
Themenheft Nr. 40: CoViD-19 und die digitale Hochschulbildung.
Irritationen, Einsichten und Programmatiken

Herausgegeben von Markus Deimann, Marios Karapanos und Klaus Rummler

Online-Lehre im ‹Corona-Semester› aus Studierendensicht

Erste Befunde einer Befragung an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Tanja Preböck¹  und Silvia Annen¹ 

¹ Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Zusammenfassung

Digitaler Hochschulschullehre kommt seit dem Sommersemester 2020 eine gesteigerte Bedeutung zu, auch von Seiten der Medienpädagogik. Verschiedene Akteure haben in dieser Zeit ihren Studierenden dabei ähnliche Fragen zu Lernerfahrungen gestellt, meist mit dem Ziel auf die für diese schwierige Situation hinzuweisen und politische Entscheidungsträger zum Handeln zu bewegen. Dieser Artikel soll weitergehen: Studienteilnehmende sollen mittels eines hierarchischen Clusteringverfahrens auf Grundlage einer multiplen Korrespondenzanalyse bezüglich ihrer zentralen Eigenschaften gruppiert werden, und so dazu dienen, zentrale Tendenzen gruppenspezifischer zu fassen. Zudem ist es so besser möglich, Personengruppen zu identifizieren, die besondere Eigenschaften und unter Umständen Bedarfe aufweisen. Hierfür werden die Daten einer Online-Befragung aller Studierenden der Fakultät Humanwissenschaften der Universität Bamberg aus dem Mai / Juni 2020 genutzt (N = 233). Es zeigt sich, dass die Studierenden grob in vier Cluster unterschieden werden können: «junge Belastete», «ältere Masterstudierende», «motivierte Studienanfänger» und «passive Optimisten». Die tiefere Betrachtung der einzelnen Cluster legt nahe, dass, obwohl einige Studierende sehr gut mit der Online-Lehre zurechtzukommen scheinen, noch grosser Nachholbedarf hinsichtlich der Ermöglichung besteht: Zentrale Entwicklungsdimensionen sind das methodische Wissen der Lehrenden sowie eine Verbesserung der individuellen Infrastruktur, um allen betrachteten Gruppen den Zugang zu digitaler Lehre zu ermöglichen.

Online Teaching in the ‘Corona Semester’ from the Student’s Perspective. First Results of a Survey at the University of Bamberg

Abstract

Digital university teaching and media pedagogy became more important since the summer semester of 2020. Various stakeholders have asked their students about learning experiences, mostly with the aim of pointing out what is at stake for this difficult situation

and getting political decision-makers to act. This article aims to go further: It will use hierarchical clustering analysis based on a multiple correspondence analysis to group study participants in terms of their central characteristics. Whereas it also makes it easier to identify groups of people who have special characteristics and, under certain circumstances, needs. For this purpose, data from an online survey of all students of the Faculty of Human Sciences at the University of Bamberg from May / June 2020 are used (N = 233). It turns out that the students can be broadly divided into four clusters: «young burdened», «older Master's students», «motivated freshmen» and «passive optimists». A deeper look at the individual clusters suggests that, although some students seem to cope very well with online teaching, there is still a lot of catching up to do: methodological knowledge and an improvement of the individual infrastructure are needed to enable all identified groups to access digital teaching.

1. Einleitung

Aufgrund der Entwicklung der Corona-Pandemie wurde im März 2020 der Präsenzbetrieb an deutschen Hochschulen vorläufig eingestellt. Eine genaue Terminierung der Massnahmen erfolgte und erfolgt dabei bis heute nicht.

Diese Änderungen zur Unzeit: Während an den Fachhochschulen bereits das Sommersemester startete, befanden sich die Universitäten noch in der Klausurphase. Gleichzeitig sollte auch hier in wenigen Wochen der Lehrbetrieb wieder starten, jedoch diesmal in neuer Form: Digital (Jungk 2020). Die kurze Zeit zur Adaption stellte Lehrende und Studierende vor enorme Herausforderungen.

Während Digitalität in der Lehre bisher eher selten anzutreffen war und oftmals in Präsenz abgehaltene Angebote lediglich infrastrukturell unterstützen sollte (Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI) 2019), sollte sie nun zur «neuen» Normalität werden. Aus medienpädagogischer Sicht ist hier ein Wandel der Digitalität feststellbar. Dieser erfolgte von der Lehr-Lern-Unterstützung, beispielsweise durch Plattformen der Wissensverwaltung, hin zur Lehr-Lern-Ermöglichung, da bisherige analoge Möglichkeiten praktisch nicht mehr nutzbar wurden. Daher wurde die bisher ergänzend bzw. unterstützend notwendige Medienkompetenz «über Nacht» essenziell. Für eine Untersuchung der mit der Online-Lehre einhergehenden didaktischen Faktoren, ist eine Befragung der Studierenden der Humanwissenschaften aus medienpädagogischer Sicht geeignet, da die Studierenden hier ein tiefgehendes Wissen über die aktuellen Problemlagen und Ausgestaltungsmöglichkeiten haben und so potenziell in der Lage sind diese aus ihrer subjektiven Wahrnehmung heraus zu reflektieren. In der Analyse wird insbesondere auf die von den Studierenden wahrgenommene und berichtete Studiensituation, relevante soziodemographische Aspekte, sowie ihre technische Ausstattung eingegangen. In der vorliegenden Studie

soll der Forschungsfrage nachgegangen werden, wie die Studierenden mit der Digitalisierung der Hochschulbildung zurecht kommen und ob sich hier verschiedene Gruppen und Gruppencharakteristika identifizieren lassen.

Theoretisch wird dabei vor allem Bezug auf Bourdieus Konzept des Habitus genommen. Im Anschluss wird eine Zusammenhanganalyse, sowie ein hierarchisches Clustering der Hauptkomponenten (HCPC) (Husson, Josse, und Pages 2010; Husson, Josse, und Pagès 2010; Weiland u. a. 2019) durchgeführt, um den Zusammenhang zwischen potenziell relevanten Faktoren für den Erfolg der Online-Lehre aufzuzeigen und auf dieser Grundlage distinkte Cluster von Studierendengruppen herauszuarbeiten. Abschliessend soll ein kurzes Fazit hinsichtlich der durch die Analyse gewonnenen Erkenntnisse gezogen und schliesslich ein Ausblick in Bezug auf praktische Implikationen gegeben werden.

2. Bisherige empirische Befunde

Im Folgenden werden bereits vorliegende Erkenntnisse bezogen auf das untersuchte Themenfeld vorgestellt. Zunächst werden allgemeine Überlegungen zur Digitalisierung an Hochschulen fokussiert, bevor Studien zur Online-Lehre aus Studierenden-sicht angeführt werden.

Schneider (2017) legt dar, dass es drei zentrale Treiber der Digitalisierung von Hochschulen gibt: Den technologischen Fortschritt (also beispielsweise die breite Verfügbarkeit von Internet), gesellschaftliche Digitalisierungstreiber (vor allem «Digital Natives», die die Hochschulen erreichen, aber auch die zunehmende Diversität der Studierendenschaft). Ausserdem gibt es hochschulsystembezogene Faktoren: Einerseits wird die Aufrechterhaltung des Lehrbetriebs immer teurer (Statistisches Bundesamt 2021, 14; Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2013, 2 f.), wobei die Universitäten jedoch nicht über mehr monetäre Ressourcen verfügen (HRK 2013, 2 f.). Andererseits fragen immer mehr Studierende einen Studienplatz nach (Statistisches Bundesamt 2020, 8). Online-Lehre könnte hier ein Mittel sein, beide Probleme zu lösen (Schneider 2017, 499–502). Gleichzeitig entstehen für die Hochschulen diverse Herausforderungen: Hier sind fehlende Kompetenzen der Lehrenden, rechtliche Probleme sowie höhere Abbruchquoten der Studierenden zu nennen (Becker und Lörz 2020, 5). In der aktuellen Situation ist ein Abbruch oft nicht (mehr) möglich, da die Entscheidung für ein digitales Semester zu spät fiel. Dennoch verspüren viele Studierende Druck, auch während des digital stattfindenden Semesters, Veranstaltung abzuschliessen. Als zentrale Strategie, diesen Herausforderungen zu begegnen, empfiehlt Schneider hier die Co-Kreation von Inhalten durch Lernende und Lehrende (2017, 503–13).

