

Zwischen Neugier und Verunsicherung

Hochschulbefragungen
in Zeiten von Corona



BRIDGING

Forschungsprojekt:

Zusatzstudie im Rahmen des Forschungsprojektes
BRIDGING – Transfer digitaler Hochschulbildungs-
konzepte

Technische Universität Hamburg
Institut für Technische Bildung und Hochschuldidaktik

Autorinnen und Autoren:

Christiane Arndt, Tina Ladwig, Sönke Knutzen
Unter Mitarbeit von Alexander Grundmann, Tina
Carmesin sowie Johanna Mörke (Gestaltung)

Weitere Informationen:

<https://bridging.rz.tuhh.de>



TUHH
Technische Universität Hamburg

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Zwischen Neugier und Verunsicherung

Interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen Sommersemester 2020

Der vorliegende Beitrag wurde im Rahmen des Forschungsprojektes BRIDGING von Christiane Arndt, Tina Ladwig und Sönke Knutzen erstellt und steht unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0.

DOI: <https://doi.org/10.15480/882.3090>

Inhalt

1 Einleitung und Hintergrund der Studie	3
2 Vorgehen und Ergebnisse der Recherche	4
3 Sampling und Vorgehen in der Analyse	5
4 Ergebnisse – eine Momentaufnahme	6
4.1 Zeitpunkte der Befragungen	6
4.3 Gründe für die Befragungen	7
4.2 Verantwortliche und Durchführende der Befragungen	7
4.4 Ebenen und Erkenntnisinteressen der Befragungen	9
4.5 Umgang mit den Limitationen des Vorhabens.....	9
5 Ergebnisse der Analyse	10
5.1 Mehrbelastung	12
5.1.1 Erhöhte Arbeitslast im Ausnahmezustand	12
5.1.2 Lebenssituation in Zeiten der Gleichzeitigkeit von Privatem und Beruf/Studium	15
5.2 Unsicherheiten über Studienerfolge und Prüfungen	18
5.2.1 (Befürchtete) Auswirkungen auf den Studien-/ Qualifikationsverlauf	18
5.2.2 Prüfungen und Prüfungsformen zwischen fehlenden Regelungen, Sorgen und Rücksicht... ..	20
5.3 Lernfortschritt und -organisation zwischen Strukturiertheit und Selbstdisziplin	23
5.4 Kommunikation und Interaktion zwischen Feedback und sozialem Miteinander.....	26
5.5 Heterogene individuelle Ausgangslagen	31
5.5.1 (Un)Erfahren ins virtuelle Sommersemester	32
5.5.2 Medientechnische und -didaktische Kompetenzen zwischen globaler Selbsteinschätzung und differenzierter Analyse	33
5.5.3 Individuelle technische Ausstattung als Unabdingbarkeit	35
5.6 Technische Infrastrukturen und Tools zwischen Kennen & Können und Aufwand & Nutzen.....	38
5.7 Virtuelle Lehr- und Lernszenarien zwischen Rezeption und Kollaboration.....	43
5.8 Unterstützung und Unterstützungsbedarfe.....	47
5.9 Bewertung der Umstellung auf virtuelle Lehre zwischen Stolz und (Un-) Zufriedenheit	52
6 Übergreifendes Fazit und Reflexionsimpulse.....	54
6.1 Die Krise als individueller Lernprozess	55
6.2 Kommunikation und Interaktion als soziale Herausforderung und institutionelle Chance	56
6.3 Lernorganisation zwischen Selbstbestimmtheit und Strukturiertheit.....	58
6.4 Institutionelle und individuelle Diversität und Heterogenität.....	59
6.5 Die Krise als strategischer Impuls.....	61
Quellen	64
Anhang.....	64

1 Einleitung und Hintergrund der Studie

Veränderungen gesellschaftlicher, politischer, sozialer und ökonomischer Rahmenbedingungen manifestieren sich sowohl auf Ebene der Lebens- und Arbeitswelt von Individuen als auch auf Ebene der Strategieentwicklung in Organisationen (vgl. u.a. Peters/ Roberts, 2015). Hochschulen als (besondere) Organisationen (Kehm, 2012) sind gefordert, sich in Transformationsprozessen zu verorten. Nicht alle Veränderungen oder Impulse werden aufgrund des Kontextes und/oder den Akteur_innen als gleichermaßen strategisch relevant eingestuft.

Die durch die COVID 19- Pandemie verursachten Veränderungen machten eine Einstufung von Digitalisierung – in diesem Fall Virtualisierung mit möglichst geringem physischem Kontakt – als strategisch relevantes Thema für Hochschulen unumgänglich. Entweder kurz vor oder bereits im Sommersemester 2020 mussten die Hochschulen und Hochschulangehörigen eine rasante Umstellung auf virtuelle Lehr- und Lernangebote realisieren. Diverse Ad-hoc - Maßnahmen und Anpassungen wurden in einer Geschwindigkeit eingeleitet, die man zuvor selten im Bildungssystem beobachtet hat. Trotz dieser Geschwindigkeit von Veränderungen schienen an Hochschulen jedoch auch zunehmend Befragungen initiiert zu werden – nicht nur *über die* Hochschulen oder *aus den* Hochschulen heraus, sondern auch organisations- und lehrbezogen *innerhalb der* Hochschulen. Diese wurden zudem mit (Teil-)Ergebnissen auf den Webpräsenzen oder in den sozialen Medien erstaunlich schnell veröffentlicht und waren mehr denn je öffentlich nachvollziehbar.

Aus der Perspektive des Forschungsprojektes BRIDGING stellte sich die Frage, inwiefern diese Vorgehensweisen und Einfluss auf bisherige (Transfer-)strategien als Gestaltungskonzeptionen von Entwicklungs- und Verbreitungsprozessen digitaler Hochschulbildungskonzepte im Hochschulbereich haben oder haben können. Dazu wurde vor Abschluss des Projektes, das seit 01.01.2018 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung über verschiedene Projektphasen gefördert wurde, vom 01.07. – 30.09.2020 eine qualitative Zusatzstudie zu hochschulinternen Befragungen unter Lehrenden und Studierenden im Sommersemester 2020 durchgeführt.

Der Fokus des vorliegenden Berichts liegt dabei auf

- dem Vorgehen in der Recherche und der Analyse,
- den Rahmendaten des Samplings,
- den identifizierten Themenschwerpunkten und Erkenntnissen, sowie
- hochschulbezogenen Reflexionsimpulsen.

2 Vorgehen und Ergebnisse der Recherche

In einem ersten Schritt wurden öffentlich zugängliche lehr- und lernbezogene Befragungen, die in den Hochschulen unter Lehrenden und Studierenden im Sommersemester 2020 durchgeführt wurden und werden sowie deren Ergebnisse an 273 staatlichen Hochschulen nach Wikipedia¹ (Stand 12.05.2020) recherchiert. Folgende Suchbegriffe dienten der Identifikation über google:

- Hochschulname Umfrage (Corona) (Lehrende)
- Hochschulname Umfrage (Corona) (Studierende)
- Hochschulname twitter

Der Stichtag der Recherche war der 14.08.2020. Das bedeutet, dass alle angekündigten Befragungen oder Ergebnisse nach diesem Datum nicht berücksichtigt wurden. Durch die Recherche konnte jedoch festgestellt werden, dass auch Anita Sekyra vom Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen sich der Recherche von Forschung zum Sommersemester 2020 widmet. Im Sinne der Synergie wurden in Absprache alle Rechercheergebnisse in das von ihr initiierte Padlet² übertragen.

Ziel war es, die Recherche so offen wie möglich zu halten, um einen Überblick zu erhalten, wer an den Hochschulen die Perspektiven von Studierenden und Lehrenden im Sommersemester 2020 im eigenen Kontext aus welchem Grund erhebt. Daher wurden nicht nur Befragungen mit einem professionellen Forschungsdesign, repräsentativen Ergebnissen und/oder einer wissenschaftlichen Aufbereitung der Ergebnisse, sondern auch Blitzbefragungen und Ergebnispräsentationen einbezogen. Ebenso wurde unter #twittercampus recherchiert, welche Einzelakteur_innen an Hochschulen Befragungen und deren Ergebnisse teilten.

Die Recherche zeigt, dass zum Stichtag

- an 45 Hochschulen öffentlich kommunizierte Umfragen unter Lehrenden sowie
- an 88 Hochschulen öffentlich kommunizierte Umfragen unter Studierenden, davon
- viele zu Semesterbeginn/-mitte und einige mehrmals durchgeführt wurden und werden, und
- weitere detaillierte Auswertungen oder weitere Befragungen angekündigt wurden.

Es ist davon auszugehen, dass wesentlich mehr Umfragen und Begleitstudien durchgeführt als öffentlich kommuniziert wurden und werden. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass nach dem Stichtag weitere Befragungen stattgefunden haben – insbesondere als Retrospektive nach

¹ https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Hochschulen_in_Deutschland

² https://padlet.com/HDS_Zentrum_Leipzig/vnify31nppydz75x

Vorlesungsende. An mehreren Hochschulen wurden weitere Befragungen angekündigt. In diesem Kontext sind auch hochschulübergreifende Befragungen an Relevanz, da viele Hochschulen – teilweise zusätzlich zu eigenen Befragungen – zur Teilnahme an Studierendenbefragungen des DZHW aufforderten und/oder eine Teilnahme an dem Projekt „Erfolgsfaktoren digitaler Hochschullehre“ (EdiHo) des Instituts für Angewandte Statistik (ISTAT) planen, das im Herbst in Zusammenarbeit mit verschiedenen Hochschulen Befragungen von Lehrenden und Studierenden plant und den beteiligten Hochschulen ihre hochschulspezifischen Ergebnisse zur Verfügung stellt.³ Daher erhebt die Recherche keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die folgenden Ausführungen sind zudem entsprechend als Momentaufnahme zu verstehen, die in den kommenden Monaten erneut zu reflektieren ist.

3 Sampling und Vorgehen in der Analyse

In die Inhaltsanalyse wurden 69 Befragungen – teilweise an denselben Hochschulen – davon 17 unter Lehrenden und 52 unter Studierenden einbezogen, zu denen vollständige und teilweise (wie Pressemitteilungen) Ergebnisse vorlagen (→ Anhang A und B). Diese beinhalten Folgebefragungen an denselben Hochschulen – zwei weitere unter Lehrenden an der HTWK Leipzig sowie eine zweite unter Studierenden und Lehrenden an der TU Dresden bzw. unter Studierenden an der Universität Potsdam (Hooffacker, 2020a; Frohwieser et al., 2020b; Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020b). Darüber hinaus wurden zwei übergreifende Befragungsergebnisse einbezogen – eine bezogen auf Studierende an drei Hochschulen in Würzburg (Pauli et al., 2020) und eine auf Lehrende an vier Kunst- und Musikhochschulen (Krämer und Hammerich, 2020). Ebenso wurden sieben individuelle Befragungsformate von Einzellehrenden einbezogen, die hier stellvertretend für alle Lehrenden stehen, die die Perspektiven und Bedarfe der Studierenden reflektierten und in die Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen einbezogen haben.

Die Ergebnisdarstellungen reichen von Tweets, Pressemitteilungen über statistische Auswertungen als Präsentationen oder eingebettet in Textbeiträge bis zu Diskussionspapieren. Daher wurden zusätzlich zu den Befragungsergebnissen vorhandene Erläuterungen auf den Webseiten einbezogen. Als wissenschaftliche Begleitung werden bisher nur wenige der Befragungen öffentlich kommuniziert – hier beispielsweise die Diskussionspapierreihe an der TU Dresden (Stützer et al., 2020).

Aufgrund der Besonderheit wurden zudem zwei Sonderformate einbezogen, die kein (quantitatives) Befragungsformat darstellen. In einem Interviewformat wurden an der HTWK Dresden Lehrende strukturiert zu ihren Lehrkonzepten und Erfahrungen befragt. Es steht damit auch stellvertretend für die in der Recherche beobachteten zahlreichen text-, audio-

³ Die Universität Bielefeld hat sich beispielsweise für eine Teilnahme entschieden: https://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/rektoratsmeldungen/entry/teilnahme_an_einer_studie_des

und videobasierten Formate an den Hochschulen, über die Erfahrungen zum Sommersemester geteilt wurden und werden. An der Fakultät für Informatik der Universität Koblenz-Landau wurden auf Basis von Regelungen anderer Hochschulen Workshops an Fakultäten und eine übergreifende Umfrage unter Lehrenden und Studierenden ein Entwurf für konsensfähige Prüfungsregelungen entwickelt.

Entsprechend divers gestalten sich die Ergebnisse und Ergebnisdarstellungen. Diese wurden in einer systematischen Auswertung strukturiert und in übergeordneten Erkenntnissen aufbereitet. Methodisch wurde sich hierfür an die strukturierende Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) angelehnt und mithilfe von MAXQDA umgesetzt. Leitend waren dabei folgende Fragen:

- Wer hat die Befragungen durchgeführt?
- Was wird als Grund für die Befragungen angegeben?
- Was sind die Erkenntnisinteressen und Erkenntnisse?
- Welche Schlüsse werden von den Hochschulakteur_innen aus den Ergebnissen gezogen?
- Welche Schlussfolgerungen und Perspektiven lassen sich übergreifend aus den Ergebnissen auf Hochschulebene ableiten?

Dabei wurde ein besonderer Fokus auf die Fragen gelegt, welche Herausforderungen geteilt werden und wie sich das Verhältnis von Lehrenden- und Studierendenperspektiven gestaltet.

4 Ergebnisse – eine Momentaufnahme

Es ist davon auszugehen, dass weitere Befragungen zum Semesterende nicht nur zu vertieften Erkenntnissen führen, sondern auch – ausgehend von den umfangreichen Maßnahmen, die an den Hochschulen eingeleitet wurden – Veränderungen in den hier abgeleiteten Themenfeldern nachvollziehbar werden. Ebenso wie die Recherche sind folgende Ausführungen daher als Momentaufnahme zu verstehen.

4.1 Zeitpunkte der Befragungen

Die Mehrheit der Befragungen begannen ab Ende April/Anfang Mai. Die meisten hier vorliegenden Befragungen wurden im Mai durchgeführt. Befragungsergebnisse aus Juli sind hier weniger vertreten, da der Erhebungszeitraum am 14.08.2020 endete. Jedoch wurden auch Umfragen Ende März kurz nach dem „Shutdown“ bzw. der Umstellung auf den „Notbetrieb“ durchgeführt – wie an der Hochschule Rhein-Waal und an der Professur für Politische Systeme (Meißelbach und Bochmann, 2020). Kritisch anzumerken ist dabei, dass die Erhebungszeiträume nicht immer angegeben wurden, was aber ausgehend von der gewählten offenen Herangehensweise an die Recherche und der vorliegenden Fragestellung absehbar war. Die Angaben zu den Befragungszeiträumen sind im Anhang vermerkt und

wurden bei fehlenden Angaben um einen ungefähren Zeitraum vor der Veröffentlichung ergänzt.

4.3 Gründe für die Befragungen

Schnelles Feedback der Lehrenden und Studierenden zu den Erfahrungen in den ersten Wochen des Semesters soll es ermöglichen, von den Erkenntnissen wechselseitig zu profitieren und gemeinsam zu lernen. (Grube, 2020)

Als Grund für die Befragungen kann neben einer Bewertung des Sommersemesters vor allem identifiziert werden, einen systematischen Einblick in die Situation von Studierenden und Lehrenden zu gewinnen. Dieser soll einerseits dazu dienen, Handlungsbedarfe für das Sommer- und Wintersemester zu erkennen. Andererseits sollen auch Erfahrungen für die zukünftige (strategische) Gestaltung von (digitalem) Lehren und Lernen abgeleitet werden. Damit einher geht teilweise das Motiv – beispielsweise durch mehrere Befragungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten – diesen Veränderungsprozess mithilfe von (weiteren) Untersuchungen gestaltend zu begleiten. So nahmen Klonschinski et al. eine Beobachtung der fehlenden Rücksichtnahme gegenüber wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen auf befristeten Qualifikationsstellen und mit Kindern zum Anlass „Herausforderungen und Schwierigkeiten indes nicht einfach zu konstatieren oder mit anekdotischen Beispielen eigener Anschauung zu belegen“ (2020, S. 2), sondern empirisch zu belegen. Unter der Prämisse „die Studierenden als Partner zu verstehen und die Situation als Chance zu begreifen, im Rahmen der Digitalisierung der Lehre auch wichtige Erfahrungen im Bereich der digitalen Prüfungen aufzubauen“ (Müller, 2020c), wurde im Anschluss an Fakultätsworkshops das hier einbezogene Sonderbefragungsformat an der Universität Koblenz-Landau durchgeführt, um konsensfähige Prüfungsregelungen zu entwickeln (Müller, 2020a).

4.2 Verantwortliche und Durchführende der Befragungen

Ein großer Teil der Studierendenbefragungen wurde von den Studierendenvertretungen der den Hochschulen und Fachbereiche durchgeführt. Hochschulweite Befragungen unter Studierenden und Lehrenden haben daneben insbesondere die unterschiedlichen Organisationseinheiten für Qualitätsmanagement, Hochschuldidaktik und/oder digitaler Lehre verantwortet, die von den Vizepräsident_innen für Lehre und/oder den teilweise vorhandenen oder eingerichteten Arbeitskreisen/Krisenstäben beauftragt und abgestimmt wurden. Ebenso die Fakultäten werden oftmals explizit hinsichtlich der Abstimmung auf Hochschulebene erwähnt. Hierbei fällt auf, dass die vorgesehenen Lehrveranstaltungsevaluationen einerseits an das Sommersemester angepasst wurden und andererseits – wie an der Universität Potsdam –ergänzt wurden um weitere Befragungen von Studierenden sowie Lehrenden. Übergreifend wurden Lehrveranstaltungsevaluationen im

Sommersemester 2020 entweder angepasst, zur freiwilligen Nutzung angeboten oder abgesagt.

Auf Fakultäts-/Fachbereichsebene konnte neben den Fachschaften an einer Fakultät eine im Sommersemester 2020 initiierte Projektgruppe identifiziert werden, die nicht nur die Fakultät bspw. mit Webinaren und Beratung unterstützen sollte, sondern auch eine Befragung unter Studierenden und Lehrenden durchführte – das PhiloLotsen-Team an der Ruhr-Universität Bochum. Eine Befragung wurde nur unter Lehrenden und Studierenden von Lehramtsstudiengängen und zusätzlich zu einer übergreifenden Befragung an der Universität Wuppertal vom Forum „Digitalisierung und Mediendidaktik in der Lehrerbildung“ durchgeführt.

Die hier einbezogenen sieben Befragungsformate von einzelnen Lehrenden zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie auf twitter oder persönlichen Blogs veröffentlicht und zur Diskussion gestellt wurden. Sie machen ihre Lehrerfahrungen öffentlich und gehen damit einen bisher noch ungewöhnlichen Schritt im Lehrbereich.

Neben einzelnen Lehrenden, die ihre Studierenden ihrer Lehrveranstaltungen befragten, konnten auch einzelne Forscher_innen als Initiator_innen identifiziert werden, die alleine oder mit Kolleg_innen an anderen Hochschulen eine Befragung durchführten. Darunter findet sich auch eine Masterstudentin an der FH Kiel, die die in Zusammenarbeit mit dem StartUp stackOcean GmbH durchgeführten Befragungen in ihre Abschlussarbeit integrieren wird.

Die einbezogenen hochschulübergreifenden Befragungen wurden nach Hochschultyp – vier Kunst- und Musikhochschulen durch die Hochschule für Musik und Theater Rostock (Krämer und Hammerich 2020) und Region – die Universität, FHWS und Hochschule für Musik in Würzburg (Pauli et al. 2020) – gemeinsam durchgeführt. Auch die TH Köln hat eine gemeinsame Befragung mit der Hochschule Emden-Leer und der Fachhochschule Kiel durchgeführt. Hier werden die Ergebnisse jedoch für die TH Köln bereits separat kommuniziert.

An zwei Hochschulen wurden Befragungen in Zusammenarbeit mit den Landeshochschulverbänden durchgeführt – die Lehrenden- und Studierendenbefragung an der TU Hamburg in Zusammenarbeit mit dem Teilprojekt der Hamburg Open Online University an der TUHH (Ladwig et al. 2020) oder der Universität Marburg in Zusammenarbeit mit digLL (Digital gestützten Lehren und Lernen Hessen) (2020). Die HTW Berlin hat hingegen den Stifterverband beauftragt, eine Befragung unter Lehrenden durchzuführen.

4.4 Ebenen und Erkenntnisinteressen der Befragungen

Die Befragungen wurden nicht nur von unterschiedlichen Akteur_innen, sondern auch auf unterschiedlichen Ebenen durchgeführt:

- Hochschulebene: Lehrende und/oder Studierende
- Fakultät/Fachbereich: Lehrende und/oder Studierende
- Institut: Studierende
- Professur: Studierende
- Studiengang: Studierende
- Lehrveranstaltung: Studierende

Auch die Erkenntnisinteressen im Sinne einer Fokussierung auf Themenfelder gestalten sich sehr unterschiedlich. Während einige Untersuchungen ein breites Feld an Fragestellungen abdecken, konzentrieren sich andere auf bestimmte Themenfelder. Vor allem die (medien-) technische Ausstattung von Studierenden kann als ein Thema identifiziert werden, das in vielen Befragungen abgedeckt wird und an der UDE als Schwerpunkt der Studierendenbefragung gesetzt wurde (Stammen und Ebert, 2020). Insbesondere bei Befragungen der Studierendenvertretungen bezieht sich ein weiterer Schwerpunkt auf die Lebens- und konkret die finanzielle Situation von Studierenden. Auf Lehrveranstaltungsebene sind ähnliche Erkenntnisinteressen vorhanden. So geht es auch darum, ein Stimmungsbild unter den Studierenden zu erhalten wie beispielsweise bei Gutsmedl-Schümann (2020), aber auch Feedback nach Abschluss der Lehrveranstaltungen (Steinhardt, 2020).

4.5 Umgang mit den Limitationen des Vorhabens

Die hier einbezogenen Befragungen unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich ihrer Verantwortlichen, Zielgruppen, Erhebungsformen, Ergebnisdarstellungen und Erkenntnisinteressen, sondern auch in ihren Fragestellungen, Frageformen und Antwortskalen. So variieren die Antwortskalen zwischen 1-2 (ja/nein) und 1-6 sowie Mehrfachantwortmöglichkeiten. Während die meisten auch Freitextantworten ermöglichen, unterscheiden sich diese im Umfang. Im Fall von teilweise sehr umfangreichen Freitextantworten wurden weitere Analysen und Ergebnisse angekündigt. Es wurden zudem eine unterschiedliche Anzahl an Studierenden und Lehrenden befragt sowie mehr oder weniger professionelle Forschungsdesigns umgesetzt. Dies spiegelt sich auch teilweise in den Ergebnisdarstellungen wider, in denen beispielsweise Befragungszeiträume nicht angegeben wurden⁴.

⁴ Fehlende Angaben wurden ausgehend vom Veröffentlichungsdatum in Anhang B mit Monatsangaben vermerkt.

Hinzu kommen unterschiedliche Begrifflichkeiten. Im Kontext der Pandemie und der dadurch bedingten Umstellung auf virtuelle Lehre werden in den Befragungen Begriffe wie „Shutdown“, „Notbetrieb“ oder „digitaler Betrieb“ verwendet. Für das Sommersemester werden sehr unterschiedliche Begriffe verwendet, dabei vor allem „digitales (Sommer-) Semester“, aber auch „Online-Semester“, „präsenzloses Semester“ oder selbst entwickelt Begriffe wie Uni@home an der Universität Wuppertal. Für die Lehre wird insbesondere der Begriff „digitale Lehre“ verwendet, gefolgt von „Online-(basierte) Lehre“ oder „Online-Studium“ und wesentlich seltener „Fernlehre“, „Distance Learning“ oder „virtuelle Lehre“. Es ist nicht auszuschließen, dass diese Begriffe auch mit unterschiedlichen Assoziationen einhergehen, die gegebenenfalls die Antworten beeinflussten.

Aus diesen Gründen sind die Befragungsergebnisse nicht direkt vergleichbar, können aber erstens eine übergreifende Momentaufnahme liefern sowie zweitens übergreifende oder spezifische Tendenzen, Chancen und Herausforderungen aufzeigen. Angaben prozentualer Werte dienen dabei der Illustration übergreifender Tendenzen oder stark voneinander abweichender Einschätzungen zu ähnlichen Sachverhalten. Grundsätzlich wurde der Umstand genutzt, dass sich die unterschiedlichen Befragungen und Ergebnisse gegenseitig ergänzen können. So wurden in der Sonderform von Befragungen an der HTW Dresden über strukturierte Interviews Erfahrungen von Lehrenden gesammelt, die als gute Beispiele zeigen sollen, wie Lehrveranstaltungen virtuell gestaltet werden können. Neben Befragungen, die größtenteils geschlossene Fragen verwendet haben, kann dieses Format, das nicht unmittelbar als Forschungsvorhaben intendiert ist, aus qualitativer Perspektive zur Nachvollziehbarkeit der hier identifizierten Themen beitragen.

5 Ergebnisse der Analyse

In der Inhaltsanalyse konnten 13 Themenbereiche abgeleitet werden, die übergreifend in den Befragungen adressiert wurden:

- Arbeitslast
- Lebenssituation
- Auswirkungen auf den Studienverlauf
- Prüfungen und Prüfungsformen
- Lernfortschritte und -organisation
- Kommunikation und Interaktion
- Vorerfahrungen
- Medientechnische und-didaktische Kompetenzen
- Technische Ausstattung
- Technische Infrastrukturen und Tools

- Virtuelle Lehr- und Lernszenarien
- Unterstützung und Unterstützungsbedarfe
- Bewertung der Umstellung

Neben einer Bewertung oder Einschätzung durch Lehrende und/oder Studierende, ging es hinsichtlich der technischen Infrastrukturen und Tools sowie der Lehr- und Lernszenarien auch darum, einen Überblick über deren Einsatz zu bekommen.

Die Themenfelder sind jedoch nicht unabhängig voneinander zu betrachten, da sie sich gegenseitig bedingen oder beeinflussen, wie in Abbildung 1 verdeutlicht wird.



Abbildung 1: Themencluster Befragungen von Lehrenden und Studierenden in Zeiten von Corona

Grundsätzlich zeigt sich, dass bis zum Stichtag der vorliegenden Erhebung sowohl gemeinsame, als auch sehr unterschiedliche Erfahrungen im Sommersemester 2020 gemacht wurden. Dies wird bei nachfolgender Darstellung der Themenfelder herausgestellt. Jedes Kapitel endet mit einem kurzen Fazit.

5.1 Mehrbelastung

Die Mehrheit der Studierenden und Lehrenden berichten in den Befragungen von einer höheren Arbeitslast. Zudem führte die Lebenssituation – insbesondere in der ersten Phase der Umstellung durch die Schließung der Hochschulen – für einige Lehrende und Studierende zu hohen Belastungen durch parallele Sorgearbeit, unangemessene Arbeitsräume und/oder finanzielle Sorgen.

5.1.1 Erhöhte Arbeitslast im Ausnahmezustand

Derzeit habe ich eine ganz schlechte Einstellung zur Online-Lehre, weil es mir schlichtweg zum Hals raushängt und ich schon kotzen möchte, wenn ich mich morgens an den Schreibtisch setze, um wie am Fließband Videos zu produzieren. Ich denke aber, das wird sich ändern, wenn ich später einen Kurs mal richtig entwickeln kann. So aber ist es die Hölle. (Barthel, 2020, S. 17, Freitextzitat)

Die Arbeitslast wurde sowohl von der Mehrheit der Studierenden als auch Lehrenden als (wesentlich) höher im Vergleich zu Präsenzsemestern bewertet – in der Regel von mehr Lehrenden als Studierenden.

Bei den *Lehrenden* wurde dabei vor allem der höhere zeitliche Aufwand der Vorbereitung (hier v.a. Auswahl der technischen Systeme und Tools), Entwicklung und Umsetzung der Lehrkonzepte und -angebote für virtuelle Lehrveranstaltungen aufgeführt. Zudem haben Lehrende ihr Lernkonzept angepasst – wie über die Hälfte an der Philologischen Fakultät an der Universität Bochum (PhiloLotsen, 2020b, S. 22). Dies wird ergänzt um eine höhere (kommunikative) Betreuung der Studierenden (Klonschinski et al., 2020, S. 12), da beispielsweise mündliche Absprachen neben den Veranstaltungen nicht mehr möglich sind (Handke, 2020, S. 17) und trotz Beantwortung von Fragen anschließend viele Mails kommen (Julia Krause, HTW Dresden). Der Kommunikationsaufwand wird neben der Lehre jedoch auch in allen weiteren Abstimmungsbelangen als höher bewertet (Klonschinski et al., 2020, S. 9). In einigen Befragungen werden jedoch *Unterschiede zwischen den Statusgruppen* der Lehrenden deutlich. So geben an der HTW Berlin Professor_innen und Lehrkräfte für besondere Aufgaben eine stärker gestiegene Arbeitszeit an als Lehrbeauftragte oder wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen mit Lehraufgaben an (Stifterverband, 2020, S. 2). Auch an Kunst- und Musikhochschulen wird der Anstieg der Arbeitslast unterschiedlich von wissenschaftlich (83%) und künstlerisch Lehrenden (56%) bewertet (Krämer und Hammerich, 2020, S. 2). Bei den in den Befragungen selten betrachteten studentischen Hilfskräften ist an der Universität Bochum/Philologie für zwei Drittel der Arbeitsaufwand (stark) gestiegen (PhiloLotsen, 2020a, S. 4).

Bei den *Studierenden* werden hinsichtlich des Arbeitsaufwandes neben den technisch notwendigen Vorbereitungen auch die teilweise unübersichtliche oder intransparente Lehrveranstaltungsstruktur und -organisation und der damit einhergehenden höheren Aufwand zur Orientierung in den Lehrveranstaltungen genannt (→ Lernorganisation). Hinzu kamen auch ausstehende Hausarbeiten oder Prüfungsleistungen aus vorherigen Semestern, wobei Nachholklausuren teilweise mitten im Semester stattfanden (Müller, 2020d, S. 3 f.). Während vor allem Lehrende die Arbeitslast (deutlich) höher bewerteten, fällt auf, dass die Bewertung der Arbeitslast durch die Studierenden im Vergleich zu Lehrenden teilweise höher ausfällt. So wird an der Universität Osnabrück deutlich, dass in den Fachbereichen Sprach- und Literaturwissenschaft und Wirtschaftswissenschaften etwa 90% der Studierenden den Arbeitsaufwand etwas und viel mehr bewerten (AStA, S. 48, Tabelle 21). An der Fakultät für Philologie der Universität Bochum schätzen 80% der Studierenden „den Aufwand, den ich für meine Lehrveranstaltung betreibe“ als (viel) höher ein im Vergleich zu 52% der Lehrenden (PhiloLotsen, 2020b, S. 11).

Zudem werden *fach- und fakultätsbezogenen Unterschiede* an der Universität Lübeck deutlich, an der 70% der Studierenden der Gesundheitswissenschaften, aber nur 30% der Medizin den Arbeitsaufwand als etwas oder deutlich höher einschätzen (ER/aerzteblatt.de, (2020). Neben fakultätsspezifischen wurden auch Unterschieden zwischen Bachelor und Master identifiziert. Während 55% der M. Ed. - Studierenden an der Philologischen Fakultät der Universität Bochum den Aufwand als viel höher bewerteten (PhiloLotsen, 2020a, S. 8), bewerten, bewerteten in der Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft an der FU Berlin im Vergleich eher die Bachelorstudierenden das Arbeitspensum in den Seminaren als zu hoch (Fachschaftsinitiative AVL, S. 5).

Auch können die *Einschätzungen zwischen Lehrenden und Studierenden* voneinander abweichen. Während Lehrende an der Universität Potsdam mit 81% ihren eigenen Arbeitsaufwand (sehr) hoch einschätzen (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020e, S. 7), den von Studierenden jedoch nur mit 47% (ebd., S. 6), bewerteten Studierende ihren Arbeitsaufwand mit 67% als (sehr) hoch (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020d, S. 6).

Neben den benannten Gründen für die Arbeitslast kam bei Studierenden zudem die Sorge bzw. Einschätzung hinsichtlich des *Stoffumfang* hinzu. Hinsichtlich dieser inhaltlichen Komponente von Arbeitslast gab die Hälfte der Lehrenden an der Universität Wuppertal an, den Umfang der Lerninhalte nicht erhöht und teilweise sogar reduziert zu haben (UNISERVICE Qualität in Studium und Lehre, 2020c). Jedoch hoben Studierende in Freitextantworten hervor, dass der Umfang der Lerninhalte „bis zu ‚dreifach so hoch‘“ ist und über die Hälfte der Studierenden, dass das Tempo etwas/deutlich höher war (ebd.). Auch die Hälfte der Lehrenden an der Philologischen Fakultät der Universität Bochum gab an, in mindestens einer

Lehrveranstaltung die Anzahl Pflichtaufgaben reduziert zu haben (PhiloLotsen, 2020b, S. 23). Dabei fällt auf, dass zu späteren Befragungszeitpunkten der Anteil der Studierenden und Lehrenden, der die Arbeitslast (noch) höher bewertet als zum früheren Zeitpunkt, stieg (Frohwiesser et al., 2020b, S. 33; Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020b, S. 3).

