tests überarbeiteten wir den Leitfaden, bevor wir die restlichen Interviews durchführten, die Interviews transkribierten und schließlich zum nächsten Punkt – der Auswertung – übergehen konnten. Bei der Auswertung griffen wir auf die Grounded Theory nach Glaser und Strauss (1967) zurück, welche sich unserer Meinung nach für eine offene und datenbasierte Analyse bestens eignete. In einem weiteren Schritt wurden entsprechende Hypothesen gebildet sowie mit Hilfe des Textmaterials bestätigt, weiterentwickelt und/oder widerlegt. Zum Schluss verfassten wir eine übergreifende Auswertung und Darstellung der Ergebnisse zur Fertigstellung dieses Forschungsberichts.

2.2. Erhebungsinstrument: Narratives Interview

Zur Erfassung der aktuellen Situation der Befragten, sowie ihren Wünschen und Bedürfnissen, entschieden wir uns für das narrative Interview nach Schütze (1983) als Erhebungsinstrument. Obwohl wir bereits einen Leitfaden zur Orientierung erstellt hatten, wurde bei den Pre-Tests relativ rasch klar, dass der erstellte Leitfaden intensiver in die Befragungen miteinbezogen werden sollte. Bei den restlichen fünf von insgesamt acht Interviews hielten wir uns von der Struktur an den idealen Aufbau eines narrativen Interviews: Erzählaufforderung und Einleitung, Hauptteil mit Fragen, Nachfrageteil und Bilanzierung. Zur Unterstützung sowie zur Orientierung am Thema, als auch für die Gewährleistung der Vergleichbarkeit, zogen wir bei der Interviewführung den erwähnten Leitfaden heran, welcher jedoch je nach Interviewsituation von der interviewenden Person flexibel gehandhabt werden konnte (etwa Nachfragen etc.). Der Leitfaden, welcher elf offene Fragen umfasste, beinhaltete folgende vier Abschnitte: Erzählaufforderung, bisherige Erfahrungen mit E-Learning, Wünsche für die Zukunft, demographische Fragen (siehe auch unseren Interviewleitfaden im Anhang). Weiters griffen wir auf immanente und exmanente Nachfragen zurück.

2.3. Fallauswahl

Die individuelle Fallauswahl, beziehungsweise die Auswahl der Interviewpartner*innen, erfolgte entlang unterschiedlicher Vorgaben („convenience sample“), somit lässt sich von einer Vorab-Festlegung der Stichprobe sprechen. Die Zielpersonen beschränkten wir auf bestimmte Merkmale, wobei innerhalb dieser Merkmale eine freie Wahl der Interviewpartner*innen und somit eine individuelle Rekrutierung, z.B. aus dem Bekanntenkreis, möglich war. Nach folgenden Merkmalen wurden unsere Fälle ausgesucht: männliche und weibliche Studierende der JKU Linz während des Sommersemesters 2020, Studienrichtung Soziologie, verteilt auf unterschiedliche Abschnitte im Studienverlauf. Dabei achteten wir darauf ein in etwa gleiches Verhältnis an weiblichen und männlichen Befragten anzustreben, wobei sich dies im Hinblick auf die Verteilung des Geschlechterverhältnisses der Soziologie-Studierenden an der JKU als herausfordernd erwies.

Die Befragten wurden von uns per E-Mail oder über zur Verfügung gestellte Handynummern kontaktiert, bevor sie Unterlagen wie Datenschutzerklärung, Erläuterung des Ablaufs und in den meisten Interviews die Zugangsdaten zu den Online-Zoom-Befragungen via E-Mail erhielten. Obwohl es der schwierigen Situation geschuldet war, dass die Interviews größtenteils in digitaler Form über die Plattform „Zoom“ abgehalten wurden, konnten wir auch eine persönliche Face-to-Face Befragung durchführen.

Zu Beginn planten wir Studierende aus den Studienabschnitten „Beginn“ (1. Bis 2. Semester), „Mitte“ (3. bis 4. Semester) und „Ende“ (ab 5. Semester) zu wählen. Jedoch hielten wir es für sinnvoller, Studierende als Befragte zu wählen, die bereits Erfahrungen mit dem „Normalbetrieb“ der Lehre an der JKU sammeln konnten, um eine gewisse Vergleichbarkeit mit der erforderlichen Umstellung auf E-Learning gewährleisten zu können. Wir entschlossen uns daher dazu, Studierende zu wählen, die bereits mindestens zwei Semester an der JKU absolviert hatten.

2.4. Datenerhebung

Im Zuge der Forschung wurden Bachelorstudierende im Studiengang Soziologie der JKU Linz mittels narrativen Interviews nach Schütze (1983) befragt. Die offene Vorgehensweise der von uns gewählten Forschungsmethode hat den Vorteil, dass heikle Themen sowie detailreiche Inhalte zu einem bestimmten Thema ermittelt werden können. Des Weiteren können am Ende des Interviews etwaige Unstimmigkeiten durch Nachfragen aus dem Weg geschafft werden. Durch die Vergewisserung am Ende des Interviews, dass wir uns bei Rückfragen nochmals unter den gleichen Bedingungen bei den befragten Personen melden konnten, hatten wir die Sicherheit, alle Fragen die von Interesse für unsere Forschungsfrage waren, auch ausreichend beantworten zu können. Die Interviews wurden aufgezeichnet, um die nachträgliche Transkrip-

tion (Verschriftlichung) sowie die Auswertung der Daten zu erleichtern. Im Fall unserer Forschung rekrutierten wir acht Personen, davon zwei männliche und sechs weibliche, zwischen dem 4. und 9. Semester im BA Soziologie. Insgesamt konnten Daten aus Interviews mit einer jeweiligen Dauer zwischen 20 und 60 Minuten erhoben werden.

Unsere zentralen Interviewthemen bezogen sich zunächst auf Erfahrungen mit der kompletten Umstellung auf digitale Lehre aufgrund der Corona-Krise im Sommersemester 2020. Darüber hinaus wurden der Umgang der Lehrveranstaltungsleiter*innen mit der neuen Situation, soziale Kontakte sowie das Umfeld der Universität thematisiert. Schließlich wurde nach Wünschen und Forderungen für die Zukunft der Hochschullehre gefragt. Ein übergeordnetes Thema in allen genannten Themenblöcken waren die persönlichen Erfahrungen und Wünsche der Studierenden bezüglich des E-Learnings.

2.5. Datenauswertung

Zur Datensicherung und zur Vereinfachung der weiteren Verarbeitung wurden die Interviews mit Einverständnis der Befragten aufgezeichnet. Dabei wurden alle Daten anonymisiert, sodass im Nachhinein keine Rückschlüsse auf die Person gezogen werden konnten. Ein detailliertes Interviewprotokoll sowie ein Transkript dienten der anschließenden Auswertung.

Die Auswertung der Daten erfolgte anhand der Grounded Theory nach Glaser und Strauss (vgl. 1967: 101-116). In unserer Forschungsarbeit orientierten wir uns an den drei Schritten, welche im Konzept zur Datenanalyse nach Grounded Theory vorgeschlagen werden. Nachdem wir das Material vorbereitet hatten, arbeiteten wir an der Auswertung der Daten mittels der Software MAXQDA. Im ersten Schritt kam es zur Kodierung und Auswahl relevanter Textstellen. Dazu wurden die Antworten zunächst paraphrasiert, dann generalisiert und reduziert, sodass eine Kategorienbildung am Material ermöglicht wurde. In der Literatur wird dieser erste Schritt als „Theoretical Coding“ bezeichnet. Im Rahmen des „Theoretical Coding“, wurde bei unserer Forschung zuerst offen, axial und letztendlich selektiv kodiert (vgl. Berg/Milmeister 2008: 13-21). Das heißt: Nach der Auswahl der relevanten Codes und Konzepte fassten wir diese zu Kategorien zusammen und werteten sie im Anschluss aus. Nachdem wir in Einzelarbeit die für uns relevanten Textstellen in unseren Interviews hervorgehoben sowie für die Unterscheidung farblich markiert hatten, gingen wir nach dem Zusammenführen der Dokumente gemeinsam ins „Memoing“, dem zweiten Schritt der Grounded Theory, über. Hier formulierten wir zu den bereits im Vorfeld aufgestellten Annahmen weitere Hypothesen, die sich im Material bestätigen, spezifizieren oder widerlegen ließen. Im letzten Schritt im Sinne der Grounded Theory, dem sogenannten „Theoretical Sampling“, zogen wir weitere Daten heran und versuchten Vergleiche sowie Abweichungen in den Interviewtranskripten zu finden. Während dem Arbeitsprozess entschieden wir uns dazu fortlaufend Memos zu verfassen, um einerseits den Fortschritt, aber andererseits auch die noch vorhandenen Lücken festzuhalten.