Graf-Schlattmann et al. (2020) identifizieren eine kollektive Veränderungsbereitschaft als zentralen Erfolgsfaktor für die Digitalisierung der Hochschulbildung. Ihr Modell geht davon aus, dass bestimmte Stufen überschritten werden müssen, um von einem Zustand des Stillstands («Freeze») zu einer Aktion bzw. Handlung zu kommen. Ein Gefühl der Dringlichkeit bis hin zur Bedrohung ist dabei vorherrschend in der deutschen Hochschullandschaft. Sie schlagen die Schaffung von Anreizen, sowie die Förderung der intrinsischen Motivation vor, da Digitalisierung nicht «Top down» vorgegeben werden kann (Graf-Schlattmann u. a. 2020, 26). Für eine freiwillige Veränderung durch die betroffenen Akteure muss der individuelle Nutzen der Digitalität folglich subjektiv als grösser empfunden werden, als der dafür erwartete notwendige Zeiteinsatz. Darauf aufbauend identifizieren die Autoren die Notwendigkeit eines Qualitätsbedingungsmanagements, dass es ermöglicht, gute Online-Lehre zu gestalten. Dabei ist die Qualität der gelehrten Inhalte von den Dozierenden sicherzustellen. Unter digitaler Transformation werden somit Veränderungsprozesse verstanden, die sich durch ihre örtliche Ungebundenheit und gefühlte Dringlichkeit durch die Corona-Pandemie auszeichnen (Graf-Schlattmann u. a. 2020, 21).

Bisher kann die mangelnde Umsetzung der Digitalisierung an deutschen Hochschulen durch deren Trägheit im Hinblick auf einen notwendigen institutionellen Wandel erklärt werden. Beteiligt an dieser notwendigen Veränderung sind dabei die Bereiche Openess, Beziehungen, Didaktik, Inhalte, Technologie und Organisation. All diese Komponenten müssen mitgedacht werden und ineinandergreifen, damit Digitalisierung gelingen kann. Dies stellt eine grosse Hürde für die Hochschulen dar (Mayrberger 2019, 73–77).

Gleichwohl heutige Studierende zum Grossteil «Digital Natives» sind, besteht ein Unterschied zwischen hohem Medienkonsum bzw. -einsatz und digitalen Kompetenzen im akademischen Kontext des digitalen Lernens. Junge Erwachsene sind dabei Medien gegenüber nicht per se aufgeschlossen. Auch sind sie teils nicht bereit sie für bestimmte Aktivitäten zu nutzen. Hier wären Angebote, die die Bereitschaft und Kompetenz der Mediennutzung der Studierenden erhöhen, notwendig (Mayrberger 2019, 79–81). Digitale Souveränität, als erlebte Selbstwirksamkeit, muss hier ermöglicht werden. Die beiden ineinandergreifenden Komponenten sind hier, dass die Nutzenden auf der einen Seite Medienkompetenz benötigen und ihnen auf der anderen Seite adäquate Technologien und Produkte zur Verfügung gestellt werden müssen (Mayrberger 2019, 82–84). Die Mediendidaktik beziehungsweise -pädagogik ist allerdings bisher meist auf den schulischen Kontext fokussiert (Herzig und Martin 2020; Riesmeyer u. a. 2019). Der Einsatz von Medien muss dabei nicht immer ein entweder oder bedeuten, eine inhaltlich getriebene Verknüpfung wäre auch denkbar (Mayrberger 2019, 92–96).

Reimer, Falk und Asghar betonen, dass man gut entwickelte Inhalte, Zugang zu Online-Tools oder Ressourcen und pädagogische Strategien, ebenso benötigt, wie deren Annahme und Akzeptanz durch die Studierenden, um Online-Lehre zielführend betreiben zu können (Gesellschaft für Hochschulforschung 2017, 15 f.).

Es wird deutlich, dass Digitalität, um in der Hochschullehre gelingen zu können, noch weiter ausgebaut und breiter verankert werden muss. Auf ein konkretes didaktisches Konzept bezogen, wird an der Fernuniversität Hagen herausgearbeitet, dass MOOCs lehrendenzentriert seien, und den Aktionsanreiz nur minimal unterstützen. Sie führten zu sehr hohen Abbruchquoten in Kursen (Hesse 2019, 10).

Blömer et al. (2020) blicken auf die digitale Lehre während der Corona-Pandemie. Sie gehen davon aus, dass die Digitalisierung der Lehre bisher freiwillig erfolgte, es nun aber externen Druck gibt, kurzfristig digitale Formate zu entwickeln (Blömer, Voigt, und Hoppe 2020, 343). Als zentrale Einflussgrößen identifizieren sie Lehrende, deren Didaktik, den IT-Support, sowie das Hochschulmanagement (Blömer, Voigt, und Hoppe 2020, 345). Unklar bleibt demnach jedoch die gestalterische Rolle und Relevanz der Studierenden (Blömer, Voigt, und Hoppe 2020, 347).

Mit diesem Vorwissen, erscheinen Empfehlungen für die Online-Lehre für Lehrende, wie sie zum Beispiel das Fortbildungszentrum Hochschullehre der Universität Erlangen-Nürnberg im März 2020 herausgab, in einem anderen Licht. Der zentrale Grund für diesen Leitfaden ist selbstberichtet, dass im Sommersemester keine Lehre in Präsenz stattfinden wird, der Lehrbetrieb aber aufrechterhalten werden soll (Kenner 2020, 3). Die darin vorgeschlagenen Massnahmen sind eher niedrigschwellig: Es wird empfohlen einen Kurs auf einer virtuellen Plattform zum Materialaustausch einzurichten, engmaschig zu kommunizieren und auf die Grösse der hochgeladenen Dateien zu achten. Konkret werden zwei hochschuldidaktische Situationen besprochen. Die hier vorgestellten Empfehlungen sind jedoch immer mit einem, meist literaturbasierten, Mehraufwand für die Studierenden verbunden (Kenner 2020, 5–7).

Auf Grundlage dieser Betrachtungen der Digitalisierung der Hochschulbildung sollen im Folgenden ausgewählte empirische Untersuchungen vorgestellt werden. Dabei wurden insbesondere Studien ausgewählt, die inhaltlich und methodologisch nahe zu der hier vorgestellten stehen.

Das Deutsche Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) befragte im Sommersemester 2020 24.600 Studierende von 23 Hochschulen. Im vorangegangenen Wintersemester 2019/20 hatten 88 % von ihnen keine Online-Veranstaltungen besucht. Im Sommersemester lag dieser Anteil nur noch bei 3%, wobei allerdings einige Veranstaltungen ersatzlos ausfielen (Lörz u. a. 2020, 2). Ein Fünftel der Studierenden gab an, dass die aktuelle Wohnsituation für die digitale Lehre nicht geeignet sei; wobei nur etwa zwei Drittel der Studierenden ihre Wohnsituation für (sehr) gut geeignet halten. Ähnlich kritisch bewerten Studierende ihre Internetverbindung bzw. deren Eignung für die Nutzung der angebotenen Formate digitaler

Lehre. Festzuhalten bleibt, dass die Mehrheit der Studierenden über eine ausreichende Infrastruktur (Raum, Technik) verfügt, wobei es keine Unterschiede zwischen den Semestern zu geben scheint (Lörz u. a. 2020, 7). Die Bewertung der Online-Lehre durch die Studierenden ist meist ambivalent.