Wie das Eingangszitat verdeutlicht, war die Zeit für eine konzeptionelle Gestaltung oftmals knapp, so dass Lehrende nicht nur zu Beginn des Semesters sehr gefordert waren. Die höher bewertete Arbeitslast im Verlauf des Semesters wurde von Studierenden mit einer steigenden Anzahl an Studienleistungen, wöchentlich abzugebenden Aufgaben, schriftlichen Ausarbeitungen, zu vielen textbasierten Lernmaterialien oder Tests, begründet. Der Umfang der Aufgaben für das Selbststudium wurde an der Hochschule Hannover von der Hälfte der Studierenden als (zu) hoch eingeschätzt (Hucker und Tjettmers, 2020, S. 3). Dahingehend bewerteten Studierende auch die digitale Erarbeitung des Lernstoffes schwieriger (Pressestelle TH Lübeck, 2020) und benötigten mehr Zeit (Hucker und Tjettmers, 2020, S. 2). Zudem wurde auch ein höherer zeitlicher Aufwand standardmäßiger Aufgaben beschrieben. 85% der Studierenden bewerteten ein Praktikum in Physik als bedeutend/etwas schwieriger als in Präsenz, da sie unter anderem Protokolle nicht mehr zu zweit, sondern allein erstellen müssen und die Auswertung ohne eigene Durchführung des Experiments schwieriger ist (Fachschaft Physik, 2020, S. 58). Zudem wurde auf eine schnellere Durcharbeitung des Stoffes hingewiesen (ebd.). Dies wurde aus Lehrendenperspektive auch mit einer schwierigeren Kontrolle des eigenen Tempos durch fehlende Körperlichkeit – sowohl der eigenen Bewegungen im Sitzen als auch nonverbalen Feedbacks durch Studierende – begründet und einer dadurch unbeabsichtigten Lehrendenzentrierung trotz intendierter Lernendenzentrierung (HTW Dresden, 2020, Ralf-Dieter Rogler) (→ Kommunikation und Interaktion).

Eine als höher empfundene Arbeitslast muss jedoch nicht zu geringeren Lernerfolgen bei Studierenden führen. So wird in einer Freitextantwort illustriert, dass das Ansehen von Vorlesungsaufzeichnungen im eigenen Tempo den Zeitaufwand steigert, aber zugleich auch das „Gefühl mehr zu lernen“ (Boros et al., 2020a, S. 13). Betrachtet man zudem die Anzahl der Stunden, die Studierende neben ihren Online – Präsenz - Terminen für das Selbststudium pro Woche aufwenden, so zeigt sich an der TU Hamburg, dass mehr als die Hälfte der Studierenden nur 6-20 Stunden pro Woche angab (Ladwig et al., 2020a, S. 18), wobei in den Freitextfeldern darauf hingewiesen wurde, dass nicht alle Präsenztermine haben und ein erhöhter Aufwand im Verlauf des Semesters erwartetet wurde. Diesbezüglich weist die Studie an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der HAW München darauf hin, dass der Stress, den Studierende hinsichtlich des Stoffumfangs kommunizierten, nicht höher ist als in vorherigen Studierendenbefragungen (Gosch, 2020, S. 13).

Fazit

Fazit ist, dass die Arbeitslast sowohl von der Mehrheit der Studierenden als auch der Lehrenden als höher bewertet wurde. Die Einschätzung kann jedoch sowohl zwischen den Statusgruppen der Lehrenden, den Hochschulen, den Fakultäten und Studienfächern als auch den Studienphasen variieren und unterschiedliche Gründe haben. Für einige Studierende stellte das dabei angesprochene Selbststudium eine große Arbeitslast dar (→ Lernorganisation). Wenngleich sich dies weder unmittelbar in den Arbeitsstunden des Selbststudiums widerspiegelte noch im Vergleich mit Ergebnissen von Befragungen in Präsenzsemestern, so kann die empfundene Arbeitslast in einer Pandemie bedingten Ausnahmesituation nicht unabhängig von der Lebenssituation und der allgemeinen Belastung betrachtet werden.

5.1.2 Lebenssituation in Zeiten der Gleichzeitigkeit von Privatem und Beruf/Studium

Die Homeoffice-Situation empfinde ich als sehr belastend, weil sich nicht mehr so gut zwischen Beruflichem und Privatem trennen lässt. Man ist doch irgendwie immer "auf Sendung", was mir ein zermürbendes Gefühl gibt. Aktuell kann die Institution daran natürlich wenig ändern. Ich wünsche mich aber für die Zukunft, dass bei dem (wir mir scheint verstärkten) Streben nach immer mehr Digitalisierung auch solche Probleme bzw. Phänomene mitbedacht werden. (Klonschinski et al., 2020, S. 26: Freitextantwort)

Bezüglich der Lebenssituation fokussierten die Fragen vor allem Arbeitsplätze, die Vereinbarkeit von virtuellem Lehren und Lernen und Sorgearbeit, finanzielle Belastungen sowie psychische Belastungen. Oftmals wurde die Frage nach den Arbeitsplätzen im Zusammenhang mit der technischen Ausstattung erfragt, die jedoch hier separat betrachtet wird (→ Kapitel 5.5.3).

Es fällt auf, dass die Frage nach Arbeitsräumen vor allem Studierenden und seltener Lehrenden gestellt wurde. Dies erstaunt, da beispielsweise für die befragten wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen an der CAU ein angemessener Arbeitsbereich nicht selbstverständlich ist (Klonschinski et al., 2020, S. 26). Übergreifend kann, wie an der TU Dresden gezeigt wurde (Froh Wieser et al., 2020a, S. 13), davon ausgegangen werden, dass die Mehrheit der Lehrenden zumindest über (teilweise) geeignete Arbeitsplätze verfügte.

Auch bei den Studierenden gab die Mehrheit an, (teilweise) einen Ort zu haben, an dem sie ungestört arbeiten können (Otto, 2020, S. 12). Jedoch zeigten sich an einigen Hochschulen wie der Universität Göttingen Unterschiede zwischen den Fakultäten und Studienphasen,

wobei dies insbesondere bei Promovierenden und Studierenden der Medizin am häufigsten gegeben war (Klingebeil und Rapp, 2020, S. 3).

Sorgearbeit

Hinsichtlich der durchschnittlichen Zeit, die täglich ungestört für das virtuelle Studium genutzt werden konnte, zeigt die Studierendenbefragung der UDE, dass mehr als die Hälfte zwischen zwei bis sechs Stunden aufbringen konnte (Stammen und Ebert, 2020, S. 8). Jedoch wird hier unter anderem deutlich, dass Sorgearbeit und/oder Behinderungen/chronische Erkrankungen verstärkt dazu führen können, dass keine oder weniger als zwei Stunden zur Verfügung stehen (ebd.). Übergreifend hatten die Mehrheit der Studierenden in den Befragungen keine Sorgeaufgaben. Wie bei den Studierenden variiert auch bei den Lehrenden der Anteil derer, die Sorgearbeiten mit dem Arbeiten von Zuhause verbinden mussten zwischen den Hochschulen, aber auch einzelnen Fakultäten. In einigen Umfragen wurde zudem nur Kinderbetreuung einbezogen, während andere auch die Pflege von Angehörigen in die Fragen nach Sorgearbeit integrieren. Die Lehrendenbefragung an der HTW Berlin zeigt dabei, dass der Anstieg des zeitlichen Mehraufwands durch Sorgearbeit von Männern häufiger genannt, die Anzahl der Stunden pro Woche jedoch vor allem von Frauen höher angegeben wurde (Stifterverband, 2020, S. 2). Die Lehrendenbefragung an der Universität Bochum zeigt darüber hinaus, dass nur einem Viertel die Vereinbarkeit von virtueller Lehre und Sorgearbeit (sehr) gut (Skala 1-5) gelang (Wissing, 2020, S. 13). Sowohl Lehrende als auch Studierende, die Kinder betreuten, bewerteten die Vereinbarkeit von Arbeit/Studium und Kinderbetreuung in der Pandemie in manchen Befragungen als (viel) schlechter bzw. belastender (Referent_innenRat, 2020, S. 9; Klonschinski et al., 2020, S. 29).

Als Kontrast berichteten Lehrende aber auch von positiven Rückmeldungen von Studierenden, für die die Vereinbarkeit von Familie oder Beruf mit dem Studium durch Online-Lehre einfacher geworden ist (Barthel, 2020, S. 20, Freitextantwort). Hier stellt sich die Frage, inwiefern diese Einschätzungen ausgehend von den Befragungszeiträumen noch von der Schließung der Schulen und Kinderbetreuungseinrichtungen geprägt waren.

Finanzielle Situation

Bezüglich der finanziellen Situation – beispielsweise aufgrund der von den Studierendenvertretungen kritisierten unzureichenden und späten Auszahlung der Überbrückungshilfen – zeigt sich, dass die Mehrheit der Studierenden zumindest keinen starken finanziellen Belastungen ausgesetzt war. Jedoch erlebten – je nach Hochschule – zwischen einem Fünftel und ca. einem Drittel der Studierenden eine (starke) finanzielle Verschlechterung und hatten finanzielle Sorgen beispielsweise aufgrund von Jobverlusten (z.B. Mailach und Mey, 2020, Fragenblock Finanzielle Situation; Mauch, 2020, S. 8; Hucker

und Tjettmers, 2020, S. 8; AStA Osnabrück, S. 22). Diese wirkte sich auch auf die Teilnahme an den virtuellen Lehrveranstaltungen aus (Froh Wieser et al., 2020a, S. 14). Hierbei zeigt sich, dass die nicht immer explizit thematisierten internationalen Studierenden scheinbar stärker von finanziellen Sorgen betroffen waren (Universität Würzburg; HTW Saar). Die Frage nach der finanziellen Situation wird bei Lehrenden wesentlich seltener abgefragt, wobei sich in einigen Befragungen zeigt, dass ebenfalls ein Viertel bzw. ein Fünftel der Lehrbeauftragten oder Lehrkräfte für besondere Aufgaben finanzielle Sorgen äußerten (PhiloLotsen, 2020b, S. 5).

Behinderungen und psychische Belastungen

Nicht in allen Befragungen wurde die Frage nach Behinderungen gestellt und in keinem Fall Lehrenden. In der ersten Befragung an der TU Dresden gaben 7% der Studierenden an, dass eine gesundheitliche Beeinträchtigung ihnen die Teilnahme im virtuellen Sommersemester erschwert, jedoch auch 4%, dass die Teilnahme dadurch erleichtert ist (Froh Wieser et al., 2020a, S. 14). In der zweiten Befragung zeigte sich, dass die Mehrheit davon auf eine psychische Beeinträchtigung verwies (Froh Wieser et al., 2020b, S. 19). Am Institut für Rehabilitationswissenschaft der HU Berlin gaben 4% der Studierenden an, auf Maßnahmen zur Barrierefreiheit wie Untertitel oder Screenreader angewiesen zu sein (Blank et al., 2020, S.7). Der Anteil der Studierenden, der eine physische oder psychische Beeinträchtigung angab, ist damit eher gering, aber scheinbar öfter eher psychisch als physisch (Ladwig et al., 2020a, S. 6).

Ein sehr hoher Anteil an Studierenden erlebte oder erwartete jedoch *psychische Belastungen* (Platz, 2020; Pauli et al., 2020). In der Befragung an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der HAW München wird hervorgehoben, dass mehr als ein Drittel der Studierenden chronischen Stress erlebte und dies – im Gegensatz zu den Sorgen zum Stoffumfang – eine Steigerung im Vergleich zu anderen Studien darstellt (Gosch, 2020, S. 22). Zudem berichteten Studierende auch über die Belastung durch die Isolation und das damit einhergehende Gefühl von *Einsamkeit*. Die Studierendenbefragung an der Hochschule Rhein-Waal (2020) zeigt dabei, dass insbesondere internationale Studierende sich einsam fühlten. Dabei fällt auf, dass trotz der Selbsteinschätzung psychischer Belastungen Beratungsangebote nicht immer genutzt wurden (→ Unterstützung und Unterstützungsbedarfe). So geben ca. 250 Studierende an der Universität Lüneburg an, psychisch belastet zu sein, aber nicht planen, eine Beratung in Anspruch zu nehmen (Bolten et al., 2020, S. 8). Gefragt nach einer Selbsteinschätzung, psychisch in der Lage zu sein, das Semester erfolgreich zu absolvieren, zeigt die Befragung der Universität Osnabrück, dass sich im Mai nur ca. 30% sich (sehr) gut in der Lage fühlten (Skala 1-5) (AStA Osnabrück, 2020, S. 25). Hier zeigen sich zudem geschlechtsspezifische Unterschiede.

Fazit

Als Fazit kann festgehalten werden, dass Sorgearbeit, das Fehlen von Arbeitsplätzen für ein konzentriertes Arbeiten und Lernen, Belastungen finanzieller Art, Behinderungen sowie psychische Belastungen das Lernen und – was insbesondere von Klonschinski et al. (2020, S. 17) thematisiert wird – auch das Lehren erschweren können. Davon sind weder alle gleichermaßen betroffen. Jedoch zeigt sich, dass insbesondere die psychische Belastung gestiegen ist. Dies können auch Gründe für den oftmals geäußerten Präsenzwunsch im Sinne der Öffnung von physischen Lernräumen darstellen. Hinsichtlich der erschwerten Vereinbarkeit von Beruf/Studium und Familie zeigt sich zudem, dass die Vorteile virtueller Lehr- und Lernangebote wie Flexibilität insbesondere in einem pandemiebedingten Lock-Down nicht automatisch denjenigen zugutekommen, die Lehren und Lernen und Sorgearbeit vereinen müssen oder wollen (Stützer et al., 2020, S. 4).

5.2 Unsicherheiten über Studienerfolge und Prüfungen

In den Befragungen waren sowohl die Auswirkungen auf den Studienverlauf als auch die Frage nach der Organisation von Prüfungen von Interesse. Hier zeigen sich besonders starke Unsicherheiten, die auch durch die zu Beginn der Pandemie fehlende Planungssicherheit bedingt sind.

5.2.1 (Befürchtete) Auswirkungen auf den Studien-/ Qualifikationsverlauf

Ich mache mir Sorgen um Studienabbruch. Daher eine erste Frage: Wie erreicht man Studierende, die sich seit dem Semesteranfang gar nicht gemeldet haben? Vielleicht studieren sie ganz ruhig alleine, vielleicht geht es aus tausenden Gründen gerade nicht. (Truan, 2020)

Die höhere Arbeitslast, Sorgen und damit einhergehende psychische Belastungen spielten auch bei der Frage nach den (erwarteten) Auswirkungen auf den Studienverlauf aus Sicht der Studierenden eine Rolle. Hierbei fällt auf, dass die Frage nach den Auswirkungen auf den Qualifikationsverlauf von wissenschaftlichem Personal nur in der Befragung von Klonschinski et al. (2020) gestellt wird. Demnach fürchtet die Hälfte der wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen, dass sie ihren Zeitplan nicht einhalten zu können (S. 17).

Bei Studierenden, die angaben, dass das Sommersemester ihren Studienverlauf beeinflusst, wurde dieser Einfluss mehrheitlich negativ bewertet. Dabei befürchteten Studierende entsprechender Fächer neben nicht realisierbaren (Pflicht-)Auslandsaufenthalten auch ein geringes Angebot an Praktikumsplätzen (Hinze, 2020; Müller, 2020d, S. 4). Ein hoher Anteil der Studierenden machte sich zumindest teilweise Sorgen um die Realisierung der Lehrveranstaltungen, Studienleistungen im Semester, dem Notendurchschnitt und der Regelstudienzeit. So befürchtete ein Drittel der Studierenden an der Universität Lübeck, ihr

Studium verlängern zu müssen (ER/Ärzteblatt, 2020). Die Hälfte der Studierenden an der HTW Saar sah die Weiterführung ihres Studiums durch die Pandemie beispielsweise aufgrund von finanziellen Schwierigkeiten als gefährdet an. An der Universität Leipzig äußerten etwa 40% der Studierenden mehr Sorgen hinsichtlich der Regelstudienzeit oder des Notendurchschnitts im Vergleich zu den vorherigen Semestern (Mailach und Mey, 2020, Fragenblock Sorgen). Die Sorge hinsichtlich der Regelstudienzeit ist zudem verbunden mit finanziellen Sorgen, da BAföG an die Regelstudienzeit gekoppelt ist (Müller, 2020d, S. 1). Hierbei wird auch darauf verwiesen, dass einige Hochschulen und Bundesländer schneller waren in der Anpassung verbindlicher Regelungen als andere (ebd., S. 5).

Die Frage, inwiefern alle geplanten Lehrveranstaltungen besucht werden (konnte), wird von einer Mehrheit der Studierenden bejaht. Jedoch zeigt sich hier im Zusammenhang mit der Bewertung der Umstellung, dass insbesondere Fächer wie Medizin, in denen Laborpraktika eine wesentliche Rolle spielen, durch den zeitweisen Ausfall beeinträchtigt waren (Universität Lübeck ER, Ärzteblatt). Studierende gaben oft mehrheitlich an, gleich viele Lehrveranstaltungen (planen) zu besuchen (Ladwig et al., 2020a, S. 10; Otto, 2020, S. 15; Fachschaftsinitiative AVL, 2020, S. 4).

Jedoch weisen einige Ergebnisse darauf hin, dass ein Teil der Studierenden bereits zu Semesterbeginn davon ausgegangen ist bzw. entschieden hat, nicht alle vorgesehenen Lehrveranstaltungen bzw. Studienleistungen/ECTS-Punkte zu absolvieren (Referent_innenRat, S. 7 f.; Universität Weimar, S. 2; Frohwieser et al., 2020a, S. 8). Auch zeigen sich Unterschiede zwischen den Studienphasen. So wird an der Philologischen Fakultät der Universität Bochum festgestellt, dass die Mehrheit der M.A.-Studierenden weniger Lehrveranstaltungen als geplant besuchte (PhiloLotsen, 2020a, S. 16). Dabei werden neben dem Ausfall von Lehrveranstaltungen auch fehlende Informationen, Überschneidungen von Lehrveranstaltungen, technischen Problemen, der Lebenssituation mit Kindern oder Geschwistern wird auch Überforderung und fehlende Konzentration genannt (Ladwig et al. 2020a, S. 10; Stützer et al., 2020)⁵. Interessant ist, dass sowohl das Wegfallen von Erwerbstätigkeit als auch die Notwendigkeit, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen als Hindernis für eine Teilnahme an den Lehrveranstaltungen thematisiert wurde (Otto, 2020, S. 17). Ebenso wurden die Schließung der Bibliotheken und fehlende Zugriffsmöglichkeiten auf Literatur als Hindernisse genannt (Boros et al., 2020a, S. 3; Aenehsazy, 2020, S. 5).

Andererseits gaben Studierende auch teilweise an, mehr Lehrveranstaltungen besuchen zu können, wobei eine täglich gesparte Fahrtzeit zwischen anderthalb und vier Stunden sowie Vorlesungsaufzeichnungen als Gründe angegeben werden (Ladwig et al. 2020a, S. 10).

⁵ Stützer et al. (2020) entwickeln auf dieser Basis Bedarfe, die berücksichtigt werden sollten.

Lehrende schätzten jedoch den Abbruch von Lehrveranstaltungen teilweise höher als in Präsenzsemestern ein – wobei diese Einschätzung stärker von (unbefristeten) wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen geteilt wurde als von Professor_innen (PhiloLotsen, 2020b, S. 12). Bezogen auf Überlegungen, das Studium abzubrechen, weisen die Zahlen darauf hin, dass nur ein kleiner Anteil der Studierenden dies (sehr) stark in Betracht zog (Referent_innenRat, 2020, S. 4 f.; Technische Hochschule Köln, 2020; Hucker und Tjettmers, 2020, S. 8).

Fazit

Fazit ist, dass sich Studierende aus unterschiedlichen Gründen um ihren Studienverlauf sorgten, jedoch nur ein kleiner Teil einen Studienabbruch als Ausweg sah. Um langfristige negative Folgen für den Studienverlauf zu verhindern, sollte der Blick jedoch – wie von Stützer et al. (2020) – intensiver auf die Studierenden gerichtet werden, die die Studienleistungen aus den aufgeführten unterschiedlichen Gründen nicht erreichen konnten oder denken zu können. Als blinder Fleck erweist sich die Frage nach Sorgen um den Qualifikationsverlauf, der nur in der Befragung an der Universität Kiel betrachtet wurde. Es ist nicht auszuschließen, dass die Sorgen und Gründe von Studierenden für das Belegen weniger Veranstaltungen vergleichbar mit Präsenzsemestern sind, jedoch waren und sind insbesondere die Unsicherheiten hinsichtlich Praktika und Auslandsaufenthalten spezifisch für die Pandemie. Zudem müssen Unsicherheiten und Sorgen im Zusammenhang mit den oft erstmals umfassend thematisierten und bearbeiteten virtuellen Prüfungen und Prüfungsformaten berücksichtigt werden.

5.2.2 Prüfungen und Prüfungsformen zwischen fehlenden Regelungen, Sorgen und Rücksicht

Das gesamte Thema "Prüfungen" wurde aus meiner Sicht bisher mangelhaft kommuniziert. Es hilft nicht auf digitale Prüfungen zu verweisen, wenn diese am Ende nur für Ausnahmefälle rechtssicher durchgeführt werden können (Barthel, 2020, S. 19, Freitextantwort)

Lehrende beschäftigte neben den technischen Rahmenbedingungen und der Entwicklung digitaler Prüfungen insbesondere die Rechtssicherheit von digitalen Prüfungen (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020c, S. 12, aber auch, wie die Befragung der HTW Berlin zeigt, die Kontrollierbarkeit (Stifterverband, 2020, S. 4). Hinzu kommt, dass – fachabhängig – einige Lehrende Prüfungen in Präsenzform als notwendig erachten (Barthel, 2020, S. 19).

Sofern Abgabefristen bestanden, wünschten sich Studierende eine Verschiebung bzw. wurde diese bei einem Großteil ermöglicht (Referent_innenRat HU Berlin, 2020, S. 7). Dabei wünschten sich Studierende insbesondere Rücksichtnahme von den Lehrenden und den

Hochschulregelungen (Müller, 2020d, S. 2). Die Mehrheit der Studierenden sorgte sich zumindest teilweise darum, Prüfungen nicht zu bestehen oder schlechter abzuschneiden (Mailach und Mey, 2020, Fragenblock Sorgen; Frohwieser et al., 2020b, S. 20; Hucker und Tjettmers, 2020, S. 7) bzw. Nachteile durch digitale Prüfformate zu haben (Stammen und Ebert, 2020, S. 11).

Bezüglich der Wünsche von Studierenden hinsichtlich *digitaler Prüfformate* zeigten sich teils widersprüchliche Tendenzen zwischen den Hochschulen und Fakultäten. So präferierten die meisten Studierenden an der Beuth-Hochschule Hausarbeiten, gefolgt von Online-Tests, Klausuren und wöchentlichen Quizfragen (Mauch, 2020, S. 17). Dies ist auffällig, da eine hohe Arbeitslast auch mit zu umfangreichen schriftlichen Ausarbeitungen begründet wird (→ Kapitel 5.1.1). In der Auswertung der Studierendenbefragung am Institut für Rehabilitationswissenschaften der HU und der Professur für Politische Systeme an der TU Dresden (Meißelbach und Bochmann, 2020, S. 14) wurde dahingehend auf die Sorge der Studierenden verwiesen, vermehrt Hausarbeiten zu schreiben. An der Universität Lüneburg wurde das Thema Online-Klausuren konkretisiert mit einer Präferenz der von 24-Stunden-Klausuren in Abgrenzung von Echtzeit-Moodle-Klausuren und 90-Minuten-Klausuren per Mail, da diese auch Studierenden entgegenkommt, die netzbezogene Probleme haben (Bolten et al., 2020, S. 13) (→ Technische Ausstattung). An der Universität Göttingen wird dies ergänzt um ein Drittel der Studierenden, die sich keine mündlichen Prüfungen per Videokonferenz vorstellen können, jedoch sowohl mit starken Unterschieden zwischen den Fakultäten als auch zwischen den Abschlussarten (Klingebeil und Rapp, 2020, S. 24 ff.).

In der Befragung an der Professur für Politische Systeme und Systemvergleich der TU Dresden wurde zudem der Frage nachgegangen, welche *alternativen Prüfungsleistungen* Studierende sich vorstellen könnten. Die Hälfte der Studierenden wollte dabei ungerne Videos oder Podcasts als Prüfungsleistung erstellen (Skala 1-5), wobei unter den Masterstudierenden niemand signalisierte, dies auszuprobieren (Meißelbach und Bochmann, 2020, S. 12). Eine Ursache für die von den Studierenden kommunizierten Bedenken könnte dabei auch in der fehlenden Erfahrung mit digitalen Prüfungsformen liegen (Mauch, 2020, S. 17) (→ Kapitel 5.5.1).

Ein wesentliches Problem wurde bezüglich der fehlenden und/oder intransparenten *Regelungen* beschrieben. Ebenso wie Lehrende fühlten sich Studierende schlecht informiert (z.B. Frohwieser et al., 2020a, S. 17). Dabei wird auch deutlich, wie unterschiedlich schnell Hochschulen Regelungen entwickelt haben und entsprechend kommunizieren konnten. An der TU Dresden wurden Regelungen zur Prüfung beispielsweise Ende April verabschiedet (Frohwieser et al., 2020b, S. 30), an der UDE Mitte Mai (Stammen und Ebert, 2020, S. 2).

Wie komplex die Entwicklung insbesondere von konsensfähigen und verwaltungsrechtlich akzeptierten hochschulweiten Prüfungsregelungen und -formaten sein kann, zeigt dabei das Beispiel an der Universität Koblenz-Landau (Müller, 2020a). Der partizipativ erarbeitete Entwurf für Prüfungsregelungen und -formate orientierte sich dabei an einem Mehrheitskonsens von Lehrenden und Studierenden (Müller, 2020c). In den Diskussionsbeiträgen zeigt sich dabei die Vielfalt an Anforderungen und Wünschen hinsichtlich der Prüfungsformate, die vor allem eine flexible Abweichung von einem Standardprüfungsformat hervorstellt (Müller 2020c, S. 3).

Im Zusammenhang mit den Sorgen hinsichtlich der Prüfungen und vor allem den *Prüfungsleistungen* wird darüber hinaus deutlich, dass sich viele Studierende durch virtuelle Lehre nicht (ausreichend) auf Prüfungen vorbereitet fühlten (Fachschaftsrat Wirtschaftswissenschaften, 2020, S. 3) – oder schlechter als in Präsenz (Platz, 2020). Stammes und Ebert weisen dahingehend auf einen Zusammenhang zwischen der Sorge über weniger fachlichen Austausch in virtuellen Lernformaten und der Sorge einer Benachteiligung in digitalen Prüfungen hin (2020, S. 11). Lehrende schienen diesbezüglich positiver als Studierende eingestellt zu sein, dass virtuelle Lehre es Studierenden ermöglicht, sich gut auf Prüfungen vorzubereiten (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020c, S. 12).

Fazit

Fazit ist, dass die Klärung von Prüfungsformen und -regelungen eine der größten Herausforderungen auf Hochschulebene war und immer noch ist, begleitet von hoher Unsicherheit zu rechtlichen Rahmenbedingungen, Kontrollierbarkeit und virtueller bzw. technischer Umsetzbarkeit sowie unterschiedlichen Wünschen zu Prüfungsformen sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch Studierenden. Während die Bedenken von Studierenden hinsichtlich einer angemessenen Prüfungsvorbereitung oder fairen Prüfungschancen auch an weitere Sorgen hinsichtlich virtueller Lehre gekoppelt sind, können sie darüber hinaus auch im Zusammenhang mit den kommunizierten Unsicherheiten hinsichtlich des Lernfortschritts betrachtet werden.

5.3 Lernfortschritt und -organisation zwischen Strukturiertheit und Selbstdisziplin

Die asynchrone Lehre ermöglicht ihnen auch unter den teilweise problematischen individuellen Rahmenbedingungen, den Lernprozess zu einem selbst gewählten Zeitpunkt und im eigenen Tempo fortzuführen. Einigen hilft bei der Strukturierung ihres Lernprozesses auch die eingeschränkte Verfügbarkeit der Lernvideos, die jeweils nur 14 Tage online gestellt sind. (HTW Dresden, Thomas Rosenbaum)

Sowohl Lehrende als auch Studierende sorgten sich um Lernfortschritte und -erfolge. Im Zusammenhang mit der Lernorganisation werden dabei vor allem die Selbstorganisation und das Selbststudium, aber auch die Strukturiertheit von Lehr- und Lernszenarien thematisiert.

Lehrende schätzten den Lernerfolg von Studierenden im Sommersemester (eher) geringer ein (Boros et al., 2020b, S. 1; Krämer und Hammerich, 2020, S. 8). Interessant ist hierbei, dass die Auswertung an der Beuth-Hochschule zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung und dem Lebensalter der Lehrenden besteht (Barthel, 2020, S. 33). Auch berichten Lehrende über eine geringere Kenntnis über Lernfortschritte (UNISERVICE Qualität in Studium und Lehre, 2020a) bzw. schätzten, (eher) nicht den Lernerfolg beurteilen zu können (Frohwiesser et al., 2020a, S. 16).

Auch *Studierende* schätzten ihren Kenntnisstand über Lernfortschritte als geringer ein (UNISERVICE Qualität in Studium und Lehre, 2020a) bzw. Lernerfolg in Präsenzveranstaltungen höher ein als in virtuellen asynchronen oder synchronen Lehrveranstaltungen (Boros et al., 2020a, S. 6). Ausgehend von der Frage nach der Effektivität des Lernens fällt jedoch auf, dass fast 40% der Studierenden der juristischen Fakultät an der Universität Marburg diese online (viel) besser bewerteten als offline mit 23% (Skala 1-5 plus keine Antwort) (Omlor, 2020a, S. 16). Ungefähr ein ähnlicher Anteil schätzte die Motivation zum Lernen online als (viel) besser (Vergleich 25% offline) ein (ebd., S. 12). Ob offline in diesem Fall Präsenz oder asynchrone Lehr- und Lernszenarien bedeutet für die Studierenden, wird jedoch nicht deutlich.

Von vielen Studierenden wird darauf verwiesen, dass es schwerer war, sich zu Hause auf das Lernen zu konzentrieren (Hucker und Tjettmers, 2020, S. 6) oder alleine zu motivieren (Gutsmiedl, 2020; Würdinger, 2020, S. 3). Diesbezüglich wird nicht nur der Zusammenhang mit fehlenden sozialen Kontakten hervorgehoben (Boros et al., 2020a, S. 11 und 13) (→ Kommunikation und Interaktion), sondern auch zur Selbstorganisation und Selbststudium deutlich.

Selbstorganisation und Selbststudium

Frage man Studierende nach Nachteilen der virtuellen Lehre, so geben sie auch an, mehr Selbstdisziplin und Selbstmanagement zu brauchen (Homann-Wenig und Dötzer, 2020). Übergreifend zeigen die Befragungen auf, dass die Mehrheit der Studierenden sich selbst und ihr Studium im Sommersemester gut organisieren und strukturieren konnte. Teilweise führte dies zu Einschätzungen über das Semester „in dem ich die meisten Lernerfolge hatte, weil ich mich im eigenen Rhythmus mit den Lerninhalten und meinen Wissenslücken beschäftigen konnte“ (Boros et al., 2020a, S. 11). An der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der RWTH schätzten die Studierenden ihre Selbstorganisationskompetenz neutral bis gut ein. Dies wird auch damit begründet, dass „das bisherige Studium auch von eigenorganisiertem Studium geprägt war“ (Hinze, 2020). Hier wird auf die Rolle von Selbststudium als Routine verwiesen. Auch mehr als die Hälfte der Studierenden an der Beuth-Hochschule schätzt ihre Selbstlernkompetenz (sehr) gut ein (Skala 1-5) (Mauch, 2020, S. 19).

Jedoch bewegt sich der Anteil der Studierenden, denen es schwer fiel, zu Hause zu lernen bzw. ihr Studium zu Hause zu strukturieren und zu motivieren, zwischen einem Viertel und ca. einem Drittel der Studierenden (Otto, 2020, S. 24; Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020d, S. 8; Boros et al., 2020a, S. 4). Auch Lehrende beobachteten, dass ein Teil der Studierenden mit Selbstlernerheiten überfordert war, beispielsweise wenn in vielen Modulen auf Basis von Flipped Classroom gearbeitet wurde. Ein Wechsel zu Vorlesungs-, Übungs- und Praktikumsanteilen wird dabei als hilfreich beschrieben (HTW Dresden, 2020, Jens Schönherr). Auch wurde von den Studierenden eine erhöhte Neigung zur Verschiebung von Selbstlernerheiten angezeigt (Hucker und Tjettmers, 2020, S. 6).