2.6. Grenzen der Studie

Als eine Grenze unserer Studie kann die Validierung genannt werden. Eine Validierung der unten genannten Hypothesen müsste unter Heranziehung weiterer Bachelorstudierende der JKU erfolgen. In diesem Kapitel ist zudem darauf hinzuweisen, dass die Annahmen und Ergebnisse von qualitativen Forschungen an die Zeit und den Kontext gebunden sind, in welchen sie durchgeführt werden, was zur Folge hat, dass Grenzen der Verallgemeinerbarkeit auftauchen können. Allgemeine Aussagen können in diesem Fall nicht gemacht werden, da davon ausgegangen wird, dass sich verschiedene Einflussfaktoren unterschiedlich stark auf die Erfahrungen der Studierenden auswirken. Es soll darauf hingewiesen werden, dass die Aussagekraft der dargestellten Ergebnisse damit also begrenzt ist, weil lediglich eine kleine Stichprobe an Befragten in die Studie eingeht. Zudem erlauben die niedrige Fallzahl und die üblicherweise nicht standardisierten Daten, welche mittels nicht statistischer Verfahren ausgewertet werden, nur bestimmte Erkenntnisansprüche. Es ist zu erwähnen, dass diese Studie etwa aufgrund bereits genannter Faktoren als nicht repräsentativ gilt. Um repräsentative Aussagen treffen zu können, müsste eventuell nach anderen Merkmalen Ausschau gehalten werden oder weitere Befragungen mit Personen zu diesem Thema hinzugezogen werden.

Zugegebenermaßen waren wir in diesem Feld als JKU Studierende stark beeinflusst, da wir täglich selbst von den beforschten Auswirkungen direkt betroffen waren. Auch die Auswirkungen, welche sich in diesem Fall in Form eines Fernstudiums darstellten, erlebten wir am eigenen Leib. Unter besonderer Beachtung und Bewusstmachung dieser Tatsache versuchten wir während der gesamten Untersuchung darauf zu achten, so objektiv und unbefangen als möglich an das Thema heranzugehen. Um der Subjektivität der auswertenden Personen entgegenzuwirken, entschlossen wir uns etwa dazu, die geführten Interviews gemeinsam in der Gruppe auszuwerten. Weiters achteten wir darauf, dass bei den Einzelinterviews die Interviewer*innen und Interviewpartner*innen sich nicht persönlich kannten. So erhofften wir uns realistische Interviewsituationen und vor allem eine professionelle Atmosphäre, um das Interview nicht zu beeinflussen oder in irgendeine Richtung zu lenken. Zudem achteten wir darauf, dass der gesamte Forschungsvorgang in einem objektiven Rahmen stattfinden konnte, der von stetiger Selbstreflexion der Interviewer*innen geprägt war.

3. Zentrale Ergebnisse

Im Rahmen unserer Studie wurden acht Interviews mit Studierenden der Studienrichtung Soziologie zum Thema Studieren in Zeiten von Corona durchgeführt. Dabei wurden zunächst die Erfahrungen der Student*innen mit dem raschen Umstieg auf E-Learning sowie generelle Erfahrungen mit dem Konzept des E-Learnings untersucht. Neben einem klaren Plan und Kommunikation, stellten sich soziale Kontakte mit Mitstudierenden sowie Lehrveranstaltungslei-

ter*innen als besonders einflussreiche Faktoren für die Wahrnehmung des E-Learnings heraus. Darüber hinaus war die Einstellung gegenüber dem E-Learning stark abhängig von Fach, Lehrveranstaltungsleiter*innen und deren Umsetzung davon. Schließlich wurden die Wünsche und Forderungen der Studierenden bezüglich E-Learning ermittelt.

In den nachfolgenden Abschnitten wird eine Auswahl von Themen behandelt, die sich in den Interviews als besonders relevant für die Erfahrungen der Studierenden mit E-Learning sowie Wünsche für dessen künftige Umsetzung erwiesen. Zwecks der einfacheren Verständlichkeit wurden die jeweils von den Interviewpartner*innen verwendeten Begriffe wie beispielsweise „digitale Lehre“, „Distance Learning“ oder „Fernlehre“ während der jeweiligen Befragung wörtlich übernommen. Jedoch ist zu erwähnen, dass im Zuge unserer Forschung all diese Begriffe als ein Synonym für E-Learning verstanden werden sollen.

3.1. Der chaotische Umstieg

Die Zeit während der Umstellung von der Präsenzlehre auf E-Learning wurde von den Studierenden als besonders herausfordernd wahrgenommen.

Der Umstieg von Präsenzlehre auf E-Learning wurde von allen befragten Studierenden als schwierig und herausfordernd empfunden. Dies war unter anderem auch deshalb der Fall, da sich die gesamte Situation für die Befragten anfänglich als unsicher darstellte, denn „danach ist eigentlich für ein bis zwei Wochen ein komplettes Chaos gewesen. Keiner hat irgendwas gewusst, keiner hat irgendwie Ordnung in das Ganze hineingebracht.“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 2). Dies spiegelte also sehr gut wider, dass es allem voran auch eine gewisse Planlosigkeit war, welche im nächsten Punkt thematisiert wird. Es hatte „[...] lange gebraucht, bis wir irgendwelche Infos gekriegt haben“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 1). Das war ebenfalls ein häufig erwähntes Problem, da oftmals zu viel Zeit verstrich, bis Informationen der Lehrveranstaltungsleiter*innen über den weiteren Verlauf ihrer jeweiligen Lehrveranstaltungen an die Studierenden weitergegeben wurden.

In der Mehrheit der Interviews fiel in diesem Zusammenhang das Wort *Chaos* oder *chaotisch*, welches beispielsweise dadurch begründet wurde, dass „[...] die Online-Lehre sehr sehr spontan eingeführt worden ist [...]“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4). Ebenfalls berichteten manche der Interviewten, dass es durch die zeitlichen Verschiebungen von Kursen stellenweise zu neuen Überschneidungen mit anderen Lehrveranstaltungen kam. Infolgedessen sahen sich manche Interviewpartner*innen gezwungen, einen der betroffenen Kurse abzubrechen, da „[...] ich genau zu der Zeit einen anderen Kurs hatte, den ich so oder so auch machen wollte.“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4). Hier sieht man erneut gut begründet, weshalb das Semester sich zunächst unsicher für die Befragten anfühlte, da ein häufiges Ändern der

Abhaltungsweise oder Abhaltungszeiten einer Lehrveranstaltung für die Studierenden eine gewisse Struktur und Ordnung vermissen ließ, was im Verlauf unserer Ergebnisdarstellung noch vertieft werden wird. Hinzu kam noch die bereits erwähnte Spontanität der Umstellung. Denn von einem Tag auf den anderen wurde der Präsenzbetrieb durch E-Learning ersetzt, was wohl auch seinen Teil zum empfundenen Chaos für die Befragten mit sich brachte. Besonders gut zu erkennen in nachfolgender Aussage:

„Also es war ja so, das Semester hat ganz kurz ganz normal angefangen und dann ist es eigentlich Schlag auf Schlag gegangen, dass das ganze Corona-Thema aufgekommen ist und dann ist schon die erste E-Mail vom Direktor gekommen, dass das Ganze halt jetzt auf Online-, also E-Learning umgestellt wird. Und am Anfang waren wir, war ich halt, ziemlich schockiert, weil ich mir gedacht habe, wie wird das Ganze jetzt, und war eigentlich auch aufgeregt“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 8).

Das Fehlen eines klaren Plans, die rasche Umstellung und unzureichende Kommunikation stellten wesentliche Herausforderungen für Studierende dar.