Seyfeli et al. (2020) befragten für das Institut für Hochschulentwicklung Studierende und Lehrende mehrmals qualitativ zu ihrer aktuellen Situation (Seyfeli, Elsner, und Wannemacher 2020, 4 f.). Die Autoren sprechen von einer Ad-hoc-Digitalisierung der Hochschullehre durch die Corona-Pandemie (Seyfeli, Elsner, und Wannemacher 2020, 2, 82). Bundesweite Befragungen der Universitäten zeigen deutlich, dass sich die Studierenden um negative Auswirkungen der Online-Lehre auf ihren Studienfortschritt sorgen, ein hohes Beratungsaufkommen festgestellt wird, und der internationale Austausch stark beeinträchtigt ist (Seyfeli, Elsner, und Wannemacher 2020, 21–26). Die Studierenden berichten ausserdem, dass der Arbeitsaufwand durch die Online-Lehre viel höher ist, vor allem der Umfang der Aufgaben für das Selbststudium sei zu hoch. Gleichzeitig werden der Lerneffekt und die Einbindung in die Semestergestaltung geringer empfunden. Deshalb wünschen sich viele Studierende die Rückkehr zur Präsenzlehre, auch weil die Qualität der Online-Lehre als verbesserungswürdig beschrieben wird. Zentral scheinen zudem das Fehlen des Campus-Lebens und die Kommunikation mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen. Positiv kann dennoch die höhere Flexibilität herausgestellt werden. Zu vergleichbaren Ergebnissen kommt eine Untersuchung unter den Studierenden der Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Bayern (Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre (FIDL) 2020). Es scheint, als beeinflusse der fachliche Hintergrund der Studierenden die Einschätzung der virtuellen Lehre (Seyfeli, Elsner, und Wannemacher 2020, 34–40). Dies bedeutet für die vorliegende Studie, dass die befragten Studierenden der Humanwissenschaften unter Umständen kritischer sein könnten, da sich viele von ihnen auch in ihrem Studium inhaltlich mit Didaktik beschäftigen. Zentrale Motive der Studierenden waren darüber hinaus Unsicherheit, Selbstorganisation und hochschulpolitisches Engagement, das aus Sicht vieler (noch) wichtiger wurde, gleichzeitig aber aufgrund der verschlechterten Work-Life-Balance erschwert wurde (Seyfeli, Elsner, und Wannemacher 2020, 35). Insgesamt wünschen die Studierenden sich, die positiven Aspekte der Online-Lehre auch nach der Corona-Pandemie beizubehalten. Hierzu zählen aus ihrer Sicht das Remote-Lernen sowie die örtliche und zeitliche Flexibilität (Seyfeli, Elsner, und Wannemacher 2020, 38 f.). Zu ähnlichen Ergebnissen führte die Untersuchung des AstA Niedersachsen aus einer Befragung von 1.901 Studierenden an 9 (Fach-)Hochschulen auf Landesebene (Grotheer und Danaii 2020, 2).

Der AstA Lüneburg verfeinert die Ergebnisse des AstA Niedersachsens für die Teilnehmenden der eigenen Universität. Auch hier berichten die Studierenden, dass sich ihr Workload (stark) erhöht hat. Auffällig ist jedoch die Fakultätskorrelation dieses

Ergebnisses (AStA der Universität Lüneburg 2020, 8). Problematisch war hier, dass mehrere Systeme parallel für die Bereitstellung von Kursmaterialien genutzt wurden (AStA der Universität Lüneburg 2020, 14).

An der Ruhr-Universität Bochum wurde eine Studierendenbefragung mit 279 Teilnehmenden durchgeführt (Aenehsazy 2020). Vor der Corona-Pandemie hat ein Drittel der Befragten Erfahrungen mit digitaler Lehre gesammelt. Die Studierenden kritisieren, dass die zu nutzende Technik oft veraltet und ineffizient sei und Lernräume fehlen (Aenehsazy 2020, 2). Insbesondere befürchten die Studierenden weniger Veranstaltungen besuchen zu können, und, vor allem wegen des beschränkten Zugangs zu Literatur, einen höheren Zeitaufwand zu haben. Ausserdem besteht ganz allgemein die Sorge hinsichtlich eines erhöhten Arbeitsaufwandes (Aenehsazy 2020, 3).

An der technischen Hochschule Wildau wurde im Sommer 2020 ebenfalls eine Studierendenbefragung durchgeführt (TH Wildau 2020). Hier fand für 77 % der Befragten ausschliesslich Online-Lehre statt. Einige Studierende wurden hybrid unterrichtet (TH Wildau 2020, 3 f.). Die Lehrenden waren per Mail überwiegend (sehr) gut zu erreichen, schwieriger sah es mit Online-Sprechstunden oder Chats aus (TH Wildau 2020, 6). Durch das blosses Übertragen analoger in digitale Lehre haben die dadurch hinzukommenden Möglichkeiten nur wenige Befragte (hier interaktive Tätigkeiten (43 %) und kollaboratives Online-Arbeiten (20 %)) in ihren eigenen Lehrveranstaltungen erlebt (TH Wildau 2020, 6 f.). Als negativ werden der oftmals erhöhte Workload, die unzureichenden technischen und organisatorischen Bedingungen sowie die fehlende Anpassung der didaktischen Konzepte herausgearbeitet (TH Wildau 2020, 7 f., 14–21).

Die bisherigen Studien illustrieren univariat die Auswirkungen der durch die Corona-Pandemie vorgenommenen Digitalisierung der Lehre auf die Studierenden. Eine Aufarbeitung relevanter Zusammenhänge und Bedingungsfaktoren findet dabei jedoch nicht oder lediglich peripher und auf theoretischer Ebene statt. In der vorliegenden Studie soll der Erklärungsgehalt der betrachteten Dimensionen vertieft werden. Dies geschieht mittels einer detaillierten Betrachtung der Umstellung auf die digitale Lehre während der Corona-Pandemie aus Studierendensicht.

3. Theorie und Forschungsdesiderata

Nachdem die bestehenden Vorarbeiten zum Lernen im digitalen Semester aufgeführt wurden, wird nun im Folgenden das theoretische Konzept des Habitus entfaltet. Der dargestellte Forschungsstand und die theoretische Ausarbeitung werden hiernach für die Herleitung von Forschungsdesiderata zusammengeführt.

Wie bereits der Forschungsstand offengelegt hat, sind die Erfahrungen von Studierenden mit der digitalen Lehre unterschiedlich. Um die Verschiedenheit dieser Erfahrungen theoretisch einzubinden, bietet sich das Konzept des Habitus an, da dieses

genutzt werden kann, ohne sich auf ein entscheidungsorientiertes Begründungsmuster zu beschränken, das die Einbettung der Akteurinnen und Akteure potentiell unberücksichtigt lassen würde. Hingegen bietet es die Möglichkeit strukturelle Effekte (z. B. Neuevaluationen der Bedeutung bestimmter Kapitalia) und kollektive Erfahrungen aufgrund bestimmter Positionen (beispielsweise Studienneulinge als unerfahren im universitären Kontext) aufeinander zu beziehen.

Bourdieu definiert den Begriff des Habitus als eine «inkorporierte, gleichsam haltungsmässige Disposition» (Bourdieu 1997, 62). Hierunter wird also eine Form der Lebenseinstellung verstanden, welche zwar Modifizierungen und Adaption erlaubt, aber trotzdem relativ stabil ist. Folglich wird hier davon ausgegangen, dass Studierende aufgrund ihrer bisherigen Lebenserfahrungen eine spezifische Disposition zum Digitalen erfahren haben, damit entweder besser oder schlechter zurechtkommen und wohlwollend oder abweisend dazu stehen.

Darüber hinaus ist der Habitus an Zeit und Raum gebunden (Fröhlich 1999). Dies bedeutet, dass Individuen im Kontext mit Sachverhalten sowie Gegenständen dauerhafte Muster der Beziehung bilden. Das Habitus-Konzept bringt also verschiedene Bereiche des Selbst zusammen, mit dem Ziel, Wahrnehmung, Denken, Relation und Repräsentation durch wiederholte Handlungen und deren subjektive Bewertung zu verinnerlichen und zu festigen. Prinzipien der Möglichkeit einer Realisation des individuellen Habitus hängen dabei vom Besitz realisationsermöglichender Mittel ab. Diese restringieren den Aktualisierungsspielraum der Akteurinnen und Akteure und sind somit relevant für die Anpassung und das Zurechtkommen bei einer höheren sozialen Bewertung digitaler Aspekte in der «neuen» Normalität (Bourdieu 1997; Fröhlich 1999).

Hierunter subsumiert Bourdieu vier Formen relevanter Kapitalarten: kulturelles, symbolisches, ökonomisches und soziales Kapital (Bourdieu 2012, 231). Bei der Betrachtung der bourdieuschen Kapitalia werden im Folgenden kulturelles und ökonomisches Kapital fokussiert. Aspekte des sozialen Kapitals, obwohl potenziell relevant für die erfolgreiche Adaption an die veränderte Situation, werden hier theoretisch nicht berücksichtigt, da diese Aspekte einerseits nicht erhoben wurden und andererseits aufgrund der Breite und Variation (auch über Kommunikationssoftware) zu unspezifisch für die explizite Betrachtung des Einflusses auf die Nutzbarkeit von Online-Lehre erscheint.