Zwischenfazit ist, dass ein hoher Anteil an Studierenden keine Schwierigkeiten mit der Selbstorganisation und dem Selbststudium zu Hause hat. Diesem kommt es entgegen, das Lernen freier gestalten zu können. Dabei wird vor allem der Vorteil einer höheren Flexibilität durch asynchrone Formate wie Vorlesungsaufzeichnungen und der damit einhergehenden Möglichkeit, die Zeit und das Tempo selbst zu bestimmen, hervorgehoben (→ Lehr- und Lernszenarien). Neben fehlenden Arbeitsplätzen, der erwähnten Arbeitslast, Mehrfachbelastung durch Sorgearbeit oder der erwähnten fehlenden Routine können auch die fehlenden sozialen Kontakte (→ Kommunikation und Interaktion) ein Grund sein, warum zwar nicht der Mehrheit, aber einem nicht zu vernachlässigendem Anteil an Studierenden das virtuelle Lernen zu Hause schwer fiel. Diesbezüglich wird auch der Strukturiertheit von Lehrveranstaltungen hohe Relevanz zugeschrieben.

Strukturiertheit

Auch Studierende, die keine oder wenig Schwierigkeiten mit der Selbstorganisation und dem Selbststudium erfahren, wünschten sich eine transparente und verbindliche Strukturierung der Lehrveranstaltungen mit einfach auffind- und einsehbaren Ablaufplänen und -fristen (Boros et al., 2020a, S. 12; Rothhardt, 2020, S. 2; Mauch, 2020, S. 11, Truan, 2020). Dies wird auch in guten Beispielen von Studierenden hervorgehoben:

LAI ist mit eines der übersichtlichsten Fächer des ganzen Semesters. Es gibt Wochenpläne, die vorgeben, welche Sachen gemacht werden sollen. Alles ist im WIKI des StudIp und somit sehr einfach zu finden. Es macht regelrecht Spaß an dieser Veranstaltung teilzunehmen, weil sie gut strukturiert ist. (Ladwig et al., 2020a, S. 35).

Hierbei gewinnen zudem die technischen Infrastrukturen an Bedeutung, die einerseits eine transparente Bereitstellung relevanter Informationen gewährleisten müssen und andererseits als wesentliche Ermöglichungsmedien virtueller Lehrveranstaltungen eines Überblicks bedürfen (→ Technische Systeme und Tools).

Der Wunsch nach Strukturiertheit von Lehr- und Lernszenarien umfasste auch eine Transparenz über erwartete Leistungen oder – im Zusammenhang mit dem Lernfortschritt – vollbrachte Leistungen. Während die Mehrheit der Studierenden an der Universität Potsdam angab, konstruktive und ausreichende Rückmeldungen in den Lehrveranstaltungen zu erhalten (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020b, S. 4), berichtete eine Mehrheit der Studierenden an der Hochschule Hannover (Hucker und Tjettmers, 2020, S. 4) und der TH Köln, dass sie (fast) nie Rückmeldungen zu ihren Selbststudienaufgaben erhielten (TH Köln, 2020). 39% der Studierenden an der TU Dresden gaben an, sich von den Lehrenden zu oft in ihrem Lernprozess allein gelassen zu fühlen (Froh Wieser et al., 2020b, S. 27 f.). Rückmeldungen wurden dahingehend von Studierenden gewünscht (Rothhardt, S. 3; Mauch, 2020, S. 10 und 13).

Aus der Perspektive der dafür möglichen *Tools*, erfuhren viele Studierende keinen Einsatz von Online-Tests, Aufgaben und Kontrollen oder Live-Umfragen (Froh Wieser et al., 2020a, S. 12). An der Universität Bielefeld gab die Mehrheit der Lehrenden an, Quizzes/Tests zu kennen, aber nicht zu nutzen (Handke, 2020, S. 12). Diesbezüglich gab jedoch die Mehrheit der Lehrenden der Universität Bochum an, über moodle Aufgaben bereitzustellen und Feedback zu geben (Wissing, 2020, S. 8). Während die Beteiligung von Studierenden an der Abgabe von Aufgaben und Live-Umfragen von der Hälfte der Lehrenden an der TU Dresden, die diese Formate einsetzen als (sehr) hoch eingeschätzt wurde, fällt bei Selbsttests der Anteil mit 35% geringer aus (Froh Wieser et al., 2020b, S. 23). Hier zeigt sich jedoch eine Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung der Lehrenden und Studierenden, von denen 54% angaben, sich (sehr) oft an Selbsttests zu beteiligen (ebd. 24). Lehrende berichteten teilweise zudem von sinkendem

Interesse an Rückmeldungsangeboten im Verlauf des Semesters bspw. durch Korrekturen der Übungsaufgaben (HTW Dresden, Jens Schönherr).

Fazit

Fazit ist, dass ein hoher Anteil der Studierenden keine größeren Schwierigkeiten mit der Selbstorganisation und dem Selbstlernen zu Hause hatte. Einige genossen die Flexibilität der eigenen Lerngestaltung und erleben neue Lernerfolge. Andere Studierende sind aus unterschiedlichen Gründen überfordert und berichten über Verschiebungen der Selbstlerneinheiten. Übergreifend wünschten sie sich jedoch strukturierte Lehrveranstaltungen mit übersichtlichen Informationen. Viele Studierende und Lehrende waren sich jedoch unsicher hinsichtlich des Lernfortschritts. Dabei fehlten Studierenden beispielsweise Rückmeldungen zur Selbstlerneinheiten. Gleichzeitig beteiligten sie sich nicht immer an organisierten Möglichkeiten bzw. divergierte die Einschätzung über die Beteiligung zwischen Lehrenden und Studierenden. Dies stellt Lehrende vor die Herausforderung, die grundsätzlich als positiv empfundene Flexibilität und Freiheit der eigenen Lerngestaltung technisch und didaktisch strukturiert zu gestalten.

Neben dem Einsatz von Rückmeldungen zu Lernfortschritten oder absolvierten Selbstlerneinheiten verweist der Wunsch nach Rückmeldungen zudem auf die Relevanz von *Kommunikation und Interaktion*. Das angesprochene Gefühl, beim Lernen alleine gelassen zu werden, hat auch eine soziale Dimension und kann in Zusammenhang mit Einsamkeitsgefühlen und dem fehlenden direkten Kontakt zu Lehrenden und Kommiliton_innen (TH Bingen, 2020, S. 6) gesehen werden.

5.4 Kommunikation und Interaktion zwischen Feedback und sozialem Miteinander

Mir als Lehrenden geht es da nicht anders. Ich vermisse auch die direkte Rückmeldung, ob Inhalte verstanden wurden, oder ob noch weitere Erklärungen hilfreich wären. Da sich etwa 80% der Teilnehmenden gar nicht melden, ist es für mich unglaublich schwer, differenziert zu unterrichten. Online ist es für mich noch schwerer Studierende zu erreichen, die zurückhaltend oder verunsichert sind. (HTW Dresden, Andreas Franze)

Als Nachteil des virtuellen Sommersemesters wird vor allem der fehlende Face-to-Face Kontakt sowohl zwischen Lehrenden und Studierenden als auch zwischen Studierenden thematisiert. Übergreifend sahen Lehrende und Studierende die Kommunikation und Interaktion als (wesentlich) geringer, erschwert, belastend bzw. große Herausforderung an (Hooffacker, 2020b; UNISERVICE Qualität in Studium und Lehre, 2020a; Mauch, 2020, S. 21, Universität Magdeburg, S. 5; Krämer und Hammerich, S. 12; Stabsstelle Qualitätsmanagement und Akkreditierungen, 2020).

Die Erreichbarkeit von Lehrenden für Fragen wurde dabei mit Ausnahmen von Studierenden als hoch eingeschätzt (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020b, S. 4). Dies weist einerseits auf die Bedeutung von Beratung für Studierende hin (Stammen und Ebert, 2020, S. 15) und andererseits auch auf einen Grund der hohen Arbeitslast von Lehrenden (→ Arbeitslast). Diesbezüglich ist es auffällig, dass Kommunikation und Interaktion im virtuellen Sommersemester gleichzeitig als zu viel und als zu wenig wahrgenommen werden.

Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden lässt sich zudem in die Kommunikation und Interaktion zwischen Studierenden und Lehrenden in virtuellen Lehrveranstaltungen, Kommunikation und Interaktion unter Studierenden sowie allgemein den persönlichen Austausch bzw. soziale Kontakte unterteilen.

Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden in virtuellen Lehrveranstaltungen

Hinsichtlich der Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden wurden vor allem Frage-, Beteiligungs- und Feedbackmöglichkeiten in und zu den Lehrveranstaltungen thematisiert. Dabei zeigen sich bereits Zusammenhänge zu den Lehr- und Lernszenarien (→ Kapitel 5.7). Eine direkte Interaktionsmöglichkeit mit Lehrenden und Kommiliton_innen – beispielsweise über virtuelle Präsenztermine oder Online-Sprechstunden – war Studierenden (sehr) wichtig (Omlor, 2020a, S. 19; Frohwieser et al., 2020a, S. 17; Fachschaft Physik, 2020, S. 47).

Sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch Studierenden bestand ein Wunsch nach mehr Interaktion, wobei Feedback eine besondere Rolle spielt. Lehrende vermissten oftmals das non-verbale Feedback von Studierenden (HTW Dresden, Jens Schönherr, Gudrun Lange). Fehlendes Feedback von Studierenden führt bei Lehrenden auch zu einer Unsicherheit darüber, ob alle Studierenden erreicht werden (Hooffacker, 2020b), was auch als ein Grund für eine unbeabsichtigte lehrendenzentriertere Lehre gesehen wird:

Ich vermisse deutlich meine Bewegung, Gestik und Haptik. In der sitzenden Position neige ich dazu, die Inhaltsdichte hoch zu halten. Zu den für das studentische Auge entspannenden Mikropausen muss ich mich zwingen. Da ich die Studenten nicht sehe, weiß ich manchmal nicht, ob sie alles notiert haben und wechsle die Tafel zu früh. Hier muss ich längere Pausen lassen. Manchmal ist die Datenübertragung so langsam, dass es zu einem zeitlichen Versatz zwischen gesprochenem Wort und Bild kommt. (HTW Dresden, Ralf-Dieter Rogler)

Die Interaktion in synchronen videobasierten Formaten wurde durch abgeschaltete Kameras als erschwert gesehen. Studierende wollen sich und/oder ihre Umgebung nicht immer in Videokonferenzen zeigen (Marx, 2020; Meißelbach und Bochmann, S. 4). Mehr als die Hälfte der Studierenden an der UDE hätte gerne darauf verzichtet, sich persönlich und die Umgebung in Videokonferenzen zu zeigen (Stammen und Ebert, 2020, S. 12).

Synchrone Formate (→ Lehr- und Lernszenarien), die jedoch nicht von allen Lehrenden realisiert wurden (Froh Wieser et al., 2020b, S. 23), ermöglichen im Unterschied zu asynchronen Formaten direkte Interaktion und Feedback. Hinsichtlich der Beteiligung von Studierenden unterschieden sich die Einschätzungen von Lehrenden und Studierenden zwar anteilmäßig, weisen aber grundsätzlich auf dieselbe Herausforderung hin: eingeplante Zeiten für Fragen wurden selten für *Wortmeldungen* genutzt (Froh Wieser et al., 2020b, S. 23 f.; Hucker und Tjettmers, 2020, S. 10 f.). Feedback- und Fragemöglichkeiten wurden von den Studierenden nicht immer genutzt, was zu einem Gefühl einer „Klettertour im Nebel“ (Hooffacker und Hornoff, 2020) führte. Auch die Studierenden sahen ihre Beteiligung als geringer im Vergleich zu Präsenz an (TH Bingen, 2020, S. 4). Mangelnde Aktivierung von Studierenden und fehlendes Feedback wird somit als Problem virtueller Lehre herausgestellt (Stifterverband, 2020, S. 2; Handke, 2020, S. 10). Diesem Phänomen der „Stummen Wand“ hat sich der Lehrende Jörn Loviscach ausführlicher gewidmet und auf seinem Blog eine Diskussion über seine Thesen zur eröffnet.⁶ In die Diskussion wurden nicht nur weitere Gründe eingebracht, sondern auch die Vielfalt und Uneindeutigkeit der Gründe, weshalb Studierende sich nicht zeigen möchten oder gar vom Fehlen audio-visueller Reize profitieren. Auffällig ist dabei zum einen, dass kaum Gründe genannt werden, warum es relevant ist, sich zu zeigen und zum anderen, dass ein_e Beitragende_r im Zusammenhang mit fehlender Vorbereitung und sinkender Anwesenheit daraus den Schluss zieht, keine Aufzeichnungen mehr anzubieten, um Anwesenheit zu erzwingen. Ein dort nicht erwähnter Grund wird von Stammes und Ebert herausgestellt – fehlende bzw. vorhandene Vorerfahrungen mit digitalen Lehr- und Lernformaten und Tools (2020, S. 12). (→ Vorerfahrungen).

Dabei zeigt sich, dass der Anteil der Studierenden, die angaben, sich (sehr) häufig an *Chats* zu beteiligen, höher war als bei den Wortmeldungen (Froh Wieser et al., 2020b, S. 24). Auch Lehrende an der HTWK Leipzig (Hooffacker, 2020a) und der HTW Dresden (Thomas Rosenbaum) berichten, dass sich Chats bewährt haben, da diese nach ihrer Erfahrung auch öfter genutzt werden als Wortmeldungen per Mikrofon.

Es ist zudem zu berücksichtigen, dass nicht alle gleichermaßen davon ausgingen oder ausgingen, dass Kommunikation und Interaktion (wie in Präsenz) gelingen kann. In der Befragung von Lehrenden und Studierenden der Lehramtsstudiengänge an der Universität Wuppertal wurde die ausschließlich digitale Kommunikation hinsichtlich der *fachlichen Kommunikation* von dem größten Anteil der Lehrenden und Studierenden (eher) negativ bewertet – noch stärker von den Studierenden (Forum Digitalisierung und Mediendidaktik in der Lehrerbildung, 2020, S. 10 f.). Konkret nach der fachlichen Interaktion gefragt, sorgte sich an der UDE die Hälfte der Studierenden, dass in der Distanzlehre weniger Möglichkeiten zum

⁶ Interessant ist hierbei, dass eine Befragung aus Datenschutzgründen als zu aufwändig erachtet wird.

fachlichen Austausch gegeben sind (Stammen und Ebert, 2020, S. 12). Hier zeigt die detailliertere Auswertung, dass diese Sorge mit der Sorge über die Abnahme der Motivation gekoppelt ist und zudem einen negativen Einfluss darauf haben kann, sich mit digitalen Lehr- und Lernformaten auseinanderzusetzen (ebd., S. 11).

Bezüglich Fragemöglichkeiten gab an der Hochschule Pforzheim die Mehrheit der Studierenden an, dass in den Online-Veranstaltungen (sehr) gut auf Fragen eingegangen werden kann. Dahingegen meint mehr als die Hälfte der Studierenden an der Philologischen Fakultät der Universität Bochum, dass sich Fragen nicht so gut klären lassen wie in Präsenzveranstaltungen (PhiloLotsen, 2020a, S. 15). Die Möglichkeit, Fragen in einer Online-Lehrveranstaltung zu stellen, sah der größte Anteil der Studierenden an der Juristischen Fakultät der Universität Marburg als vergleichbar mit offline Veranstaltungen an (Skala 1-5 plus keine Antwort) (Omlor, 2020a, S. 11), allerdings sahen sie die Interaktionsmöglichkeiten mit Kommiliton_innen mit fast 70% (viel) besser in Präsenz (ebd., S. 14). Dies wirft die Frage auf, wie Studierende miteinander im Sommersemester 2020 kommunizierten.

Kommunikation und Interaktion unter Studierenden

Neben der Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden wird auch die Interaktion unter Studierenden thematisiert. Die Mehrheit der Lehrenden an der Philologischen Fakultät der Universität Bochum ging davon aus, dass Studierende (deutlich) weniger miteinander interagieren (PhiloLotsen, 2020b, S. 9). Auch bei den Studierenden gab nur ein Drittel an, in vielen oder allen Lehrveranstaltungen miteinander zu interagieren, allerdings auch nur ca. 5% in keiner. Dabei wünschten sich 44% mehr Interaktionsmöglichkeiten (PhiloLotsen, 2020a, S. 17).

Hinsichtlich der lehrveranstaltungsbezogenen *Zusammenarbeit* zeigt sich, dass Gruppenarbeiten in unterschiedlichem Umfang angeboten wurden. Gruppenarbeitsphasen der Studierenden wurden, wie auch Flexibilität und Spontaneität methodischen Handelns und methodische Vielfalt und Abwechslungsreichtum, als besonders eingeschränkt von wissenschaftlich und künstlerisch Lehrenden an Musikhochschulen wahrgenommen – jedoch noch stärker vom künstlerischen Personal (Krämer und Hammerich, 2020, S. 11).

Auch Studierende empfanden Gruppenarbeiten als schwer umsetzbar (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020b, S. 2; Mailach und Mey, 2020, Fragenblock Erleben und Empfinden: Negative Items). Gleichzeitig war die Beteiligung an organisierten Gruppenarbeiten vergleichsweise gering. So beteiligten sich Studierende an der TU Dresden nach eigenen Angaben zwar mehr als von den Lehrenden vermutet an digitalen Gruppenarbeiten, aber auch nur zur Hälfte (sehr) häufig (Froh Wieser et al., 2020b, S. 23 f.). Die Ambivalenz von Gruppenarbeiten zeigt sich auch in der Bewertung der Relevanz. Die

Hälfte der Studierenden an der Universität Göttingen konnte sich vorstellen, in Online-Lerngruppen zu lernen – am meisten Studierende an der Theologischen Fakultät und Promovierende (Klingebeil und Rapp, 2020, S. 4) und am wenigsten Studierende an der Fakultät für Agrarwissenschaften (ebd., S. 28). Jedoch wird Online-Gruppenarbeiten teilweise auch eine geringe persönliche Relevanz in der digitalen Lehre bspw. nach Vorlesungsaufzeichnungen, Videokonferenzen oder Materialien beigemessen (Mauch, 2020, S. 10, Fachschaftsinitiative AVL, 2020, S. 3) (→ Lehr- und Lernszenarien).

Bezüglich Interaktion und Austausch stellt sich jedoch die Frage, inwiefern bzw. wie stark die Bewertungen durch das Fehlen des persönlichen Kontakts oder (informellen) Austausches geprägt sind.

Persönlicher Kontakt und (informeller) Austausch

Teilweise hatten Studierende nur ca. einmal die Woche Kontakt zu ihren Kommiliton_innen (Frohwiesser et al., 2020a, S. 16; Magdowski, 2020). Grundsätzlich überwog die Einschätzung, sich weniger mit Kommiliton_innen auszutauschen im Vergleich zu anderen Semestern (AStA Osnabrück, 2020, S. 20; TH Bingen, 2020, S. 4). An der UDE gab knapp die Hälfte der Studierenden an, dass ihnen der persönliche Austausch mit Kommiliton_innen digital gelingt, aber die andere Hälfte, dass dies nur teilweise oder gar nicht gelingt (Stammen und Ebert, 2020, S. 12). Studierende nutzten für den Austausch Videokonferenzsysteme, Lernmanagementsysteme wobei letztere sowie E-Mail einen geringeren Stellenwert hatte und eher Dienste wie Discord oder Telegram, Whatsapp oder Jodel genutzt wurden (Ladwig et al., 2020a, S. 32; Klingebeil und Rapp, 2020, S. 13-17; Hucker und Tjettmers, 2020, S. 6). 35% der Studierenden an der TU Hamburg gaben an, dass sie nicht die Möglichkeit haben, sich ausschließlich mit Kommiliton_innen auszutauschen ohne, dass die Lehrenden Einblick haben, wobei sich die Hälfte davon informelle Möglichkeiten wünschte (Ladwig et al., 2020a, S. 32 f.).

Die Herausforderung wurde vor allem darin gesehen, erstmalig Kontakt zu knüpfen. Studierende gaben an, dass es (erheblich) schwerer ist, Kontakt zu noch unbekanntem Kommiliton_innen herzustellen (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020b, S. 2; Mailach und Mey, 2020, Fragenblock Erleben & Empfinden: Negative Items).

Von Lehrenden an Kunst- und Musikhochschulen wurde die „soziale Beziehungsstiftung“ (Krämer und Hammerich, 2020, S. 12) als besonders eingeschränkt wahrgenommen. Auch wurde das Fehlen informeller Begegnungen und Kommunikation im virtuellen Raum als Nachteil benannt (PhiloLotsen, 2020b, S. 14; Hoofacker, 2020b). Diese sind – neben sozialen Events – in physischer Präsenz geprägt durch zufällige und spontane Gespräche auf dem Flur bei Lehrenden oder nach den Lehrveranstaltungen zwischen Studierenden oder dem

„beiläufige[n] wissenschaftliche[n] Austausch im Alltag“ (Gutsmiedl-Schümann, 2020). Da zudem auch im privaten Bereich physische Kontaktbeschränkungen notwendig waren und sind, kann dies zu der besonders thematisierten Herausforderung von sozialem Austausch im virtuellen Sommersemester beitragen.

Fazit

Fazit ist, dass Interaktion und Kommunikation sowohl für Lehrende als auch Studierende eine der größten Herausforderungen im virtuellen Sommersemester darstellten. Lehrende wie Studierende wünschten sich mehr Interaktion und Beteiligung, die Auseinandersetzung mit erfolgreichen Tools und Prozessen zur Realisierung dauert jedoch an (→ Unterstützung). Ob die Interaktion und Kommunikation im Sinne einer Beteiligung von Studierenden in Präsenzveranstaltungen tatsächlich höher ist, kann hier nicht betrachtet werden. Jedoch zeigt sich, dass der „Austausch im virtuellen Raum extra geplant und angestoßen werden [muss], was es wiederum komplizierter macht“ (Gutsmiedl-Schümann, 2020). Spontaneität und Zufall scheint in virtueller Präsenz eine besondere Herausforderung darzustellen bzw. nicht dieselben Bedürfnisse zu befriedigen wie in physischer Präsenz und – insbesondere angesichts der Pandemiesituation und fehlender sozialer Alternativen – das Risiko von Einsamkeit trotz virtueller Kontakte zu beinhalten (ER/Ärzteblatt, 2020). Damit stellt sich auch die Frage, wie Vertrautheit im virtuellen Raum mit noch unbekanntem Studierenden/Lehrenden aufgebaut werden kann. Stammes und Ebert zeigen bereits auf, dass Vorerfahrungen mit digitalen Lehr- und Lernangeboten Berührungängste abbauen können (2020, S. 12). Dabei wird deutlich, dass viele Lehrende und Studierende vor dem Sommersemester eher wenig Erfahrungen gesammelt hatten.

5.5 Heterogene individuelle Ausgangslagen

In den Befragungen war von Interesse, über welche Erfahrungen Lehrende und Studierende mit digitalem Lehren und Lernen bzw. Tools verfügten, aber auch welche Kompetenzen sie sich diesbezüglich zuschreiben und – insbesondere bei Studierenden – ob sie über die notwendige technische Ausstattung verfügen. Während übergreifend die Mehrheit keine gravierenden Probleme kommunizierte, zeigen sich jedoch nicht unerhebliche institutionelle und individuelle Unterschiede.

5.5.1 (Un)Erfahren ins virtuelle Sommersemester

Da ich selbst bisher wenig digitale Lehre angeboten habe, war Moodle für mich sehr schwierig ... Ich habe oft viel Zeit "verplempert" um hinter die Funktionsweise von manchen Teiltools zu kommen. (Barthel, 2020, S. 17, Freitextzitat)

Hinsichtlich der Vorerfahrungen mit digitalen Lehr- und Lernangeboten und Tools wurden Lehrende und Studierende gefragt, inwiefern sie in der Vergangenheit digitale Lehr- und Lernangebote oder Tools genutzt haben. Übergreifend zeigen sich eher als gering selbsteingeschätzte Vorerfahrungen von vielen Lehrenden und Studierenden vor dem Sommersemester. Jedoch sind hier enorme Unterschiede zwischen den Hochschulen zu erkennen, die möglicherweise, aber nicht notwendigerweise auch durch begriffliche Unterschiede begründet sein können. So werden digitale Lehre, digitale Lehr- und Lernangebote, digitale Medien, Tools oder Online-Lehre als Begriffe verwendet, wobei nicht immer Beispiele angegeben werden, was darunter zu verstehen ist bzw. die Teilnehmenden keine Möglichkeit hatten, anzugeben, was sie darunter verstehen.

Der Anteil der befragten *Lehrenden*, der keine oder wenig Erfahrungen mit digitaler Lehre oder digitalen Lehrformaten angab, lag hochschulübergreifend zwischen ca. 40% und 70% (Handke, 2020, S. 4; Wissing, 2020, S. 6; Bögelein, 2020; Boros et al., 2020b, S. 3). Während über 70% der Lehrenden an der Beuth-Hochschule angaben, (eher) nicht mit Online-Lehre vertraut zu sein, gaben jedoch 69% an, dass ihnen Online-Lehre (eher) leichtfällt und 61%, dass ihnen Online-Lehre Spaß macht (Barthel, 2020, S. 8). An der HTW Berlin zeigt sich zudem, dass der Anteil der Lehrenden ohne Erfahrung mit über 70% am höchsten unter den Lehrkräften für besondere Aufgaben und in der Zentraleinrichtung Fremdsprachen war (Stifterverband, 2020, S. 2).

Bei den *Studierenden* bewegte sich der Anteil der befragten Studierenden, die keine oder wenig Vorerfahrung mit digitalen bzw. virtuellen Lehr- und Lernangeboten angaben, zwischen etwa 70% und 20% (Mauch, 2020, S. 14; Blank et al, 2020, S. 7; Ladwig et al., 2020a, S. 7; Aenehsazy, 2020, S. 1). Dabei gaben mehr als 80% der Studierenden an der Universität Göttingen an, Erfahrungen in der Nutzung digitaler Lehrangebote gesammelt zu haben (Klingebeil und Rapp, 2020, S. 32). Die Auswertung nach Fakultäten zeigt dabei, dass der höchste Anteil an der Fakultät für Mathematik und Informatik (87,5%), gefolgt von der Theologischen Fakultät zu finden war und der niedrigste Anteil an der Fakultät für Forstwissenschaften und Waldökologie (75,9%) (Klingebeil und Rapp, 2020, S.32).

Die meisten Studierenden hatten an den verschiedenen Hochschulen in der Vergangenheit bereits Lernmanagementsysteme genutzt (Stammen und Ebert, 2020, 8) – vor allem die Basisfunktionen (Mauch, 2020, S. 16). In der differenziertesten Befragung hinsichtlich

medientechnischer Vorerfahrungen und Ausstattungen Studierender (→ Medientechnische Ausstattung) an der UDE wird unterschieden in Erfahrungen mit hochschulinternen und -externen Tools. Über 60% der Studierenden hatte dort bereits an Audio- und Videokonferenzen teilgenommen, sowie mehr als die Hälfte Lehrvideos angesehen bzw. Online-Semesterapparate genutzt (Stammen und Ebert, 2020, 8). Die meisten Erfahrungen mit externen Tools hatten Studierende mit Lehrvideos bei YouTube und anderen Messenger-Diensten wie WhatsApp gesammelt (Stammen und Ebert, 2020; S. 9). Die wenigsten Erfahrungen lagen mit hochschulischen Messenger/Chat-Tools (ebd.), aber vor allem E-Portfolios vor (ebd.) – ein Ergebnis, das den geringen Einsatz durch Lehrende und die geringe Relevanz für Studierende erklären könnte (Ladwig et al., 2020a, 13 f.). Auch hier ist die von Stammen und Ebert (2020, S. 12) hervorgestellte Relevanz von Vorerfahrungen für entsprechende Erwartungen bzw. Sorgen zu berücksichtigen.

Fazit

Fazit ist, dass auch die Vorerfahrungen von Lehrenden sich nach Statusgruppen unterscheiden lassen und nicht unmittelbar gleichbedeutend mit Überforderung oder Ablehnung sind. Lernmanagementsysteme waren unter Studierenden am bekanntesten und am vertrautesten in der Nutzung, während die Vorerfahrungen mit anderen und komplexeren digitalen Formaten und Tools teilweise sehr unterschiedlich – sowohl an Fakultäten als auch an Hochschulen – ausgeprägt waren. Fehlende Vorerfahrungen können dabei zu stärkeren Sorgen hinsichtlich der Realisierbarkeit bestimmter Formate führen. Inwiefern sie auch Einfluss auf die eigene Kompetenzeinschätzung hatten, wird im Folgenden fokussiert.

5.5.2 Medientechnische und -didaktische Kompetenzen zwischen globaler Selbsteinschätzung und differenzierter Analyse

Eine wichtige Erkenntnis ist, dass zwar knapp 60% der Befragten einen Zugang zur VPN der HU haben, jedoch nur 40% wissen, wie sie mit dem VPN der Humboldt-Universität arbeiten können. (Blank et al., 2020, S. 11)

Im Zusammenhang mit den Vorerfahrungen wurden Studierende und Lehrende nach der Einschätzung ihrer Kompetenzen gebeten. Ähnlich wie bei den Vorerfahrungen wurden dabei sehr unterschiedliche Fragen gestellt und Begriffe verwendet – von technischer und digitaler Kompetenz bis hin zu Fragen über didaktische oder Anwendungskompetenzen konkreter Software und Tools.

Wenngleich nur 30% der *Lehrenden* an der Universität Freiburg ihre Vorerfahrungen im Bereich digitale Lehre als (sehr) gut (Skala 1-5) bewerteten, schätzten 74% der Lehrenden ihre digitale Kompetenz als (sehr) gut ein (Boros et al., 2020b, S. 3). Die Mehrheit der Lehrenden an der Universität Bochum und TU Hamburg kam (sehr) gut mit der technischen Anwendung

der von ihnen ausgewählten Tools zurecht (Wissing, 2020, S. 11) bzw. fühlte sich (sehr) sicher in der Auswahl und dem Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge (Ladwig et al., 2020b, S. 20). An der Universität Potsdam gab die Mehrheit der Lehrenden an, über didaktische Kenntnisse (70%) bzw. technische Kenntnisse (78%) zu verfügen, um Lehrveranstaltungen online durchzuführen (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020e, S. 10). An der Universität Bielefeld gab knapp die Hälfte der Lehrenden an, (sehr) gut mit den nicht-technischen Aspekten digitaler Lehre zurechtzukommen (Handke, 2020, S. 9). Interessant ist hier, dass an der TU Dresden knapp 60% der Lehrenden an der TU Dresden ihre technischen Kompetenzen (z.B. Vertrautheit mit Online-Tools) als (sehr) gut (Skala 1-5) einschätzten, jedoch nur knapp 37% ihre (medien-)didaktischen Kompetenzen/ Online-Didaktik (Froh Wieser et al., 2020a, S. 15).

Bei den *Studierenden* fokussierten die Fragen vor allem auf die medientechnischen Kompetenzen. Ausnahme bildet die Universität Freiburg, an der über 80% der Studierenden (voll) zustimmten, dass ihre eigenen digitalen Kompetenzen für das Studium geeignet sind (Boros et al., 2020a, S. 8). Zwischen 66% und 93% der Studierenden gaben übergreifend an, dass sie über die technischen Kenntnisse zur Teilnahme an Lehrveranstaltungen verfügen (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020d, S. 10), die für die Online-Lehre benötigten digitalen Tools beherrschen (Hucker und Tjettmers, 2020, S. 9; Stabsstelle Qualitätsmanagement und Akkreditierungen, 2020; Technische Hochschule Köln, 2020; UNISERVICE Qualität in Studium und Lehre, 2020a, S. 3; Froh Wieser et al., 2020a, S. 15) oder sich (sehr) sicher im Umgang mit den angebotenen digitalen Medien fühlen (Ladwig et al., 2020a, S. 20). An der Philosophischen Fakultät der Universität Bochum kam zwar die Mehrheit der Studierenden, aber nur etwas über 50% (sehr) gut (Skala 1-5) zurecht mit der technischen Anwendung der Tools in den Lehrveranstaltungen (PhiloLotsen, 2020a, S. 13).

Detailliertere Nachfragen ergeben dabei auch ein detaillierteres Bild. So differenzieren Stammes und Ebert an der UDE beispielsweise zwischen *Soft- und Hardware* und zudem zwischen Nicht-Kennen und Nicht-Können. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden an der UDE schätzte sich auf einer Skala von 1-3 (plus kenne ich nicht) als kompetent im Umgang mit Smartphones ein – mit Ausnahme von Datenschutzeinstellungen und Funktionen für E-Books (Stammes und Ebert, 2020, S. 13). Dahingegen konnten nur 15,5% der Studierenden, die Podcasts kennen, diese auch erstellen, während es bei Videos 36% waren (ebd., S. 34). 30,9% der Studierenden an der UDE kannten den Begriff Screencast nicht und nur 24,8% konnten einen solchen erstellen (ebd., S. 34). Auch die Studierenden von Marx (2020) meldeten zurück, dass die Fähigkeit, Screencasts, Podcasts oder Videos zu erstellen, gering eingeschätzt wird. Bezüglich Standardanwendungen zeigt sich, dass zwar über 90% der Studierenden an der UDE Internetrecherchen durchführen, jedoch nur 75% seriöse von

unseriösen Nachrichten im Netz unterscheiden konnten (Stammen und Ebert, 2020, S. 34). Zudem benutzten und kannten 80% der Studierenden Office-Anwendungen (sehr) gut, jedoch nur knapp die Hälfte davon Tabellenkalkulation (ebd., S. 13). Bei wenigen Studierenden waren Kenntnisse zu Kollaborationsprogrammen wie Trello (sehr) gut ausgeprägt (ebd.; Mauch, 2020, S. 16).

