

Masterbefragung 2021

Ergebnisse

Ergebnisse der Befragung der Masterstudierenden der Freien Universität Berlin im digitalen Sommersemester 2021

Dr. Irmela Blüthmann

Dr. Susanne Bergann

Prof. Dr. Rainer Watermann



Kontakt

Freie Universität Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität

Habelschwerdter Allee 45

14195 Berlin

lsq@fu-berlin.de

Informationen zur Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität

www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet

Informationen zum Qualitätsmanagementsystem der Freien Universität

www.fu-berlin.de/sites/qm

Einleitung	2
Zusammenfassung	3
Stichprobenbeschreibung	6
Kapitel 1	
Wie wurde die digitale Lehre im zweiten Pandemiesemester (WS 2020/21) bewertet?	9
1.1 Teilnahme an digitalen Lehrangeboten und Gründe für die Nicht-Teilnahme	9
1.2 Einschätzung persönlicher und technischer Voraussetzungen für die digitale Lehre	12
1.3 Nutzung und Nützlichkeit von E-Learning-Elementen	15
1.4 Informationen zum (digitalen) Studium	18
1.5 Pandemiebedingte Studienverzögerung	18
Kapitel 2	
Mit welchen Faktoren stand die Erwartung pandemiebedingter Studienverzögerungen in Zusammenhang?	19
Kapitel 3	
Welche Trends zeichnen sich im Vergleich zur Masterbefragung 2017 ab und welche Fächergruppenunterschiede bestehen?	22
3.1 Welche der in anderen Studien berichteten Entwicklungen in den Digitalsemestern zeigen sich auch an der Freien Universität Berlin?	22
3.2 Weitere Trends und Fächergruppenunterschiede im Vergleich zur Masterbefragung 2017	25
3.2.1 Trends für Bewertungen von Studienangebot und Studienbedingungen	25
3.2.2 Trends für Studienergebnisse	30
3.2.3 Trends im Bereich der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden	31
3.2.4 Trends im Bereich der Lebenssituation der Studierenden	33
Literaturverzeichnis	34
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	36

Einleitung

Der vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse der dritten Studierendenbefragung in den fachwissenschaftlichen Masterstudiengängen der Freien Universität Berlin dar. Die Befragung erfolgte online als Vollerhebung im Zeitraum vom 25. Mai bis 25. Juni 2021. Sie wurde von der Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität im Auftrag des Präsidiums durchgeführt und erzielte einen Rücklauf von 34 %.

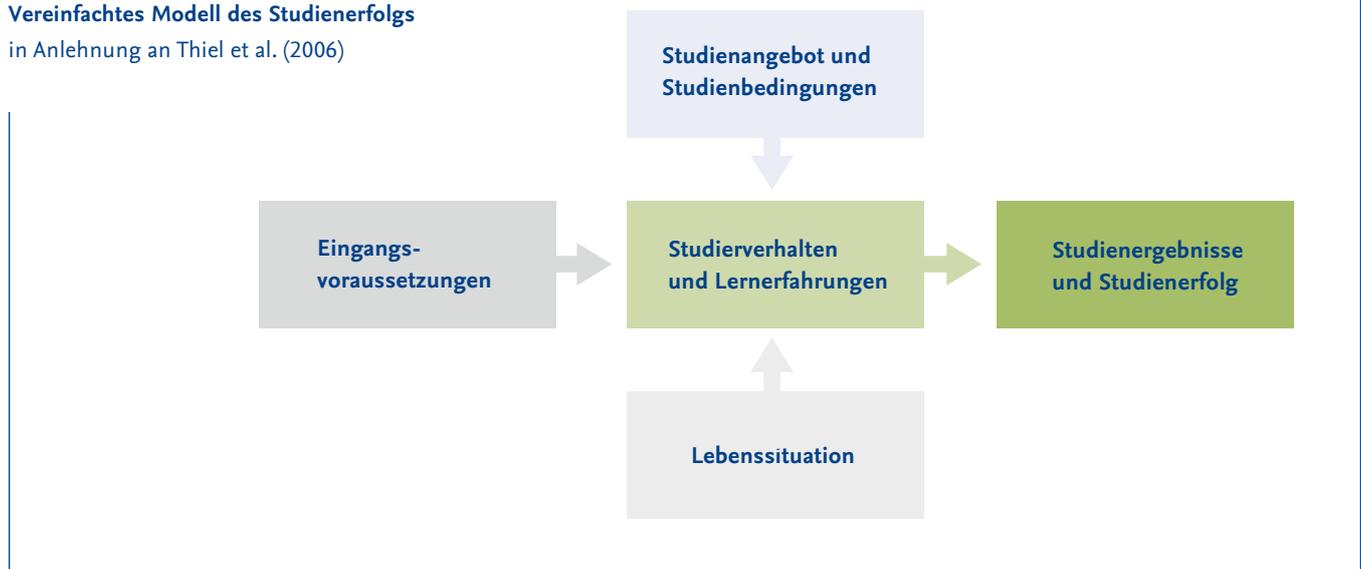
Die Fragebogenkonstruktion erfolgte entlang eines theoretischen Modells des Studienerfolgs (vgl. Abb. 1). Die Studierenden wurden gebeten, das Studienangebot und die Studienbedingungen zu bewerten, wie beispielsweise die Stimmigkeit des Modulaufbaus oder das Unterstützungsverhalten durch die Lehrenden. Darüber hinaus wurden Angaben zum eigenen Lernverhalten sowie zu den Studienergebnissen erhoben. Aber auch die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden sowie ihre individuelle Lebenssituation haben einen Einfluss auf das Lernen und wurden in der Evaluation berücksichtigt.