Unter ökonomischem Kapital werden dabei Artefakte verstanden, welche finanzielle Werte darstellen. Im vorliegenden Kontext wäre dies beispielsweise ein technisches Endgerät mit Mikrofon und Kamera oder ein qualitativ guter Internetzugang, die den uneingeschränkten Zugriff auf und die Teilnahme an der Online-Lehre ermöglichen. Die weiteren hier betrachteten Dimensionen des Vorhandenseins einer ruhigen Lernumgebung sowie die individuellen Fertigkeiten in der Handhabung von IT-Systemen können nach Bourdieu dem kulturellen Kapital zugeordnet werden.

Die Klassifikation des Habitus beinhaltet dabei auch Geschlechteraspekte, welche sich durch körperliche Darstellung in der Praxis vollziehen (Fröhlich 1999, 1–3). Neben dem allgemeinen Kapitalbegriff lassen sich bei Bourdieu auch bereichsspezifische Kapitalsorten einbeziehen. Für den Bereich der akademischen Lehre könnten hier Faktoren wie formaler angestrebter Abschluss und zeitliches Engagement im Lernen Berücksichtigung finden (Bourdieu 1997). Eine Veränderung bedarf somit immer einer äusseren Notwendigkeit, welche etwa durch eine Krisensituation, wie sie aktuell die Corona-Pandemie darstellt, gegeben zu sein scheint. Die mit der Pandemie einhergegangenen Veränderungen im Alltag, die stärkere regionale Fokussierung, die soziale Stratifizierung und (temporäre) Einschränkung des Zugangs zu bestimmten Gütern sowie die gesamtgesellschaftlich gestiegene psychische Belastung, beispielsweise durch Social Distancing, sind Elemente dieser krisenhaften Situation (Beck 2016).

Durch die beschriebenen Veränderungen, die für eine Adaption an die Krisensituation notwendig sind, können einzelne, feldspezifische Kapitalia neu bewertet werden, wegfallen oder neu hinzukommen. Eine hervorzuhebende, durch Online-Lehre relevanter gewordene Ressource könnte das Zurechtkommen mit der Veränderung und der Menge der Lerninhalte sein, welche stark mit der bereits thematisierten Ausstattung mit kulturellem Kapital zusammenhängt. Auf dieser theoretischen Grundlage kann davon ausgegangen werden, dass die Digitalisierung des akademischen Lernens, in Abhängigkeit von individuellen Faktoren, bei Studierenden unterschiedlich funktioniert und daher zu variierenden Bewertungen führte. Im Folgenden soll dargestellt werden, wie diese Überlegungen in ein exploratives methodisches Design überführt werden können.

4. Daten und Methodik

Für die Evaluation der Wahrnehmung von Online-Lehre werden Daten genutzt, die im Mai und Juni 2020 im Rahmen einer Online-Befragung aller Studierenden der Fakultät Humanwissenschaften der Universität Bamberg erhoben wurden (Fachschaft Humanwissenschaften 2020). Insgesamt nahmen 327 Personen an der Befragung teil, was einem Rücklauf von etwa 15 % entspricht. Im Fokus der Befragung stand die individuelle Studiensituation. Hierzu wurden neben Fragen zur allgemeinen Demographie und technischen Ausstattung vor allem Fragen zu einzelnen besuchten Veranstaltungen sowie zur Wahrnehmung der Gesamtsituation gestellt.

Von den erhobenen Variablen werden Studiengang, Geschlecht, Qualität des Internetzugangs, Gesamteindruck der Online-Lehre, Veränderung des Zeitaufwandes durch die Online-Lehre, Belastung, Vorhandensein eines Endgerätes mit Kamera und Mikrofon, Verfügbarkeit einer ruhigen Lernumgebung, Alter und Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen (LVs) für die Analysen genutzt. Einige Variablen wurden für die Analyse kategorisiert: So wurde bei der Betrachtung des Studiengangs eine

Gruppierung in «Bachelor», «Master» und «Lehramt» vorgenommen; Bei der Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen und des Alters der Befragten wurde eine Klassierung in jeweils 4 Gruppen gleicher Grösse vorgenommen, um eine Reidentifikation zu erschweren.

Personen, die auf mindestens einer Variable ein Missing aufweisen wurden von der Analyse ausgeschlossen. Da diese Personen meist auf mehreren (teils auch hier nicht betrachteten) Variablen fehlende Werte haben, liegt die Vermutung nahe, dass es sich hier um systematische Missings handelt.

Aufgrund des explorativen Charakters der vorliegenden Studie soll dabei zunächst ein Augenmerk auf der Betrachtung der deskriptiven Ergebnisse liegen. Im Anschluss wird eine Auswertung bivariater Zusammenhänge vorgenommen. Die weiteren Auswertungsschritte wurden anhand einer multiplen Korrespondenzanalyse durchgeführt. Für die Evaluation der Ergebnisse dieser wurde im Anschluss ein Clusteringverfahren mithilfe der HCPC Technik durchgeführt. Hierbei handelt sich um ein Verfahren, welches im Anschluss an eine Methode der Dimensionsreduktion ein Clustering vornimmt. Ein Vorteil ist dabei die Möglichkeit die hieraus extrahierten Cluster in der Projektion weiter in Bezug auf die Zusammensetzung von Variablenkombinationen zu betrachten und so zu analysieren, welche Ausprägungen «typisch» für ein Cluster sind (Husson, Josse, und Pages 2010; Husson, Josse, und Pagès 2010; Weiland u. a. 2019). Hier wären auch andere Verfahren, wie beispielsweise eine Modellierung mit einer Latenten Cluster Analyse (Lautsch und Plicht 2003), denkbar. Jedoch bietet die Darstellung mittels HCPC einerseits den Vorteil mit der theoretischen Rahmung nach Bourdieu konsistent zu sein, und andererseits die schrittweise Differenzierung der Cluster nachvollziehbar darzustellen.

5. Auswertung

Im nächsten Schritt sollen zunächst die deskriptiven Ergebnisse der Analysen betrachtet werden.

In Tabelle 1 sind die univariaten Verteilungen der einzelnen Variablen zu sehen. Es handelt sich insgesamt um 233 Studierende, die auf keiner der 10 betrachteten Variablen einen fehlenden Wert haben. Bezüglich des Studienmodus zeigt sich, dass über die Hälfte der Befragten einen Bachelorstudiengang besuchen, die verbleibenden Studierenden verteilen sich gleichmässig auf Master und Lehramt. Knapp 90 % der Befragten identifizieren sich als weiblich, was auch annähernd für die gesamte Fakultät gilt (Die Frauenbeauftragten der Otto-Friedrich-Universität Bamberg 2018, 1). Die Internetqualität der Befragten ist tendenziell gut. Der Aussage, ihr Gesamteindruck der Online-Lehre sei positiv, stimmen 10 % der Befragten (überhaupt) nicht zu, ein knappes Drittel ist teils dieser Meinung, die meisten stimmen eher zu (43 %), 37 Befragte stimmen voll und ganz zu. Der Zeitaufwand durch die Online-Lehre scheint

bei den Studierenden gestiegen zu sein: Bei einem Drittel hat ist er höher geworden; bei 90 (39 %) sehr viel höher. 98 % der Studierenden können für die Online-Lehre ein Endgerät mit Mikrofon und Kamera nutzen. Bei knapp 60 % der Befragten ist die Lernumgebung ruhig.

Variable	Ausprägungen	Häufigkeitsverteilung (N = 233)		Diagramm
		absolut	prozentual	
Studienmodus	1. Bachelor	128	(54.9%)	
	2. Master	50	(21.5%)	
	3. Lehramt	55	(23.6%)	
Geschlecht	1. männlich	24	(10.3%)	
	2. weiblich	209	(89.7%)	
Qualität Internetzugang	1. sehr schlecht	0	(0.0%)	
	2. schlecht	6	(2.6%)	
	3. mittel	57	(24.5%)	
	4. gut	117	(50.2%)	
	5. sehr gut	53	(22.7%)	
Mein Gesamteindruck der Online-Lehre ist positiv	1. stimme überhaupt nicht zu	5	(2.1%)	
	2. stimme nicht zu	18	(7.7%)	
	3. teils teils	73	(31.3%)	
	4. stimme zu	100	(42.9%)	
	5. stimme sehr zu	37	(15.9%)	
Mein zeitlicher Aufwand ist niedriger als bei Präsenzlehre	1. stimme überhaupt nicht zu	90	(38.6%)	
	2. stimme nicht zu	77	(33.0%)	
	3. teils teils	41	(17.6%)	
	4. stimme zu	17	(7.3%)	
	5. stimme sehr zu	8	(3.4%)	
Meine Belastung ist hoch	1. stimme überhaupt nicht zu	6	(2.6%)	
	2. stimme nicht zu	30	(12.9%)	
	3. teils teils	67	(28.8%)	
	4. stimme zu	91	(39.1%)	
	5. stimme sehr zu	39	(16.7%)	
Endgerät mit Mikro und Kamera	1. nein	5	(2.1%)	
	2. ja	228	(97.9%)	
Ist Deine Lernumgebung ruhig?	1. nein	94	(40.3%)	
	2. ja	139	(59.7%)	
Alter (gruppiert)	1. [18,20] Jahre	70	(30.0%)	
	2. (20,22] Jahre	60	(25.8%)	
	3. (22,24] Jahre	49	(21.0%)	
	4. (24,56] Jahre	54	(23.2%)	
Anzahl besuchter Lehrveranstaltungen (gruppiert)	1. [1,6] LVs	65	(27.9%)	
	2. (6,8] LVs	62	(26.6%)	
	3. (8,10] LVs	71	(30.5%)	
	4. (10,11] LVs	35	(15.0%)	

Tab. 1.: Univariate Analyse der verwendeten Variablen (eigene Darstellung).