Stammen und Ebert resümieren, dass die Kenntnisse im Umgang mit Softwareprogrammen von Studierenden gut, im Umgang mit Hardware jedoch im Vergleich gering eingeschätzt wurden (2020, S. 2). Zudem weisen sie Unterschiede in der Selbsteinschätzung zwischen weiblich und männlich eingeordneten Studierenden nach, die sich in einer weniger guten Einschätzung bei weiblich eingeordneten Studierenden ausdrücken (ebd., S. 13).

Fazit

Wenngleich interessanterweise nicht an allen Hochschulen Vergleichswerte erhoben wurden, kann als Fazit festgehalten werden, dass die übergreifenden Kompetenzeinschätzungen insbesondere im Vergleich zu den eher gering eingeschätzten Vorerfahrungen hoch ausfallen. Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen Hochschulen und Fakultäten, die möglicherweise aber nicht notwendigerweise durch die Begriffe zu erklären sind. In diesem Zusammenhang berichten jedoch Lehrende und Studierende jedoch auch von einem Kompetenzzuwachs bzw. sehen diesen als Chance der virtuellen Lehre im Sommersemester 2020. Neben der technischen rückt zudem die didaktische Perspektive in den Fokus. So waren beispielsweise etwa 68% der Lehrenden an der Universität Freiburg (sehr) zufrieden mit den vermittelten Inhalten und knapp 60% mit der genutzten Technik, jedoch nur 47% mit der angewandten Didaktik in ihrer Lehre (Boros et al., 2020b, S. 3 f.) (→ Unterstützungsbedarfe).

Die Umstellung musste im Sommersemester technisch rasant realisiert werden, weshalb ein Fokus auf die medientechnischen Aspekte nicht verwundert. In diesem Zusammenhang ist auch die Frage nach der individuellen technischen Ausstattung zu sehen.

5.5.3 Individuelle technische Ausstattung als Unabdingbarkeit

1. Nicht alle Studierenden verfügen über eine stabile #Internetverbindung. 2. Nicht alle Studierenden haben einen eigenen #Rechner. (Marx, 2020)

Die große Mehrzahl der Studierenden und Lehrenden beschrieb eine hinreichende technische Ausstattung, wobei oftmals weitere Hardware oder Software angeschafft werden musste oder müsste. Zudem erweist sich die Netzverfügbarkeit und -stabilität als problematisch für einen nicht immer geringen Anteil. Lehrende wurden zudem seltener zu ihrer technischen Ausstattung befragt.

Übergreifend gab die überwiegende Mehrheit der Studierenden an, die technischen Voraussetzungen zu erfüllen (Ladwig et al., 2020a, S. 8; Klingebeit und Rapp, 2020, S. 3). Sie

hatten Zugriff auf ein Endgerät, die meisten davon auf ein Notebook und oftmals auch auf ein Smartphone (AStA Osnabrück, 2020, S. 44; Meißelbach und Bochmann, 2020, S. 4; PhiloLotsen, 2020a, S. 11). An der Professur für Politische Systeme und Systemvergleich der TU Dresden gaben jedoch 10 % der Studierenden an, die digitalen Lehrangebote mit Smartphone oder Tablet zu nutzen, was besondere Anforderungen an die mobile Darstellung stellt (Meißelbach und Bochmann, 2020, S. 4). Hinzu kommen Unterschiede zwischen den Fakultäten und den Statusgruppen der Studierenden. So gaben anteilmäßig mehr Studierende der Medizinischen (89%) und Juristischen (87%) Fakultät an der Universität Göttingen an, die technischen Voraussetzungen zu erfüllen, während es an der Fakultät für Forstwissenschaften und Waldökologie und der Philosophischen Fakultät (etwa 77%) am wenigsten waren (Klingebeil und Rapp, 2020, S. 8).

Weniger verfügten Studierende trotz der Verbreitung von Notebooks über Kamera und Mikrophon (PhiloLotsen, 2020a, S. 11). Drucker und Scanner wurden in den Befragungen selten thematisiert. Jedoch gaben 52% der Studierenden an der UDE an, einen Drucker und 29% einen Scanner zu nutzen (Stammen und Ebert, 2020, S. 18). Mehr als die Hälfte der Studierenden an der Universität Göttingen gaben neben einem stabilen Netz auch Drucker und 40% einen Scanner als Voraussetzung an, um vollständig an Online-Veranstaltungen teilnehmen zu können (Klingebeil und Rapp, 2020, S. 12). Ebenfalls weniger wurden Softwareprogramme abgefragt. So gaben fast 20% der Studierenden an der Fakultät für Architektur und Urbanistik der Universität Weimar an, keinen Zugang zu benötigter Software zu haben, da der Computer nicht leistungsfähig genug ist und/oder Lizenzen dafür fehlen (FachschaftsRat Architektur und Urbanistik, 2020, S. 3).

Veraltete Geräte und unzureichende Ausstattung können auch ein Grund sein, weshalb sich Studierende an der Universität Osnabrück (15%) und der UDE (12%) für das digitale Semester technische Geräte angeschafft haben (AStA Osnabrück, 2020, S. 10; Stammen und Ebert, 2020, S. 4) bzw. zusätzliche Kosten aufgrund der Notwendigkeit beispielsweise für die Klangqualität von Musik erwarteten (Pauli et al., 2020). Fast 70% der Studierenden an der Universität Leipzig gaben in diesem Zusammenhang an, dass sich Lehrende vor dem Einsatz nicht oder wenig erkundigt haben, ob Zugang zur notwendigen Technik besteht (Mailach und Mey, 2020, Fragenblock Lehrperson). Dass es durchaus Lehrende gibt, die dies getan haben, zeigen die Beispiele von Meißelbach und Bochmann von der TU Dresden, Marx an der Uni Greifswald oder Magdowski an der Universität Magdeburg. Insbesondere die Studierendenvertretungen wiesen auf die Notwendigkeit hin, Studierende ohne adäquate technische Ausstattung zu unterstützen und beispielsweise Leihgeräte zur Verfügung zu stellen (Knefeli, 2020; Leuphana, AStA Osnabrück, 2020; Klingebeil und Rapp, 2020, S 13;

Stammen und Ebert, 2020, S. 4). Dies haben Hochschulen teilweise bereits vor oder auf Basis der Befragungsergebnisse umgesetzt.

Lehrende, die seltener zu ihrer technischen Ausstattung befragt werden, scheinen in noch stärkerem Maße Anschaffungen als Studierende getätigt zu haben. So haben sich mehr als 60% der Lehrenden in den Lehramtsstudiengängen an der Universität Wuppertal eine neue technische Ausstattung angeschafft (Forum Digitalisierung und Mediendidaktik in der Lehrerbildung, 2020, S. 52), wodurch ihnen auch Mehrkosten entstanden (Froh Wieser et al., 2020b, S. 18). Dabei wird nicht deutlich, wer die Kosten letztlich getragen hat. Ein Blick auf die Frage, was angeschafft wurde, offenbart (weitere) Bildschirme, Kopfhörer, Drucker oder Laptops (mit Stifteingabe), aber auch Lizenzen für Zoom (Forum Digitalisierung und Mediendidaktik in der Lehrerbildung, 2020, S. 53). Laptops mit Stifteingabe sind dabei besonders relevant für Fächer, in denen (virtuell) Rechnungen vorgenommen werden (HTW Dresden, Julia Krause).

Ein Unterschied zwischen Studierenden und Lehrenden scheint in der Verbreitung von Smartphones zu liegen. Während in den Lehramtsstudiengängen an der Universität Wuppertal Lehrende ebenfalls mit über 90% einen Computer besaßen, verfügten nur 69% über ein Smartphone im Unterschied zu Studierenden mit ebenfalls über 90% (Forum Digitalisierung und Mediendidaktik in der Lehrerbildung, 2020, S. 50). Interessant ist zudem, dass die Studierenden an der Universität Potsdam anteilmäßig nicht nur ihre technischen Kenntnisse (89%), sondern auch ihre technische Ausstattung (87%) besser bewerteten als Lehrende mit 78 % bzw. 74 % (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020c, S. 8).

Problematisch erweist sich übergreifend vor allem die *Netzverbindung und -stabilität*. Übergreifend bewegte sich der Anteil der Lehrenden und Studierenden, die keinen oder nur teilweise kontinuierlichem Zugang zu leistungsfähigem und stabilem Internet haben zwischen 10% und 38% (Froh Wieser et al., 2020a, S. 13; Technische Hochschule Köln, 2020; Otto, 2020, S.13; HTW Saar; TH Lübeck, 2020; Stammen und Ebert, 2020, S. 22; Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020c, S. 9). Der Anteil der Studierenden und Lehrenden, die von instabilen Netzverbindungen berichteten, unterscheidet sich dabei sowohl zwischen den Hochschulen desselben Bundeslandes als auch zwischen Fakultäten an derselben Hochschule. So gaben 10% der Studierenden am Institut für Medienwissenschaft der Universität Bochum an, keine stabile Internetverbindung zu haben (Aenehsazy, 2020, S. 3). Hingegen gaben 29% der Studierenden an der Philologischen Fakultät der Universität Bochum an, eine schwache Internetverbindung zu haben (Studis, S.11) – bei den Lehrenden derselben Fakultät waren es jedoch nur etwa 16% (PhiloLotsen, 2020b, S. 6). Dies kann zu häufigen Problemen in Videokonferenzsitzungen führen (ebd., S. 20).

Über 90% der Studierenden an der UDE wollten Festnetz- oder LAN-Verbindungen nutzen, während die anderen Studierenden mobile Datenverbindungen oder WLAN-Verbindungen Dritter nannten (Stammen und Ebert, 2020, S. 7). Ähnliches kann für Studierende und Lehrende anderer Hochschulen angenommen werden. Ob die Differenzen an unterschiedlichen Nutzungen der verschiedenen Verbindungsmöglichkeiten (in Zusammenhang mit dem genutzten Endgerät), dem Wohnort, dem Provider, dem Tarif oder gar an den unterschiedlichen Abstufungsmöglichkeiten der Fragen liegt, kann hier nicht beantwortet werden.

Fazit

Fazit ist, dass zwar die Mehrheit der Studierenden und Lehrenden über die technische Ausstattung verfügte, ein nicht unerheblicher Teil jedoch sowohl Probleme in der Netzverbindung hat als auch aufgrund veralteter Technik, fehlenden notwendigen Geräten oder Softwarelizenzen Anschaffungen tätigen musste. Eine Frage nach der technischen Ausstattung muss demnach zwischen Hardware, Netzverbindungen und Software und entsprechenden Mehrkosten differenzieren. Zudem kann die Frage nach technischer Ausstattung in Zusammenhang mit den medientechnischen Kenntnissen und Kompetenzen erweitert werden hinsichtlich der Frage, welche technischen Infrastrukturen und Tools vorhanden waren und genutzt wurden, um Lehrveranstaltungen virtuell zu gestalten.

5.6 Technische Infrastrukturen und Tools zwischen Kennen & Können und Aufwand & Nutzen

Wie sagen die Leute so schön: Das Problem mit Zoom ist, dass es funktioniert. (Loviscach, 2020)

Hinsichtlich der technischen Infrastrukturen und Tools ging es vor allem um die Frage, welche von den Lehrenden und/oder Studierenden in der virtuellen Lehre im Sommersemester eingesetzt werden und welche Erfahrungen damit gesammelt wurden.

Ein Fazit der Autor_innen der Studie an der DHBW vorab: Nutzer_innen wenden eher das an, was sie kennen (Möbs, 2020). Daher ist die Frage nach technischen Systemen und Tools nicht von der Frage der Vorerfahrungen und medientechnischen und -didaktischen Kenntnissen und Kompetenzen (→ Kapitel 5) zu trennen, ermöglicht jedoch einen separaten Blick.

Übergreifend zeigt sich, dass vor allem Lernmanagementsysteme, Videokonferenzsysteme und E-Mail an allen Hochschulen zur Organisation der Lehre und der Kommunikation von der großen Mehrheit der Lehrenden genutzt wurden (Ladwig et al., 2020b, S.12; Technische Hochschule Köln, 2020; Wissing, 2020, S. 9). Hierbei fällt auf, dass die Hälfte der Lehrenden an den vier Kunst- und Musikhochschulen zudem Social Media und private Messenger für die Kommunikation nutzten (Krämer und Hammerich, 2020, S. 6).

Videokonferenzsysteme

Bei den Videokonferenzsystemen zeigt sich eine große Vielfalt von Anwendungen, die in den Lehrveranstaltungen eingesetzt wurden. Diese Vielfalt wird auch in der Befragung an der TU Dresden deutlich, in der zwischen der bewussten Entscheidung durch Ausprobieren, der Planung eines Einsatzes oder Tests sowie nicht vorhandenem Wissen unterschieden wird. Hier setzten, ähnlich wie an der HTWK Leipzig (Hooffacker, 2020a), die meisten Lehrenden Zoom ein, gefolgt von BigBlueButton (BBB) (Froh Wieser et al., 2020a, S. 10). An der Hochschule Hannover wurde von Studierenden angegeben, dass BigBlueButton in mehr Lehrveranstaltungen als Zoom eingesetzt wird (Hucker und Tjettmers, 2020, S. 2). BBB war auch das Videokonferenzsystem, das viele Lehrende an der TU Dresden noch ausprobieren oder einsetzen möchten (Froh Wieser et al., 2020a, S. 10.). Hierbei ist zu berücksichtigen, dass BBB auch für virtuelle Klassenzimmer in OPAL, dem zentralen Lernmanagementsystem des Bildungsportals Sachsen, genutzt werden kann.⁷ Auffällig ist dabei, dass sich eine hohe Anzahl an Lehrenden nach dem Ausprobieren gegen Adobe Connect entschieden hat, gefolgt von Jitsi – aber auch Zoom (ebd.). Ob die Entscheidung gegen Zoom aufgrund der Sicherheits- und Datenschutzprobleme getroffen wurde, erschließt sich dabei nicht. Jedoch kritisiert der AStA der Universität Rostock ausgehend von den Befragungsergebnissen den Einsatz von Zoom in zahlreichen Lehrveranstaltungen (Knefeli, 2020, S. 11). Das Tool, das die wenigsten Lehrenden an der TU Dresden kannten, ist Pexip/DFNconf (Froh Wieser et al., 2020a, S. 10).

Zoom erweist sich als eines der bekanntesten und verbreitetsten Videokonferenzsysteme (Boros et al., 2020b, S. 7), mit dem Lehrende – neben der Dateiablage – auch (sehr) gut zurechtzukommen scheinen (Handke, 2020, S.11; Hooffacker, 2020a; Stifterverband, 2020, S. 4) und das beispielsweise die Studierenden der juristischen Fakultät der Universität Marburg hinsichtlich der „technischen Tauglichkeit“ mehrheitlich mit den Noten 1-2 bewerten (Omlor, 2020a, S. 27 f.).

Die Befragung, die sich am detailliertesten mit Videokonferenzsystemen auseinandersetzt, wurde unter Lehrenden und Studierenden an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen einerseits, dass externe Lehrende wie Lehrbeauftragte, deren Anteil an der DHBW bei fast 50% liegt, die Systeme einbringen und nutzen, die sie aus in ihrem Berufsleben kennen wie beispielsweise Skype oder WebEx (Möbs, 2020). Insgesamt kamen an der DHBW zehn verschiedene Videokonferenzsysteme zum Einsatz⁸, wobei auch hier Zoom dominiert. Als Funktion von Videokonferenzsystemen, die von der überwiegenden Mehrheit als wichtig erachtet wurde, ist die Präsentation, gefolgt von

⁷ <https://www.bps-system.de/cms/newsdetails/flexible-anbindung-des-video-konferenz-tools-bigbluebutton-an-die-lernplattform-opal/bcc9b6d95505c5b8f84981b942c1944e/>

⁸ Nach Anteil der Nutzung: Zoom, MS Teams, Alphaview, Adobe Connect, BigBlue Button, Skype, WebEx, Discord, Jitsi, Go to Meeting (Möbs, 2020)

Kommunikation über Chat und kollaborativen Funktionen wie Whiteboards. Die Präsentationsfunktion scheint dabei insbesondere für Personen mit wenig Vorerfahrungen wichtiger zu sein als kollaborative Funktionen (HOKO, 2020). Bei der Bewertung der Videokonferenzsysteme durch die Befragungsteilnehmer_innen hinsichtlich verschiedener Kriterien zeigt sich, dass Zoom und MS Teams am besten bewertet wurden, sich aber Nutzer_innen durchaus auch für andere Systeme wie GoToMeeting entscheiden würden (Möbs, 2020).

Lernmanagementsysteme (LMS)

Der Anteil der Lehrenden und Studierenden, die von einem (teilweisen) Einsatz der verschiedenen Lernmanagementsysteme an ihren Hochschulen berichteten, liegt um oder über 90% (Boros et al., 2020b, S. 7, Wissing, 2020, S. 17; Hucker und Tjettmers, 2020, S. 2). Lernmanagementsysteme können somit als feste Größe an Hochschulen gesehen werden, die auch vor dem Sommersemester Anwendung fanden und (Stammen und Ebert, S. 9) (→ Vorerfahrungen). Lernmanagementsysteme werden nicht mehr – wie es lange Zeit kritisiert wurde – nur zur Bereitstellung von Materialien verwendet. Die Funktion der Material- und Aufgabenbereitstellung wird jedoch immer noch am meisten genutzt im Vergleich zu anderen Funktionen. So bewerteten die Lehrenden an der Beuth-Hochschule die Materialbereitstellung und Kommunikation vergleichsweise gering im Aufwand (Barthel, 2020, S. 10). Während Diskussionsforen in LMS teilweise von der Mehrheit der Lehrenden genutzt wurden (Wissing, 2020, S. 8; PhiloLotsen, 2020b, S. 17), wurden komplexere Funktionen seltener als die Standardfunktionen angewandt (Handke, 2020, S. 8; Wissing, 2020, S. 7). So fiel der Anteil der Lehrenden beispielsweise auf 10 bis etwa 20%, wenn es um Wikis oder H5P ging (Wissing, 2020, S. 8; PhiloLotsen, 2020b, S. 17). Hier zeigt sich, dass trotz Bekanntheit eines technischen Systems nicht unbedingt alle Funktionen – wie H5P (Handke, 2020, S. 12) – bekannt sein müssen oder automatisch genutzt werden.

Bezüglich der hochschulischen technischen Infrastrukturen und Tools, die seltener genutzt werden, wird erneut deutlich, dass sowohl das Wissen, aber auch die Erfahrungen in der Anwendung eine Rolle spielen können für den (zukünftigen) Einsatz. Die Ergebnisse der TU Dresden zeigen u.a., dass fast 60% der Lehrenden die Aufzeichnungssoftware Open Broadcast nicht kannten und 54% nicht den Webdienst Magma für Audio- und Videodateien (Frohwiesser et al., 2020a, S. 11). Neben den genannten kann davon ausgegangen werden, dass eine Vielzahl anderer und teilweise fachspezifischer Tools verwendet wurden, wie beispielsweise an der TU Hamburg mit Whiteboards, MATLAB oder GitLab (Ladwig et al., 2020b, S. 13). Neben den Tools, die breite Anwendung fanden, zeigt sich eine breite Streuung des Einsatzes verschiedener Tools und Formate, deren Einsatz ebenfalls aus der Perspektive der

Unbekanntheit, der Erfahrung in der Anwendung und der Nützlichkeit betrachtet werden kann.

So kannten 40% der Lehrenden an der Universität Bielefeld Student Response-Systeme und Etherpad nicht (Handke, 2020, S. 12), wobei sie an der Universität Freiburg von der Lehrenden (35%) und Studierenden (40%) (sehr) hilfreich (Skala 1-5) empfunden werden (Boros et al., 2020b, S. 3; Boros et al., 2020a, S. 7). Wikis wurden – obwohl sie oftmals bekannt sind – übergreifend nur selten eingesetzt (Froh Wieser et al., 2020a, S. 12; Handke, 2020, S. 12; Wissing, 2020, S. 8 f.) und von einem vergleichsweise geringen Anteil der Lehrenden als (sehr) hilfreich (Skala 1-5) eingeschätzt (Boros et al., 2020b, S. 3). Hier ist interessant, dass 40% der Studierenden der Universität Freiburg Wikis als (sehr) hilfreich sehen (Boros et al., 2020a, S. 7), an der TU Hamburg jedoch nur ein sehr kleiner Anteil (Ladwig et al., 2020a, S. 14). Wie bereits in den vorherigen Kapiteln angesprochen, zeigen sich zudem Unterschiede zwischen Lehrenden und Studierenden. So schätzen 39% der Lehrenden (Boros et al., 2020b, S. 2), aber 55% der Studierenden (Boros et al., 2020a, S. 7) elektronische Wissenstests als (sehr) hilfreich ein.

Die Vielzahl und Vielfalt an technischen Infrastrukturen und Tools weist darauf hin, dass die Realisierung virtueller Lehre an Hochschulen grundsätzlich gute Rahmenbedingungen hat und individuelle Möglichkeiten vorhanden sind. Jedoch verfügten nicht alle Hochschulen gleichermaßen über solche Infrastrukturen. Lehrende der vier Kunst- und Musikhochschulen bewerten mit 60% die Ausstattung ihrer Hochschulen mit digitalen Medien als weniger gut/schlecht (Skala 1-2) (Krämer und Hammerich, 2020, S. 1) und formulieren dies auch mit 50% als einen Verbesserungsbedarf (ebd., S. 13). Aber auch an anderen Hochschulen betonen Lehrende wie Studierende die Verbesserung der technischen Infrastruktur – auch im Vergleich zu anderen Ländern:

Ich wünsche mir, dass diese Situation dazu genutzt wird, die digitale Infrastruktur in der Uni auszubauen. In [Land] konnte ich sehen, wie viel einfacher und schöner eine gute, digitale Infrastruktur das Studieren und auch Organisieren macht. Hier haben wir ganz, ganz viel Nachholbedarf. (Ladwig et al., 2020a, S. 31)

Studierende wie Lehrende äußerten diesbezüglich auch viele konkrete *Verbesserungswünsche*. Diese beinhalten sowohl Aspekte der Nutzungsfreundlichkeit als auch der Performanz. So berichteten Lehrende an der Universität Bielefeld, dass die Verzahnung des LMS mit der Videosoftware Panopto zu schwer zu bedienen ist bzw. die Funktionen nicht ausreichend sind und daher andere Tools genutzt werden (Handke, 2020, S. 13). An der Universität Freiburg wurde das LMS von der Mehrheit der Studierenden und Lehrenden als nutzungsfreundlich, jedoch als zu langsam und zu unübersichtlich bewertet (Boros et al., 2020a, S. 12; Boros et al., 2020b, S. 11).

Ein großer Teil der Studierenden wünschte sich zudem eine einheitlichere bzw. übersichtlichere technische Infrastruktur, da der Einsatz einer Vielzahl von Systemen und Tools in den einzelnen Lehrveranstaltungen zu Unübersichtlichkeit und einem hohen Aufwand in der Anwendung bzw. zu Überforderung führen kann (Bögelein, 2020; Bolten et al., 2020; Frohwieser et al., 2020a, S. 16; Mauch, 2020, S. 11). Übersichtlichkeit im Sinne einer Strukturiertheit kann, wie bereits in Bezug auf die Lernorganisation angesprochen, als einer der Hauptwünsche von Studierenden gesehen werden. So wünschten sich beispielsweise mehr als 60% der Studierenden an der Professur für Politische Systeme an der TU Dresden, dass die Lehr- und Lernangebote „vollständig auf der technischen Infrastruktur der TU Dresden realisiert werden (OPAL, Cloudstore, Matrix, TU-E-Mail usw.)“ (Meißelbach und Bochmann, 2020, S. 9). LMS als zentrale Übersichtsplattformen kommen den Wünschen von Studierenden entgegen (Gruber, 2020), wobei sich diese Übersichtlichkeit auch auf die Darstellung von Aufgaben und Terminen im LMS beziehen sollte (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020b, S. 1).

Fazit

Fazit ist, dass von der Mehrheit der Lehrenden Lernmanagementsysteme und Videokonferenzsysteme eingesetzt werden und letztere vor allem von Zoom geprägt sind, was auch auf die gute Performanz zurückgeführt wird. Komplexere Funktionen wurden in LMS jedoch seltener als die Standardfunktionen angewandt – auch, da sie nicht immer bekannt sind. Bezüglich der Infrastrukturen und Tools erweist sich einerseits die Differenzierung von Kennen und Können, die einhergeht mit einer Bewertung des Nutzens im Vergleich zum Aufwand, als wesentlich. Ähnlich wie unter Lernorganisation werden dabei auch unterschiedliche Einschätzungen über die Nutzenbewertung von Lehrenden und Studierenden sichtbar.

Andererseits wird übergreifend eine große Vielfalt an eingesetzten Tools deutlich, die auch aus der Perspektive Studierende einer Übersicht bedarf. Betrachtet man Ergebnisse wie an der Universität Freiburg oder der TU Hamburg, dass neben interaktiven und kollaborativen Tools und Formaten vor allem Vorlesungsaufzeichnungen, Videokonferenzen, Lehrvideos sowie die Bereitstellung von Lernmaterial oder jeweils von um die 80% der Studierenden als (sehr) hilfreich bewertet werden (Boros et al., 2020a, S. 2; Ladwig et al., 2020a, S. 14), so wirft dies die Frage auf, wie Lehr- und Lernszenarien im virtuellen Sommersemester gestaltet waren und welche Erfahrungen Studierende und Lehrende gemacht haben.

5.7 Virtuelle Lehr- und Lernszenarien zwischen Rezeption und Kollaboration

Die Mischung aus asynchronen und synchronen Lernphasen läuft aus meiner Sicht gut. Die wöchentliche synchrone Online-Präsenzlehre ist für mich und meine Studierenden wichtig, um eine Semesterstruktur zu etablieren, den persönlichen Kontakt aufzubauen und zu interagieren. Alle Ressourcen, insbesondere für die asynchrone Phase des Lernens, stehen auf OPAL zur Verfügung (wie auch schon vor Corona). (HTW Dresden, Renate Rudat)

Ähnlich wie bei den Tools zeigt sich auch bei den virtuellen Lehr- und Lernszenarien eine große Vielfalt – sowohl der umgesetzten als auch der gewünschten Szenarien. Diese lassen sich grundsätzlich in synchron und asynchron unterteilen, wobei bereits bei den eingesetzten Tools und der hohe Anteil der Lehrenden, die Lernmaterialien über die LMS bereitstellen sowie Videokonferenzsysteme einsetzen, bei einem großen Anteil eine Kombination erwartbar war.

Darauf weisen auch die Ergebnisse der *Lehrendenbefragung* an der Beuth-Hochschule hin, an der Lehrende zu ähnlichem Anteilangaben, Online-Lehrveranstaltungen und asynchrones Lernen zu realisieren und bezüglich des Nutzens für Studierende und des Aufwandes etwa gleich einschätzen (Mehrfachantwort) (Barthel, 2020, S. 10). Es wird jedoch deutlich, dass in den Befragungen asynchron und synchron sehr unterschiedlich definiert, d.h. die Fragen mit sehr unterschiedlichen Beispielen hinterlegt sind und entweder Entscheidungen oder Mehrfachantworten zulassen (z. B. Hooffacker und Hornoff, 2020; Handke, 2020, S. 8). Als besonders kann die Einordnung der Szenarien in der Befragung der vier Kunst- und Musikhochschulen in Grundformen digitaler Lehre hervorgehoben werden (Krämer und Hammerich, 2020, S. 7). Hier zeigt sich, dass die Lehrenden anteilmäßig fast identisch synchrone und asynchrone Formate umgesetzt haben, wobei die wissenschaftlich Lehrenden stärker auf Online-Seminare und die künstlerisch Lehrenden auf Aufgaben per Mail gesetzt haben (ebd., S. 7). Online-Vorlesungen sowie Lehrvideos spielten mit jeweils ca. 7% eine sehr geringe Rolle (ebd.).

Für Fächer und Lehrveranstaltungsformate mit *Anwendungs- und Praxisbezug* stellte die Gestaltung virtueller Lehr- und Lernszenarien eine besondere Herausforderung dar (Krämer und Hammerich, 2020; Hochschule Pforzheim). An der TU Hamburg handelt es sich dabei um Laborpraktika, aber auch Veranstaltungen, die spezifische Hardware benötigen (Ladwig et al., 2020a, S. 15). Das empfundene Ausmaß der Umstellung drückt sich auch in Zitaten aus, dass „Online-Lehre grundlegenden Prinzipien der Hochschul- Ingenieurausbildung [widerspricht]“ (Barthel, 2020, S. 18) oder das „Vorführen nicht das eigenständige praktische Vorgehen der Studierenden [ersetzt]“ (HTW Dresden, Raphael Borkert). Gleichzeitig stellen virtuelle Praktika

als Live-Stream aus dem Labor mit ergänzenden Materialien hohe Anforderungen an die Vorbereitung, was mit einem Filmdreh verglichen wird (HTW Dresden, Holger Kühne). Neben Ansätzen, Mikrocontroller an Studierende für Versuche zu Hause zu verteilen (Fachschaft Physik, 2020, S. 63), traten spezifische technische Problemstellungen wie das Abfilmen einer Tafel auf, dass teilweise die Lesbarkeit erschwert (Jürgens, 2020) oder – im Zusammenhang mit der technischen Ausstattung – fehlende Tablets, mit denen händisch vorgerechnet werden kann (Fachschaft Physik, 2020, S. 35). Dies kann auch als ein Grund gesehen werden, weshalb diese Lehrveranstaltungsformate an Hochschulen besonders hinsichtlich der Realisierung in Präsenz berücksichtigt wurden und werden. Es fällt auf, dass Remote Labore nur an der TUHH Erwähnung finden, wenngleich sie auch dort nicht unter den meistgenutzten Formaten und Tools genannt werden (Ladwig et al., 2020a, S. 13). Dennoch zeigt sich in den guten Beispielen der HTW Dresden, wie vielfältig Laborpraktika didaktisch gestaltet werden können – auch digital.

Neben Spezifika zwischen Hochschulen, Hochschultypen und Fakultäten/Fächern, denen hier nur ansatzweise nachgegangen werden kann, lassen sich Tendenzen erkennen, entweder asynchrone (Bereitstellung von Materialien, Aufgaben und Audio-/Video) oder synchrone (Live-Veranstaltungen) vor einer Kombination beider zu bevorzugen. So wird an der Juristischen Fakultät an der Universität Marburg berichtet, dass „100% aller Vorlesungen per Videostream live“ (Omlor, 2020b) umgesetzt wurden. Während dieses Angebot an synchroner Lehre den Erwartungen fast 80% der Studierenden (voll) entsprach, waren es beim Angebot an asynchroner Lehre jedoch 48% (Omlor, 2020a, S. 22 f.). An der Professur für Politische Systeme wollten nur 40% der Studierenden regelmäßige Online-Veranstaltungen und fast genauso viele nicht, wobei Studierende in Seminaren eher Bereitschaft signalisierten als Studierende in Vorlesungen (Meißelbach und Bochmann, 2020, S. 6; Universität Marburg, 2020).

Fach- und Studiengangs bezogene Unterschiede zeigen sich an der Universität Göttingen, an der vor allem Studierende der Chemie, Medizin und Staatsexamen (über oder etwa 80%) Material- oder Videobereitstellung lieber als Videokonferenzen genutzt hätten, jedoch nur 52% der Studierenden an der Theologischen Fakultät (Klingebeil und Rapp, 2020, S. 22 f.). Jedoch werden auch werden Unterschiede an der Philologischen Fakultät der Universität Bochum zwischen den *Studienphasen* hervorgehoben (PhiloLotsen, 2020a, S. 21). Ein Vergleich zwischen Lehrenden und Studierenden weist zudem auf Unterschiede ausgehend vom Status der Lehrenden hin, wobei synchrone Videokonferenzen bei Lehrenden beliebter als bei den Studierenden waren – jedoch vor allem beim unbefristeten Mittelbau (PhiloLotsen, 2020b, S. 26).

Trotz der unterschiedlichen Einschätzungen von synchronen Videokonferenzen im Vergleich zu asynchronen Lehr- und Lernmaterialien zeigt sich übergreifend ein – nicht neuer – starker Wunsch von Studierenden nach (Video- oder Audio-)Aufzeichnungen, wobei nicht auszuschließen ist, dass auch hier Unterschiede zwischen Lehrveranstaltungsformaten und Fächern existieren. Dies umfasst sowohl Aufzeichnungen von Vorlesungen (Stammen und Ebert, 2020, S. 15; Bolten et al., 2020, S. 12; Fachschaft Physik, 2020, S. 16) als auch Übungen oder Tutorien (Fachschaftsrat Wirtschaftswissenschaften 2020, Q7), wobei die Studierenden sie auch als nützlicher für das Lernen einschätzen als beispielsweise textbasierte Lernmaterialien (Froh Wieser et al., 2020a, S. 11; Ladwig et al., 2020a, S. 14). Dies stellt zumindest an einigen Hochschulen eine anteilmäßige Differenz zwischen Wünschen der Studierenden und Planungen der Lehrenden dar (z. B. HOKO, 2020; Boros et al., 2020a, S. 7; Lehrende, S. 2; Handke, 2020, S. 8; Stifterverband, 2020, S. 4).