Dies erfolgte auch mit dem Ziel, Veränderungen in der Zusammensetzung der Kohorten in Bezug auf relevante soziodemografische und bildungsbiografische Merkmale abbilden zu können, um diese bei der Interpretation von Unterschieden in Einschätzungen von Studienangeboten und -bedingungen zu berücksichtigen. Welche Konstrukte erfasst und wie diese operationalisiert wurden, ist im Skalenhandbuch zur Befragung dokumentiert (Grimm et al., 2021)¹.

Abbildung 1

Vereinfachtes Modell des Studienerfolgs

in Anlehnung an Thiel et al. (2006)



Mit dem Gesamtbericht der Masterbefragung 2021 werden die folgenden Fragen beantwortet:

1. **Wie wurde die digitale Lehre im zweiten Pandemiesemester (WS 2020/21) bewertet?**
2. **Mit welchen Faktoren stand die Erwartung pandemiebedingter Studienverzögerungen in Zusammenhang?**
3. **Welche Trends zeichnen sich im Vergleich zur Masterbefragung 2017 ab und welche Fächergruppenunterschiede bestehen?**

¹ Bei Interesse an dem Skalenhandbuch wenden Sie sich bitte an: lsq@fu-berlin.de

Zusammenfassung

Die Studierenden in den fachwissenschaftlichen Masterstudiengängen der Freien Universität Berlin wurden im Sommersemester 2021 befragt. Der Fokus der Befragung lag auf der Evaluation der digitalen Lehre. Die Einschätzungen der digitalen Lehrangebote sowie der persönlichen und technischen Voraussetzungen der Studierenden zur Nutzung dieser Angebote beziehen sich auf das Wintersemester 2020/21 (zweites Digitalesemester). Die Befragung wurde als Vollerhebung online durchgeführt und erzielte einen Rücklauf von 34%.

Mit Blick auf die in der Einleitung formulierten Fragen lassen sich die Befunde folgendermaßen zusammenfassen:

1.

Wie wurde die digitale Lehre im zweiten Pandemiesemester (WS 2020/21) bewertet?

Die Befragten kamen überwiegend zu der Einschätzung, dass sie die wichtigen Informationen zu ihrem (digitalen) Studium erhalten bzw. schnell gefunden hatten. Eine knappe Mehrheit gab an, dass sie bei Fragen zu ihrem Studium schnell die richtige Ansprechperson ausfindig gemacht hatte. Allerdings hätte sich die Hälfte der Befragten mehr Unterstützung bei der Orientierung im digitalen Studienangebot gewünscht.

Bei der Nutzung der digitalen Lehr- und Lernangebote hatte die Mehrheit keine oder eher geringe technische Probleme. Zu einem sehr ähnlichen Ergebnis kam die bundeweite Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (Lörz et al., 2020) im ersten Digitalesemester. Kritischer wurde in der Masterbefragung 2021 die Eignung der eigenen Wohnsituation für das digitale Studium bewertet. Fast die Hälfte der Befragten gab an, zuhause (eher) nicht ungestört arbeiten zu können. Diesbezüglich kamen sowohl die Studie von Reinhardt (2020) aus dem Sommersemester 2020 an der Freien Universität Berlin als auch die Studie des DZHW (Lörz et al., 2020) zu einem etwas positiveren Ergebnis.