Im Anschluss an die univariate Analyse wurden Zusammenhänge zwischen den Variablen betrachtet. Hierzu wurde Cramérs V herangezogen, wobei in Abbildung 1 eine dunklere Füllung der Kachel einen stärkeren Zusammenhang zeigt, wohingegen ein helleres Grau einen geringeren illustriert. Die Graphik ist dabei an der Diagonalen gespiegelt.

Den höchsten Zusammenhang weisen die Variablen Studienmodus und Altersgruppe bzw. gruppierte Anzahl der besuchten Lehrveranstaltungen, sowie empfundener Zeitaufwand und Belastung auf. Es scheint darüber hinaus, als würden einzelne Studienmodi zeitaufwändiger und belastender empfunden werden.

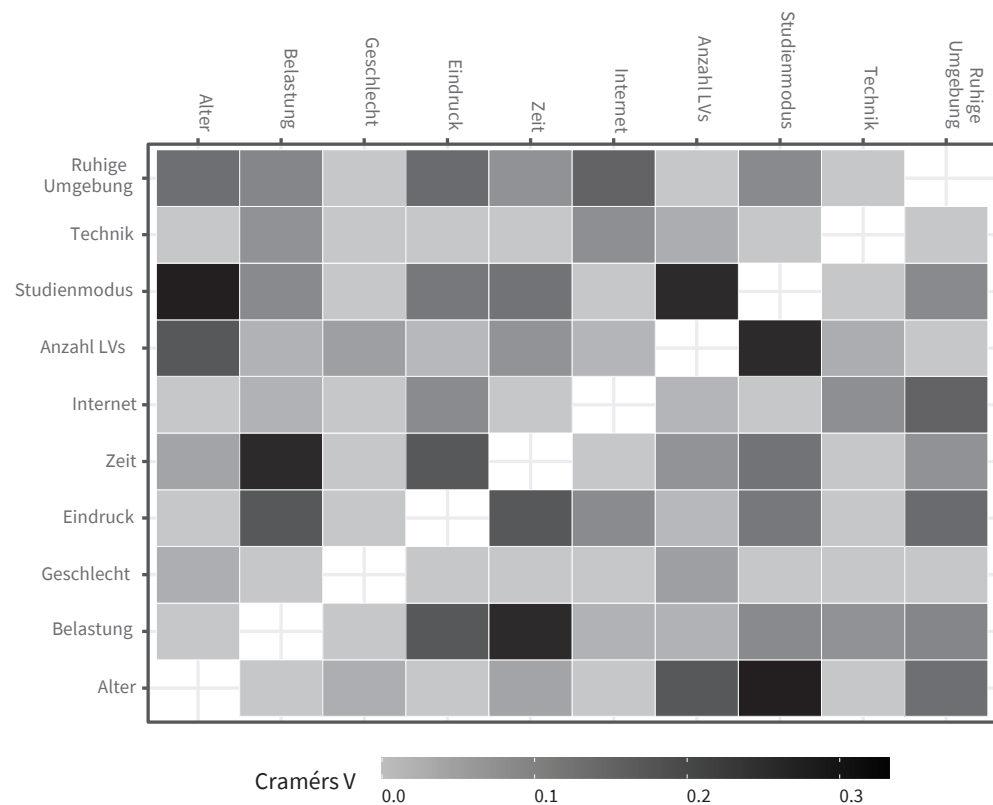


Abb. 1.: Matrix des Cramérs V (eigene Darstellung).

Betrachtet man den Studienmodus, so zeigen sich Unterschiede in Bezug auf Belastung, Gesamteindruck sowie Zeitaufwand für die Online-Lehre. Des Weiteren besteht ein Zusammenhang zwischen Zeitaufwand und Gesamteindruck, sowie Gesamteindruck und wahrgenommener Belastung. Demnach lässt sich schlussfolgern, dass bestimmte Studienmodi eine gewisse Offenheit bezüglich der digitalen Lehre aufweisen. Diese ermöglicht es ihnen, mehr Zeit aufzuwenden und einen positiveren Gesamteindruck zu entwickeln. Sie beschäftigen sich intensiver und länger damit, auch aufgrund der inhaltlichen Nähe ihres Studiengangs zum Lehren und Lernen.

Ebenfalls zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Lernumgebung und Altersgruppe, Gesamteindruck der Online-Lehre sowie Internetqualität. Es könnte demnach sein, dass die Bewertung der Online-Lehre mit der nutzbaren Infrastruktur (Lernumgebung und Internetqualität) zusammenhängt, die wiederum altersspezifisch ist. Darüber hinaus scheint ein Zusammenhang zwischen Internetqualität und Gesamteindruck der Online-Lehre zu bestehen.

An die uni- und bivariate Analyse anschliessend erfolgte ein Clustering der Variablen. Das Ergebnis dieses Verfahrens wird in der folgenden Abbildung 2 dargestellt. Graphisch zeigen sich vier distinkte, gut interpretierbare und voneinander destinguierbare Gruppen.

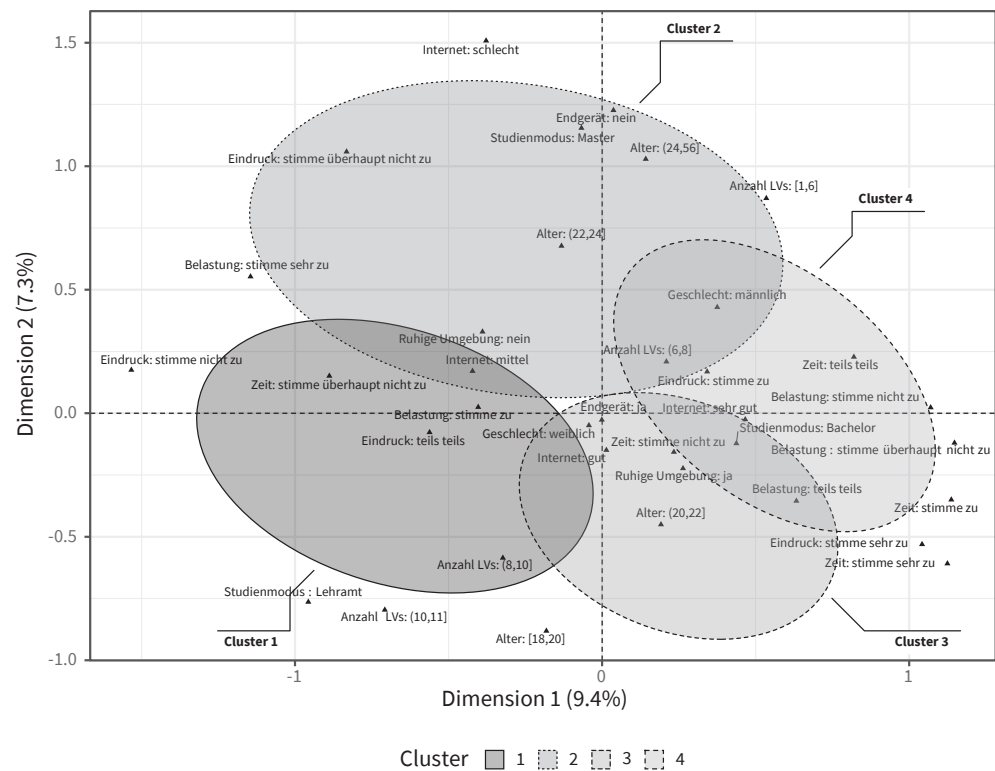


Abb. 2.: Ergebnis des Clusterings (eigene Darstellung).