Lehrvideos als eine spezifische Form der Aufzeichnung wurden ebenfalls von einem hohen Anteil der Studierenden aufgrund ihrer Strukturiertheit als (sehr) hilfreich bewertet (Boros et al., 2020a, S. 7; Ladwig et al., 2020a, S. 18; Gruber, 2020), jedoch teilweise von nur einem kleinen Anteil der Lehrenden angeboten (Handke, 2020, S. 8). Einige Lehrende betonten den Vorteil von Videos und schätzen daran u.a. die (technische) Möglichkeit, nachvollziehen zu können, wie viele Studierende auf Videoaufnahmen zugreifen und wie lange sie sie sich ansehen (HTW Dresden, Sebastian Aland). Wie sich jedoch unter Arbeitslast zeigte, wird von den Lehrenden die Erstellung als aufwändig und – ohne Zeit für ein Lehrkonzept – als unbefriedigend beschrieben (→ Kapitel 5.1.1). Darüber hinaus waren die dafür notwendigen Tools nicht allen Lehrenden bekannt bzw. wurden hinsichtlich ihrer Nutzungsfreundlichkeit kritisiert (→ Kapitel 5.6).

Hinsichtlich der Frage, warum sich Studierende in dem Umfang *asynchrone Formate* wünschen, lassen sich die nicht immer vorhandene stabile Netzverbindung (HTW Dresden, Gudrun Lange; Jürgens, 2020) nennen, aber vor allem – und das ist nicht neu – die Möglichkeit, zeitunabhängig und im eigenen Tempo zu lernen (Knefeli, 2020). Die unter Arbeitslast thematisierte Herausforderung für Lehrende, das Tempo für alle adäquat zu gestalten, wird damit zu einer Chance für die Studierenden, dies individuell zu bestimmen. Dazu gehört auch die Möglichkeit, zu wiederholen (Meise, 2020b). Zudem ermöglichen sie auch an Veranstaltungen teilzunehmen, wenn eine Teilnahme am festen Termin nicht möglich war. Gleichzeitig wurde unter Lernorganisation deutlich, dass Studierende sich nicht gleichermaßen gut selbst organisieren können und teilweise von einer Neigung zum Aufschieben berichten.

Auch Studierenden an der Beuth-Hochschule waren Vorlesungsaufzeichnungen wichtig und einem höheren Anteil wichtiger als Online-Lehrveranstaltungen in Echtzeit (Mauch, 2020, S.

10). Gleichzeitig erwarteten sie mehrheitlich Online-Vorlesungen, gefolgt von regelmäßiger Online-Präsenz sowie synchroner Kommunikation (Mauch, 2020, S. 13). Videokonferenzen ermöglichen direkte Kommunikation. Während diese, wie unter Kommunikation und Interaktion deutlich wurde, jedoch nicht immer ermöglicht oder genutzt wird, gibt es Studierenden ein Gefühl von Präsenz und eine gewisse Struktur im Alltag durch die festen Termine (Ladwig et al., 2020a, S. 16).

Dies könnte die Überraschung der Forscher_innen der DHBW über die „vergleichsweise hohe Bedeutung eines ‚Distance-Learning-Frontalunterrichts‘ aus Sicht der Studierenden“ (HOKO, 2020) mindern. Die Ergebnisse der Befragung, dass synchrone und wenig interaktive Vorlesungsformate auf einer Stufe mit interaktiven Szenarien genannt werden (Möbs, 2020), unterstützt die Ergebnisse der hier vorliegenden Befragungen, dass Interaktion aus unterschiedlichen Gründen nicht immer stattfindet (→ Kapitel 5.4) und dass sowohl synchrone als auch asynchrone Lehr- und Lernszenarien angegeben werden, wenn die Auswahlmöglichkeit besteht. Ein Vergleich zwischen den Einschätzungen von Lehrenden und Studierenden an der Philologischen Fakultät der Universität Bochum zeigt dabei zudem auf, dass in beiden Gruppen eine *Kombination asynchroner und synchroner Szenarien* bevorzugt wird (PhiloLotsen, 2020b, S. 26) und beispielsweise an der Universität Potsdam auch mehrheitlich umgesetzt wird (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020c, S. 7 f.).

Interessanter gestaltet sich die Frage nach der Differenz zum an der DHBW am höchsten bewerteten Szenario Gruppenarbeit und individuelles Coaching (Projekt- und Kleingruppenarbeit) (Möbs, 2020). Wie unter Kommunikation und Interaktion hervorgehoben wurde, wünschen sich sowohl Lehrende als auch Studierende mehr Interaktion.

Gruppenarbeit wird jedoch von einem geringeren Anteil von Lehrenden organisiert (Barthel, 2020, S. 10; Frohwieser et al., 2020a, S. 11; PhiloLotsen, 2020b, S. 18). *Gruppenarbeiten* werden – ebenso wie Wikis oder Chats (Boros et al., 2020a, S. 6 f.; Ladwig et al., 2020a, S. 14) – auch von vergleichsweise wenigen Studierenden als relevant oder nützlich für das Lernen bewertet (Frohwieser et al., 2020b, S. 26; Mauch, 2020, S. 10) bzw. der Aufwand angesichts des Nutzens höher eingeschätzt (Blank et al., 2020, S. 13). Mögliche Gründe können darin liegen, dass Studierende erstens nicht alle am liebsten in Gruppen lernen (Magdowski, 2020; Reitinger, 2020) und zweitens die Koordination als (zeitlich) herausfordernd wahrgenommen wird (Blank et al., 2020, S. 17). Hinzu kommt, dass Studierende teilweise sogar Stress durch Gruppenarbeiten empfinden, der zudem im Sommersemester leicht höher ausgeprägt ist als in Präsenzsemestern (Gosch, 2020, S. 12). Dass an der TU Dresden mehr Studierende (55%) angeben, sich (sehr) häufig an organisierten digitalen Gruppenarbeiten zu beteiligen als es Lehrende (37%) vermuten (Frohwieser et al., 2020b, S. 23 f.), spricht jedoch dafür, dass diese Vorbehalte und Sorgen durch Lehrende didaktisch lösbar sind – beispielsweise durch eine

gemeinsame Planung, kleine Gruppen mit der Option der Einzelarbeit und transparenten Zeitrahmen (Blank et al., 2020, S. 17). Eine Umsetzung virtueller Gruppenarbeit führte bei einigen Lehrenden zum positiven Fazit angesichts der „Bereitschaft der Studierenden zu viel mehr inhaltlichem Engagement; verbindlichere[m], schriftliche[n] gegenseitige[n] studentische[n] Feedback“ (PhiloLotsen, 2020b, S. 16) erleben.

Fazit

Als Fazit kann festgehalten werden, dass sich Studierende sich mehr als eine Bereitstellung von Selbstlernmaterialien (Froh Wieser et al., 2020a, S. 16) wünschen, da der Austausch mit Lehrenden als wichtig erachtet wird (Jürgens, 2020). Kombinationen von asynchronen und synchronen Lehr- und Lernszenarien kommen den unterschiedlichen Bedarfen und Wünschen sowohl von Lehrenden als auch Studierenden entgegen. Damit die virtuellen Lehr- und Lernszenarien und vor allem die Kommunikation und Interaktion erfolgreich(er) gestaltet werden können, haben sich neben den Lehrenden auch die verschiedenen Akteur_innen der Unterstützungsstrukturen an den Hochschulen vor und im Sommersemester mit ebenfalls hoher Arbeitslast eingebracht und ihre Angebote an die Bedarfe von Studierenden und Lehrenden angepasst.

5.8 Unterstützung und Unterstützungsbedarfe

Die Ergebnisse der Befragung haben vielfach dazu beigetragen, fundierte Entscheidungen zur weiteren Ausgestaltung der Angebote und Services im Online-Semester zu treffen. Dies betraf insbesondere die Unterstützung asynchroner Lehr-Lern-Formate, die Gestaltung (digitaler) Prüfungen und die Förderung von Studierenden mit Fürsorgeaufgaben. (Stammen und Ebert, 2020, S. 2)

Bei der Unterstützung und den Unterstützungsbedarfen wurde gefragt, wie zufrieden vor allem Lehrende mit der Unterstützung im Sommersemester waren. Zudem ging es – ausgehend von den Gründen der Befragungen (→ Kapitel 4.3) darum, Unterstützungsbedarfe zu identifizieren.

Übergreifend wird die Unterstützung sowohl von Studierenden an die Lehrenden als auch von Lehrenden an die entsprechenden Organisationseinheiten im Sommersemester dankbar in den Befragungen hervorgehoben.

Studierende hofften übergreifend auf Rücksicht von den Lehrenden (Mauch, 2020, S. 13; Neumaier et al., 2020) und im Verlauf des Sommersemesters auf schnelle Transparenz über Regelungen beispielsweise zur Umsetzung von geplanten Lehrveranstaltungen, Prüfungen, Möglichkeiten eines Kann-Semesters (Jürgens, 2020) oder Praxisphasen (Otto, 2020, S. 10).

Ebenso wiesen sie auf die Notwendigkeit hin, mehr E-Books und digitaler Literatur zur Verfügung zu stellen (Studierendenrat Hochschule Zittau/Görlitz, 2020, Neumaier et al., 2020). Es war jedoch ein starker Präsenzwunsch unter den Studierenden vorhanden, der sich vor allem darin äußerte, schnell Zugang zu Lernräumen zu erhalten.

Hinsichtlich der *Technik* wurden neben der angesprochenen zentralen Verzahnung und Übersicht von Informationen und Tools (TH Bingen, 2020, S. 7) Hinweise über die Nutzung von eingesetzten Softwareanwendungen (Blank et al., 2020, S. 16) angesprochen.

Übergreifend wünschen sich Studierende eine einfachere *Orientierung* und Übersicht. Dies beinhaltet neben einer Zentralisierung von Lehrveranstaltungsbezogenen Informationen und Materialien (Gruber, 2020) eine Übersicht über technische Infrastrukturen und Tools sowie hochschulische Angebote (Blank et al., 2020, S. 16). Angesichts der Vielfalt von eingesetzten Tools in den Lehrveranstaltungen stellt dies eine eigene Herausforderung für die Strukturierung dar. Stützer et al. identifizieren ausgehend von Gründen von Studierenden, nicht an virtuellen Lehrveranstaltungen teilzunehmen auch den Bedarf nach einer „Fokussierung auf ein Standardrepertoire technologischer Möglichkeiten“ (2020, S. 6). Neben den transparenten Informationen betonen sie zudem die Notwendigkeit, mediendidaktische Aspekte zu berücksichtigen sowie die Interaktion mit sozialem Austausch zu verbinden (ebd., S. 5 - 7).

Neben den Appellen der Studierendenvertretungen zu schnellen *finanziellen Hilfen* für Studierende (Knefeli, 2020), wurde auch die Unterstützung für Studierende mit mangelhafter technischer Ausstattung hervorgehoben (Ladwig et al., 2020a, S. 29). Unabhängig von Befragungen und formalen Lösungen zeigte sich diesbezüglich auch eine Solidarität an Hochschulen mit den Studierenden. So richtete beispielsweise die HTW Saar bereits zuvor einen Notfallfonds ein (HTW Saar, 2020), während an der Stuttgarter Hochschule der Medien Angehörige einen privaten Hilfsfonds für Studierende initiierten, die aufgrund der Pandemie in finanzielle Not gerieten⁹.

Es wurden zudem einige *lernbezogene und soziale Unterstützungsbedarfe* formuliert, die sich auf Lernberatung, Selbststudium und Zeitmanagement beziehen, aber auch auf Unterstützung für neue Studierende sowie soziale Angebote wie gemeinsame Mittagessen zu Hause. Da bei vielen Studierenden von chronischem Stress und hohen psychischen Belastung ausgegangen werden kann, plädiert Gosch zudem dafür, über (Online-) Angebote zu informieren und zum Umgang damit zu entwickeln (2020, S. 33). Digitale Sprechstunden wurden dabei übergreifend als wünschenswert kommuniziert (Ladwig et al., 2020a, S. 29).

⁹ https://www.hdm-stuttgart.de/view_news?ident=news20200525122448

Allerdings, wie unter Lebenssituation angesprochen, nehmen Studierende *Beratungsangebote* nicht immer wahr. So gab nur ein Viertel der Studierenden an der Universität Osnabrück an, vorhandene Beratungsangebote zu nutzen (AStA Osnabrück, 2020, S. 29). Auch an der TU Dresden gaben nur 10% der Studierenden an Beratungsangebote genutzt zu haben, die meisten davon beim Studierendenrat, der Zentralen Studienberatung und Fachstudienberatung, weit weniger die Psychosoziale Beratung (Froh Wieser et al., 2020b, S. 27 f.). Diesbezüglich zeigt sich jedoch einerseits, dass studentische Fragen, die prinzipiell von den entsprechenden Organisationseinheiten bearbeitet werden müssten, oftmals von den Lehrenden bearbeitet wurden (Meißelbach und Bochmann, 2020, S. 15). Studierende an der Universität Freiburg empfanden insbesondere die Sprechstunden der Lehrenden, Beratung per E-Mail und die Webinare der Abteilung E-Learning als hilfreich (Boros et al., 2020a, S. 4 f.), jedoch gaben jedoch nur 25% der Studierenden an, Workshops zur Stressbewältigung oder Studientechniken als (sehr) hilfreich empfunden zu haben (Skala 1-5) (Boros et al., 2020a, S. 4). Da die Antwort „kenne ich nicht“ nicht möglich war, stellt sich hier erneut die Frage, ob die Mehrheit der Studierenden, die die mittlere Bewertung gewählt hat, diese einfach nicht kannte. Es stellt sich damit die Frage, wie Studierende erreicht werden. So war der Fachschaftsrat Urbanistik und Architektur an der Universität Weimar überrascht, dass Studierende sich Informationen vor allem per E-Mail wünschen und sich nicht auf der Webseite informieren. Von Studierenden an der TUHH wird dabei auch auf Rundmails über die Studierendenvertretungen sowie die Relevanz von zentralen Ansprechpartner_innen verwiesen, die bei der Weiterleitung unterstützen, um Studierende zu erreichen (Ladwig et al., 2020a, S. 29).

Die Mehrheit der *Lehrenden* war übergreifend (sehr) zufrieden mit den *Unterstützungsangeboten* an den Hochschulen (Bögelein, 2020; Handke, 2020, S. 22; Stifterverband, 2020, S. 2; Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020c, S. 6; Froh Wieser et al., 2020a, S. 15). An den Hochschulen war dahingehend eine starke Bewegung im Sommersemester nicht nur zur Schaffung von virtuellen Weiterbildungsformaten, sondern auch zur Schaffung oder Überarbeitung von Informationsseiten bzw. zentralen Kanälen (z. B. Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020c, S. 13) zu beobachten.

Hinsichtlich der Frage, was von Lehrenden als besonders hilfreich für die Gestaltung der Lehre im Sommersemester gesehen wird, zeigt sich zudem, dass von vielen Lehrenden die vor allem persönliche Bereitschaft und persönliches Interesse (Stifterverband, 2020: 3) bzw. Fachbereichsleitungen und Kolleg_innen vor zentralen Unterstützungseinheiten als größte genannt werden (Barthel, 2020, S. 13). Zur Umgestaltung ihrer Lehre haben Lehrende sich scheinbar vor allem bei internen und externen Kolleg_innen informiert mit großem Abstand

zu Webinformationen (Ladwig et al., 2020b, S. 19; Handke, 2020, S. 5), aber auch unterstützenden Einrichtungen (Froh Wieser et al., 2020b, S. 31). Zudem finden sich auch auf Fakultätsebene Unterstützungsangebote wie die PhiloLotsen, die u.a. Webinare und Beratung für Lehrende organisiert haben (PhiloLotsen, 2020b, 34). Jedoch geben insbesondere nebenberuflich Lehrende an, sich schlechter unterstützt und informiert von Kolleg_innen zu fühlen (Barthel, 2020, S. 31). Hinsichtlich der Bewertung von Unterstützungsangeboten schienen die dazu befragten Lehrenden weniger zufrieden mit didaktischen Unterstützungsangeboten als mit technischen auf Hochschulebene (Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020c, S. 6; Stifterverband, 2020, S. 3) oder Landesebene (Boros et al., 2020b, S. 5).

Jedoch wird die didaktische Unterstützung mit als einer der größten *Unterstützungsbedarfe* formuliert (Stifterverband, 2020, S. 5; Forum Digitalisierung und Mediendidaktik in der Lehrerbildung, 2020, S. 57; Ladwig et al., 2020b, S. 25; Froh Wieser et al., 2020a, S. 15). Dabei wünschen sich Lehrende neben Webinaren (PhiloLotsen, 2020b, S. 36) auch individuellere (medien-)didaktische Unterstützungsangebote wie (Online-)Coachings oder aufsuchende Beratung (Universität Marburg, 2020; PhiloLotsen, 2020b, S. 3; Ladwig et al., 2020b, S. 25; Barthel, 2020, S. 24), die sich an ihrem Vorwissen und konkreten Problemstellungen orientieren (Hooffacker und Hornoff, 2020). Zudem wird der kollegiale Austausch sowohl zu Erfahrungen als auch gemeinsamen Materialien angeregt, „statt alles selbst zu machen“ (Barthel, 2020, S. 24). Auch ein_e Lehrende_r an der TUHH bemerkt diesbezüglich, dass Standardvorlesungen im Grundlagenbereich sämtlich online zur Verfügung gestellt werden könnten (Ladwig et al., 2020b, S. 24).

Inhaltlich werden darüber hinaus vor allem Planung und Durchführung von Online-Prüfungen (Froh Wieser et al., 2020a, S. 16; Barthel, 2020, S.19; Ladwig et al., 2020ab, S. 24; Klonschinski et al., 2020, S. 28) als Unterstützungsbedarfe thematisiert. Hinzu kommen vor allem Rechtsfragen wie Lizenzrecht oder Datenschutz (Barthel, 2020; Ladwig et al., 2020b, S. 24; Forum Digitalisierung und Mediendidaktik in der Lehrerbildung, 2020, S. 57; Froh Wieser et al., 2020a, S. 15), aber auch Barrierefreiheit (Froh Wieser et al., 2020b, S. 22). Auch für die Auswahl von Plattformen, der technischen Umsetzung oder dem Ausprobieren von Tools wünschen sich Lehrende Beratungs- und Weiterbildungsformate (Stifterverband, 2020, S. 5; Forum Digitalisierung und Mediendidaktik in der Lehrerbildung, 2020, S. 57; Handke, 2020, S. 21; Ladwig et al., 2020b, S. 25). Die Weiterbildungsbereitschaft kann damit – zumindest für die befragten Lehrenden – als hoch zusammengefasst werden. Konkrete Unterstützung erhoffen sich Lehrende zudem hinsichtlich der (personellen) Verbesserung der angebotenen Infrastrukturen (Boros et al., 2020b, S. 12) und Tools und der Bereitstellung von benötigter

Hard- und Software (Handke, 2020, S. 21; Ladwig et al., 2020b, S. 25; Klonschinski et al., 2020, S. 28).

Als Unterstützungsbedarf wurde zudem in unterschiedlichem Ausmaß personelle Unterstützung thematisiert, wie studentische Mitarbeiter_innen oder Tutor_innen (Barthel, 2020, S. 24; Stifterverband, 2020, S. 5; Frohwieser et al., 2020b, S. 18) bspw. zur professionellen (Lehr-)Videoproduktion (Universität Marburg, 2020; Ladwig et al., 2020b, S. 25). Das Ausmaß des Wunsches nach personeller Unterstützung scheint dabei auch abhängig von der Statusgruppe zu sein. So wünschten sich an der Philologischen Fakultät der Universität Bochum 42% der Lehrenden personelle Unterstützung, jedoch 54% des unbefristeten Mittelbaus und 64% der Lehrkräfte für besondere Aufgaben (PhiloLotsen, 2020b, S. 31). Interessant ist dabei, dass nur 33% der Lehrenden dafür das angebotene eTutoring-Programms nutzen wollten (ebd., S. 32).

Ausgehend von der hohen Arbeitslast, die Lehrende im Sommersemester erfahren haben, weisen Lehrende zudem auf ein bereits lange diskutiertes Thema im Kontext der digitalen Lehre hin – die Anrechnung auf das Lehrdeputat (Handke, 2020, S. 21; Stifterverband, 2020, S. 5). Ergänzt werden kann dies im Fall von Lehrbeauftragten um eine Anhebung des Honorars (Barthel, 2020, S. 25). In dem Zusammenhang mit verbesserten verbindlichen Rahmenbedingungen ist auch die Haltung von wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen an der Universität Kiel zu sehen, die sich einerseits um ihren Qualifikationsverlauf sorgen und sich andererseits in ihrer Leistung nicht anerkannt fühlten – beispielsweise durch Reduktion der Arbeitszeit, Kinderbetreuungsangebote, Lehrdeputatsregelungen oder Verlängerung befristeter Verträge (Klonschinski et al., 2020, S. 27 f.).

Fazit

Fazit ist, dass Lehrende und Studierende die Unterstützung im Sommersemester 2020 übergreifend dankbar hervorheben. Dabei werden verschiedene Bedarfe thematisiert, die nicht unbedingt spezifisch für eine Pandemie sind, jedoch in Zeiten einer Pandemie besondere Sichtbarkeit erlangen. Bei Studierenden stellt sich dabei insbesondere die Frage nach der Erreichbarkeit und Passung von psycho-sozialen Unterstützungsangeboten. Bei Lehrenden werden zahlreiche Unterstützungsbedarfe thematisiert, die sich einerseits auf Weiterbildungsformate beziehen, aber grundsätzlich auch auf die Schaffung verbindlicher Rahmenbedingungen für (virtuelles) Lehren und Lernen. Ähnlich wie die differenzierte Bewertung der Unterstützung fällt auch die Bewertung der Umstellung im Sommersemester 2020 aus.

5.9 Bewertung der Umstellung auf virtuelle Lehre zwischen Stolz und (Un-)Zufriedenheit

Die Studierenden aller Fakultäten bewerten das Corona bedingte Online- Semester im Mittel mit der Note 2,1. Damit schneidet das Online-Semester in der Gesamtbewertung genauso gut ab wie die Semester in Präsenz zuvor. (Hochschule Pforzheim, 2020)

Die Bewertung der Umstellung umfasste eine Bewertung des und die Zufriedenheit mit dem Semester oder der Lehre, aber auch dem „Krisenmanagement“ der Hochschule.

Es zeigt sich trotz kritischer Stimmen übergreifend, dass viele Lehrende und Studierenden zufrieden waren mit der (technischen) Umstellung der Lehre an ihren Hochschulen auf virtuelle Lehre bzw. die eingeleiteten Ad-hoc-Maßnahmen wie Terminanpassungen, Nothilfefonds oder der Einrichtung von Informationsseiten als angemessen empfanden. Vor allem ausgehend von der kurzen Zeitspanne und der Ausnahmesituation wird dies als besondere Leistung aller Beteiligten hervorgehoben. Auch wird Stolz und Anerkennung durch die Hochschulen kommuniziert, die Mehrzahl der Lehrveranstaltungen virtuell realisiert zu haben, wobei sich die angegebenen Werte meist zwischen 80% und 100% bewegen.

Allerdings wurden insbesondere Fächer oder Lehrveranstaltungen mit Anwendungs- und Praxisbezug wie künstlerische Fächer oder Laborpraktika nicht immer virtuell umgesetzt (Ladwig et al, 2020b, S. 15). Dabei zeigt sich zudem, dass jene, die umgesetzt wurden, nicht immer auf Resonanz bei den Studierenden stießen, die sie schlechter hinsichtlich Didaktik und Praxisbezug bewerteten als Präsenzveranstaltungen (Hochschule Pforzheim). Dies geht teilweise auch mit der Einschätzung einher, dass solche Lehrformate virtuell nicht umsetzbar sind bzw. Lernziele nicht in gleichem Maße erreichbar sind wie in Präsenzformaten. Dies erklärt auch eine schnelle Rückkehr zu Präsenzformaten bereits während des Sommersemesters.

Zudem zeigen sich Abweichungen hinsichtlich der Zufriedenheit mit dem Gesamtsemester und/oder der Lehre. Während die „spontane Umstellung“ vor allem als gelungen gesehen wird, variiert die Anzahl der Studierenden, die – je nach Hochschule und Fakultät – zufrieden mit Lehrveranstaltungen, im Studium oder dem Verlauf des Semesters sind. So vergeben 85% der Studierenden an der juristischen Fakultät der Universität Marburg die Noten 1-2 für ihre Zufriedenheit mit der digitalen Lehre (Auswahl 1-6) (Omlor, 2020a, S. 32). An der Hochschule Hannover gaben hingegen einige Zeit vor Ende der vorlesungsfreien Zeit nur 18,8% (Skala 1-5) aller befragten Studierenden, dass ihr Semester (sehr) gut gelaufen ist (Hucker und Tjettmers, 2020, S. 8).

Unter den Lehrenden gab die Mehrheit hochschulübergreifend an, zufrieden mit ihrer eigenen Lehre zu sein. Hier scheint jedoch die Frage nach ihrer Lehre oder grundsätzlich *Online-Lehre* einen Unterschied zu machen. Hinzu kommt, dass sie mit den Inhalten und der von ihnen genutzten Technik zufriedener zu sein scheinen als mit der angewandten Didaktik (Boros et al., 2020b, S. 4). Ähnliche Unterschiede zeigen sich bei der Frage nach der Qualität der Lehre. Während an einigen Hochschulen und Fakultäten Studierende die Qualität im Vergleich zu vorherigen Semestern (viel) schlechter bewerteten (Referent_innenRat, S. 7, Skala 1-5), wird die „allgemeine Qualität der digitalen Lehrangebote“ beispielsweise an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der RWTH von den Studierenden im Mittel positiv bewertet (Hinze, 2020). Solche Unterschiede in den Bewertungen sind jedoch – neben den Begriffen – nicht unabhängig vom Zeitraum der Erhebung zu betrachten.

Diesbezüglich ist Frage nach der Wahrnehmung als Chance oder Belastung dieser unerwarteten Umstellung interessant. Die Befragung an der TU Dresden unter Lehrenden und Studierenden zeigt, dass 49,4% der Lehrenden und 44% der Studierenden dies (eher) als Chance sehen (Skala 1-5) (Frohwiesser et al., 2020a, S. 7). Die Umstellung gab dabei manchen Lehrenden „den entscheidenden Anstoß, das schon länger geplante Blended-Learning-Konzept endlich anzugehen“ (HTW Dresden, Thomas Rosenbaum). Dahingegen gibt es unter wissenschaftlichen Mitarbeiter_innen auch die Perspektive, dass die Hochschulleitung „das Wohl der Mitarbeitenden auf dem Altar der Lehre [opfert]“ (Klonschinski et al. 2020, S. 15).

Fazit

Das grundsätzlich positive Fazit von Lehrenden und Studierenden ist, dass die Hochschulen trotz ihrer Komplexität schnell reagieren konnten, insbesondere da Voraussetzungen wie technische Infrastrukturen sowie Service- und Supporteinheiten, im Gegensatz zu Schulen, in unterschiedlichem Maß bereits gegeben waren. Auch zeigt sich, dass viele Hochschulen, Lehrende und Studierende bereits über Vorerfahrungen und Kompetenzen im virtuellen Lehren und Lernen verfügten, was nicht zuletzt auf die teilweise jahrzehntelangen Initiativen von Hochschulverbänden, Hochschulen und Hochschulakteur_innen und den entsprechend notwendigen Ressourcen zurückzuführen ist.

Der übergreifende Fokus im Sommersemester 2020 auf (virtuelles) Lehren und Lernen und – wie an der Anzahl der Studierendenbefragungen erkennbar wird – auch Studierenden, kann jedoch als besonders hervorgehoben werden. Eine Bewertung der Umstellung und der Erfahrungen muss jedoch differenziert betrachtet werden, da sie alle Prozesse und Akteur_innen an den Hochschulen betrifft und damit auch Forschung, Verwaltung sowie die Rolle von Hochschulen als Arbeitgeber_innen. Lehrende und Studierende bewerteten die Umstellung auf das virtuelle Lehren und Lernen für sich persönlich trotz der grundsätzlich positiven Gesamtbeurteilungen als schwieriger und vor allem arbeitsintensiver. Die positiven

wie negativen Erfahrungen können dabei sehr unterschiedlich ausfallen und die Erfahrungen zu Veränderungen der Einschätzungen führen, weshalb Befragungen in den jeweiligen Kontexten auch prozessbegleitend notwendig sind.

6 Übergreifendes Fazit und Reflexionsimpulse

Ausblick auf die Art und Weise, wie wir längst schon hätten an Universitäten lehren können und sollen. (PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie, 2020b, S. 16, Freitextantwort)

Zum Zeitpunkt dieses Berichts sollten die Hochschulakteur_innen durch weitere Befragungen und Statistiken zu Prüfungsergebnissen Kenntnis darüber haben, inwiefern sich beispielsweise die Sorgen von Studierenden und Lehrenden um schlechtere Prüfungsergebnisse, Abbrüche von Lehrveranstaltungen und gar Studienabbrüche – im Vergleich zu Präsenzsemestern – bewahrheitet haben. Neben den besonderen Herausforderungen durch die rasante Umstellung auf virtuelles Lehren und Lernen und den damit einhergehenden Sorgen und Belastungen weisen die hier ausgewerteten Befragungen vor allem auf Schwachstellen und blinde Flecken hin, die bereits zuvor existierten. Die Ausnahmesituation, aber auch die Erkenntnisse aus den Befragungen haben dazu geführt, dass diese sichtbarer wurden. Dies kann Anlass bieten, „grundsätzlich über Lehre und deren Verbesserungspotenzial nachzudenken“ (Ladwig et al., 2020a, S. 8), die Erfahrungen des Sommersemesters zu nutzen, „neue Formen der Lehre zu testen und dadurch zu wachsen“ (Neumaier et al., 2020) und damit langfristig zu einer Verbesserung von Lehren und Lernen für alle Beteiligten beizutragen. Dafür sind spezifischere Auswertungen der durchgeführten Umfragen und ggf. spezifischere Befragungen notwendig, wie es an Hochschulen bereits durch Zentren für (digitales) Lehren und Lernen, Qualitätsmanagement, engagierte Lehrende- und forschende, aber auch Studierendenvertretungen, aber auch durch externe Institutionen geschieht.¹⁰

Grundsätzlich lässt sich ein positiver Ausblick in die Zukunft wagen. Während das Augenmerk durchaus auf Nachteile gerichtet werden muss, zeigt sich, dass digitale Lehr- und Lernformate neben lehr- und lernbezogenen Chancen auch organisationsbezogene Chancen bieten können, wie beispielsweise eine höhere Flexibilität in der Arbeitseinteilung – auch bei Lehrenden (PhiloLotsen, 2020b, S. 15). Der sowohl bei Lehrenden als auch Studierenden oft kommunizierte Wunsch nach Präsenz geht nicht einher mit einer pauschalen Ablehnung digitaler Formate. Er bezieht sich oft auf die Öffnung von Bibliotheken (Zugang zu Literatur) und (sozialen) Lernräumen sowie auf den persönlichen und informellen Austausch mit Studierenden und Kolleg_innen. Hochschulen kommt damit die Bedeutung eines

¹⁰ Zum Beispiel das Diskussionspapier von Stützer et al. (2020, S. 5-9)

gemeinsamen physischen Raumes zu, der neben Lehren und Lernen auch soziale Begegnungen und Beziehungen ermöglicht.

Hinzu kommen besondere Anforderungen anwendungs- und praxisbezogener Lehr- und Lernformate wie Laborpraktika, die bereits im Sommersemester schnell in Präsenzformate zurückgekehrt sind. Interessant ist dabei, dass auch Seminare in diesem Kontext oft genannt werden, da sie „von hoher Interaktion leben“ (Universität Marburg, 2020). Hier stellt sich unter anderem die Frage, inwiefern der von Stammes und Ebert thematisierte Zusammenhang zwischen der Sorge um weniger fachliche Diskussion und der Einstellung gegenüber der Auseinandersetzung mit digitalen Lehr- und Lernformaten hier wirksam ist (2020, S. 11).

Übergreifend lässt sich eine hohe Offenheit zur zukünftigen Integration digitaler Medien in Studium und Lehre rekonstruieren. Der grundsätzlich positive Ausblick trotz der hohen Heraus- und Anforderungen im virtuellen Sommersemester – und nun auch im Wintersemester 2020/2021 – kann dabei als Teil eines Lernprozesses verstanden werden, den sowohl die Lehrenden und Studierenden als auch die Hochschulen als besondere Organisationen durchlaufen. Zum Abschluss werden daher fünf Reflexionsimpulse vorgestellt, die ausgehend von den Befragungsergebnissen im Kontext dieses Lernprozesses relevant sind.