Nicht nur der plötzliche Umstieg auf E-Learning, sondern auch die fehlende Auskunft beziehungsweise Kommunikation empfanden die Studierenden als herausfordernd. Es zeigten sich interessante Ergebnisse bezogen auf *Organisation*, welche in zwei Ausprägungen, nämlich die universitäre Organisation und die Selbstorganisation der Studierenden, unterteilt wurden.

Universitäre Organisation beim Umstieg auf E-Learning:

Das Fehlen eines Plans oder einer Struktur erschwerte Studierenden sich angemessen auf das Semester vorzubereiten und im weiteren Verlauf eine konstante Leistung aufrechterhalten zu können. In diesem Zusammenhang wurde auf den Umstieg von Präsenzlehre auf E-Learning wieder Bezug genommen, wie exemplarisch im folgenden Interviewausschnitt zu erkennen ist:

„Ja, also am Anfang, finde ich, war es extrem unsicher. Es war ein richtiges Durcheinander und ich glaub wirklich, es hat fast einen Monat gedauert, bis sich dann wirklich zumindest die meisten Lehrveranstaltungen sich einen Plan B überlegt haben [...]. Es war echt teilweise schwierig, diese Sachen umzusetzen und hat lange gebraucht, bis wir irgendwelche Infos gekriegt haben“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 1).

Durch alle Interviews zog sich die Aussage, dass ein gewisser Grad an Ordnung und Planung maßgeblich für das Funktionieren einer guten Lehre seien. Auch wenn der Großteil der Befragten angab vor allem den Beginn des Semesters als unstrukturiert wahrgenommen zu haben, gab es Ausnahmen, die beschrieben, dass die Umstellung „doch ziemlich gut funktioniert“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 7) habe.

Einflussfaktor Lehrveranstaltungsleiter*innen:

Zur universitären Organisation gehörte auch das *Engagement der Lehrveranstaltungsleiter*innen*, welches bei der Umsetzung von E-Learning an den Tag gelegt wurde. Gaben sich die Dozierenden in den Augen der Studierenden etwa mehr Mühe und zeigten vor allem Fähigkeiten wie Eigeninitiative und Problemlösungskompetenz, so nahmen die Studierenden die Lehrveranstaltung als positiv und hilfreich wahr: „Es gab auch Professoren, die haben selber eine Vorlesung gehalten und aufgenommen und hochgeladen [...]. Das war auch hilfreich, weil das konnte man sich selber anschauen, wann man will“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4).

Neben dem Engagement der Lehrveranstaltungsleiter*innen wurde von Studierenden auch Faktoren wie Anforderungen, regelmäßiger Informationsaustausch und eine klare Struktur seitens der Universität bewertet. Umso klarer die Anforderungen, die Lehrveranstaltungsleiter*innen den Student*innen vorgaben, desto eher wurde dies als positiv wahrgenommen. Exemplarisch äußerte sich eine Studentin mit Blick auf eine Lehrveranstaltungsleitung: „Die hat ab ersten Tag wirklich alles, wie gesagt, organisatorisch vorbereitet. Die war so super [...]. Dann hat sie immer einen Leitfaden erstellt“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 6). Zudem sind „[...] manche Lehrveranstaltungsleiter relativ gut damit zurechtgekommen, haben auch relativ rasch die Lehrveranstaltung online zur Verfügung gestellt“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 3).

Umgekehrt zeigte sich bei einer ungeordneten Struktur und fehlendem Plan eine negative Beurteilung der Lehrveranstaltung, wozu eine Befragte erwähnte: „Allgemein, da eine Struktur verloren gegangen ist am Tag, war es so ein bisschen chaotisch“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 3). Grundsätzlich waren sich alle Befragten einig, dass eine klare Struktur, unabhängig der COVID-19 Pandemie, unerlässlich für ein Studium sei. Es handelte sich dabei auch um keinen Einzelfall, denn obwohl viele Lehrveranstaltungsleiter*innen die Situation mit E-Learning recht gut handhabten, sagten manche der Interviewten auch aus, sie hätten sich gewünscht, dass „[...] sich der Professor vielleicht ein wenig mehr dahinter setzt und klemmt und ein bisschen was tut und schaut, dass irgendwas geht“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 8). So kam es etwa in einer Lehrveranstaltung vor, dass „[...] wir nur eine E-Mail bekommen so, ja schreibt etwas zu dem und dem Thema, eine Seminararbeit. Punkt. Also keine Angaben oder so, da musste dann extra nochmal nachfragen“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 5).

Ausgehend von den veränderten Bedingungen hinsichtlich der Lehre an der JKU stellten manche Lehrveranstaltungsleiter*innen ihre Lehrveranstaltung nicht nur von Präsenzlehre auf E-Learning um, sondern überarbeiteten das Beurteilungssystem. Positiv erwähnte etwa eine Befragte die Flexibilität und rasche Umstellung der Beurteilungskriterien in einigen Lehrveranstaltungen: „Und dann sind auch, also viele Professoren haben auch von Prüfungen auf Seminararbeiten umgestellt, also dass wir statt einer Prüfung eine Seminararbeit schreiben. Das war

eigentlich auch ziemlich cool, weil ich mag Seminararbeiten lieber als Prüfungen“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 8).

Es wurde zudem immer wieder von den Studierenden angesprochen, wie technikerfahren oder eben auch technikunerfahren die Lehrveranstaltungsleiter*innen jeweils waren, wobei beispielsweise in einem Interview die Aussage fiel, die älteren Lehrveranstaltungsleiter*innen „[...] haben wirklich Probleme damit gehabt. Die Jungen, die haben da schnell umschalten können von Präsenz- auf Fernlehre“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 8). Oftmals war dies auch mit dem Wunsch nach einer besseren Schulung für die Lehrveranstaltungsleiter*innen kombiniert, denn „[...] nicht alle Dozenten sind sehr technikversiert [...]“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 2). Dies wird zu einem späteren Zeitpunkt anhand einer anderen These nochmals genauer erläutert. Dennoch waren beim Auftreten von technischen Problemen die Lehrveranstaltungsleiter*innen oftmals unschuldig und konnten bei manchen Problemen schwer oder gar nicht eingreifen: „[...] die hat dann voll die Probleme gehabt mit der Professorin, obwohl sie halt einfach nichts dafür kann, [...] wenn das W-Lan oder Internet auf einmal weg ist“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 8).

Einflussfaktor Kommunikation:

Ein wesentlicher Faktor, der zur Struktur und zur Bewältigung des Chaos führen konnte, war die *Kommunikation*. Vor allem war es aber auch eine mangelnde Kommunikation, die neben einer ungewissen Struktur zu großer Verwirrung besonders zu Beginn der Umstellung bei den Studierenden führte. Eine Befragte sagte, es wäre bei manchen Lehrveranstaltungen lange nichts kommuniziert worden:

„[...] bei manchen war es eben halt so, dass sie sich voll spät erst gemeldet haben. Also erst nach ein paar Wochen halt, dass wir mal Informationen bekommen haben, [...] Das hab ich dann schon auch arg gefunden, dass die so lange gewartet haben“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 5).

Auch wenn Studierende unzureichende Kommunikation als Schwierigkeit empfanden, wurde ebenfalls ersichtlich, dass zu viel Kommunikation, verbunden mit verschiedenen Informationen, mit einer Verstärkung der subjektiv empfundenen Verwirrung einherging. So erwähnte eine Studierende etwa: „Und andere hätten es vielleicht ein bisschen mehr, also ein wenig ruhiger angehen lassen können, weil manche Professoren haben uns schon zu bombardiert mit E-Mails und Aufträgen“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 8). Ein Studierender tat sich zudem schwer, ausschließlich von Lehrmaterialien bei einer Lehrveranstaltung, in der es keine Anwesenheit gab, zu lernen:

„Wenn ein Professor nur Folien hochlädt mit irgendwie Nebensätzen, die einem helfen sollten bei Veranstaltung zu lernen und selber nicht mehr die Veranstaltung hält, ist das eine große Herausforderung, weil man auf einmal selber entschlüsseln muss, was man damit meint“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4).

Erhielten Studierende rasch Informationen und klare Anweisungen, wie die jeweilige Lehrveranstaltung unter den erschwerten Umständen abgehalten werden sollte, führte dies dazu, dass eher positive Erfahrungen gemacht wurden, wie folgende Aussage einer Studentin untermauert: „Manche Lehrveranstaltungsleiter sind gut damit zurechtgekommen, haben auch relativ rasch die Lehrveranstaltung online zur Verfügung gestellt“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 3).