Im ersten Cluster berichten 78 % der Studierenden, dass sich durch die Online-Lehre ihr Zeitaufwand sehr stark erhöht hat. Sie studieren zu 68 % auf Lehramt. Einen mittleren Gesamteindruck, eine nicht ruhige Umgebung bzw. eine relativ hohe Belastung hat jeweils über die Hälfte von ihnen. Sie sind mehrheitlich der Altersgruppe der 18-20-Jährigen zuzuordnen. In dieser Gruppe haben zudem über die Hälfte der Studierenden 9 oder 10 Lehrveranstaltungen besucht; ein Drittel gar 10 oder mehr. Aufgrund dieser Belastungen und der Altersstruktur kann dem Cluster der Name «junge Belastete» zugewiesen werden.

Das nächste Cluster beinhaltet 80% der Masterstudierenden und 70 % der Altersgruppe über 25. Ihm wird deshalb der Name «ältere Masterstudierende» gegeben. Innerhalb dieses Clusters studieren 57 % im Master, 54 % sind über 25, 40 % über 23 Jahre alt. Sie haben mehrheitlich keine ruhige Lernumgebung und sind tendenziell hoch belastet. Ausserdem empfinden sie die Online-Lehre als zeitintensiver. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass 83 % derer, die von einem schlechten Internetzugang berichten, in diesem Cluster enthalten sind.

Im dritten Cluster haben 86 % eine ruhige Lernumgebung. Fast drei Viertel studieren im Bachelor, 58 % sind 18 - 20 Jahre alt. Obwohl die Hälfte von ihnen 9 oder 10 Lehrveranstaltungen besucht, ist die berichtete Belastung moderat. Auffällig ist, dass 62 % jener, die angeben, die Online-Lehre führe bei ihnen zu weniger Aufwand, diesem Cluster zugeordnet wurden. Das Cluster kann somit als «motivierter Studienanfänger» beschrieben werden.

Das vierte Cluster zeigt sich sehr heterogen. Hier sind, ebenso wie im dritten Cluster, sehr viele Bachelorstudierende enthalten (84 %). Allerdings haben 62% von ihnen nur ein bis sechs Lehrveranstaltungen belegt. 60 % haben einen guten Gesamteindruck von der Online-Lehre. Auffällig ist hier, dass mit insgesamt 42 % in diesem Cluster überproportional viele männliche Studierende enthalten sind. Es erhält somit den Namen «passive Optimisten».

Die hierarchische Struktur der Cluster zeigt zudem, dass grössere Nähe zwischen den Clustern 1 und 2 besteht, die beide durch eine hohe Belastung eine relative Gemeinsamkeit aufweisen (Separierung im Dendrogramm auf geringerer Höhe). Bei den Clustern 3 und 4, diese scheinen durch die Gemeinsamkeit der Zukunftsorientierung inhaltlich verbunden zu sein, zeigt sich eine frühere Trennung (Separierung bei grösserer Höhe des Dendrogramms). Insofern zeigen die Ergebnisse auch, dass Zukunftsorientierung und Zukunftsorientierung relevante Differenzierungslinien darstellen.

Die Eingruppierung der Befragten erklärt insgesamt knapp 17 % der Varianz. Da es sich hier um eine explorative Studie handelt, ist dieser Wert akzeptabel. Durch das Selbst-Sampling der Befragten sind die hier präsentierten Ergebnisse nicht repräsentativ für alle Studierenden an deutschen Hochschulen und können daher auch nicht verallgemeinert werden. Dennoch kann geschlossen werden, dass digitale Lehre nicht für alle Studierenden in gleichem Masse nutzbar zu sein scheint. Hier könnten Angebote, wie Tool-Erklärungen und vor allem das Einrichten ruhiger Arbeitsräume ein erster Schritt zu mehr Teilhabe sein. Auch eine Reduktion der Erwartungen der Lehrende an die Leistung der Studierenden könnte den Arbeitsaufwand der Studierenden reduzieren. Dies könnte beispielsweise durch die Nicht-Anrechnung des Semesters (die zum Zeitpunkt der Umfrage noch nicht geschehen war) erreicht werden.

Variable: Ausprägung	Cluster 1: junge Belastete			Cluster 2: ältere Masterstudierende			Cluster 3: motivierte Studienanfänger			Cluster 4: passive Optimisten		
	Cla/ Mod	Mod/ Cla	v.test	Cla/ Mod	Mod/ Cla	v.test	Cla/ Mod	Mod/ Cla	v.test	Cla/ Mod	Mod/ Cla	v.test
Studienmodus: Bachelor	12	30	-4	57	40	4	34	73	3	33	84	5
Studienmodus: Master	2	2	-5	80	57	8	4	3	-4	(14)	(14)	(-1)
Studienmodus: Lehramt	67	69	8	8	4	-3	(25)	(24)	(0)	2	2	-5
Geschlecht: männlich												
	(8)	(4)	(-2)	(29)	(10)	(0)	(21)	(8)	(0)	42	20	2
Geschlecht: weiblich												
	(25)	(96)	(2)	(30)	(90)	(0)	(26)	(92)	(0)	19	80	-2
Internet: sehr schlecht												
	<i>nicht beobachtet</i>											
Internet: schlecht												
	(17)	(2)	(0)	12	11	-4	(0)	(0)	(-1)	(0)	(0)	(-1)
Internet: mittel												
	35	37	2	(37)	(30)	(1)	(16)	(15)	(-2)	12	14	-2
Internet: gut												
	(25)	(54)	(1)	(26)	(43)	(-1)	(29)	(58)	(1)	(21)	(48)	(0)
Internet: sehr gut												
	8	7	-3	(26)	(20)	(-1)	(30)	(27)	(1)	36	38	3
Eindruck: stimme überhaupt nicht zu												
	(20)	(2)	(0)	(60)	(4)	(1)	(20)	(2)	(0)	(0)	(0)	(-1)
Eindruck: stimme nicht zu												
	72	24	5	(28)	(7)	(0)	0	0	-3	0	0	-3
Eindruck: teils teils												
	42	57	5	(36)	(37)	(1)	16	20	-2	5	8	-4
Eindruck: stimme zu												
	9	17	-5	(33)	(47)	(1)	(28)	(47)	(1)	30	60	3
Eindruck: stimme sehr zu												
	0	0	-4	9	4	-3	49	31	3	43	32	3
Zeit: stimme überhaupt nicht zu												
	47	78	7	40	51	3	12	19	-4	1	2	-7
Zeit: stimme nicht zu												
	14	20	-2	(30)	(33)	(0)	35	46	2	(21)	(32)	(0)
Zeit: teils teils												
	2	2	-4	(24)	(14)	(-1)	(27)	(19)	(0)	46	38	4
Zeit: stimme zu												
	0	0	-3	5	4	-5	(29)	(8)	(0)	65	22	4
Zeit: stimme sehr zu												
	(0)	(0)	(-2)	(0)	(0)	(-2)	62	8	2	(38)	(6)	(1)
Belastung: stimme überhaupt nicht zu												
	(0)	(0)	(-1)	(17)	(1)	(-1)	-33	-3	0	(50)	(6)	(1)
Belastung: stimme nicht zu												
	0	0	-4	83	7	3	(23)	(12)	(0)	63	38	5
Belastung: teils teils												
	6	7	-4	15	16	-3	48	54	5	34	46	3
Belastung: stimme zu												
	33	56	3	42	54	3	(20)	(31)	(-2)	5	10	-5
Belastung: stimme sehr zu												
	51	37	4	21	39	-3	0	0	-5	0	0	-4
Ruhige Umgebung: nein												
	33	57	3	41	56	3	9	14	-5	(17)	(32)	(-2)
Ruhige Lernumgebung: ja												
	17	43	-3	22	44	-3	37	86	5	(24)	(68)	(1)
Alter: [18,20]												
	41	54	4	0	0	-8	49	58	5	10	14	-3
Alter: (20,22]												
	(28)	(31)	(1)	13	6	-2	37	37	2	(28)	(34)	(1)
Alter: (22,24]												
	10	9	-3	6	1	-2	6	5	-4	(27)	(32)	(1)
Alter: (24,56]												
	6	6	-4	70	54	7	0	0	-6	(24)	(26)	(1)
Anzahl LVs: [1,6]												
	2	2	-6	49	46	4	2	2	-6	48	62	6
Anzahl LVs: (6,8]												
	11	13	-3	(39)	(34)	(2)	(24)	(25)	(0)	(26)	(32)	(1)
Anzahl LVs: (8,10]												
	39	52	4	49	27	3	42	51	4	3	4	-5
Anzahl LVs: (10,11]												
	51	33	4	7	6	-5	(37)	(22)	(2)	3	2	-3

Tab. 2.: Kennzahlen der vier Cluster. Lesehilfe: Variable: Ausprägung | relative Häufigkeit im gesamten Sample (Cla/ Mod) | relative Häufigkeit innerhalb des Clusters (Mod/Cla) | Valeur-Test (v.test). Für ein Cluster auf dem 0,05%-Niveau nicht signifikante Werte (Kursiv und in Klammern). Für kein Cluster signifikante Variablenausprägungen kursiv (eigene Darstellung).