6.1 Die Krise als individueller Lernprozess

*Es ist für mich sehr interessant zu beobachten, wie ich in Sachen Lehre wieder zum Anfänger werde. Es gibt für diese Situation einfach keine Blaupause, denn im Normalfall wird ein Übergang in den Onlinebetrieb ja vorab klar moderiert und vorbereitet und nicht innerhalb von wenigen Tagen umgesetzt. Dementsprechend sehe ich meine Kurse auch nicht als best practice, sondern eher als Prototyp, da ich sie ja bisher nicht über mehrere Phasen verbessert habe.
(HTW Dresden, Andreas Franze)*

Während die Arbeitslast von Studierenden und Lehrenden in den vorliegenden Ergebnissen – mit Ausnahme beispielsweise von Medizinstudierenden – mehrheitlich höher bewertet wird, weist dieses Zitat bereits auf eine Tatsache hin, die auch vor der Ausnahmesituation zur Gestaltung von Lehre (mit digitalen Medien) gehörte: Die erstmalige Entwicklung von digitalen Lehr- und Lernangeboten erfordert hohen technischen und didaktischen Aufwand. Dieser beinhaltet sowohl die Suche nach passenden Tools, Unterstützung, aber auch die Anpassung des didaktischen Konzeptes. Dieser Prozess ist dabei nicht linear, sondern zirkulär. Das virtuelle Semester bot wenig Zeit für diesen Prozess, jedoch bot es Lernanlässe. Hier zeigt sich, dass die Mehrheit der dazu befragten *Lehrenden* es als einen Vorteil des virtuellen

Semesters sehen, neue Erfahrungen mit digitalen Tools gemacht zu haben (PhiloLotsen, 2020b, S. 15), diese gemachten Erfahrungen hilfreich für ihre Präsenzlehre sind (UNISERVICE Qualität in Studium und Lehre, 2020c, S. 3) oder die digitale Lehre die persönliche Medienkompetenz fördert (Forum Digitalisierung und Mediendidaktik in der Lehrerbildung, 2020, S. 19). Auch sehen Lehrende an Musikhochschulen eine Chance darin, dass Online-Lehre den Studierenden Medienkompetenz vermittelt, die zum (späteren) Berufsleben dazugehört (Krämer und Hammerich, 2020, S. 5).

Dies wird von *Studierenden* in unterschiedlichem Umfang bestätigt. Fast die Hälfte der Studierenden der drei Hochschultypen in Würzburg gibt an, dass die digitale Kompetenz erweitert wird (Pauli et al., 2020). Auch fast die Hälfte der Studierenden der HTWK Leipzig gibt an, kompetenter im eigenständigen Umgang mit digitalen Lern-Tools geworden zu sein und zwei Drittel, ihre Selbstorganisation und das selbständige Lernen im Sommersemester verbessert zu haben (Platz, 2020). Während diese Einschätzungen näher untersucht werden sollten, thematisieren Lehrende auch, welche Verbesserungen sie planen bzw. Studierende, welche Verbesserungen sie sich wünschen. In einem Vergleich an der Philologischen Fakultät der Universität Bochum zeigt sich, dass Lehrende meist zu einem geringeren Anteil Verbesserungen planen als die Studierenden sich wünschen. So wollen 20% der Lehrenden zusätzliche Unterstützung bei Arbeitsaufträgen geben, während sich die 60% der Studierenden wünschen (PhiloLotsen, 2020b, S. 28). Besonders auffällig ist die Diskrepanz hinsichtlich kommunikativer Aspekte. Während 50% der Studierenden sich eine transparentere Kommunikation zu den Anforderungen an Leistungsnachweise wünscht, planen dies nur 10% – davon kein_e Professor_in (ebd.). Jedoch wollen 60% der Lehrenden mehr Interaktion unter Studierenden anregen, wobei sich 48% der Studierenden dies auch wünschen (ebd.).

Die Ergebnisse machen einen Lernprozess auf individueller Ebene nachvollziehbar, wobei die Kompetenzentwicklung jedoch einerseits (noch) vergleichsweise unkonkret zu sein scheint und Entwicklungen oder Verbesserungen andererseits unterschiedlich von Lehrenden und Studierenden wahrgenommen wird. Dieser Prozess sollte daher näher betrachtet und (forschend) begleitet werden.

6.2 Kommunikation und Interaktion als soziale Herausforderung und institutionelle Chance

Was kennzeichnet die hier einbezogenen Befragungen der Einzellehrenden und guten Beispiele an der HTW Dresden? Die Mehrheit der Lehrenden hat sich über Umfragen Feedback von den Studierenden eingeholt und damit die virtuellen Lehr- und Lernszenarien gemeinsam gestaltet, ein Aspekt, den auch Studierende wertschätzen (Rothhardt, 2020, S. 1). Dies verdeutlicht einerseits die Chance, Lehrveranstaltungsevaluationen stärker durch andere

Formate wie Teaching Analysis Poll (TAP) zu ergänzen. Andererseits verweist es in Kombination mit den beschriebenen Herausforderungen in der lehrveranstaltungsbezogenen Kommunikation und Interaktion auf die Bedeutung der didaktischen Unterstützungsstrukturen (Third Space) an den Hochschulen.

Neben der lehrveranstaltungsbezogenen Kommunikation und Interaktion vermissen Lehrende und Studierende jedoch vor allem den sozialen und informellen Austausch. In den Befragungen werden verschiedene Überlegungen angestellt, inwiefern „verbindende Events“ (Ladwig et al., 2020b, S. 27) und das soziale „Beziehungsgeschehen“ (Hooffacker, 2020b) im virtuellen Raum realisiert werden können. Es ist davon auszugehen, dass an den Hochschulen Formate entwickelt und/oder genutzt bzw. erforscht wurden, so dass hier voneinander gelernt werden könnte.

Neben der lehr- und lernbezogenen sowie der sozialen Dimension von Kommunikation sollte jedoch auch die organisatorische Dimension näher betrachtet werden. So wurde in den Befragungsergebnissen an mehreren Stellen deutlich, dass eine Differenzierung zwischen Kennen und Können sowie Nutzen und Aufwand nicht nur Konsequenzen für die Bewertungen hinsichtlich der angebotenen Unterstützung, Infrastrukturen und Tools, sondern auch für die Schlussfolgerungen haben kann. Wenngleich der Anteil an Lehrenden, die keine Informationen zu bestimmten Weiterbildungsangeboten oder verfügbaren Tools erhalten oder gefunden haben, nicht immer hoch ist, so stellt sich doch die Frage, wie Hochschulen zukünftig damit umgehen können. Diesbezüglich zeigt sich die aktuelle Entwicklung an Hochschulen, Webseiten neu oder umzugestalten und relevante Informationen zu bündeln, aber auch neue Kanäle zu schaffen oder vorhandene zu reaktivieren. Dabei stellt sich für Hochschulen grundsätzlich die Frage, welche Kommunikationskanäle von Lehrenden und Studierenden tatsächlich genutzt werden. Bei den Lehrenden ist dabei zu berücksichtigen, dass sie sich vor allem bei Kolleg_innen Informationen und Unterstützung für die Gestaltung ihrer Lehre organisiert haben. In der Auswertung von Frohwieser et al. führt dies zu folgender Schlussfolgerung:

Auch wenn institutionelle Angebote zweifellos wichtig sind, lassen diese Ergebnisse dennoch eindrucksvoll erkennen, wie viel an Information in technischen, rechtlichen und didaktischen Belangen über andere Lehrende und private Kontakte gewonnen wird. Bei der Didaktik wird dieser informelle Kreis noch durch Studierende erweitert. Es ist sicherlich ratsam, diese informellen Austauschmöglichkeiten wertschätzend zu pflegen, zu intensivieren und bei Bedarf zu professionalisieren. (Frohwieser et al., 2020b, S. 31)

Hier zeigt sich eindrücklich, dass der kollegiale Austausch ebenfalls eine wesentliche Größe darstellen kann, um die Erfahrungen und Impulse aus dem virtuellen Sommersemester strukturell zu implementieren und strategisch weiterzuentwickeln.

6.3 Lernorganisation zwischen Selbstbestimmtheit und Strukturiertheit

Als Vorteil des virtuellen Sommersemesters wird insbesondere von Studierenden die zeitliche Flexibilität genannt, die ihnen ermöglicht, in ihrem eigenen Tempo zu ihrer eigenen Zeit zu lernen. Jedoch kommen nicht alle Studierenden gleichermaßen gut mit der Selbstorganisation und dem Selbststudium zurecht und schätzen die Arbeitslast durch Selbstlerneinheiten teilweise als sehr hoch ein. Lehrende wie Studierende sind zudem unsicher bezüglich der Lernfortschritte. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass E-Portfolios nur in drei Befragungen thematisiert (Ladwig et al., 2020a, Stamm und Ebert, 2020; Barthel, 2020) und an den Hochschulen unterschiedlich stark, aber eher wenig eingesetzt werden. An der Beuth-Hochschule bewerten Lehrende sie hinsichtlich des Aufwands höher als den Nutzen für Studierende (Barthel, 2020, S. 10.). Hier stellt sich die Frage, inwiefern E-Portfolios insbesondere hinsichtlich der problematisierten Nachvollziehbarkeit von Lernfortschritten einen zukünftigen Ansatz darstellen könnten.

Wie viele andere Fragen sind auch jene nach dem Umgang mit Arbeitslast, Belastungen und Selbststudium nicht spezifisch für die Krise oder virtuelle Lehre, jedoch kann die Überforderung durch „Entgrenzung“ (Stützer et al. 2020, S. 7) von Privatem und Studium als wesentliche Abweichung gesehen werden. Im Forschungsprojekt ZEITLast (2009 - 2012) wurden an Hochschulen erprobte Interventionen zum Zeit- und Selbstmanagement von Bachelor-Studierenden erarbeitet, unter anderem die Umgestaltung der Zeiten für Lehrveranstaltungen zugunsten von geblockten Modulen (Schulz und Krömker, 2011; Schulmeister, 2014; Schulmeister und Metzger, 2012). Auch wissenschaftliche Erkenntnisse zur Selbststeuerung beim virtuellen Lernen (Carell, 2006) sowie die Erkenntnisse und Praxisansätze aus dem Qualitätspakt Lehre - Projekt „Selbstlernförderung als Grundlage“¹¹ können als Reflexionsimpulse über das nun auch gestartete virtuelle Wintersemester hinaus dienen.

¹¹ Siehe <https://www.uni-kl.de/slzprojekt/projekt/> bzw. die Materialien der Fachtagung <https://www.uni-kl.de/slzprojekt/fachtagung/dokumentation2020/>

6.4 Institutionelle und individuelle Diversität und Heterogenität

Die Ergebnisse verdeutlichen auch, wie wichtig eine umsichtige Planung digitaler Lehr-Lernformen ist, wenn es auf die Ausstattung, Kenntnisse und Voraussetzungen der Studierenden ankommt. Da auch das Wintersemester in großen Teilen digital bestritten werden muss, werden Hochschulen auch in Zukunft gefordert sein, hierauf Rücksicht zu nehmen und die Entwicklung mit Erhebungen dieser Art zu begleiten. (Stammen und Ebert, 2020, S. 2)

Wie in allen Kapiteln deutlich geworden ist, lassen sich sowohl zwischen den Hochschulen als auch Fakultäten Unterschiede beispielsweise in den technischen Infrastrukturen, Vorerfahrungen und themenbezogenen Einschätzungen nachvollziehen. Auch innerhalb der Gruppen der Lehrenden und der Studierenden zeigen sich teilweise große Differenzen in den Einschätzungen.

Auf individueller Ebene können die Lebenssituation, die Vorerfahrungen mit digitalen Medien und Lehre- und Lernformaten, aber auch die medientechnische Ausstattung Lehrenden und Studierenden die Gestaltung und Teilhabe an den derzeit virtuellen Lehr- und Lernangeboten erleichtern oder erschweren.

Zudem zeigt sich, dass Behinderungen/chronische Erkrankungen zwar oft als soziodemografische Angaben integriert werden, Barrierefreiheit der virtuellen Lehr- und Lernangebote jedoch (noch) selten vertieft wird. In den Studierendenbefragungen des Instituts für Rehabilitationswissenschaften der HU (Blank et al., 2020, S. 7) und der TU Dresden zeigt sich, dass zwar nur ein kleiner Teil der Studierenden darauf angewiesen sind, Barrierefreiheit in den virtuellen Lehr- und Lernangebote jedoch (noch) selten über barrierefreie Dokumente oder Untertitelungen realisiert wird (Froh Wieser et al., 2020b, S. 20). Auch die Frage, inwiefern gegebenenfalls nicht-traditionelle Studierende, wie sie mit 38% von Studierenden, die vor dem Studium eine Ausbildung absolviert haben und/oder die ersten Studierenden in ihrer Familie sind, an der TU Hamburg vertreten waren (Ladwig et al., 2000a, S. 6), spezifische Unterstützungsbedarfe haben, bleibt (bisher) unzureichend geklärt. Auch in Bezug auf internationale Studierende oder Studierende in unterschiedlichen Studienphasen sowie Studiengängen werden besondere Unterstützungsbedarfe deutlich.

Zwei interessante Beobachtungen werden in den Befragungen darüber hinaus zur Vereinbarkeit von Studium/Beruf und Familie hervorgehoben. An der TU Dresden wird auf die Diskrepanz zwischen den kommunizierten Wünschen der Studierenden nach zusätzlichen digitalen Lehr- und Lernangeboten in vorherigen Studierendenbefragungen und der aktuell berichteten Belastung hinsichtlich der Vereinbarkeit hingewiesen (Stützer et al., 2020, S. 4). An der HTW wird aufgezeigt, dass die Notbetreuung und die digitale Kinderbetreuung am wenigsten als Hilfe für die Gestaltung der Lehre im Online-Sommersemester genannt wurden

(Stifterverband, 2020, S. 3). Unabhängig von einer krisenhaften Pandemie muss davon ausgegangen werden, dass virtuelle Lehr- und Lernangebote auch ohne Pandemie nicht automatisch zu einer besseren Vereinbarkeit von Familie und Beruf/Studium führen. Zudem muss hinterfragt werden, inwiefern Lehr- und Lern-, aber auch Unterstützungsangebote den tatsächlichen Bedarfen der Sorgetragenden entsprechen.

Zudem zeigt sich, dass bei den Lehrenden die Statusgruppe u.a. zu einer unterschiedlichen Einschätzung der Arbeitslast, aber auch dem personellen Unterstützungsbedarf führt. Insbesondere Lehrbeauftragten scheinen in den bisherigen Ansätzen von Qualifizierung und Unterstützung eher eine geringe Rolle gespielt zu haben. Auch wissenschaftliche Mitarbeiter_innen äußern spezifische Sorgen wie hinsichtlich ihres Qualifikationsverlaufes und der fehlenden Unterstützung in der Forschung (Klonschinski et al., 2020, S. 19).

Differenzen sind bei Lehrenden als auch Studierenden auch ausgehend von der Fakultätszugehörigkeit bzw. des Faches beispielsweise hinsichtlich der technischen Ausstattung oder der Vorerfahrungen mit digitalen Lehr- und Lernangeboten zu beobachten. Bei der Bewertung der Umstellung wurde bereits auf die besondere Herausforderung praxis- und anwendungsorientierte Lehrveranstaltungsformate wie Laborpraktika oder Exkursionen hingewiesen. So „[lebt] das Forststudium von der Präsenz und den Exkursionen“ (Boros et al., 2020a, S. 12). Aber auch in den Geisteswissenschaften mit den Seminarformaten lassen sich Überzeugungen finden, dass Diskussionen „in dieser Form online nicht machbar [sind]“ (ebd., S. 12). Während somit Lehrveranstaltungsformate auch unterschiedliche Heraus- und Anforderungen stellen, wünschen sich Lehrende auch ausgehend von ihren unterschiedlichen Vorerfahrungen und Kompetenzen einerseits heterogenitätssensible Fortbildungsangebote, die auf ihrem Vorwissen aufbauen und andererseits auch Beispiele fachspezifischer Einsatzszenarien.

Durch die Befragungen wurden gemeinsame und unterschiedliche Ausgangslagen und Bedarfe deutlich, die, wie in einigen Befragungsergebnissen bereits angekündigt, näher analysiert und von Hochschulen auch in der zukünftigen (strategischen) Gestaltung von (Digitalisierung in) Studium und Lehre berücksichtigt werden sollten.

6.5 Die Krise als strategischer Impuls

Die Krise ermöglicht es, intensive digitale Erfahrungen zu sammeln und unsere Bedürfnisse klarer zu sehen. Ich wünsche mir, dass die Erfahrungen aller Lehrenden und Studierenden artikuliert und als Ressource für strategische Entscheidungen genutzt werden. Krisenlösungen sind nicht unbedingt die besten Dauerlösungen. (HTW Dresden, 2020, Renate Rudat)

Eine Besonderheit der Befragungen im Sommersemester 2020 kann darin gesehen werden, dass sie auch der Identifikation von Bedarfen dienten, die unmittelbar an die entsprechenden Organisationseinheiten – beispielsweise die Fakultäten – kommuniziert, mit eingerichteten Arbeitskreisen (Stammen und Ebert, 2020) und/oder Verantwortlichen – auf Fakultätsebene zum Beispiel mit Dekan_innen (Fachschaft Physik, 2020) – diskutiert und Maßnahmen eingeleitet und/oder direkt umgesetzt wurden. Während in vielen (teilweisen) Ergebnissen auf die Weiterleitung und/oder Diskussion der Ergebnisse, weitere Befragungen und/oder detailliertere Analysen verwiesen wird, werden in einigen Auswertungen zudem bereits abgeleitete und umgesetzte Maßnahmen benannt. So organisierte das Kompetenzzentrum Digitale Lehre an der Beuth-Hochschule beispielsweise einen Crashkurs zum selbstgestützten Lernen (Mauch, 2020, S. 24). An der Universität Bochum wurde die Moodle-Infrastruktur anhand der Befragungsergebnisse angepasst. Zudem wurde die Aufstockung des Notfallfonds für Lehrende mit Betreuungs- und Pflegeaufgaben initiiert. Hinsichtlich der Kommunikations- und Interaktionsprobleme stellte das Zentrum für Wissenschaftsdidaktik Informationen bereit (Wissing, 2020, S. 5:). An der UDE wurden u.a. eine Hotline für Lehrende eingerichtet und bei Prüfungen mit der Konzeption von Take-Home-Exams dem Umstand Rechnung getragen, dass nicht alle Studierenden über stabile Netzwerkbindungen oder entsprechende technische Ausstattung verfügen. Zudem wurde gemeinsam mit dem AStA ein Leihgeräteservice initiiert (Stammen und Ebert, 2020, S. 15). In den Befragungen erfolgte damit erstens ein Abgleich der bereits entwickelten bzw. zur Verfügung gestellten unterschiedlichen Infrastrukturen und Unterstützungsangebote und den Bedarfen der Lehrenden und Studierenden und eine flexible Anpassung. Zweitens wird auch in Aussicht gestellt, dass die Ergebnisse als „Grundlage für die strategische Weiterentwicklung der digitalen und der Präsenzlehre“ (Hochschule Coburg) dienen werden.

Der grundsätzlich positive Ausblick kann von Hochschulen als strategischer Impuls genutzt werden, wobei jedoch auch eine diskursive Aushandlung notwendig scheint. Die Mehrheit der Lehrenden, die dazu befragt wurden, sehen virtuelle Lehre als sinnvolle Ergänzung zur Präsenzlehre (Bögelein, 2020; Forum Digitalisierung und Mediendidaktik in der Lehrerbildung, 2020, S. 56) bzw. können sich – mit fakultäts- und statusspezifischen Unterschieden – vorstellen, zukünftig digitale Lehr- und Lernformate zu integrieren (Hochschule Pforzheim,

Handke, 2020, S. 19; Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium, 2020c, S. 5; PhiloLotsen, 2020b, S. 29; Homann-Wenig und Dötzer, 2020). Dies trifft auch auf Lehrende an Kunst- und Musikhochschulen zu (Krämer und Hammerich, 2020, S. 13). Übergreifend sieht meist auch die Mehrheit der Studierenden eine Ergänzung durch digitale Lehr- und Lernangebote als sinnvoll oder wünschenswert für die Zukunft an (Homann-Wenig und Dötzer, 2020; Ladwig et al., 2020a, S. 26; Omlor, 2020a, S. 6; Hochschule Pforzheim; Meise, 2020b; Gosch, 2020, S. 31).

Kritische Stimmen verweisen jedoch unter anderem darauf, dass ihre Hochschulen Präsenzhochschulen sind und dementsprechend Lehrveranstaltungen in Präsenz durchzuführen sind (Ladwig et al., 2020b, S. 23). Hier wird ein Kontrast von Digital versus Präsenz hergestellt, der zwar auch schon vor dem Sommersemester verbreitet war, angesichts der aktuell vor allem virtuellen Lehre reflektiert werden sollte. Digitale Lehre bzw. Lehren und Lernen mit digitalen Medien, wie es vorher bereits auch (teilweise) umgesetzt wurde, sollte ausgehend von den positiven und negativen Erfahrungen im Sommersemester und einer damit einhergehenden Assoziation von Lehren und Lernen mit digitalen Medien als Bedrohung oder Chance als Diskussionsgrundlage genutzt werden. Wie in Kapitel 4.5 verdeutlicht, stellt sich die grundsätzliche Frage, inwiefern sich die Verwendung bestimmter Begriffe wie „digitale Lehre“, aber auch das Framing der Lehr- und Lernsituation im Sommersemester 2020 auf Einschätzungen und Perspektiven auswirken. Dies sollte Hochschulen Anlass zur (weiteren) Diskussion über die zukünftige Bedeutung von „Digitalisierung“, „Online“ bzw. „Virtualisierung“ in Studium und Lehre geben. Dabei sollte nicht die Frage nach einer Konkurrenz, sondern nach einer sinnvollen Weiterentwicklung gestellt werden – sowohl von Präsenz- und digitalen Formaten.

Diesbezüglich sollten auch Forderungen nach transparenten und angepassten Regeln der Anrechnung auf das Lehrdeputat, die bereits seit mehreren Jahren diskutiert werden, einbezogen werden. Die aktuelle Situation und der sichtbar gewordene Arbeitsaufwand der Entwicklung, Anpassung und Weiterentwicklung insbesondere komplexer Lehr- und Lernszenarien kann Anlass bieten, diese für die Zukunft zu konkretisieren. An zahlreichen Hochschulen gab es bereits vor dem Sommersemester Arbeitskreise, Austauschforen und Netzwerkstrukturen zu digitaler Lehre, die hinsichtlich der (strategischen) Weiterentwicklung und strukturellen Verankerung von Digitalisierung in Studium und Lehre reflektiert werden können. Nicht nur hier sollte zudem der Expertise des Third Space, der an vielen Hochschulen maßgeblich über den auslaufenden Qualitätspakt Lehre finanziert wird, sowohl für die Unterstützung als auch forschende Begleitung von strategischen Entwicklungen entsprechende Relevanz beigemessen werden.

Wenngleich die Anzahl der hier untersuchten öffentlich zugänglichen hochschulinternen Befragungsergebnisse vor Semesterende veröffentlicht wurden, gering ist und die Qualität sowie die Erkenntnisinteressen der Befragungen sehr unterschiedlich sind, so weisen sie darauf hin, dass eine für das Gelingen des Sommersemesters notwendig gewordene flexible bedarfsorientierte Anpassung möglich ist und die Veränderungen durch und im Sommersemester 2020 trotz aller Herausforderungen als positive (strategische) Impulse genutzt werden können. Ausblicke, inwiefern die Befragungen und die Erfahrungen Gestaltungskonzeptionen von Entwicklungs- und Verbreitungsprozessen digitaler Hochschulbildungskonzepte an Hochschulen prägen könnten, wird in einem Blogbeitrag beim Hochschulforum Digitalisierung reflektiert (Arndt und Ladwig, 2020).

Sowohl hinsichtlich des Austausches und der Entwicklung neuer Ideen, der Schaffung von Rahmenbedingungen sowie der Bündelung der dafür notwendigen Ressourcen kann darüber hinaus Hochschulverbänden und damit auch den in BRIDGING untersuchten Landeshochschulverbänden zu Digitalisierung in Studium und Lehre eine besondere Bedeutung zukommen.¹²

¹² Dieser Bedeutung wird ein Abschnitt im BRIDGING-Abschlussbericht gewidmet.

Quellen

- Arndt, C. & Ladwig, T. (2020). *Forschungsprojekt BRIDGING: Was die Krise für die Entwicklung und Verbreitung digitaler Hochschulbildungskonzepte bedeuten kann*. Hochschulforum Digitalisierung – Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Abgerufen von: <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/forschungsprojekt-bridging-digitale-hochschulbildungskonzepte>. Zugriff: 13.11.2020.
- Carell, A. (2006). *Selbststeuerung und Partizipation beim computergestützten kollaborativen Lernen: eine Analyse im Kontext hochschulischer Lernprozesse* (Medien in der Wissenschaft). Münster: Waxmann.
- Kehm, B. M. (2012). Hochschulen als besondere und unvollständige Organisationen? - Neue Theorien zur ‚Organisation Hochschule‘. In U. Wilkesmann & C.J. Schmid (Hrsg.), *Hochschule als Organisation* (S. 17–25). Wiesbaden: Springer VS. Abgerufen von: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-531-18770-9_1.pdf. Zugriff: 13.10.2020.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Schulmeister, R. (2014). Auf der Suche nach Determinanten des Studienerfolgs. In J. Brockmann & A. Pilniok (Hrsg.), *Studieneingangsphase in der Rechtswissenschaft* (S. 72–205). Baden-Baden: Nomos.
- Schulmeister, R. & Metzger, C. (2012). *ZEITLast - Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc und MA-/MSc-Studiengängen als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien: Schlussbericht; Verbundprojekt; Berichtszeitraum: 01.04.2009 - 31.05.2012*. Hamburg: Universität Hamburg. <https://doi.org/10.2314/GBV:766360059>
- Schulz, K. & Krömker, H. (2011). Kontinuierliches Lernen—Interventionen in der ingenieurwissenschaftlichen Lehre. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6(3), 294–309. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-03/24>

Anhang

A: Liste der einbezogenen Dokumente nach Bundesland und Hochschule

Baden-Württemberg

Duale Hochschule Baden-Württemberg

- Hoko DHBW (2020). Forschung zu Corona an der DHBW. Befragungszeitraum: April/Mai 2020. Karlsruhe: DHBW Karlsruhe. <https://www.karlsruhe.dhbw.de/dhbw-karlsruhe/aktuelles/detail/forschung-zu-corona-an-der-dhbw-342.html>. Zugriff: 14.08. 2020.
- Möbs, S. (2020). Teaching and Learning at DHBW in times of Corona. Gehalten bei Università e coronavirus, la didattica durante il lockdown (ab Minute 45), Online. <https://www.youtube.com/watch?v=AL0Y1AfoJnw>. Zugriff: 14.08.2020.

Hochschule Pforzheim

- Hochschule Pforzheim (2020). Sommersemester endet „gut“. Pressemitteilung 08/2020. Befragungszeitraum: vor August 2020. Pforzheim: Hochschule Pforzheim. https://www.hs-pforzheim.de/studium/im_studium/career_center/detailansicht/news/sommersemester_endet_gut. Zugriff: 14.08.2020.

Hochschule Rottenburg

Hochschule Rottenburg (2020). Die Hochschule für Forstwirtschaft kann auch anders. Pressemitteilung 05/2020. Befragungszeitraum: vor Mai 2020. Rottenburg: Hochschule Rottenburg. <https://www.hs-rottenburg.net/aktuelles/aktuelle-meldungen/meldungen/aktuell/2020/die-hochschule-fuer-forstwirtschaft-kann-auch-anders/>. Zugriff: 14.08.2020.

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Rothardt, P. (2020). Leitfaden für die Online-Lehre. Aspekte von Studierenden, erfragt durch das Studierendenparlament der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Befragungszeitraum: vor Juli 2020. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg. [https://stupa.ph-heidelberg.net/sites/default/files/Studierendenparlament Aspekte Leitfaden Online-Lehre.pdf](https://stupa.ph-heidelberg.net/sites/default/files/Studierendenparlament%20Aspekte%20Leitfaden%20Online-Lehre.pdf). Zugriff: 14.08.2020.

Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

Boros, N., Kiefel, K. & Schneijderberg, K. (2020a). Kurzbefragung der Studierenden 2020. Befragungszeitraum: Juli 2020. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. <https://www.qmlehre.uni-freiburg.de/content-1/pdf-dokumente/berichte-befragungen/leh2020-gesamtbericht>. Zugriff: 14.08.2020.

Boros, N., Kiefel, K. & Schneijderberg, K. (2020b). Kurzbefragung der Lehrenden 2020. Befragungszeitraum: Juli 2020. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. <https://www.qmlehre.uni-freiburg.de/content-1/pdf-dokumente/berichte-befragungen/leh2020-gesamtbericht>. Zugriff: 14.08.2020.

Bayern

Hochschule Coburg

Bögelein, M. (2020). Rückblick auf ein Online-Semester. Pressemitteilung 08/2020. Befragungszeitraum: Juni 2020. Coburg: Hochschule Coburg. <https://www.hs-coburg.de/news-detailseite/rueckblick-auf-ein-online-semester.html>. Zugriff: 14.08.2020.

Hochschule für Angewandte Wissenschaften München

Gosch, A. (2020). Studie zur aktuellen Lebens- und Studiensituation, zur Belastung und Gesundheit sowie zu Ressourcen von Studierenden. Ergebnisse zur Teilbefragung an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften. Befragungszeitraum: 11.05. - 25.05.2020. München: Hochschule für Angewandte Wissenschaften München. [https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/fk11/fk11_lokal/news_9/befragung_zur/Studierendenbefragung Corona-Pandemie Ergebnisse Muenchen 9.6.2020.pdf](https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/fk11/fk11_lokal/news_9/befragung_zur/Studierendenbefragung_Corona-Pandemie_Ergebnisse_Muenchen_9.6.2020.pdf). Zugriff: 14.08.2020.

Hochschule Weihenstephan-Triesdorf

Homann-Wenig, S. & Dötzer, C. (2020). Wie haben Studierende und Lehrende das digitale Semester erlebt? Ergebnisse unserer Umfrage. Pressemitteilung 07/2020. Befragungszeitraum: vor Juli 2020. Freising: Hochschule Weihenstephan-Triesdorf. <https://www.hswt.de/presse/news/article/wie-haben-studierende-und-lehrende-das-digitale-semester-erlebt-ergebnisse-unserer-umfrage.html>. Zugriff: 14.08.2020.

Ostbayrische technische Hochschule Amberg-Weiden

Stabsstelle Qualitätsmanagement und Akkreditierungen (2020). Ergebnisse der Studierendenbefragung zur digitalen Lehre im Sommersemester 2020. QM-Blog. Befragungszeitraum: vor 01.07.2020. Amberg: Ostbayrische technische Hochschule Amberg-Weiden. <https://www.oth-aw.de/informieren-und-entdecken/hochschule/qualitaetsmanagement/qm-blog/>. Zugriff: 14.08.2020.

Technische Universität München

Gruber, S. (2020). Evaluation der digitalen Lehre im Sommersemester 2020. Blog 05/2020. Befragungszeitraum: Mai 2020. München: Technische Universität München. <https://www.blog.lehren.tum.de/evaluation-der-digitalen-lehre-im-sommersemester-2020/#more-3467>. Zugriff: 14.08.2020.

Universität Bayreuth

Neumaier, P., Schröter, S. & Jürß, J. (2020). Vorlesung im Bett. Wie das digitale Semester unsere Uni verändert. Unibloggt Bayreuth 05/2020. Befragungszeitraum: vor Juni. Bayreuth: Universität Bayreuth. <https://unibloggt.hypotheses.org/4049>. Zugriff: 14.08.2020.
Würdinger, J.C. (2020). Auswertung des Fragebogens zur digitalen Lehre. Studierendenparlament. Befragungszeitraum: vor Juni. Bayreuth: Universität Bayreuth <https://www.studierendenparlament.uni-bayreuth.de/de/corona/fragebogen/>. Zugriff: 14.08.2020.

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

Pauli, P., Neuderth, S. & Schuppert, M. (2020). Studieren in Coronazeiten. Befragungszeitraum: Mitte April bis Mai 2020. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität Würzburg. <https://www.uni-wuerzburg.de/aktuelles/pressemitteilungen/single/news/studieren-in-coronazeiten-1/>. Zugriff: 14.08.2020.

Berlin

Beuth Hochschule für Technik Berlin

Barthel, K. (2020). Auswertung der Befragung aller Lehrenden der Beuth Hochschule im Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: 15.6. - 28.6.2020. Berlin: Beuth Hochschule für Technik Berlin. https://www.beuth-hochschule.de/fileadmin/oe/digitalisierung/dokumente/2020_Umfrage_Lehrende_Ergebnisse-SoSe.pdf. Zugriff: 14.08.2020.

Mauch, M. (2020). Digitale Lehre im Berliner Sommersemester 2020: Ergebnisse einer Studierenden-Befragung. Befragungszeitraum: 21.04. - 04.05.2020. Berlin: Beuth Hochschule für Technik Berlin. https://www.beuth-hochschule.de/fileadmin/oe/digitalisierung/dokumente/Studierenden-Befragung_AS-18062020-v2-komprimiert.pdf. Zugriff: 14.08.2020.