Studentische Selbstorganisation beim Umstieg auf E-Learning:

Abgesehen von der Struktur und den Anforderungen, welche die Lehrveranstaltungsleiter*innen und die Universität im Allgemeinen vorgaben, wurde von einer Studentin die Selbstorganisation als wichtiger Faktor für das Bewältigen des Studiums erwähnt. War ein Plan vorhanden, konnte die besagte Studentin ihre Ziele, die sie sich selbst gesetzt hatte, erreichen: „Ich hab mir einen Plan gemacht. Zeitmanagement und irgendwie... ich hab gedacht: Das will ich schaffen. Und das hab ich geschafft eigentlich, alles was ich vorhatte, hab ich geschafft“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 6). So könnte angenommen werden, dass manche Studierende sich selbst eine gewisse Ordnung schufen, wenn diese durch die Universität nicht vorgegeben war.

3.2. Erfahrungen von Studierenden mit E-Learning

Jenseits der, durch die abrupte Umstellung auf E-Learning, gemachten Erfahrungen konnten wir in unseren Interviews aber auch einiges darüber erfahren, wie Studierende E-Learning erlebten, wenn es denn erstmal rund lief.

3.2.1. Erleichterungen durch E-Learning

Die zeitliche Flexibilität sowie die bessere Vereinbarkeit zwischen Studium und Pflegepflichten bzw. Beruf durch E-Learning wurden als Erleichterungen von Seiten der Studierenden wahrgenommen.

Während der Großteil der interviewten Studierenden hauptsächlich negative Erfahrungen mit der anfänglichen Umstellung auf E-Learning machte, so gab es doch zumindest auch ein paar positive Erlebnisse. Eine Befragte beschrieb, dass ihr E-Learning sogar recht gut gefiele, „[...]“, weil es erstens mal viel praktischer ist und es ist dazu auch voll die Zeitersparnis, weil du dann halt nicht mehr von A nach B musst, sondern du schaltest einfach den Computer ein und bist

dann dort“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 1). Doch trotz solch vereinzelter positiver Rückmeldungen zur Situation des Semesterbeginns und der damit verbundenen Umstellung auf E-Learning, ließ sich insgesamt eindeutig aussagen, dass die negativen Erfahrungen die positiven Erfahrungen bei weitem überstiegen.

Auf die Frage, was an E-Learning positiv gewesen war, gab die Mehrheit der Befragten an, dass die zeitliche Flexibilität sowie die bessere Vereinbarkeit zwischen Studium und Beruf/Pflegepflichten die größten Vorteile gewesen seien. Speziell die Zeitersparnis, welche daraus resultierte, dass Studierende nicht mehr für jede Lehrveranstaltung auf die Universität fahren mussten, wurde bei mehreren Befragten als positiver Faktor angegeben „[...] weil man einfach mehr Zeit hatte, die man dafür nutzen konnte um irgendwas auszuarbeiten, in der Zeit, in der man ansonsten im Zug oder in der Straßenbahn sitzt“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4). Es wurde auch von der Annahme gesprochen, „wo man halt in der Vorlesung sitzt, dann wieder in die Arbeit geht – das geht halt bei manchen Berufen überhaupt nicht. Da wäre halt das E-Learning voll super. Und eben auch mit Kindern [...]“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 2). Eine andere Person gab an, dass sie durch E-Learning mehr arbeiten konnte. Lediglich eine befragte Person äußerte Zweifel daran, ob es zu einer besseren Vereinbarkeit komme, da sich für diese nichts aufgrund von deren atypischen Arbeitszeiten verändert hatte.

3.2.2. Negative Auswirkung fehlender Sozialkontakte

Die Einschränkung der sozialen Kontakte wurde Großteils negativ aufgenommen.

Bei der Frage zu sozialen Kontakten gaben alle Befragten an, ihre sozialen Netzwerke reduziert zu haben, aber diese gleichzeitig zu vermissen. Im Allgemeinen prägten soziale Kontakte die Erfahrungen während des Studierens und erleichterten den Studentenalltag. In unserer Forschung zeigte sich, dass die Beschneidung der Ko-Präsenz am Campus und im Studium in verschiedener Hinsicht als negativ bzw. nachteilig wahrgenommen wurde.

Für den persönlichen sozialen Austausch mit Mitstudierenden:

Studieren bot neben der Wissensaneignung und dem Abschluss von Prüfungsleistungen auch einen sozialen Austausch mit anderen Studierenden, welcher von den Befragten seit der Umstellung vermisst wurde. „Allgemein das soziale Leben oder soziale Kontakte sind sehr eingedämmt worden“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4).

Eine befragte Person betonte die Aufrechterhaltung mit von ihr definierten „starken Beziehungen“: „also jetzt in meinem Umfeld, meines [Herkunftsland] Freundeskreises, haben dann eigene Chatserver, Discord eingerichtet. Statt sich abends zu einem Kaffee, Tee zu treffen, dann am Schreibtisch über Kamera miteinander redet“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4). Ohne regelmäßigen persönlichen Kontakt mit anderen Studierenden meinten andere Befragte, dass

„man [...] sich mehr oder weniger wirklich alleine als Student [fühlt] [...]“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 1).

Obwohl wir in einer digitalen Zeit leben und Menschen über soziale Medien verbunden sind, diente besonders der Campus als ein Ort zur Schließung von Freundschaften sowie zum Austausch von Informationen. Er bildete „ein soziales Umfeld, das sich nicht nur auf Lehre beschränkt“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 7). Studierende trafen sich außerhalb der Lehrveranstaltungen und tauschten sich sozial aus. Allerdings führten die Corona-Krise und besonders die Schließung des Campus dazu, dass der informelle Austausch von studienrelevanten Informationen und Inhalten zwischen den Studierenden verloren ging. So auch im nachfolgenden Interviewausschnitt:

„Man merkt halt trotzdem, auch wenn man viele Personen in dem Kurs nicht kennt, man kann halt trotzdem im Zuge der Präsenzlehre Kontakte schließen und das ist nicht nur bei dem Kurs gut. Da werden Freundschaften daraus oder man kann sich zusammenreden, wenn man andere Kurse hat und sonst. Und das ist halt eher, sage ich mal, bei Zoom nicht so möglich. Also man kann jetzt keine privaten Gespräche in der Pause [führen], weil in der Pause sind dann alle weg. Genau, das ist halt ein bisschen schade“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 2).

Lediglich für den informellen Austausch von studienrelevanten Informationen und Inhalten wurden die Kontakte aufrechterhalten. Eine Befragte gab an, dass auf diese Art und Weise „man jetzt praktisch nur zwangsbedürftig [Anm. zwangsläufig], falls man irgendwas braucht, dass man sich meldet“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 1).

Für den persönlichen Austausch mit Lehrveranstaltungsleiter*innen:

Ausgehend von den Erfahrungen der befragten Studierenden, setzten Lehrveranstaltungsleiter*innen unterschiedliche Strategien ein, um den Kontakt mit Studierenden aufrechtzuerhalten. Dabei wurde festgestellt, dass Studierende sich einen intensiveren Austausch mit den Lehrveranstaltungsleiter*innen wünschten. Manche Lehrveranstaltungsleiter*innen veranstalteten Lehrveranstaltungen plangemäß online über ZOOM und boten somit einen Ersatz für die Präsenzlehre. Auch versuchten sie mittels Break-Out-Sessions eine Interaktion zwischen den Studierenden herzustellen:

„Dann haben sie halt einzeln nochmal in Kleingruppen sprechen können und das haben wir dann immer nachher in der Großgruppe besprochen. [...] Ja, also ich hab es nicht schlecht gefunden, aber es ist halt doch was anderes, als wenn man direkt an der Uni ist“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 5).

Andere Lehrveranstaltungsleiter*innen boten sogar an, extra Online-Räume für Fragen zu schaffen. Dadurch hatte es „[...] Tutorien gegeben, wo man teilnehmen können hat, dass sie

dir auch bei deinen Hausübungen helfen können und auch für die Klausurvorbereitung“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 8). Andererseits machten Studierende auch Erfahrungen mit Lehrveranstaltungsleiter*innen, die alle Lernunterlagen zu Semesterbeginn hochgestellt hatten „[...] und [dann ein] halbes Jahr nichts. Also die haben sich nur gemeldet: „Klausur“, zum Beispiel, in einem Monat und das war es“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 6).