6. Diskussion

Die Analysen zeigen, dass Online-Lehre an der Fakultät Humanwissenschaften der Universität Bamberg von den Studierenden unterschiedlich genutzt wird. Wie bereits Gegenfurtner et al. (Gesellschaft für Hochschulforschung 2017) beschrieben haben, zeigt sich auch hier in Bezug auf die Studienmodi eine Tendenz, dass diese mit der Akzeptanz der Online-Lehre in Zusammenhang stehen. Hier zeigt sich, dass, in Rückbezug auf die theoretische Herleitung nach Bourdieu, die Studierenden auf unterschiedliche Ressourcen zurückgreifen können. Innerhalb der identifizierten Cluster sind diese Ressourcen unterschiedlich verteilt und abrufbar. Das ökonomische Kapital, beispielsweise durch die IT-Ausstattung realisiert, lässt sich tendenziell eher bei jüngeren Studierenden finden, welche auch eher kompetent im digitalisierten Umfeld navigieren und agieren (kulturelles Kapital). Das konsistente Zusammenauftreten von vielen besuchten Lehrveranstaltungen und hohem Aufwand bzw. viel investierter Zeit legt aber auch nahe, dass diese Gruppenspezifitäten nicht allein den Unterschied im Zurechtkommen mit der Online-Lehre erklären, sondern auch persönliches Nutzungsverhalten der vorhandenen Kapitalia einen Einfluss auf die Bewältigung der Situation hat. Insofern bildet die strukturierende Wirkung der unterschiedlichen Masse der Gruppen deren spezifische Kapitalausstattungen, sowie Transformationsleistungen ab. Gleiches gilt auch umgekehrt: Defizite in bestimmten Kapitalia können nicht immer durch höhere Ausstattung mit anderen Kapitalarten ausgeglichen werden. Diese Erkenntnisse illustrieren, dass fehlendes ökonomisches Kapital während der Pandemie nicht vollständig durch kulturelles ersetzt werden konnte. Die fehlende Souveränität in Bezug auf die Adaption hinsichtlich der veränderten Lernsituation zeigt sich dabei als Spiegel der zugrundeliegenden habituellen Erfahrungen, die auf diesen Kontext transferiert werden können. Im Verlauf der mittlerweile drei Semester Online-Lehre haben hier einzelne Lehrende individuelle didaktische Konzepte (im Sinne von Materialien und Verhaltensweisen) entwickelt, um Personen ohne spezifische Vorkenntnisse den Zugang zu ihrem digitalen Lehrangebot zu ermöglichen. Wichtig ist an dieser Stelle, dass auch die so genannten «Digital Natives» entsprechende mediendidaktische Angebote erhalten, um ihnen eine zielgerichtete Nutzung der Lehrangebote zu ermöglichen.

Da viele der in den Humanwissenschaften verorteten Studiengänge didaktische Elemente aufweisen (Lehramt, Pädagogik, Erwachsenenbildung), könnten die Studierenden gegenüber der Lehre, die sie oftmals auf eine eigene Lehrtätigkeit vorbereiten soll, darüber hinaus besonders kritisch sein. Alternativ wäre aber auch denkbar, dass die Lehrenden dieser Fächer sich in der (Online-)Lehre besonders stark um hohe Qualität bemühen, da dies sowohl ihrer Domäne als auch ihrer Profession entspricht. Analog zu den vorangegangenen Studien, die univariat die Studiensituation an verschiedenen Universitäten erfragt haben, zeigt sich auch hier ein mit der Online-Lehre verbundener Mehraufwand, der nur teils durch das Belegen (zu) vieler

Lehrveranstaltungen erklärt werden kann. Hier sind die Lehrenden gefordert, den Arbeitsanspruch zu senken und vor allem zeitintensive Arbeitsaufträge gezielt einzusetzen, um die Studierenden zu entlasten. Diese Veränderung könnte vor allem positive Auswirkungen auf die Studierenden in den Clustern eins und drei haben.

Die Studierenden in Cluster zwei, die oftmals trotz weniger besuchter Lehrveranstaltungen von einem stark erhöhten Zeitaufwand berichten, könnten von medienpädagogischen Angeboten, die das digitale Lernen und den tiefergehenden Einstieg in die verwendeten Plattformen (Videokonferenztools, Lernplattformen etc.) ermöglichen, profitieren. Darüber hinaus könnte hier das Bereitstellen von Lernorten mit gutem Internetzugang in ruhiger Umgebung Abhilfe schaffen. Aufgrund der Alters- und Geschlechtsstruktur im Cluster könnte auch Mehrfachbelastung durch Home-schooling und Kinderbetreuung neben dem eigenen Studium ein Grund für die hohe Belastung sein, wozu in dieser Studie keine Daten vorliegen.

7. Fazit und Ausblick

Die vorliegende Studie zeigt, dass sich für Studierende der Humanwissenschaften ein heterogenes Bild in Bezug auf ihre Erfahrungen mit der digitalen Lehre ergibt. Generell lässt sich feststellen, dass ein Grossteil den Wechsel in die Online-Lehre subjektiv erfolgreich bewältigt hat. Jedoch sollten die, zumeist älteren, durch ihre technische Ausstattung benachteiligten Studierenden nicht vergessen werden. Hier könnte ein weiterer Bedarf an Unterweisungen zur besseren Nutzung der digitalen Infrastruktur sowie der digitalen Lehrangebote bestehen.

Die hier vorliegende Auswertung weist einige Limitationen auf. Dazu gehört vor allem, dass die Stichprobe, nach Ausschluss der Missings, sehr klein war ($N = 233$). Damit einher ging die Notwendigkeit, einige Variablen zu kategorisieren. Höhere Fallzahlen hätten hier das Aufzeigen noch spezifischerer Aspekte ermöglicht. Des Weiteren war die Stichprobe auf Studierende der Humanwissenschaften beschränkt. Unter der Annahme, dass diese Studierenden bestimmte Eigenschaften aufweisen, die auch zur Entscheidung für ein solches Studium führten, könnte ein Vergleich mit anderen Fakultäten bzw. Studienfächern weitere Unterschiede und Gemeinsamkeiten aufdecken. Darüber hinaus bildet die Studie lediglich den Ist-Zustand im Sommer 2020 ab. Interessant wäre es hier eine Zeitverlaufsperspektive einzubringen, also eine zweite Welle beispielsweise im Juni 2021 mit denselben Beteiligten zu durchführen, um zu erfahren, ob der häufig berichtete Mehraufwand ein Umstellungs- oder dauerhaftes Problem ist, sowie um zu prüfen, ob sich Lerneffekte bei den technisch bisher nicht sehr versierten Studierenden einstellen.

Bezüglich der Weiterentwicklung des Angebots der Universität wäre es daher auch denkbar, mit ausgewählten Studierenden der einzelnen Cluster qualitative, niedrigschwellige Interviews zu führen, um die Bedarfe und Wünsche zu erfahren.