Freie Universität Berlin

Fachschaftsinitiative AVL (2020). Auswertung der Umfrage zum digitalen AVL-Studium an der FU im Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: 05.05. - 11.05.2020. Berlin: Freie Universität Berlin. <https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we03/institut/news/Digitales-AVL-Studium-SoSe20.html>. Zugriff: 14.08.2020.

Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin

Stifterverband (2020). Befragung der Lehrenden an der HTW Berlin zur Lehre im Online-Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: Juni 2020. Berlin: Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin. https://www.htw-berlin.de/files/Presse/News/Lehrendenbefragung_Ergebnisbericht_2020.pdf. Zugriff: 14.08.2020.

Humboldt-Universität zu Berlin

Referent_innenRat Humboldt-Universität zu Berlin (2020). Auswirkungen der COVID19-Pandemie auf Studierende in Berlin Auswertung für die HU Berlin. Befragungszeitraum: 21.04. - 05.05.2020. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

<https://www.refrat.de/article/auswirkungencovid.html>. Zugriff: 14.08.2020.

Blank, M., Jonitat, K., Langhammer E.-L. & Volk, S. M. (2020). Digitale Lehre am Reha-Institut. Auswertung der Umfrage und Empfehlungen. Befragungszeitraum: 06.04. - 13.04.2020. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <https://box.hu-berlin.de/f/9bb2b450aa0240e5873b/>. Zugriff: 14.08.2020.

Brandenburg

Universität Potsdam

Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (2020a). *1. Zwischenbericht. Kurs-Evaluation – SoSe 2020*. Befragungszeitraum: 28.04.20 - 30.09.20. Potsdam: Universität Potsdam. [https://pep.uni-](https://pep.uni-potsdam.de/media/Feedback.UP/Feedback.UP_Auftakt_SoSe_2020_Zwischenbericht_14072020.pdf)

[potsdam.de/media/Feedback.UP/Feedback.UP_Auftakt_SoSe_2020_Zwischenbericht_14072020.pdf](https://pep.uni-potsdam.de/media/Feedback.UP/Feedback.UP_Auftakt_SoSe_2020_Zwischenbericht_14072020.pdf). Zugriff: 14.08.2020.

Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (2020b). *2. Zwischenbericht. Kursevaluation SoSe 2020*. Befragungszeitraum: 28.04. - 30.09.20. Potsdam: Universität

Potsdam. https://pep.uni-potsdam.de/media/Feedback.UP/Feedback.UP_Verlauf_SoSe_2020_Zwischenbericht_14072020.pdf. Zugriff: 14.08.2020.

Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (2020c). *Ergebnisbericht zu PotsBlitz "Online-Lehre 2020" im SoSe 2020 - Gesamtbericht*. Befragungszeitraum: 04.06. - 21.06.2020. Potsdam: Universität Potsdam. [https://pep.uni-](https://pep.uni-potsdam.de/media/PotsBlitz/Berichte/PotsBlitz_Gesamtbericht.pdf)

[potsdam.de/media/PotsBlitz/Berichte/PotsBlitz_Gesamtbericht.pdf](https://pep.uni-potsdam.de/media/PotsBlitz/Berichte/PotsBlitz_Gesamtbericht.pdf). Zugriff: 14.08.2020.

Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (2020d). *Ergebnisbericht zu PotsBlitz "Online-Lehre 2020" im SoSe 2020. Bericht Studierende*. Befragungszeitraum: 04.06. -

21.06.2020. Potsdam: Universität Potsdam. https://pep.uni-potsdam.de/media/PotsBlitz/Berichte/Studierende_PotsBlitz_Online-Lehre_2020_Allgemeiner_Bericht.pdf. Zugriff: 14.08.2020.

Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (2020e). *Ergebnisbericht zu PotsBlitz "Online-Lehre 2020" im SoSe 2020. Bericht Lehrende*. Erhebungszeitraum: 04.06. - 21.06.2020. Potsdam: Universität Potsdam. [https://pep.uni-](https://pep.uni-potsdam.de/media/PotsBlitz/Berichte/Lehrende_PotsBlitz_Online-Lehre_2020_Allgemeiner_Bericht.pdf)

[potsdam.de/media/PotsBlitz/Berichte/Lehrende_PotsBlitz_Online-Lehre_2020_Allgemeiner_Bericht.pdf](https://pep.uni-potsdam.de/media/PotsBlitz/Berichte/Lehrende_PotsBlitz_Online-Lehre_2020_Allgemeiner_Bericht.pdf). Zugriff: 14.08.2020.

Bremen

Hochschule Bremerhaven

Hochschule Bremerhaven (2020). Studierendenbefragung zum digitalen Semester an der Hochschule Bremerhaven. Pressemitteilung 04/2020. Befragungszeitraum: 24.04. – 19.07.2020. Bremerhaven: Hochschule Bremerhaven. <https://www.hs-bremerhaven.de/hochschule/aktuelles/news/2020/studierendenbefragung-zum-digitalen-semester-an-der-hochschule-bremerhaven/>. Zugriff: 14.08.2020.

Hessen

Universität Darmstadt

Jürgens, T. (2020). Ergebnisse Umfrage Situation in der Lehre während COVID-19. Asta TU-Darmstadt. Befragungszeitraum: April 2020. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt. <https://www.asta.tu-darmstadt.de/asta/de/aktuelles/2020-05-25-ergebnisse-umfrage-situation-der-lehre-w%C3%A4hrend-covid-19>. Zugriff: 14.08.2020.

Philips Universität Marburg

Omlor, S. (2020a). Evaluation der digitalen Lehre an unserem Fachbereich. Befragungszeitraum: April 2020. Marburg: Juristische Fakultät, Philips Universität Marburg <https://www.uni-marburg.de/de/fb01/aktuelles/nachrichten/fb01evaluation-der-digitalen-lehre.pdf>. Zugriff: 14.08.2020.

Omlor, S. (2020b). Evaluation der digitalen Lehre an unserem Fachbereich. Befragungszeitraum: April 2020. Marburg: Juristische Fakultät, Philips Universität Marburg. <https://www.uni-marburg.de/de/fb01/aktuelles/nachrichten/evaluation-der-digitalen-lehre-an-unserem-fachbereich>. Zugriff: 14.08.2020.

Universität Marburg, E. (2020). Gute Noten für digitale Lehre vereint mit Wunsch nach Präsenz. Pressemitteilung Philips Universität Marburg 06/2020. Befragungszeitraum: vor Juni 2020. Marburg: Philips Universität Marburg. <https://www.uni-marburg.de/de/aktuelles/news/2020/gut-gemacht-studierende-und-lehrende-bewerten-digitales-sommersemester-positiv>. Zugriff: 14.08.2020.

Hamburg

Technische Universität Hamburg

Ladwig, T., Arndt, C., Bornhöft, S. & Knutzen, S. (2020a). Was und wie lernen Sie im Sommersemester 2020? Befragungszeitraum: 26.05. - 05.06.2020. Hamburg: Technische Universität Hamburg. <https://tore.tuhh.de/handle/11420/6626>. Zugriff: 14.08.2020.

Ladwig, T., Arndt, C., Bornhöft, S. & Knutzen, S. (2020b). Was und wie lehren Sie im Sommersemester 2020? Befragungszeitraum: 22.04. - 05.05.2020. Hamburg: Technische Universität Hamburg. <https://tore.tuhh.de/handle/11420/6626>. Zugriff: 14.08.2020.

Mecklenburg-Vorpommern

Hochschule für Musik und Theater Rostock

Krämer, O. & Hammerich, H. (2020). Auswertung der Dozierendenbefragung zur Distanzlehre an Musikhochschulen in der Corona-Krise. Befragungszeitraum: vor Juni 2020.

<https://www.hmt-rostock.de/aktuelles-service/online-studieren/umfrage-zur-online-lehre/>.
Zugriff: 14.08.2020.

Universität Rostock

Knefelj, P. D. (2020). Allgemeiner Studierendenausschuss der Universität Rostock hat Studierende zum Lernen in Corona-Zeiten befragt. Pressemitteilung 06/2020. Befragungszeitraum: vor Juni 2020. Rostock: Universität Rostock. <https://www.uni-rostock.de/universitaet/kommunikation-und-aktuelles/medieninformationen/detailansicht/n/allgemeiner-studierendenausschuss-der-universitaet-rostock-hat-studierende-zum-lernen-in-corona-zeite/>. Zugriff: 14.08.2020.

Niedersachsen

Hochschule Hannover

Hucker T. & Tjettmers S. (2020). Online-Umfrage zum Studium in der Corona-Pandemie. Befragungszeitraum: Bis 29.06.2020. Hannover: Hochschule Hannover. <https://www.hs-hannover.de/ueber-uns/organisation/servicezentrum-lehre/servicezentrum-lehre-studium-und-lehre/aktuelles/online-umfrage-zum-studium-in-der-corona-pandemie/>. Zugriff: 14.08.2020.

Hochschule Osnabrück

Ludger, J. (2020). Online-Semester an der Hochschule Osnabrück: 18.500 Online-Veranstaltungen in acht Wochen. Pressemitteilung 05/2020. Befragungszeitraum: vor Mai 2020. Osnabrück: Hochschule Osnabrück. <https://www.hs-osnabrueck.de/nachrichten/2020/05/online-semester-an-der-hochschule-osnabrueck-18500-online-veranstaltungen-in-acht-wochen/>. Zugriff: 14.08.2020.

Leuphana Universität Lüneburg

Bolten, L., Dingler, A., Danaii, D. & Wulf, A. (2020). Das digitale Semester an der Leuphana Universität Lüneburg – ein Zwischenstand. AstA Universität Lüneburg 05/2020. Befragungszeitraum: 17.04. - 28.04.2020. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg. <https://asta-lueneburg.de/post/das-digitale-semester-4660/>. Zugriff: 14.08.2020.

Georg August Universität Göttingen

Fachschaftsrat Wirtschaftswissenschaften (2020). Umfrage zum Start in das virtuelle Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: Mai 2020. Göttingen: Georg August Universität Göttingen. <https://www.fsrwiwi-goettingen.de/lehrevaluation/>. Zugriff: 14.08.2020.
Klingebeil, A. & Rapp, S. (2020). Studierendenbefragung - technische Voraussetzungen im SoSe 2020. Abteilung Studium und Lehre, Bereich Qualitätsmanagement. Befragungszeitraum: 06.05. bis 15.05.2020. Göttingen: Georg August Universität Göttingen. <https://www.uni-goettingen.de/de/626971.html>. Zugriff: 14.08.2020.

Universität Osnabrück

AstA der Universität Osnabrück (2020). Umfrage zur allgemeinen Situation der Student*innen an der Universität Osnabrück während der Corona-Krise. Befragungszeitraum: 26.05. - 11.06.2020. Osnabrück: Universität Osnabrück. https://www.asta.uni-osnabrueck.de/sites/asta.uni-osnabrueck.de/files/attachments/news/2020-07/umfrage_zur_allgemeinen_situation_der_student_innen_an_der_universitaet_osnabrueck_waehrend_der_corona-krise_0.pdf. Zugriff: 14.08.2020.

Nordrhein-Westfalen

Hochschule Rhein-Waal

Hochschule Rhein-Waal (2020). Studierende der Hochschule Rhein-Waal bewerten ihre Situation in der Corona-Krise. Pressemitteilung 04/2020. Befragungszeitraum: 31.03. - 02.04.2020. Kleve: Hochschule Rhein-Waal. <https://www.hochschule-rhein-waal.de/de/aktuelles/newsmeldungen/studierende-der-hochschule-rhein-waal-bewerten-ihre-situation-der-corona>. Zugriff: 14.08.2020.

Ruhr-Universität Bochum

Aenehsazy, S. (2020). Umfrage des Instituts für Medienwissenschaft über die Online-Lehre im Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: Bis 05.04.2020. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. <https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/06/Umfrage-Lehre-im-SS-2020.pdf>. Zugriff: 14.08.2020.

PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie (2020a). Auswertung der Umfrage zum präsenslosen Semester für Studierende der Fakultät für Philologie. Befragungszeitraum: vor Juni 2020. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/06/Auswertung_Umfrage_Studierende_Fakult%C3%A4t-f%C3%BCr-Philologie-2.pdf. Zugriff: 14.08.2020.

PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie (2020b). Auswertung der Umfrage zum präsenslosen Semester für Lehrende der Fakultät für Philologie. Befragungszeitraum: vor August 2020. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/08/Auswertung_Umfrage_Lehrende_Fakultaet-fuer-Philologie.pdf. Zugriff: 14.08.2020.

Wissing, F. (2020). Erste Ergebnisse der Lehrendenbefragung zur Online-Basierten Lehre im SoSe 2020. Befragungszeitraum: 04.05. – 07.05.2020. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. <https://ruhr-uni-bochum.sciebo.de/s/PLqkMqiID8Y8QjA>. Zugriff: 14.08.2020.

RWTH Aachen

Hinze, J. (2020). Ergebnisse zur Corona-Befragung unserer Studierenden. Befragungszeitraum: 13.05. - 24.05.2020. Aachen: RWTH Aachen. <https://www.wiwi.rwth-aachen.de/cms/Wirtschaftswissenschaften/Die-Fakultaet/Aktuell/Meldungen/~isntp/Ergebnisse-zur-Corona-Befragung-der-Stud/#aaaaaaaaaisokw>. Zugriff: 14.08.2020.

Technische Hochschule Köln

Technische Hochschule Köln (2020). Welche Auswirkungen hat der Hochschul-Shutdown für die Studierenden? Pressemitteilung 05/2020. Befragungszeitraum: 15.04. - 29.04.2020. Köln: Technische Hochschule Köln. https://www.th-koeln.de/hochschule/welche-auswirkungen-hat-der-hochschul-shutdown-fuer-die-studierenden_74981.php. Zugriff: 14.08.2020.

Technische Universität Dortmund

Fachschaft Physik (2020). Umfrageergebnisse zum Digitalen Semester – SS20. Befragungszeitraum: Mai 2020. Dortmund: Technische Universität Dortmund. http://fachschaft-physik.tu-dortmund.de/wordpress/wp-content/uploads/2020/05/Umfrageergebnisse-Digitales_Semester.pdf. Zugriff: 14.08.2020.

Universität Duisburg-Essen

Stammen, K.-H. & Ebert, A. (2020). Noch online? Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung im Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: 29.04 - 17.05.2020. Duisburg: Universität Duisburg-Essen. https://panel.uni-due.de/assets_websites/18/StammenEbert_2020_NochOnline_Gesamtbericht.pdf. Zugriff: 14.08.2020.

Universität Bielefeld

Handke, L. (2020). Zwischenbefragung der Lehrenden zum Online-Semester. Zentrum für Lehre und Lernen & Dezernat Studium und Lehre. Befragungszeitraum: 27.05. - 05.06.2020 Bielefeld: Universität Bielefeld. <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/zll/hdle/evaluation/lehrenden-befragung/>. Zugriff: 14.08.2020.

Otto, C.-S. (2020). Studierendenbefragung im Sommersemester 2020. Team Evaluation und Controlling Studium und Lehre. Befragungszeitraum: 15.05. - 01.06.2020. Bielefeld: Universität Bielefeld. https://uni-bielefeld.de/themen/qm-studium-lehre/befragungen-monitoring/studierendenbefragung/sommersemester2020/#comp_00005c3e9e38_0000000a7_0131. Zugriff: 14.08.2020.

Bergische Universität Wuppertal

Forum Digitalisierung und Mediendidaktik in der Lehrerbildung (2020). Uni@home – Umfrage Update: Ergebnisse. Befragungszeitraum: Juni 2020. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal. <https://www.digitalisierung.education/umfrage-unihome-3/>. Zugriff: 14.08.2020.

UNISERVICE Qualität in Studium und Lehre (2020a). Die Ergebnisse der Kurzbefragung Uni@Home im Überblick. Befragungszeitraum: Juni 2020. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal. <https://www.qsl.uni-wuppertal.de/de/aktuelles/kurzumfrage.html>. Zugriff: 14.08.2020.

UNISERVICE Qualität in Studium und Lehre (2020b). Auswertungsbericht Lehrveranstaltungsevaluation an die Lehrenden. Befragung der Studierenden. Befragungszeitraum: Juni 2020. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal. <https://www.qsl.uni-wuppertal.de/de/aktuelles/kurzumfrage.html>. Zugriff: 14.08.2020.

UNISERVICE Qualität in Studium und Lehre (2020c). Auswertungsbericht Lehrveranstaltungsevaluation an die Lehrenden. Befragung der Lehrenden. Befragungszeitraum: Juni 2020. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal. <https://www.qsl.uni-wuppertal.de/de/aktuelles/kurzumfrage.html>. Zugriff: 14.08.2020.

Rheinland-Pfalz

Hochschule Bingen

TH Bingen (2020). Masterstudiengang Energie-, Gebäude- und Umweltmanagement. Evaluierung Digitale Lehre Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: vor Juni 2020. Bingen: Technische Hochschule Bingen. https://www.th-bingen.de/fileadmin/aktuelles/News/2020/Juli/200702-thb-evaluierung-digitale-lehre_egu.pdf. Zugriff: 14.08.2020.

Universität Koblenz Landau

Müller, S. (2020a). Historie der Entwicklungen. Befragungszeitraum: vor Juni 2020. Koblenz: Fachbereich 4 Informatik. Universität Koblenz Landau. <https://www.uni-koblenz->

landau.de/de/koblenz/fb4/studierende/pruefungswesen/Corona/Umfrage. Zugriff: 14.08.2020.

Müller, S. (2020b). Entwurf: Zusätzliche Regelungen der Prüfungsordnungen. Befragungszeitraum: vor Juni 2020. Koblenz: Fachbereich 4 Informatik. Universität Koblenz Landau. https://cv-ev.de/wp-content/uploads/2020/06/Entwurf_v1_140620.pdf. Zugriff: 14.08.2020.

Müller, S. (2020c). Chancenregelung: Prüfungen in Zeiten von Corona. Befragungszeitraum: vor Juni 2020. Koblenz: Fachbereich 4 Informatik. Universität Koblenz Landau. https://cv-ev.de/wp-content/uploads/2020/06/Auswertung_14_6_2020.pdf. Zugriff: 14.08.2020.

Müller, S. (2020d). Kommentare zur Umfrage. Befragungszeitraum: vor Juni 2020 Koblenz: Fachbereich 4 Informatik. Universität Koblenz Landau. <https://cloud.uni-koblenz-landau.de/s/dWPydtW89ZWmiQR>. Zugriff: 14.08.2020.

Saarland

Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes

HTW Saar (2020). Studieren in Zeiten der Ungewissheit - Ergebnisse der Kurzumfrage zu finanziellen Nöten von Studierenden. Zeitraum der Befragung: vor Mai 2020. Saarbrücken: Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes. <https://www.htwsaar.de/news/studieren-in-zeiten-der-ungewissheit-ergebnisse-der-kurzumfrage-zu-finanziellen-noeten-von-studierenden>. Zugriff: 14.08.2020.

Sachsen

Hochschule Zittau/Görlitz

Studierendenrat Hochschule Zittau/Görlitz (2020). Stellungnahme des StuRa zur Umfrage "Dein Studium während der Covid-19 Pandemie". Befragungszeitraum: März/April 2020. Zittau: Hochschule Zittau/Görlitz. <https://blog.hszg.de/stura/stellungnahmen/stellungnahme-umfrage-13-04-2020>. Zugriff: 14.08.2020.

Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden

Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden (HTW) (2020). Good Practices. Befragungszeitraum: laufend. Dresden: Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden. <https://www.htw-dresden.de/hochschule/lehre-an-der-htw-dresden/beratung-und-service/good-practices>. Zugriff: 14.08.2020.

Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig

Platz, F. (2020). Mehr Kompetenzen, aber auch mehr Stress: Corona-Krise ist Herausforderung für Studierende. Pressemitteilung 08/2020. Befragungszeitraum: Juni 2020. Leipzig: Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig. https://www.htwk-leipzig.de/no_cache/de/hochschule/presse-marketing/pressemitteilungen/detailansicht/artikel/3376/. Zugriff: 14.08.2020.

Hooffacker, G. & Hornoff, K. (2020). So lief die erste Semesterwoche 2020 an der HTWK. Befragungszeitraum: April 2020. Leipzig: Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig. <https://idll.htwk-leipzig.de/digital-distanzlehre/hotline-hilfeforum/umfrage-1-woche/>. Zugriff: 14.08.2020.

Hoofacker, G. (2020a). IDLL-Umfrage zur Semestermitte: Digitale Lehre verlangt viel mehr Vorbereitung. Befragungszeitraum: Mai 2020. Leipzig: Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig. https://www.htwk-leipzig.de/no_cache/hochschule/aktuelles/newsdetail/artikel/3251/. Zugriff: 14.08.2020

Hoofacker, G. (2020b). „Autokino hinterm Gutenberg-Bau“. Befragungszeitraum: Juli 2020. Leipzig: Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig. <https://idll.htwk-leipzig.de/digital-distanzlehre/hotline-hilfeforum/umfrage-semesterende-ss2020/>. Zugriff: 14.08.2020.

Technische Universität Dresden

Meißelbach, C., Bochmann, C., Herpertz, A. & Treiber, J. (2020). „Wir können hier alle nur dazulernen“ – Studierendenbefragung zur digitalen Lehre in Zeiten der Corona-Krise. Befragungszeitraum: 30.03. – 03.04.2020. Dresden: Technische Universität Dresden. DOI: 10.13140/RG.2.2.24589.90081. <https://tu-dresden.de/gsw/der-bereich/news/studierendenbefragung-zur-digitalen-lehre>. Zugriff: 14.08.2020.

Froh Wieser, D., Gaaw, S., Hartmann, S., Lenz, K. & Möller, J. (2020a). Zwischen „Was am meisten fehlt, ist Zeit.“ und „Danke, dass ein Studium möglich gemacht wird.“ Befragung von Lehrenden und Studierenden zur coronabedingten Umstellung auf virtuelle Lehre im Sommersemester 2020. Ergebnisse der ersten Befragungswelle im April 2020. Befragungszeitraum: Ende April 2020. Dresden: Technische Universität Dresden. <https://tu-dresden.de/zqa/die-einrichtung/publikationen/Digitalisierung>. Zugriff: 14.08.2020.

Froh Wieser, D., Gaaw, S., Hartmann, S., Jablonka, M., Lenz, K., Möller, J. & Winter, J. (2020b). Lehre in der Corona-Pandemie – Überblicksauswertung der zweiten Befragungswelle. Befragung von Lehrenden und Studierenden zur coronabedingten Umstellung auf virtuelle Lehre im Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: 09.06. - 21.06.2020. Dresden: Technische Universität Dresden. <https://tu-dresden.de/zqa/die-einrichtung/publikationen/Digitalisierung>. Zugriff: 14.08.2020.

Stützer, C. M., Froh Wieser, D. & Lenz, K. (2020). Was digitale Lehre zur „guten“ Lehre macht. In: Potentiale und Herausforderungen digitaler Hochschulbildung, Diskussionspapier 01/2020. Dresden: TU Dresden. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-720372>. Zugriff: 14.08.2020.

Universität Leipzig

Mailach, A. & Mey, B. (2020). StuRa Umfrage zur Situation von Studierenden an der Uni Leipzig. Auftrag: Referat für Lehre und Studium. Befragungszeitraum: vor Juli 2020. Leipzig: Universität Leipzig. <https://shiny.stura.uni-leipzig.de/surveyresult/>. Zugriff: 14.08.2020.

Sachsen-Anhalt

Otto von Guericke Universität Magdeburg

Magdowski, M. (2020a). Auswertung der Befragung der Fachschaftsräte zur digitalen Lehre im Sommersemester 2020 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Befragungszeitraum: vor Mai 2020. Magdeburg: Otto von Guericke Universität Magdeburg. <https://www.slideshare.net/MathiasMagdowski/auswertung-der-befragung-der-fachschaftsrte-zur-digitalen-lehre-im-sommersemester-2020-an-der-ottovonguerickeuniversitt-magdeburg>. Zugriff: 14.08.2020.

Schleswig-Holstein

Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

Klonschinski, A., Renger, D., Döring, N., Döring, A., Gerwin, J. & Weber, I. (2020). Forschen und Lehren während der Corona-Pandemie – Auswertung einer Befragung unter Mitarbeiter*innen der CAU Kiel. Befragungszeitraum: 25.05. - 04.06.2020. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Kiel. <https://www.phil.uni-kiel.de/de/fakultaet/beauftragte/GB-PhilFak/aktuelles/auswertung-befragung-corona>. Zugriff: 14.08.2020.

Fachhochschule Kiel

Meise, S. (2020a). Blitzumfrage: Wie zufrieden sind FH-Studierende mit der Online-Lehre? Blogbeitrag 03/2020. Befragungszeitraum: vor März 2020. Kiel: Fachhochschule Kiel. <https://www.fh-kiel.de/campus/berichte-vom-campus-fh-kiel-news/campusleben-fh-kiel-news/blogbeitrag-campusleben/blitzumfrage-wie-zufrieden-sind-fh-studierende-mit-der-online-lehre/>. Zugriff: 14.08.2020.

Meise, S. (2020b). Wertvolle Impulse für die zukünftige Lehre an der FH Kiel. Befragungszeitraum: vor April 2020. Kiel: Fachhochschule Kiel. <https://www.fh-kiel.de/campus/berichte-vom-campus-fh-kiel-news/projekte-fh-kiel-news/blogbeitrag-projekte/wertvolle-impulse-fuer-die-zukuenftige-lehre-an-der-fh-kiel/>. Zugriff: 14.08.2020.

Schäfer, F. (2020). Gut aufgestellt für die aktuellen und kommenden Herausforderungen. Pressemitteilung 04/2020. Befragungszeitraum: vor April 2020. Kiel: Fachhochschule Kiel. <https://www.fh-kiel.de/newseinzelsicht/gut-aufgestellt-fuer-die-aktuellen-und-kommenden-herausforderungen/>. Zugriff: 14.08.2020.

Jaensch, A. (2020). Onlinelehre – und was wir daraus lernen können. Befragungszeitraum: April 2020. Kiel: Fachhochschule Kiel. <https://www.fh-kiel.de/fachbereiche/wirtschaft/wir-ueber-uns/fachbereichsblog/impressionen-2020/onlinelehre-und-was-wir-daraus-lernen-koennen/>. Zugriff: 14.08.2020.

Technische Hochschule Lübeck

Pressestelle TH Lübeck (2020). Studierendenbefragung zur Digitalen Lehre an der TH Lübeck – Mehrzahl der Studierenden sehr zufrieden. Pressemitteilung 05/2020. Befragungszeitraum: 09.04. – 15.04.2020. Lübeck: Technische Hochschule Lübeck. <https://www.th-luebeck.de/en/hochschule/aktuelles/neuigkeiten/beitrag/2020-05-05-studierendenbefragung-zur-digitalen-lehre-an-der-th-luebeck-mehrzahl-der-studierenden-sehr-zufrieden/>. Zugriff: 14.08.2020.

Universität zu Lübeck

ER/Ärzteblatt (2020). Studierende bewerten digitale Lehre als positiv, aber auch mental belastend. In: Deutsches Ärzteblatt. 06/2020. Befragungszeitraum: vor Juni 2020. <https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/114058/Studierende-bewerten-digitale-Lehre-als-positiv-aber-auch-mental-belastend>. Zugriff: 14.08.2020.

Universität zu Lübeck (2020). Schnuppertag und Umfrage zum Studium im Online-Semester. Pressemitteilung 05/2020. Befragungszeitraum: vor Mai 2020. Lübeck: Universität zu Lübeck. <https://www.uni-luebeck.de/aktuelles/nachricht/artikel/schnuppertag-und-umfrage-zum-studium-im-online-semester.html>. Zugriff: 14.08.2020.

Thüringen

Bauhaus Universität Weimar

FachschaftsRat Architektur und Urbanistik (2020). Ergebnisse der Umfrage zum digitalen Sommersemester an der Fakultät A&U. Befragungszeitraum: 14.05. - 20.05.2020. Weimar: Bauhaus Universität Weimar. <https://m18.uni-weimar.de/fsr/au/digitalsemester-umfrage>. Zugriff: 14.08.2020.

Einzellehrende

Gutsmiedl-Schümann, D. (2020). Präsenzfrees Sommersemester 2020 (5): Wie geht es den Studierenden? In: archaeologiskop, Themen aus prähistorischer Forschung und archäologischer Lehre – Wissenschaftlerinnenblog 05/2020. Befragungszeitraum: 18.05. – 25.05.2020. Berlin. <https://archiskop.hypotheses.org/602>. Zugriff: 14.08.2020.

Loviscach, J. (2020). Warum die stumme Zoom-Wand? Blog 07/2020. Befragungszeitraum: Nicht Durchgeführt. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld. https://j3l7h.de/blog/2020-07-07_10_26_Warum. Zugriff: 14.08.2020.

Magdowski, M. (2020). Feedback-Bogen. „Wie geht es Ihnen?“ zur Online-Lehre in der Corona-Krise. Twitter Post 03/2020. Befragungszeitraum: vor März 2020. Magdeburg: Otto von Guericke Universität Magdeburg.

<https://twitter.com/MMagdowski/status/1244963226691002372>. Zugriff: 14.08.2020.

Marx, K. (2020). Befragung unter Studierenden der Philologie zur digitalen Lehre. Twitter Post 04/2020. Befragungszeitraum: April 2020. Greifswald: Universität Greifswald.

<https://twitter.com/KonstanzeMarx/status/1247410817399734273>. Zugriff: 14.08.2020.

Reitinger, P. (2020). Ergebnisse einer Blitzumfrage unter Studis. Twitter Post 03/2020. Befragungszeitraum: vor April. Bamberg: Universität Bamberg.

<https://twitter.com/PatReitinger/status/1242790476069117952>. Zugriff: 14.08.2020.

Steinhardt, I. (2020). Feedback von Studierenden. Twitter Post 07/2020. Befragungszeitraum: Juli 2020. Kassel: Universität Kassel.

<https://twitter.com/sozmethode/status/1285182329368072193>. Zugriff: 14.08.2020.

Truan, N. (2020). #Corona – Digitale Lehre mit Dr. Naomi Truan aus der Germanistik. Kurzinterview 05/2020. Befragungszeitraum: vor Mai 2020. Leipzig: Universität Leipzig.

https://www.uni-leipzig.de/index.php?id=452&tx_news_pi1%5Bnews%5D=107709&cHash=3e6829f9320b3b2a86ac7ac6ce8b687f. Zugriff: 14.08.2020.