Auch das persönliche Nachfragen bei Lehrveranstaltungsleiter*innen fiel manchen Studierenden bei Online-LVAs schwerer und im Endeffekt reduzierten sie ihre Nachfragen, weil „[...] nochmal kurz nach vorne gehen und kurz hier irgendwas ansprechen, geht oft ein bisschen schneller und ein bisschen einfacher, als wie wenn man dann Emails schreibt und, und ja, das alles online bespricht“ (männlich, Ende des Studiums, Int.7). Andere sahen es gerade umgekehrt und erklärten dies damit, dass „[...] für Rückfragen ist Zoom ein bisschen praktischer. [...] Und so... im Endeffekt, wenn du eine E-Mail schreibst, fällt dir dann vielleicht mehr ein, wo du darauf hinweisen willst“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 1).

Bei einem kompletten Umstieg auf E-Learning würden sich Studierende einen intensiveren Austausch mit den Lehrveranstaltungsleiter*innen wünschen, wie zum Beispiel „mehrere Sprechstunden, wo man, also auch wirklich so eins zu eins miteinander reden kann“ (männlich, Ende des Studiums, Int.7). Außerdem erhofften sie sich auch mehr Möglichkeiten, um mit anderen Studierenden im Kontakt zu bleiben, was wiederum von Seiten der Lehrveranstaltungsleiter*innen mit extra Online-Meetings unterstützt werden sollte, „[...] dass man sich so noch treffen könnte, nicht nur für eine Vorlesung, [...] auch mit anderen Studenten, nicht nur deinem persönlichen Freundeskreis“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 8).

Für die Gruppenarbeiten und Möglichkeiten des Wissenserwerbs:

Die Einschränkung der sozialen Kontakte wirkte sich auch negativ auf die Leistungen innerhalb der LVAs aus. Der Großteil der befragten Studierenden berichtete, dass durch die gegebene Situation Gruppenarbeiten sowie Referate erschwert wurden und mit mehr Eigenarbeit verbunden waren. Anstatt gemeinsam zu arbeiten, wurden Arbeitsaufträge aufgeteilt und anschließend zusammengefügt, so dass „[...] man nicht so gut zusammen etwas Neues lernt“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4). So etwa in einem Interview mit einem Soziologiestudenten:

„Man sagt halt nicht: ‚Wir lesen uns das jetzt zusammen durch.‘ Weil das schwieriger über die Online- Plattformen ist. Also man hat sich eher selber vorbereitet und dann jeweils die Arbeiten zusammengeschnitten, zusammengeklebt, statt wir erarbeiten das zusammen, wir setzten uns zusammen und schauen uns die Folien an und sagen was wir wo machen [...] Also es fördert eher parallel aneinander vorbeizuarbeiten, statt gleichzeitig am selben Thema zu arbeiten [...]“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4).

Auch eine andere Soziologiestudentin im 4. Semester empfand die Gruppenarbeiten als erschwert, wenn man deren Inhalte nicht persönlich besprechen konnte: „Als wir gemeinsam in einer Gruppe etwas ausarbeiten mussten zu dritt. Das wäre auf der Uni deutlich einfacher gegangen [...] es ist halt schwieriger zusammen etwas auszuarbeiten, als wenn man zusammensitzt und das Gegenüber sieht“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 5). Wie hier erläutert wurde, führte der persönliche Kontakt zu einer besseren Kooperation und Interaktion zwischen den Studierenden. Außerdem ergänzte dieselbe Befragte, dass die Inhalte auf diese Art und Weise schneller ausgearbeitet werden konnten als allein von zu Hause aus.

Für die eigene (Studien)Motivation und damit Leistungsfähigkeit:

Persönlicher Kontakt wurde von Studierenden auch als Motivationsquelle empfunden, um sich gegenseitig auszusprechen und einander zu helfen. Gerade Phrasen wie „Hast du schon angefangen? Hast du schon was getan?“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 8), die oft im Uni-Alltag unter Studierenden ausgetauscht wurden, hatten eine motivierende Wirkung. Eine interviewte Person meinte, „[...] der persönliche Kontakt eben mit anderen Studenten hat mich ziemlich motiviert, dass ich lerne [...] und jetzt wo man halt nur daheim war und nur online alles gemacht hat, das hat mich schon demotiviert ehrlich gesagt“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 8). Außerdem berichtete die Befragte davon, dass sie aufgrund des fehlenden persönlichen Kontakts sich umso schwerer zum Lernen überwand und somit ihre Lernfähigkeit beeinflusst wurde. Eine andere Befragte schilderte dasselbe Problem folgendermaßen: „Also man musste wirklich eigene Kraft finden, den Computer einzuschalten und trotzdem irgendwie alleine was auf dem Computer machen. Also die Motivation mit der Zeit konnte schon nicht mehr da sein“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 6).

Darüber hinaus empfanden Studierende eine Lehrveranstaltung allgemein eher angenehm, wenn man sie mit anderen Personen in einem gemeinsamen Raum abhielt: „wenn dann mit Studienkollegen, die man schon länger kennt, wieder in einer Vorlesung sitzt ist es halt dann doch angenehmer und ja (.) das ist halt das negative an dem Distance Learning“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 3). Soziale Kontakte, und besonders das Treffen von anderen Studierenden, können also auch als ein Motivationsfaktor betrachtet werden, um an Lehrveranstaltungen teilzunehmen.

3.3. Wünsche und Bedürfnisse von Studierenden für die zukünftige Gestaltung von E-Learning

Umso interaktionsbasierter (z.B. durch Diskussionen) eine LVA ist, desto eher bevorzugen Studierende Präsenzlehre.

Bezüglich der Frage, wann sich die Studierenden eher eine Präsenzlehre wünschen würden, gaben die meisten der Befragten an, dass die Art der Lehrveranstaltung dafür ausschlaggebend sei. Präsenzlehre würde sich besonders bei interaktionsbasierten Lehrveranstaltungen wie Seminaren, die vor allem Diskussionen beinhalten, gewünscht werden, da es einfacher sei „[...] mit der Interaktion von Professor und Studenten, und auch weil die Studenten untereinander mehr reden können“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 5).

Speziell bei den Seminaren, in denen üblicherweise ein reger Austausch zwischen Studierenden und Lehrveranstaltungsleiter*innen herrschte, gaben alle Befragten an, dass E-Learning schlechter funktionierte als Präsenzlehre. „Bei Seminaren finde ich es halt ein bisschen schwierig, wenn man es online macht, weil halt einfach das Interaktive ein bisschen fehlt und man kann es einfach nicht ersetzen [...]“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 5). Dies zeigte, dass das Diskutieren online weniger angenommen wurde. Aussagen wie „Gerade bei so Diskussionen war es halt auch ein bisschen schwierig so online“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 5) oder „[...] kam es immer zu Problemen auf, weil die Dozentin oder der Dozent daran gewohnt waren, Diskussionen zu führen, aber das geht viel, viel schlechter über Zoom [...]“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4) und „Ich finde die Diskussionen in Personen sind immer anders und besser, weil beim E-Learning du hörst nur die Stimmen und es ist nicht so eine persönliche Connection“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4) kamen in unseren Interviews vor. Dabei gab ein Befragter sogar offen zu, dass er beim E-Learning weniger aktiv war. „Ich habe versucht bei den Diskussionen teilzunehmen, in Zoom, ich muss ehrlich zugeben, ich habe es weniger gemacht, als ich es in Person machen würde [...]“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4). Zudem wünschten sich Studierende mehr „Motivation und Offenheit“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 1) seitens anderer Studierenden, um die Online-LVAs campusnah zu gestalten und somit eine persönliche Atmosphäre herzustellen. Auf der anderen Seite wurde bei mehreren Befragten davon gesprochen, dass E-Learning für Fächer mit weniger Interaktionen wie Vorlesungen verwendet werden könnte: „Ganz ehrlich, für manche Vorlesungen und Sachen ist E-Learning sicher voll super. Das sind so Vorlesungen mit 400 bis 500 Personen, bei denen man eigentlich nichts Interaktives machen kann“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 2).