Literatur

- Aenehsazy, Schaja. 2020. «Umfrage des Instituts für Medienwissenschaften über die Online-Lehre im Sommersemester 2020». <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/06/Umfrage-Lehre-im-SS-2020.pdf>.
- AStA der Universität Lüneburg. 2020. «Das digitale Semester an der Leuphana Universität Lüneburg – ein Zwischenstand». https://asta-lueneburg.de/wp-content/uploads/umfrage_digisose-31.05.pdf.
- Beck, Ulrich. 2016. *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Becker, Karsten, und Markus Lörz. 2020. «Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium». *DZHW Brief*, 9. https://doi.org/10.34878/2020.09.DZHW_BRIEF.
- Blömer, Linda, Christin Voigt, und Uwe Hoppe. 2020. «Corona-Pandemie als Treiber digitaler Hochschullehre». In *DELFI 2020 - Die 18. Fachtagung Bildungstechnologien der Gesellschaft für Informatik e. V.*, herausgegeben von R. Zender, D. Ifenthaler, T. Leonhardt, und C. Schumacher, 343–48. Bonn: Gesellschaft für Informatik. <http://dl.gi.de/handle/20.500.12116/34181>.
- Bourdieu, Pierre. 1997. «Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld». In *Der Tote packt den Lebenden*, 59–78. Hamburg: VSA-Verl.
- Bourdieu, Pierre. 2012. «Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital». In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Bildung und Gesellschaft*, herausgegeben von U. Bauer, U. H. Bittlingmayer, und A. Scherr, 229–242. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-18944-4_15.
- Die Frauenbeauftragten der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. 2018. «Bericht der Frauenbeauftragten für das Jahr 2018». Bamberg: Otto-Friedrich-Universität. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/verwaltung/frauenbeauftragte/InfoundBeratung/Berichte/Bericht_der_Frauenbeauftragten_fuer_das_Jahr_2018.pdf.
- Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI). 2019. «Gutachten zu Forschung, Innovation und technologischer Leistungsfähigkeit Deutschlands 2019». Berlin: EFI.
- Fachschaft Humanwissenschaften. 2020. «Evaluation der Online-Lehre. Umfrage der Fachschaft Huwi Mai/Juni». [Hochschulpolitisch genutzte, intern präsentierte Daten der Online-Befragung]. Fachschaft Humanwissenschaften der Otto-Friedrich-Universität Bamberg.
- Forschungs- und Innovationslabor Digitale Lehre (FIDL). 2020. «Studie der bayerischen Hochschulen für angewandte Wissenschaften Sommersemester 2020». Nürnberg: FIDL. https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/baukasten/img_2/fidl/dokumente_121/FIDL-StudiePostCoronaGesamt.pdf.
- Fröhlich, Gerhard. 1999. «Habitus und Hexis: Die Einverleibung der Praxisstrukturen bei Pierre Bourdieu». In *29. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, 16. Österreichischer Kongress für Soziologie, 11. Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie*, 100–102.

- Gesellschaft für Hochschulforschung, Hrsg. 2017. «Digitalisierung der Hochschulen: Forschung, Lehre, Administration». *Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung, Hannover*. https://www.gfhf.net/wp-content/uploads/2016/07/Abstractband_GfHf2017.pdf#page=28.
- Graf-Schlattmann, Marcel, Dorothee M. Meister, Gudrun Oevel, und Melanie Wilde. 2020. «Collective willingness to change as a central success factor in digitalisation processes at higher education institutions. Kollektive Veränderungsbereitschaft als zentraler Erfolgsfaktor von Digitalisierungsprozessen an Hochschulen», *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 15 (1): 13–39. <https://doi.org/10.3217/ZFHE-15-01/02>.
- Grotheer, Lone, und Daryoush Danaii. 2020. «Digitale Lehre unter Corona Bedingungen in Niedersachsen». Lüneburg & Wilhelmshaven: LandesASTenKonferenz Niedersachsen. <http://www.lak-niedersachsen.de/wp-content/uploads/2020/09/LAK-Auswertung-landesweite-Umfrage.pdf>.
- Herzig, Bardo, und Alexander Martin. 2020. «Schulische Medienbildung im Spannungsfeld von Medienpädagogik und Fachdidaktik». *MedienPädagogik* 37: 283–298. <https://doi.org/10.21240/mpaed/37/2020.07.15.X>.
- Hesse, Friedrich W. 2019. «Research Cluster Digitalization, Diversity and Lifelong Learning. Consequences for Higher Education». FernUniversität in Hagen. https://www.fernuni-hagen.de/forschung/schwerpunkte/d2l2/docs/d2l2_short_report_aug_2019.pdf.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK). 2013. «Künftiger Beitrag des Bundes zur Finanzierung der Hochschulen». Berlin/Bonn. https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/Entschliessung_Bundesbeitrag_11062013.pdf.
- Husson, François, Julie Josse, und Jérôme Pagès. 2010. «Analyse de données avec R - Complémentarité des méthodes d'analyse factorielle et de classification». *42èmes Journées des Statistique*, Marseille, France. <https://doi.org/inria-00494779>.
- Husson, François, Julie Josse, und Jerome Pages. 2010. «Principal component methods-hierarchical clustering-partitional clustering: why would we need to choose for visualizing data». Technical Report – Agrocampus, Applied Mathematics Department, 1-17. http://factominer.free.fr/more/HCPC_husson_josse.pdf.
- Jungk, Rolf-Dieter. 2020. «Ausbreitung des neuen Coronavirus SARS-CoV-2», 10. März 2020. https://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/verwaltung/presse/044_PRESSE/Dokumente/2020-03-10_Corona_Vorlesungsbeginn_SS_2020_Staatl_Universitaeten_A.pdf.
- Kenner, Alessandra. 2020. «Bildung in Zeiten von Corona - Empfehlungen für die Lehre ohne Präsenzphasen». Fortbildungszentrum Hochschullehre FAU Erlangen-Nürnberg. https://www.fbzhl.fau.de/files/2020/11/handlungsempfehlungen_lehre_ohne_praesenz.pdf.
- Lautsch, Erwin, und Michael M. Plichta. 2003. «Configural frequency analysis (CFA), multiple correspondence analysis (MCA) and latent class analysis (LCA): An empirical comparison». *Psychology Science* 45 (2), 298-323. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.4707&rep=rep1&type=pdf>.

- Lörz, Markus, Anna Marczuk, Lena Zimmer, Frank Multrus, und Sandra Buchholz. 2020. «Studieren unter Corona - Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester». *DZHW Brief*, 5. https://doi.org/10.34878/2020.05.DZHW_BRIEF.
- Mayrberger, Kerstin. 2019. *Partizipative Mediendidaktik: Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. 1. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Riesmeyer, Claudia, Thorsten Naab, Anne-Linda Camerini, Ruth Festl, und Christine Dallmann. 2019. «Media literacy as intergenerational project: skills, norms, and mediation». *MedienPädagogik* 35 (Oktober). <https://doi.org/10.21240/mpaed/35/2019.10.15.X>.
- Schneider, André. 2017. «Hochschule 4.0 – Herausforderungen und Perspektiven der Digitalisierung von Bildungsdienstleistungen». In *Dienstleistungen 4.0: Geschäftsmodelle - Wertschöpfung - Transformation. Band 2. Forum Dienstleistungsmanagement*, herausgegeben von Manfred Bruhn und Karsten Hadwich, 497–521. Wiesbaden: Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17552-8_21.
- Seyfeli, Funda, Laura Elsner, und Klaus Wannemacher. 2020. *Vom Corona-Shutdown zur Blended University?: ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester*. Baden-Baden: Tectum. <https://doi.org/10.5771/9783828876484>.
- Statistisches Bundesamt. 2020. «Bildung und Kultur - Studierende an Hochschulen». Statistischer Jahresbericht 2110410207004. Fachserie 11, Reise 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410207004.pdf?__blob=publicationFile.
- Statistisches Bundesamt. 2021. «Bildung und Kultur - Finanzen der Hochschulen». Statistischer Bericht 2110450197004. Fachserie 11, Reise 4.5. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Bildungsfinanzen-Ausbildungsfoerderung/Publikationen/Downloads-Bildungsfinanzen/finanzen-hochschulen-2110450197004.pdf>.
- TH Wildau. 2020. «Online Studieren im SoSe 2020». Technische Hochschule Wildau: Qualitätsmanagement. https://www.th-wildau.de/files/ZQE/TQM/Dokumente/Evaluation/Online_Studieren_im_SoSe_2020.pdf.
- Weiland, Laura, Seán Schmitz, Sophia Becker, Norman Niehoff, Frank Schwartzbach, und Erika von Schneidmesser. 2019. «Climate Change and Air Pollution: The Connection between Traffic Intervention Policies and Public Acceptance in a Local Context». *Environmental Research Letters* 14 (8): 085008. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/ab299b>.