Anhang B Übersicht über Formate, Zielgruppen- und ebenen der einbezogenen Befragungen

BRIDGING-Zusatzstudie. Einbezogene Dokumente, Zugriff 14.08.2020								
Bundesland	Hochschule	Quellenangaben	Studierende	Lehrende	Ebene	Sonderformat	Einzellehrende	Mehrfachbefragung
BW	Duale Hochschule Baden-Württemberg	Hoko DHBW (2020). Forschung zu Corona an der DHBW. Befragungszeitraum: April/Mai 2020. Karlsruhe: DHBW Karlsruhe. https://www.karlsruhe.dhbw.de/dhbw-karlsruhe/aktuelles/detail/forschung-zu-corona-an-der-dhbw-342.html Möbs, S. (2020). Teaching and Learning at DHBW in times of Corona. Gehalten bei Università e coronavirus, la didattica durante il lockdown, Online. https://www.youtube.com/watch?v=ALOY1AfoJnw	x	x	Hochschule			
BW	Hochschule Pforzheim	Hochschule Pforzheim (2020). Sommersemester endet „gut“. Pressemitteilung 08/2020. Befragungszeitraum: vor August 2020. Pforzheim: Hochschule Pforzheim. https://www.hs-pforzheim.de/studium/im_studium/career_center/detailansicht/news/sommersemester_endet_gut	x		Hochschule			
BW	Hochschule Rottenburg	Hochschule Rottenburg (2020). Die Hochschule für Forstwirtschaft kann auch anders. Pressemitteilung 05/2020. Befragungszeitraum: vor Mai 2020. Rottenburg: Hochschule Rottenburg. https://www.hs-rottenburg.net/aktuelles/aktuelle-meldungen/meldungen/aktuell/2020/die-hochschule-fuer-forstwirtschaft-kann-auch-anders/	x		Hochschule			
BW	Pädagogische Hochschule Heidelberg	Rothhardt, P. (2020). Leitfaden für die Online-Lehre. Aspekte von Studierenden, erfragt durch das Studierendenparlament der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Befragungszeitraum: vor Juli 2020. Heidelberg: Pädagogische Hochschule Heidelberg. https://stupa.ph-heidelberg.net/sites/default/files/Studierendenparlament_Aspekte_Leitfaden_Online-Lehre.pdf	x		Hochschule			
BW	Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	Boros, N., Kiefel, K. & Schneijderberg, K. (2020a). Kurzbefragung der Studierenden 2020. Befragungszeitraum: Juli 2020. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. https://www.qmlehre.uni-freiburg.de/content-1/pdf-dokumente/berichte-befragungen/leh2020-gesamtbericht	x		Hochschule			
BW	Albert-Ludwigs-Universität Freiburg	Boros, N., Kiefel, K. & Schneijderberg, K. (2020b). Kurzbefragung der Lehrenden 2020. Befragungszeitraum: Juli 2020. Freiburg: Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. https://www.qmlehre.uni-freiburg.de/content-1/pdf-dokumente/berichte-befragungen/leh2020-gesamtbericht		x	Hochschule			
BY	Hochschule Coburg	Bögelein, M. (2020). Rückblick auf ein Online-Semester. Pressemitteilung 08/2020. Befragungszeitraum: Juni 2020. Coburg: Hochschule Coburg. https://www.hs-coburg.de/news-detailseite/rueckblick-auf-ein-online-semester.html	x		Hochschule			
BY	Universität Bamberg	Reitinger, P. (2020). Ergebnisse einer Blitzumfrage unter Studis. Twitter Post 03/2020. Befragungszeitraum: vor April. Bamberg: Universität Bamberg. https://twitter.com/PatReitinger/status/1242790476069117952	x		Lehrveranstaltung		x	
BY	Hochschule für Angewandte Wissenschaften München	Gosch, A. (2020). Studie zur aktuellen Lebens- und Studiensituation, zur Belastung und Gesundheit sowie zu Ressourcen von Studierenden. Ergebnisse zur Teilbefragung an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften. Befragungszeitraum: 11.05. - 25.05.2020. München: Hochschule für Angewandte Wissenschaften München. https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/fk11/fk11_lokal/news_9/befragung_zur/Studierendenbefragung_Corona-Pandemie_Ergebnisse_Muenchen_9.6.2020.pdf	x		Fakultät/ Fachbereich			
BY	Hochschule Weihenstephan-Triesdorf	Homann-Wenig, S., & Dötzer, C. (2020). Wie haben Studierende und Lehrende das digitale Semester erlebt? Ergebnisse unserer Umfrage. Pressemitteilung 07/2020. Befragungszeitraum: vor Juli 2020. Freising: Hochschule Weihenstephan-Triesdorf. https://www.hswt.de/presse/news/article/wie-haben-studierende-und-lehrende-das-digitale-semester-erlebt-ergebnisse-unserer-umfrage.html	x	x	Hochschule			

BY	Ostbayerische technische Hochschule Amberg-Weiden	Stabsstelle Qualitätsmanagement und Akkreditierungen (2020). Ergebnisse der Studierendenbefragung zur digitalen Lehre im Sommersemester 2020. QM-Blog. Befragungszeitraum: vor 01.07.2020. Amberg: Ostbayerische technische Hochschule Amberg-Weiden. https://www.oth-aw.de/informieren-und-entdecken/hochschule/qualitaetsmanagement/qm-blog/	x		Hochschule			
BY	Technische Universität München	Gruber, S. (2020). Evaluation der digitalen Lehre im Sommersemester 2020. Blog 05/2020. Befragungszeitraum: Mai 2020. München: Technische Universität München. https://www.blog.lehren.tum.de/evaluation-der-digitalen-lehre-im-sommersemester-2020/#more-3467	x		Hochschule			
BY	Universität Bayreuth	Neumaier, P., Schröter, S. & Jürß, J. (2020). Vorlesung im Bett. Wie das digitale Semester unsere Uni verändert. Unibloggt Bayreuth 05/2020. Befragungszeitraum: vor Juni. Bayreuth: Universität Bayreuth. https://unibloggt.hypotheses.org/4049 Würdinger, J.C. (2020). Auswertung des Fragebogens zur digitalen Lehre. Studierendenparlament. Befragungszeitraum: vor Juni. Bayreuth: Universität Bayreuth https://www.studierendenparlament.uni-bayreuth.de/de/corona/fragebogen/	x		Hochschule			
BY	Julius-Maximilians-Universität Würzburg	Pauli, P., Neudert, S. & Schuppert, M. (2020). Studieren in Coronazeiten. Befragungszeitraum: Mitte April bis Mai 2020. Würzburg: Julius-Maximilians-Universität Würzburg. https://www.uni-wuerzburg.de/aktuelles/pressemitteilungen/single/news/studieren-in-coronazeiten-1/	x		mehrere Hochschulen			
BE	Beuth Hochschule für Technik Berlin	Barthel, K. (2020). Auswertung der Befragung aller Lehrenden der Beuth Hochschule im Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: 15.6. - 28.6.2020. Berlin: Beuth Hochschule für Technik Berlin. https://www.beuth-hochschule.de/fileadmin/oe/digitalisierung/dokumente/2020_Umfrage_Lehrende_Ergebnisse-SoSe.pdf		x	Hochschule			
BE	Beuth Hochschule für Technik Berlin	Mauch, M. (2020). Digitale Lehre im Berliner Sommersemester 2020: Ergebnisse einer Studierenden-Befragung. Befragungszeitraum: 21.04. - 04.05.2020. Berlin: Beuth Hochschule für Technik Berlin. https://www.beuth-hochschule.de/fileadmin/oe/digitalisierung/dokumente/Studierenden-Befragung_AS-18062020-v2-komprimiert.pdf	x		Hochschule			
BE	Freie Universität Berlin	Fachschaftsinitiative AVL (2020). Auswertung der Umfrage zum digitalen AVL-Studium an der FU im Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: 05.05. - 11.05.2020. Berlin: Freie Universität Berlin. https://www.geisteswissenschaften.fu-berlin.de/we03/institut/news/Digitales-AVL-Studium-SoSe20.html	x		Institut			
BE	Freie Universität Berlin	Gutsmiedl-Schümann, D. (2020). Präsenzfrees Sommersemester 2020 (5): Wie geht es den Studierenden? In: archaeologiskop, Themen aus prähistorischer Forschung und archäologischer Lehre – Wissenschaftlerinnenblog 05/2020. Befragungszeitraum: 18.05. – 25.05.2020. Berlin. https://archiskop.hypotheses.org/602 .	x		Lehrveranstaltung		x	
BE	Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin	Stifterverband (2020). Befragung der Lehrenden an der HTW Berlin zur Lehre im Online-Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: Juni 2020. Berlin: Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin. https://www.htw-berlin.de/files/Presse/News/Lehrendenbefragung_Ergebnisbericht_2020.pdf		x	Hochschule			
BE	Humboldt-Universität zu Berlin	Referent_innenRat Humboldt-Universität zu Berlin (2020). Auswirkungen der COVID19-Pandemie auf Studierende in Berlin Auswertung für die HU Berlin. Befragungszeitraum: 21.04. - 05.05.2020. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://www.refrat.de/article/auswirkungencovid.html	x		Hochschule			
BE	Humboldt-Universität zu Berlin	Blank, M., Jonitat, K., Langhammer E.-L. & Volk, S. M. (2020). Digitale Lehre am Reha-Institut. Auswertung der Umfrage und Empfehlungen. Befragungszeitraum: 06.04. - 13.04.2020. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. https://box.hu-berlin.de/f/9bb2b450aa0240e5873b/	x		Institut			
BB	Universität Potsdam	Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (2020a). 1. Zwischenbericht. Kurs-Evaluation – SoSe 2020. Befragungszeitraum: 28.04.20 - 30.09.20. Potsdam: Universität Potsdam. https://pep.uni-potsdam.de/media/Feedback.UP/Feedback.UP_Auftakt_SoSe_2020_Zwischenbericht_14072020.pdf . Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (2020b). 2. Zwischenbericht. Kursevaluation SoSe 2020.	x		Hochschule			x

		Befragungszeitraum: 28.04. - 30.09.20. Potsdam: Universität Potsdam. https://pep.uni-potsdam.de/media/Feedback.UP/Feedback.UP_Verlauf_SoSe_2020_Zwischenbericht_14072020.pdf .						
BB	Universität Potsdam	Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (2020c). Ergebnisbericht zu PotsBlitz "Online-Lehre 2020" im SoSe 2020 - Gesamtbericht. Befragungszeitraum: 04.06. - 21.06.2020. Potsdam: Universität Potsdam. https://pep.uni-potsdam.de/media/PotsBlitz/Berichte/PotsBlitz_Gesamtbericht.pdf . Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (2020d). Ergebnisbericht zu PotsBlitz "Online-Lehre 2020" im SoSe 2020. Bericht Studierende. Befragungszeitraum: 04.06. - 21.06.2020. Potsdam: Universität Potsdam. https://pep.uni-potsdam.de/media/PotsBlitz/Berichte/Studierende_PotsBlitz_Online-Lehre_2020_Allgemeiner_Bericht.pdf . Zentrum für Qualitätsentwicklung in Lehre und Studium (2020e). Ergebnisbericht zu PotsBlitz "Online-Lehre 2020" im SoSe 2020. Bericht Lehrende. Erhebungszeitraum: 04.06. - 21.06.2020. Potsdam: Universität Potsdam. https://pep.uni-potsdam.de/media/PotsBlitz/Berichte/Lehrende_PotsBlitz_Online-Lehre_2020_Allgemeiner_Bericht.pdf .	x	x	Hochschule			
HB	Hochschule Bremerhaven	Hochschule Bremerhaven (2020). Studierendenbefragung zum digitalen Semester an der Hochschule Bremerhaven. Pressemitteilung 04/2020. Befragungszeitraum: 24.04. – 19.07.2020. Bremerhaven: Hochschule Bremerhaven. https://www.hs-bremerhaven.de/hochschule/aktuelles/news/2020/studierendenbefragung-zum-digitalen-semester-an-der-hochschule-bremerhaven/	x		Hochschule			
HH	Technische Universität Hamburg	Ladwig, T., Arndt, C., Bornhöft, S. & Knutzen, S. (2020a). Was und wie lernen Sie im Sommersemester 2020? Befragungszeitraum: 26.05. - 05.06.2020. Hamburg: Technische Universität Hamburg. https://tore.tuhh.de/handle/11420/6626	x		Hochschule			
HH	Technische Universität Hamburg	Ladwig, T., Arndt, C., Bornhöft, S. & Knutzen, S. (2020b). Was und wie lehren Sie im Sommersemester 2020? Befragungszeitraum: 22.04. - 05.05.2020. Hamburg: Technische Universität Hamburg. https://tore.tuhh.de/handle/11420/6626		x	Hochschule			
HE	Universität Darmstadt	Jürgens, T. (2020). Ergebnisse Umfrage Situation in der Lehre während COVID-19. AstAa TU-Darmstadt. Befragungszeitraum: April 2020. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt. https://www.asta.tu-darmstadt.de/asta/de/aktuelles/2020-05-25-ergebnisse-umfrage-situation-der-lehre-w%C3%A4hrend-covid-19	x		Hochschule			
HE	Philips Universität Marburg	Omlor, S. (2020a). Evaluation der digitalen Lehre an unserem Fachbereich. Befragungszeitraum: April 2020. Marburg: Juristische Fakultät, Philips Universität Marburg https://www.uni-marburg.de/de/fb01/aktuelles/nachrichten/fb01evaluation-der-digitalen-lehre.pdf Omlor, S. (2020b). Evaluation der digitalen Lehre an unserem Fachbereich. Befragungszeitraum: April 2020. Marburg: Juristische Fakultät, Philips Universität Marburg. https://www.uni-marburg.de/de/fb01/aktuelles/nachrichten/evaluation-der-digitalen-lehre-an-unserem-fachbereich	x		Fakultät/ Fachbereich			
HE	Philips Universität Marburg	Universität Marburg, E. (2020). Gute Noten für digitale Lehre vereint mit Wunsch nach Präsenz. Pressemitteilung Philips Universität Marburg 06/2020. Befragungszeitraum: vor Juni 2020. Marburg: Philips Universität Marburg. https://www.uni-marburg.de/de/aktuelles/news/2020/gut-gemacht-studierende-und-lehrende-bewerten-digitales-sommersemester-positiv	x		Hochschule			
HE	Universität Kassel	Steinhardt, I. (2020). Feedback von Studierenden. Twitter Post 07/2020. Befragungszeitraum: Juli 2020. Kassel: Universität Kassel. https://twitter.com/sozmethode/status/1285182329368072193 .	x		Lehr- veranstaltung		x	
MV	Universität Greifswald	Marx, K. (2020). Befragung unter Studierenden der Philologie zur digitalen Lehre. Twitter Post 04/2020. Befragungszeitraum: April 2020. Greifswald: Universität Greifswald. https://twitter.com/KonstanzeMarx/status/1247410817399734273 .	x		Lehr- veranstaltung		x	
MV	Hochschule für Musik und Theater Rostock	Krämer, O. & Hammerich, H. (2020). Auswertung der Dozierendenbefragung zur Distanzlehre an Musikhochschulen in der Corona-Krise. Befragungszeitraum: vor Juni 2020. https://www.hmt-rostock.de/aktuelles-service/online-studieren/umfrage-zur-online-lehre/		x	mehrere Hochschulen			

MV	Universität Rostock	Knefeli, P. D. (2020). Allgemeiner Studierendenausschuss der Universität Rostock hat Studierende zum Lernen in Corona-Zeiten befragt. Pressemitteilung 06/2020. Befragungszeitraum: vor Juni 2020. Rostock: Universität Rostock. https://www.uni-rostock.de/universitaet/kommunikation-und-aktuelles/medieninformationen/detailansicht/n/allgemeiner-studierendenausschuss-der-universitaet-rostock-hat-studierende-zum-lernen-in-corona-zeite/	x		Hochschule			
NI	Hochschule Hannover	Hucker T. & Tjettmers S. (2020). Online-Umfrage zum Studium in der Corona-Pandemie. Befragungszeitraum: Bis 29.06.2020. Hannover: Hochschule Hannover. https://www.hs-hannover.de/ueber-uns/organisation/servicezentrum-lehre/servicezentrum-lehre-studium-und-lehre/aktuelles/online-umfrage-zum-studium-in-der-corona-pandemie/	x		Hochschule			
NI	Hochschule Osnabrück	Ludger, J. (2020). Online-Semester an der Hochschule Osnabrück: 18.500 Online-Veranstaltungen in acht Wochen. Pressemitteilung 05/2020. Befragungszeitraum: vor Mai 2020. Osnabrück: Hochschule Osnabrück. https://www.hs-osnabrueck.de/nachrichten/2020/05/online-semester-an-der-hochschule-osnabrueck-18500-online-veranstaltungen-in-acht-wochen/	x		Hochschule			
NI	Leuphana Universität Lüneburg	Bolten, L., Dingler, A., Danaii, D. & Wulf, A. (2020). Das digitale Semester an der Leuphana Universität Lüneburg – ein Zwischenstand. AstA Universität Lüneburg 05/2020. Befragungszeitraum: 17.04. - 28.04.2020. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg. https://asta-lueneburg.de/post/das-digitale-semester-4660/	x		Hochschule			
NI	Georg August Universität Göttingen	Fachschaftsrat Wirtschaftswissenschaften (2020). Umfrage zum Start in das virtuelle Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: Mai 2020. Göttingen: Georg August Universität Göttingen. https://www.fsrwiwi-goettingen.de/lehrevaluation/	x		Fakultät/ Fachbereich			
NI	Georg August Universität Göttingen	Klingebeitl, A. & Rapp, S. (2020). Studierendenbefragung - technische Voraussetzungen im SoSe 2020. Abteilung Studium und Lehre, Bereich Qualitätsmanagement. Befragungszeitraum: 06.05. bis 15.05.2020. Göttingen: Georg August Universität Göttingen. https://www.uni-goettingen.de/de/626971.html	x		Hochschule			
NI	Universität Osnabrück	AstA der Universität Osnabrück (2020). Umfrage zur allgemeinen Situation der Student*innen an der Universität Osnabrück während der Corona-Krise. Befragungszeitraum: 26.05. - 11.06.2020. Osnabrück: Universität Osnabrück. https://www.asta.uni-osnabrueck.de/sites/asta.uni-osnabrueck.de/files/attachments/news/2020-07/umfrage_zur_allgemeinen_situation_der_student_innen_an_der_universitaet_osnabrueck_waehrend_der_corona-krise_0.pdf	x		Hochschule			
NRW	Hochschule Rhein-Waal	Hochschule Rhein-Waal (2020). Studierende der Hochschule Rhein-Waal bewerten ihre Situation in der Corona-Krise. Pressemitteilung 04/2020. Befragungszeitraum: 31.03. - 02.04.2020. Kleve: Hochschule Rhein-Waal. https://www.hochschule-rhein-waal.de/de/aktuelles/newsmeldungen/studierende-der-hochschule-rhein-waal-bewerten-ihre-situation-der-corona	x		Hochschule			
NRW	Ruhr-Universität Bochum	Aenehsazy, S. (2020). Umfrage des Instituts für Medienwissenschaft über die Online-Lehre im Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: Bis 05.04.2020. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/06/Umfrage-Lehre-im-SS-2020.pdf	x		Institut			
NRW	Ruhr-Universität Bochum	PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie (2020a). Auswertung der Umfrage zum präsenslosen Semester für Studierende der Fakultät für Philologie. Befragungszeitraum: vor Juni 2020. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/06/Auswertung_Umfrage_Studierende_Fakult%C3%A4t-f%C3%BCr-Philologie-2.pdf	x		Fakultät/ Fachbereich			
NRW	Ruhr-Universität Bochum	PhiloLotsen-Team der Fakultät für Philologie (2020b). Auswertung der Umfrage zum präsenslosen Semester für Lehrende der Fakultät für Philologie. Befragungszeitraum: vor August 2020. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. https://philolotsen.blogs.ruhr-uni-bochum.de/wp-content/uploads/2020/08/Auswertung_Umfrage_Lehrende_Fakultaet-fuer-Philologie.pdf		x	Fakultät/ Fachbereich			
NRW	Ruhr-Universität Bochum	Wissing, F. (2020). Erste Ergebnisse der Lehrendenbefragung zur Online-Basierten Lehre im SoSe 2020. Befragungszeitraum: 04.05. – 07.05.2020. Bochum: Ruhr-Universität Bochum. https://ruhr-uni-bochum.sciebo.de/s/PLqkMqilD8Y8QjA		x	Hochschule			

NRW	RWTH Aachen	Hinze, J. (2020). Ergebnisse zur Corona-Befragung unserer Studierenden. Befragungszeitraum: 13.05. - 24.05.2020. Aachen: RWTH Aachen. https://www.wiwi.rwth-aachen.de/cms/Wirtschaftswissenschaften/Die-Fakultaet/Aktuell/Meldungen/~isntp/Ergebnisse-zur-Corona-Befragung-der-Stud/#aaaaaaaaaisokw	x		Fakultät/ Fachbereich			
NRW	Technische Hochschule Köln	Technische Hochschule Köln (2020). Welche Auswirkungen hat der Hochschul-Shutdown für die Studierenden? Pressemitteilung 05/2020. Befragungszeitraum: 15.04. - 29.04.2020. Köln: Technische Hochschule Köln. https://www.th-koeln.de/hochschule/welche-auswirkungen-hat-der-hochschul-shutdown-fuer-die-studierenden_74981.php	x		Hochschule			
NRW	Technische Universität Dortmund	Fachschaft Physik (2020). Umfrageergebnisse zum Digitalen Semester – SS20. Befragungszeitraum: Mai 2020. Dortmund: Technische Universität Dortmund. http://fachschaft-physik.tu-dortmund.de/wordpress/wp-content/uploads/2020/05/Umfrageergebnisse-Digitales_Semester.pdf	x		Fakultät/ Fachbereich			
NRW	Universität Duisburg-Essen	Stammen, K.-H. & Ebert, A. (2020). Noch online? Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung im Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: 29.04 - 17.05.2020. Duisburg: Universität Duisburg-Essen. https://panel.uni-due.de/assets_websites/18/StammenEbert_2020_NochOnline_Gesamtbericht.pdf	x		Hochschule			
NRW	Universität Bielefeld	Handke, L. (2020). Zwischenbefragung der Lehrenden zum Online-Semester. Zentrum für Lehre und Lernen & Dezernat Studium und Lehre. Befragungszeitraum: 27.05. - 05.06.2020 Bielefeld: Universität Bielefeld. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/zll/hdle/evaluation/lehrenden-befragung/		x	Hochschule			
NRW	Universität Bielefeld	Otto, C.-S. (2020). Studierendenbefragung im Sommersemester 2020. Team Evaluation und Controlling Studium und Lehre. Befragungszeitraum: 15.05. - 01.06.2020. Bielefeld: Universität Bielefeld. https://uni-bielefeld.de/themen/qm-studium-lehre/befragungen-monitoring/studierendenbefragung/sommersemester2020/#comp_00005c3e9e38_00000000a7_0131	x		Hochschule			
NRW	Fachhochschule Bielefeld	Loviscach, J. (2020). Warum die stumme Zoom-Wand? Blog 07/2020. Befragungszeitraum: Nicht Durchgeführt. Bielefeld: Fachhochschule Bielefeld. https://j3l7h.de/blog/2020-07-07_10_26_Warum	x	x	allgemein		x	
NRW	Bergische Universität Wuppertal	Forum Digitalisierung und Mediendidaktik in der Lehrerbildung (2020). Uni@home – Umfrage Update: Ergebnisse. Befragungszeitraum: Juni 2020. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal. https://www.digitalisierung.education/umfrage-unihome-3/	x	x	Studiengang			
NRW	Bergische Universität Wuppertal	UNISERVICE Qualität in Studium und Lehre (2020b). Auswertungsbericht Lehrveranstaltungsevaluation an die Lehrenden. Befragung der Studierenden. Befragungszeitraum: Juni 2020. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal. https://www.qsl.uni-wuppertal.de/de/aktuelles/kurzumfrage.html	x		Hochschule			
NRW	Bergische Universität Wuppertal	UNISERVICE Qualität in Studium und Lehre (2020a). Die Ergebnisse der Kurzbefragung Uni@Home im Überblick. Befragungszeitraum: Juni 2020. Wuppertal: Bergische Universität Wuppertal. https://www.qsl.uni-wuppertal.de/de/aktuelles/kurzumfrage.html		x	Hochschule			
RLP	Hochschule Bingen	TH Bingen (2020). Masterstudiengang Energie-, Gebäude- und Umweltmanagement. Evaluierung Digitale Lehre Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: vor Juni 2020. Bingen: Technische Hochschule Bingen. https://www.th-bingen.de/fileadmin/aktuelles/News/2020/Juli/200702-thb-evaluierung-digitale-lehre_egu.pdf	x		Studiengang			
RLP	Universität Koblenz-Landau	Müller, S. (2020). Entwurf: Zusätzliche Regelungen der Prüfungsordnungen. Fachbereich 4 Informatik. Koblenz/Landau: Universität Koblenz Landau. https://cv-ev.de/wp-content/uploads/2020/06/Entwurf_v1_140620.pdf	x	x			x	
		Müller, S. (2020). Historie der Entwicklungen. Fachbereich 4 Informatik. Koblenz/Landau: Universität Koblenz Landau. https://www.uni-koblenz-landau.de/de/koblenz/fb4/studierende/pruefungswesen/Corona/Umfrage						
		Müller, S. (2020). Chancenregelung: Prüfungen in Zeiten von Corona. Fachbereich 4 Informatik. Koblenz/Landau: Universität Koblenz Landau. https://cv-ev.de/wp-content/uploads/2020/06/Auswertung_14_6_2020.pdf						

		Müller, S. (2020). Kommentare zur Umfrage. Fachbereich 4 Informatik. Koblenz/Landau: Universität Koblenz Landau. https://cloud.uni-koblenz-landau.de/s/dWPYdtW89ZWMiQR						
SL	Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes	HTW Saar (2020). Studieren in Zeiten der Ungewissheit - Ergebnisse der Kurzumfrage zu finanziellen Nöten von Studierenden. Zeitraum der Befragung: Nicht angegeben. Saarbrücken: Hochschule für Technik und Wirtschaft des Saarlandes. https://www.htwsaar.de/news/studieren-in-zeiten-der-ungewissheit-ergebnisse-der-kurzumfrage-zu-finanziellen-noeten-von-studierenden	x			Hochschule		
SN	Hochschule Zittau/Görlitz	StuRa Hochschule Zittau/Görlitz (2020). Stellungnahme des StuRa zur Umfrage "Dein Studium während der Covid-19 Pandemie". Befragungszeitraum: März/April. Zittau: Hochschule Zittau/Görlitz. https://blog.hszg.de/stura/stellungnahmen/stellungnahme-umfrage-13-04-2020	x			Hochschule		
SN	Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden	Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden (HTW) (2020). Good Practices. Befragungszeitraum: laufend. Dresden: Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden. https://www.htw-dresden.de/hochschule/lehre-ander-htw-dresden/beratung-und-service/good-practices		x		Hochschule	x	
SN	Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig	Platz, F. (2020). Mehr Kompetenzen, aber auch mehr Stress: Corona-Krise ist Herausforderung für Studierende. Pressemitteilung 08/2020. Befragungszeitraum: Juni 2020. Leipzig: Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig. https://www.htwk-leipzig.de/no_cache/de/hochschule/presse-marketing/pressemitteilungen/detailansicht/artikel/3376/	x			Hochschule		
SN	Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig	Hoofacker, G. & Hornoff, K. (2020). So lief die erste Semest Hoofacker, G. (2020a). IDLL-Umfrage zur Semestermitte: Digitale Lehre verlangt viel mehr Vorbereitung. Befragungszeitraum: Mai 2020. Leipzig: Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig. https://www.htwk-leipzig.de/no_cache/hochschule/aktuelles/newsdetail/artikel/3251/erwoche2020anderHTWK . Befragungszeitraum: April 2020. Leipzig: Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig. https://idll.htwk-leipzig.de/digital-distanzlehre/hotline-hilfeforum/umfrage-1-woche/ Hoofacker, G. (2020b). „Autokino hinterm Gutenberg-Bau“. Befragungszeitraum: Juli 2020. Leipzig: Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig. https://idll.htwk-leipzig.de/digital-distanzlehre/hotline-hilfeforum/umfrage-semesterende-ss2020/		x		Hochschule		x
SN	Technische Universität Dresden	Meißelbach, C., Bochmann, C., Herpertz, A. & Treiber, J. (2020). „Wir können hier alle nur dazulernen“ – Studierendenbefragung zur digitalen Lehre in Zeiten der Corona-Krise. Befragungszeitraum: 30.03. – 03.04.2020. Dresden: Technische Universität Dresden. DOI: 10.13140/RG.2.2.24589.90081. https://tu-dresden.de/gsw/derbereich/news/studierendenbefragung-zur-digitalen-lehre	x			Professur		
SN	Technische Universität Dresden	Froh Wieser, D., Gaaw, S., Hartmann, S., Lenz, K., & Möller, J. (2020a). Zwischen „Was am meisten fehlt, ist Zeit.“ und „Danke, dass ein Studium möglich gemacht wird.“ Befragung von Lehrenden und Studierenden zur coronabedingten Umstellung auf virtuelle Lehre im Sommersemester 2020. Ergebnisse der ersten Befragungswelle im April 2020. Befragungszeitraum: 20.04. - 03.05.2020 (geschätzt). Dresden: Technische Universität Dresden. https://tu-dresden.de/zqa/die-einrichtung/publikationen/Digitalisierung Froh Wieser, D., Gaaw, S., Hartmann, S., Jablonka, M., Lenz, K., Möller, J., & Winter, J. (2020b). Lehre in der Corona-Pandemie – Überblicksauswertung der zweiten Befragungswelle. Befragung von Lehrenden und Studierenden zur coronabedingten Umstellung auf virtuelle Lehre im Sommersemester 2020. Befragungszeitraum: 09.06. - 21.06.2020. Dresden: Technische Universität Dresden. https://tu-dresden.de/zqa/die-einrichtung/publikationen/Digitalisierung Stützer, C. M., Froh Wieser, D., & Lenz, K. (2020). Was digitale Lehre zur „guten“ Lehre macht. In: Potentiale und Herausforderungen digitaler Hochschulbildung, Diskussionspapier 01/2020. Dresden: TU Dresden. https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa2-720372 . Zugriff: 14.08.2020	x	x		Hochschule		x
SN	Universität Leipzig	Truan, N. (2020). #Corona – Digitale Lehre mit Dr. Naomi Truan aus der Germanistik. Kurzinterview 05/2020. Befragungszeitraum: vor Mai 2020. Leipzig: Universität Leipzig. https://www.uni-	x			Lehrveranstaltung		x

		leipzig.de/index.php?id=452&tx_news_pi1%5Bnews%5D=107709&cHash=3e6829f9320b3b2a86ac7ac6ce8b687f						
SN	Universität Leipzig	Mailach, A. & Mey, B. (2020). StuRa Umfrage zur Situation von Studierenden an der Uni Leipzig. Auftrag: Referat für Lehre und Studium. Befragungszeitraum: Nicht Angegeben. Leipzig: Universität Leipzig. https://shiny.stura.uni-leipzig.de/surveyresult/	x		Hochschule			
ST	Otto von Guericke Universität Magdeburg	Magdowski, M. (2020). Auswertung der Befragung der Fachschaftsräte zur digitalen Lehre im Sommersemester 2020 an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Befragungszeitraum: vor Mai 2020. Magdeburg: Otto von Guericke Universität Magdeburg. https://www.slideshare.net/MathiasMagdowski/auswertung-der-befragung-der-fachschaftsrte-zur-digitalen-lehre-im-sommersemester-2020-an-der-ottovonguerickeuniversitt-magdeburg	x		Fachschaften			
ST	Otto von Guericke Universität Magdeburg	Magdowski, M. (2020). Feedback-Bogen. „Wie geht es Ihnen?“ zur Online-Lehre in der Corona-Krise. Twitter Post 03/2020. Befragungszeitraum: vor März 2020. Magdeburg: Otto von Guericke Universität Magdeburg. https://twitter.com/MMagdowski/status/1244963226691002372	x		Lehrveranstaltung		x	
SH	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	Klonschinski, A., Renger, D., Döring, N., Döring, A., Gerwin, J. & Weber, I. (2020). Forschen und Lehren während der Corona-Pandemie – Auswertung einer Befragung unter Mitarbeiter*innen der CAU Kiel. Befragungszeitraum: 25.05. - 04.06.2020. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel: Kiel. https://www.phil.uni-kiel.de/de/fakultaet/beauftragte/GB-PhilFak/aktuelles/auswertung-befragung-corona		x	Hochschule			
SH	Fachhochschule Kiel	Meise, S. (2020a). Blitzumfrage: Wie zufrieden sind FH-Studierende mit der Online-Lehre? Blogbeitrag 03/2020. Befragungszeitraum: vor März 2020. Kiel: Fachhochschule Kiel. https://www.fh-kiel.de/campus/berichte-vom-campus-fh-kiel-news/campusleben-fh-kiel-news/blogbeitrag-campusleben/blitzumfrage-wie-zufrieden-sind-fh-studierende-mit-der-online-lehre/ Meise, S. (2020b). Wertvolle Impulse für die zukünftige Lehre an der FH Kiel. Befragungszeitraum: vor April 2020. Kiel: Fachhochschule Kiel. https://www.fh-kiel.de/campus/berichte-vom-campus-fh-kiel-news/projekte-fh-kiel-news/blogbeitrag-projekte/wertvolle-impulse-fuer-die-zukuenftige-lehre-an-der-fh-kiel/ Schäfer, F. (2020). Gut aufgestellt für die aktuellen und kommenden Herausforderungen. Pressemitteilung 04/2020. Befragungszeitraum: vor April 2020. Kiel: Fachhochschule Kiel. https://www.fh-kiel.de/newseinzelsicht/gut-aufgestellt-fuer-die-aktuellen-und-kommenden-herausforderungen/	x		Hochschule			
SH	Fachhochschule Kiel	Jaensch, A. (2020). Onlinelehre – und was wir daraus lernen können. Befragungszeitraum: April 2020. Kiel: Fachhochschule Kiel. https://www.fh-kiel.de/fachbereiche/wirtschaft/wir-ueber-uns/fachbereichsblog/impressionen-2020/onlinelehre-und-was-wir-daraus-lernen-koennen/		x	Fakultät/ Fachbereich			
SH	Technische Hochschule Lübeck	Pressestelle TH Lübeck (2020). Studierendenbefragung zur Digitalen Lehre an der TH Lübeck – Mehrzahl der Studierenden sehr zufrieden. Pressemitteilung 05/2020. Befragungszeitraum: 09.04. – 15.04.2020. Lübeck: Technische Hochschule Lübeck. https://www.th-luebeck.de/en/hochschule/aktuelles/neuigkeiten/beitrag/2020-05-05-studierendenbefragung-zur-digitalen-lehre-an-der-th-luebeck-mehrzahl-der-studierenden-sehr-zufrieden/	x		Hochschule			
SH	Universität zu Lübeck	ER/Ärzteblatt (2020). Studierende bewerten digitale Lehre als positiv, aber auch mental belastend. In: Deutsches Ärzteblatt. 06/2020. Befragungszeitraum: vor Juni 2020. https://www.aerzteblatt.de/nachrichten/114058/Studierende-bewerten-digitale-Lehre-als-positiv-aber-auch-mental-belastend Universität zu Lübeck (2020). Schnuppertag und Umfrage zum Studium im Online-Semester. Pressemitteilung 05/2020. Befragungszeitraum: vor Mai 2020. Lübeck: Universität zu Lübeck. https://www.uni-luebeck.de/aktuelles/nachricht/artikel/schnuppertag-und-umfrage-zum-studium-im-online-semester.html	x		Hochschule			
TH	Bauhaus Universität Weimar	FachschaftsRat Architektur und Urbanistik (2020). Ergebnisse der Umfrage zum digitalen Sommersemester an der Fakultät A&U. Befragungszeitraum: 14.05. - 20.05.2020. Weimar: Bauhaus Universität Weimar. https://m18.uni-weimar.de/fsr/au/digitalsemester-umfrage	x		Fakultät/ Fachbereich			