Des Weiteren war bei vereinzelt Studierenden die Teilnehmeranzahl von interaktionsbasierten LVAs ein relevanter Indikator für ordentliche Diskussionen, denn bei zu vielen Teilnehmenden erwies sich eine klassische Diskussion als zu komplex, wenn diese über einer Online-Plattform durchgeführt werden sollte. Es sei kaum möglich, denn „[...] da können ja nicht 100 Leute auf einmal reden [...]“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 2). So sollte bei Diskussionen die Teilnehmerzahl geringgehalten werden. Dennoch half auch die Möglichkeit der Break-Out-Sessions, in welcher das Zoom-Meeting in kleinere Gruppen aufgeteilt wurde, nur bedingt.

Fast alle Studierenden gaben an, dass sich auch in den kleinen Gruppen eine Diskussion als schwieriger gestaltete:

„[...] natürlich kann man in Zoom mit kleinen Gruppen diskutieren, aber wenn man nichts zu sagen hat, sagt man halt dann nichts, schaltet den Bildschirm aus oder sonstiges. Das geht in der Präsenzlehre natürlich nicht. Und da musst du dich mit dem Thema auseinandersetzen“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 1).

Nur die Minderheit der Befragten meinte, dass E-Learning in kleineren Gruppen äußerst gut funktioniert hätte. „[...] die kleineren Kurse, die ich bisher hatte, da haben wir halt bei einem eine Anzahl von zwölf Personen inklusive Dozentin gehabt, da funktioniert das [E-Learning] eindeutig super, und so könnte ich es mir auch vorstellen, dass es weiterhin geht“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 2).

Lediglich eine Befragte gab an, dass sie in Bezug auf andere feststellte, dass manche Personen aufgrund der Anonymität durch E-Learning eher bereit waren, an einer Diskussion teilzunehmen. Dabei wäre ihr aufgefallen, „[...] dass viele, die vorher still waren, trotzdem dann den Mut gekriegt haben und Fragen gestellt haben, weil sie gedacht haben: ‚Er [Anm. der LVA-Leiter] sieht mich eh nicht und es ist nicht so, dass dich jeder blöd anschaut oder so irgendwas‘“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 1).

Die Interviewten wiesen klar auf die Bevorzugung von Seminaren als Präsenzkurs und Vorlesungen als Online-Kurs hin. Es wurden erhöhte Qualität von Diskussionen bei persönlicher Anwesenheit von Beteiligten und verbesserte Lernleistung durch mehr praktische Anwendung bei Präsenzkursen (v.a. bei Sprachkursen) neben den bereits erwähnten Interaktionen innerhalb der Lehrveranstaltungen als Gründe genannt. Eine interviewte Person meinte, „[...] Seminare sollte man fast an der Uni machen, das ist einfach einfacher mit der Interaktion von Professor und Studenten, und auch weil die Studenten untereinander mehr reden können [...]“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 5). Eine andere Befragte setzte den Schwerpunkt weniger auf die Art der Lehrveranstaltung, sondern auf die Aufteilung von grundlegenden und vertiefenden Lehrveranstaltung: „Da hat man ja für STEOP Dinge Möglichkeiten im E-Learning Bereich und die Vertiefungen halt dann auf Präsenz [...]“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 2).

Besonders in Sprachkursen wäre es „[...] schon wichtig, dass es wieder in der Präsenzlehre ist, weil gerade Sprachen lernen (.) lernst du nur, wenn du sie sprichst. Und das ist gerade in der Fernlehre schwierig“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 1). Ein Sprachkurs würde ausreichend Kommunikation zwischen den Lehrveranstaltungsleiter*innen und den Studierenden erfordern, aber auch den Studierenden unter sich, um einen Erfolg im Erlernen einer Sprache erzielen zu können. Diese praxisorientierte Vorgehensweise war jedoch durch das Ausweichen auf Online-Plattformen (wenn überhaupt) nur bedingt erfolgreich.

Studierende der JKU wünschen sich eine Mischung aus gleichzeitiger Präsenzlehre und unterstützendem E-Learning.

Allgemein zeigte sich bei den Interviewten, dass sie bezogen auf ein gemeinsames Angebot von Lernveranstaltungen mit Präsenz- und Online-Ausführung positiv eingestellt waren und sich deshalb dieses Angebot in weiteren Semestern ebenfalls wünschten. Eine Interviewpartnerin wünschte sich für die Durchführung der zukünftigen Lehrveranstaltungen „[...] am besten so zwischen 50 bis 60 Prozent E-Learning und 40 Prozent Präsenz [...]“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 2) als Verhältnis.

Jedoch gaben die Interviewten im Allgemeinen vermehrt an, dass sie den Präsenzkurs als bevorzugte Variante definieren würden. Gründe hierfür waren u.a. die Etablierung der Präsenzlehre als klassische Lehre, wahrgenommene Leistungsverminderung und eingeschränkter sozialer Raum zum Austausch wie z.B. Diskussionen, welche als relevantes Thema bereits zuvor behandelt wurden. Eine befragte Person hoffte, „[...] dass die Präsenzlehre wieder stattfinden kann. Also das ist irgendwie trotzdem die altgewohnte Weise, wie man halt auf die Uni geht und studiert.“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int.1). Eine andere Interviewpartnerin fand, „[...] dass man produktiver ist, wenn man weiß, okay man war heute auf der Uni. Und da fühlt man sich halt so, als hätte man mehr getan, als wenn man jetzt nur daheim vor dem Computer sitzt [...]“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 5). Daraus lässt sich erkennen, dass es zu einer eingeschränkten Leistung im Studium führen kann, wenn der Zugang zum Campus verwehrt ist.

Zusätzlich schlugen ein paar Interviewte vor, E-Learning eher als eine Alternative oder als Ergänzung zur Präsenzlehre zu definieren. Ein Studierender beschrieb es folgendermaßen: „Wenn es immer die Alternative gäbe, eine Fernlehre zu haben, wäre das gut, aber das sollte [es] auch bleiben, eine Alternative und nicht der Standard“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4). E-Learning sollte denen zugutekommen, die mit der Präsenzlehre Schwierigkeiten haben, wenn sie zum Beispiel wegen mangelnder Zeit nicht vollständig an einer Lehrveranstaltung teilnehmen können. Zudem wurde in einem Interview die permanente Transformation mancher Lehrveranstaltungen in E-Learning thematisiert: „[...] Dass das vielleicht in manche, also in irgendwelchen Fächern, dass sie das dann generell übernehmen. [...] Aber ich glaube, dass wirklich Fernlehre so ein Hauptding wird, wird glaube ich nie so werden“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 8).

Eine einzelne interviewte Person erwähnte zudem noch, dass E-Learning auf der JKU keiner Neuheit entsprechen würde und durch MUSSS bereits selbst vor Corona ein Angebot von Lehrveranstaltungen ohne Präsenzkurse angeboten wurde. Den Studierenden wurden dabei

Lernmaterialien wie Aufzeichnungen von ehemaligen präsenten LVAs auf einer Online-Plattform wie Moodle zur Verfügung gestellt. Einzig die Klausur konnte in einem Prüfungsraum stattfinden.

„[...] es gibt ja auch schon die Fernkurse, die angeboten werden, wo man dann einfach nur wöchentlich Arbeiten abgibt und am Ende eine Klausur schreibt. Man muss da nicht anwesend sein, sondern man kriegt die ganzen Ressourcen schon online. Das war [...] MUSSS, genau so heißt das“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4).

Manche Studierende machten sich bereits Gedanken über ein überschneidendes System, in welchem ein Kurs direkt an der Universität und gleichzeitig auch online stattfinden könnte. Dies gäbe den Studierenden die Chance, „[...] dass man im Hörsaal sitzen kann und zusätzlich macht er [der Lehrveranstaltungsleiter] so per Zoom oder wie auch immer dann einen Livestream [...]“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 3), und „[...] dass man sich quasi frei entscheiden kann ob man wirklich hingehet und im Hörsaal sitzt oder ob man halt zu Hause ist [...]“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 7). Ein weiterer Vorschlag, der von einer Studierenden gemacht wurde, wäre eine Lehrveranstaltung, die die beiden thematisierten Formen der Lehre abwechselnd wiedergeben würde. Es gäbe „[...] einen wöchentlichen Kurs, drei Wochen im Monat hat man zu diesem Kurs E-Learning [...] und dann der eine Termin, der dann noch im Monat übrig ist, hat man dann als Präsenzvorlesung oder Diskussionstermin [...]“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 2).

*Studierende wünschen sich bezogen auf E-Learning besser didaktisch geschulte Lehrveranstaltungsleiter*innen.*

Das Problem mit den Lehrveranstaltungsleiter*innen bezog sich seitens der Befragten meist auf die Lehrmethodik, denn „die Professoren [sind] einfach mehr darauf vorbereitet (.), dass sich das generell in der Präsenzlehre ein bisschen mehr eingebunden hätten“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 1).

Die Lehrmethoden waren beim E-Learning sehr unterschiedlich. Als der „neue“ Standard galt zwar das Zoom-Meeting, doch manche Lehrveranstaltungsleiter*innen hatten auf Moodle „immer zeitnah auch die Folien hochgeladen und ja, dass man sich da auch wirklich immer gut vorbereiten hat können“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 3). Sofern eine Struktur gegeben war und ein Austausch mit den Lehrveranstaltungsleiter*innen möglich war, waren die Studierenden zufriedener mit der Lehrmethodik. Eine Studierende erwähnte noch eine unerwünschte Methodik: „[...] weil der ein oder andere Professor hätte mal versucht, dass er mit uns über Telefonate sich austauscht [...]“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 1), welche eher Ablehnung bei den Studierenden fand. Auch der Mangel der Anpassung an E-Learning wurde einmal erwähnt: „[...] für mich schien das nur ein Ersatz für Anwesenheit,

d.h. wir machen genau dasselbe bloß jetzt vor Kamera“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4).

Die Anpassung an eine Lehrmethodik wurde seitens einzelner Studierender gewünscht: „Naja, ich finde auch halt, dass [...] die Professoren besser geschult gehören“ (weiblich, Mitte des Studiums, Int. 1). Doch bei der Frage, wie die Verbesserung zu bewerkstelligen wäre, kam es zu keiner klaren Antwort: „Ich kenne mich aber bei den Lernmethoden leider nicht aus. Ich weiß nur, dass es sie online gibt und vielleicht kann man sie auch den Lehrenden beibringen“ (männlich, Ende des Studiums, Int. 4). Eine Interviewpartnerin erwähnte hier jedoch einen interessanten Lösungsansatz: „[...] eine Professorin hat zum Beispiel sozusagen eine Umfrage gemacht, [...] also alleine von ihrer Initiative. [...] man kann wirklich Feedback schicken, nachfragen, um irgendwie die beste Option zu finden [...]“ (weiblich, Ende des Studiums, Int. 6). Zusätzlich sollten die Technikenkenntnisse bei den Lehrveranstaltungsleiter*innen auf den gleichen Stand gebracht werden, sodass ältere genau wie jüngere Lehrveranstaltungsleiter*innen die gleiche ordentliche Qualität von Lehrveranstaltungen im E-Learning durchführen könnten.

Fazit und Ausblick

Wichtig ist hier vorab zu erwähnen, dass unsere Forschung durchaus von der zum aktuellen Zeitpunkt bestehenden Pandemie und dem daraus resultierenden Lockdown sowie allen damit zusammenhängenden Bedingungen beeinflusst ist. Dies betrifft vor allem auch die Ergebnisse, da durch die qualitative Natur unserer Forschung ein Fokus auf die subjektive Wahrnehmung der Befragten gelegt wird. Diese Forschung ist somit an die Zeit und den Kontext, in welchem sie durchgeführt wurde, gebunden. Mit Blick auf die Zukunft wäre diese Forschung daher unter anderen Bedingungen, namentlich ohne einen durch Pandemie bedingten Lockdown, nochmals durchzuführen. Hierbei würden wir uns erhoffen, entweder abweichende Ergebnisse durch eine weniger beschränkte Kontaktsituation zu erzielen, welche als wesentlicher Einflussfaktor vermutet werden kann, oder aber die Ergebnisse dieser Studie zu bestätigen, um somit die Folgen des Lockdowns als Einflussfaktor ausschließen zu können. Dies bedeutet also, dass im Sinne der inhaltlichen Repräsentativität die Durchführung einer weiteren Studie in einer Zeit ohne pandemiebedingte Beschränkungen, in welcher Studierende nicht zwangsweise von zu Hause aus studieren müssen, sinnvoll wäre.

Unerwartet waren die Ergebnisse im Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Studierenden, da sich keine nennenswerten Unterschiede zeigten. Zudem stellte sich heraus, dass sich, entgegen unserer Annahme, beim Vergleich der Studierenden mit unterschiedlicher Studiendauer keine Unterschiede zeigten. Sowohl Studierende die sich in der Mitte, als auch jene die sich am Ende ihrer Studienzzeit befanden, gaben ähnliche Erfahrungen und Wahrnehmungen

gen an. Aus den Ergebnissen der Interviews lassen sich nun mehrere relevante Schlüsse ziehen, welche im Folgenden genannt werden. Die Befragten beschrieben vor allem die Zeit während der Umstellung auf E-Learning im Zuge der Corona-Pandemie durch Faktoren wie Unwissenheit und fehlende Informationen als herausfordernd. Auch wurde in der bisherigen Forschung die Thematik der Einstellung der Studierenden zu den veränderten Lehrmethoden genannt. Diesbezüglich erwähnten die Studierenden der JKU, dass sie grundsätzlich nicht gänzlich gegenüber E-Learning als Form des Unterrichts abgeneigt waren und sie es teilweise auch in Zukunft begrüßen würden, sofern Struktur sowie klare Anforderungen seitens der Universität und der Lehrveranstaltungsleiter*innen gegeben wären. Ersichtlich wird ebenfalls, dass sich der Großteil der Befragten ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Präsenzlehre und E-Learning wünschte und eine reine Verwendung von entweder E-Learning oder Präsenzlehre als Lehrmethodik als nicht optimal betrachtete. Dies deckt sich auch mit den Ergebnissen der bisherigen Forschungen zu diesem Thema. Zusätzlich zu einem ausgewogenen Verhältnis kam von den Student*innen oft der Wunsch auf, dass Präsenzlehre und E-Learning parallel zueinander laufen sollten. Des Weiteren beeinflusste die Art einer Lehrveranstaltung den Wunsch nach E-Learning. Grundsätzlich zeigte unsere Forschung, dass bei interaktiven Lehrveranstaltungen, wie beispielsweise Seminaren, der Wunsch nach Präsenzlehre stärker ausgeprägt war. Zudem war es für die Befragten auch wichtig, wie die Lehrveranstaltungsleiter*innen E-Learning konkret umsetzten. Hierbei waren vor allem gute Kommunikation und Möglichkeiten des Austausches mit Mitstudierenden bedeutende Faktoren für die Befragten, da unter anderem die stärker eingeschränkten Sozialkontakte durch reines E-Learning in allen Interviews als etwas grundsätzlich Negatives genannt wurden. Wir vermuten, dass diese Wahrnehmung zusätzlich auf den Corona bedingten Lockdown zurückzuführen war oder zumindest dadurch verstärkt wurde. Insgesamt zeigte sich unter den Befragten eine allgemeine Befürwortung für eine Fortsetzung von E-Learning auch nach Ende der Corona-Pandemie. Dennoch sollte diese die bereits etablierte Präsenzlehre keinesfalls völlig ersetzen und lediglich als eine Alternative beziehungsweise als eine zusätzliche Wahlmöglichkeit dienen. Es zeigte sich in den Interviews auch, dass bezüglich E-Learning an der JKU durchaus noch Verbesserungspotenzial besteht. Wie sich dies in Zukunft entwickelt, kann in dieser Studie jedoch nicht beantwortet werden. Es bleibt daher abzuwarten, wie sich die Situation nach Ende der Pandemie und damit auch nach Ende der Lockdowns entwickelt. Weiterhin muss erwähnt werden, dass der Umstieg auf E-Learning äußerst plötzlich geschah und die Universitäten sich innerhalb kürzester Zeit umstellen mussten. Diese Tatsache war vermutlich dem Umstand geschuldet, dass in unseren Interviews dieser Umstieg als chaotisch und herausfordernd empfunden wurde.

Ob dies in zukünftigen Semestern auch der Fall sein wird oder ob Lehrveranstaltungsleiter*innen mittlerweile besser geschult sind oder bessere Konzepte für E-Learning vorweisen können, würde weitere Untersuchungen erfordern. Es lässt sich jedoch abschließend hierzu aussagen, dass es für Universitäten durchaus sinnvoll wäre, grundlegende Schulungen für Lehrveranstaltungsleiter*innen durchzuführen, um diesen den Umgang mit den notwendigen Technologien beizubringen sowie ihnen die Möglichkeit zu bieten, sich die nötigen Lehrmethoden für E-Learning anzueignen. Auch für Studierende könnten nach der Wiedereröffnung des Campus Schulungen beziehungsweise Kurse für den Umgang mit E-Learning angeboten werden, um ihnen ein leichteres Lernen unter den Umständen des E-Learnings zu ermöglichen. Kurz gesagt wäre es für Universitäten empfehlenswert, sich, durchaus auch mit Blick auf die Zukunft, mit Konzepten für E-Learning und dessen Integration in die Präsenzlehre auseinanderzusetzen.

Literatur

- Berg, C. & Milmeister, M. (2008). Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden: Über die Kodierverfahren der Grounded Theory Methodologie. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 9(2), 1-27.
- Blumentritt, M., Markgraf, D., Olderog, T. & Schwinger, D. (2019). Digitale Transformation des Studiums: Eine empirische Erhebung zu den Erwartungen der Studierenden einer privaten Hochschule. In R. Fürst (Hrsg.), *Gestaltung und Management der digitalen Transformation* (S. 179-203). Wiesbaden: Springer.
- Ebner, M., Schön, M., & Nagler, W. (2015). *Was sagen die Studierenden zur E-Learning-Strategie der Hochschule?* Abgerufen am 22.5.2020 von <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/823>
- Feldmann, J. & Wolff, D. (2018). Hochschule 4.0. In D. Wolff & R. Göbel (Hrsg.), *Digitalisierung. Segen oder Fluch: Wie die Digitalisierung unsere Lebens- und Arbeitswelt verändert* (S. 191-223). Berlin: Springer.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine.
- Hawlitsek, A. & Fredrich, H. (2018). Die Einstellungen der Studierenden als Herausforderung für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 9-16. DOI: 10.4119/zhwb-237.
- Kleimann, B. & Wannemacher, K. (2004). E-Learning an deutschen Hochschulen: Von der Projektentwicklung zur nachhaltigen Implementierung. Hannover: HIS GmbH.
- Liebscher, J. (2013, 23. Oktober). *Pressemitteilung der Universität Duisburg Essen: UDE engagiert sich erfolgreich in der virtuellen Lehre. Online lernen bringt bessere Noten*. Abgerufen am 22.5.2020 von <https://www.uni-due.de/de/presse/meldung.php?id=8238>

- Winnovation Consulting GmbH (2017). *Create your UNiverse: Erwartungshaltungen Studierender an die Hochschulen der Zukunft*. Abgerufen am 22.5.2020 von https://www.winnovation.at/wp-content/uploads/RFTE_Finale.Präsi.pdf
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Universität Duisburg Essen (2018). E-Learning. Abgerufen am 22.5.2020 von https://www.uni-due.de/genderportal/lehre_e-learning.shtml
- Wannemacher K. (2016). *Organisation Digitaler Lehre an den deutschen Hochschulen: Im Auftrag der Themengruppe „Governance & Policies“ koordiniert von der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Hochschulforum Digitalisierung*. Abgerufen am 22.5.2020 von https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/HFD_AP_Nr21_Organisation_digitaler_Lehre_web.pdf

Anhang: Interviewleitfaden

Einleitende Frage:

Wenn du so an die letzten Wochen und Monate denkst, da hat sich ja einiges verändert im Hinblick auf die Lehre an der JKU. Kannst du mir da mal was dazu erzählen? Welche Erfahrungen hast du damit gemacht? Wie sieht das aus bei dir?

Bisherige Erfahrungen:

1. Du hast jetzt E-Learning (digitale Lehre; Distance Learning etc.) genannt. Was verstehst du darunter?
2. Eine wichtige Veränderung ist der weitestmögliche Umstieg auf sogenanntes E-Learning:
 - Welche Erfahrungen hast du damit bis jetzt gemacht?
 - Was ist deiner Meinung nach besonders gut oder besonders schlecht gelaufen, und kannst du Beispiele nennen?
 - Was gefällt dir und warum?
 - Was gefällt dir nicht am Umstieg und warum?
 - Gibt es Dinge, die du vermisst, und kannst du mir dazu mehr erzählen?
3. Du hast ja schon vorhin die sozialen Kontakte erwähnt/Hat sich bei deinen Sozialen Kontakten in letzter Zeit etwas verändert? Was geht dir dabei ab?
 - Wie versuchst du, deine sozialen Kontakte aufrecht zu erhalten? (Was könnte dir dabei helfen?)
4. Wie sind die Lehrveranstaltungsleiter*innen mit der neuen Situation umgegangen?
 - Hast du das Gefühl, dass sich manche Lehrveranstaltungsleiter*innen besser umgestellt haben?
 - Was gab es für digitale Angebote in den Lehrveranstaltungen?
 - Glaubst du, dass sie ausreichend zum Thema Digitalisierung geschult sind? Wie kommst du zu der Meinung?
 - Was könnte getan werden, um Lehrveranstaltungsleiter*innen besser auf die Digitalisierung vorzubereiten?
5. Wie ging es dir mit den Veränderungen?
 - Wie hat sich dein Verhalten geändert?
 - Welche Unterschiede gibt es im Lernverhalten? (Campus vs. Zuhause)

6. Du hast ja schon vorhin deine Berufstätigkeit erwähnt/Bist du berufstätig oder hast du Pflegepflichten?
 - Wenn ja, wie hat sich der Umstieg auf E-Learning darauf ausgewirkt?
7. Du hast ja schon gesagt, was dir nicht so gut gefällt am E-Learning. Kannst du noch genauer auf Schwierigkeiten und Herausforderungen eingehen, die du so siehst und erlebst? Fällt dir eine konkrete Situation ein?

Nun haben wir über die Herausforderungen gesprochen die sich möglicherweise stellen. Wenn du jetzt darüber nachdenkst, was du brauchen würdest:

- Was hätte dir geholfen oder würde dir helfen, um das Studium in Zeiten von Corona-Beschränkungen gut zu meistern?
 - Was hättest du dir gewünscht, dass anders gelaufen wäre
8. Hast du mit deinen Mitstudent*innen gesprochen? Wie ging es ihnen damit? Welche Herausforderungen haben sich ihnen gestellt?

Zukunft:

1. Wenn du nun an die Zukunft denkst – wir wissen ja noch nicht mit Sicherheit, wie das Wintersemester laufen wird – welche Wünsche hast du für dein Studium in der Zukunft?
 - Was erhoffst du dir davon?
2. Welche Rolle soll E-Learning [bzw. den Begriff, den die IV-Person verwendet] dabei spielen?
 - Welches Verhältnis von Präsenz- und Fernlehre würdest du dir wünschen?
 - Stell dir vor, dein ganzes Studium würde auf E-Learning umgestellt. Was bräuchtest du, damit du dein Studium dann gut meistern könntest?
 - Was würdest du dir wünschen, dass sich bei den LVAs ändert, damit du besser lernen kannst?
 - Welche weiteren Wünsche hast du an die digitale Lehre in der Zukunft?

Allgemeine Frage:

Gibt es noch etwas, was du mir zu deinen Erfahrungen mit E-Learning erzählen kannst?

Demografische Fragen:

- In welchem Studienabschnitt befindest du dich zurzeit? (Anfang/Mitte/Ende)
- (Geschlecht nicht direkt nachfragen aber notieren)

Impressum:

Institut für Soziologie

Abteilung für Soziologie mit den Schwerpunkten Innovation und Digitalisierung

Johannes Kepler Universität Linz

Altenberger Straße 69

4040 Linz

Ass.-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Bianca Prietl (Herausgeberin und Projektleiterin) unter Mitarbeit von Anita Winkler und den Teilnehmer*innen des Empirischen Forschungspraktikums aus Soziologie im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21.

Linz, Jänner 2021