Im Vergleich zu Ergebnissen aus dem ersten Digitalesemester (Reinhardt, 2020) war die Teilnahmequote an digitalen Lehrveranstaltungen im zweiten Digitalesemester etwas höher. Zwei Drittel der Befragten gaben an, dass sie im Wintersemester 2020/21 alle Lehrveranstaltungen ihres Studiengangs absolviert hatten, die sie auch im Präsenzstudium absolviert hätten. Die Gründe, die Studierende für ihre Nicht-Teilnahme an digitalen Lehrangeboten nannten, waren allerdings denen sehr ähnlich, die im ersten Digitalesemester genannt worden waren. Der am häufigsten genannte pandemiespezifische Grund waren Schwierigkeiten mit selbstorganisiertem Lernen (41%). Rund ein Viertel gab jeweils an, dass die Lehrveranstaltung nicht angeboten worden war bzw. dass sie aus gesundheitlichen Gründen nicht teilnehmen konnten. Von rund einem Drittel der Befragten wurden sonstige Gründe angeführt. Hier wurde mit Abstand am häufigsten fehlende Motivation für die Online-Lehre genannt (z. B. LV im Online-Format nicht so attraktiv, Studium erschien so sinnlos in der Isolation, fehlende Konzentration, zu viel Bildschirmzeit, Sprachkurse dann lieber wieder in Präsenz, etc...).

Ein weiteres Problem, das Studierende im Digitalstudium vielfach benannt hatten (Lörz et al., 2020; Reinhardt, 2020), waren fehlende soziale Kontakte zu Kommiliton:innen. Dies zeigte sich auch in der Masterbefragung sehr deutlich: Lediglich jede:r Zehnte war der Ansicht, dass der Austausch mit anderen Studierenden in digitalen Lehrformaten genauso gut möglich gewesen sei wie in der Präsenzlehre. Der fachliche Austausch mit Lehrenden wurde zwar vergleichsweise positiver bewertet; auch hier war jedoch lediglich jede:r Vierte der Ansicht, dass dieser digital genauso gut möglich gewesen sei wie in Präsenz.

Welche Unterschiede zeigten sich zwischen den Fächergruppen?

Befragte aus den Naturwissenschaften hatten an digitalen Lehrveranstaltungen im Vergleich zu Studierenden der Sozialwissenschaften seltener in demselben Umfang teilgenommen, wie sie dies im Präsenzstudium getan hätten. Dennoch kamen Studierende der Naturwissenschaften häufiger zu der

Einschätzung, dass die digitale Lehre zu einem effizienteren Studium geführt habe. Wie lässt sich dies erklären? Ein Blick auf die eingesetzten E-Learning-Elemente zeigt, dass digitale Lehre in den Fächergruppen durchaus unterschiedlich umgesetzt wurde.

In den Naturwissenschaften wurden sowohl die Live-Übertragung als auch die Aufzeichnung von Lehrveranstaltungen in hohem Ausmaß genutzt – beides Formate, die hinsichtlich ihrer Nützlichkeit von den Studierenden vergleichsweise positiv bewertet wurden. Weiterhin wurden in den Naturwissenschaften Selbstlernmodule und Selbsttests vergleichsweise häufig eingesetzt. Diese wurden ebenfalls überwiegend als nützlich eingeschätzt. Seltener als in den beiden anderen Fächergruppen hatten Studierende der Naturwissenschaften hingegen gemeinsam mit Kommiliton:innen Inhalte über Wiki oder Blog erarbeitet. Diese Formen der digitalen Zusammenarbeit wurden hinsichtlich ihrer Nützlichkeit insgesamt am negativsten eingeschätzt.

In den Geistes- und Kulturwissenschaften wurden Aufzeichnungen von Lehrveranstaltungen sowie Selbstlernkurse und Selbsttests auf Webseiten in einem erheblich geringeren Umfang eingesetzt als in den beiden anderen Fächergruppen. Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften waren in ihren Bewertungen der digitalen Lehre auch insgesamt am verhaltensten. Bezüglich der digitalen Zusammenarbeit mit Kommiliton:innen (gemeinsame Erstellung von Inhalten mit Wiki und/oder Blog) kamen sie hingegen zu positiveren Urteilen als Studierende der Naturwissenschaften.

2.

Mit welchen Faktoren stand die Erwartung pandemiebedingter Studienverzögerungen in Zusammenhang?

In Anbetracht der durch die Pandemie bedingten Veränderungen in den Studienbedingungen und dem Studienangebot gingen wir der Frage nach, ob Studierende eine Verzögerung ihres Studienabschlusses aufgrund der Pandemie erwarteten. Etwa zwei Drittel bejahten dies. Dieser erhebliche Anteil hat uns dazu angeregt, zu untersuchen, ob die Erwartung einer pandemiebedingten Verzögerung des Studienabschlusses mit soziodemografischen (Bildungshintergrund, Migrationshintergrund, Alter, Geschlecht), bildungsbiografischen (Noten) und studienbezogenen Variablen (Fach, Fachsemester) zusammenhing. Ebenfalls geprüft haben wir, welche Rolle die persönliche Situation (Kinder, Erkrankung, Erwerbstätigkeit, Pflegeaufgaben, Eignung der häuslichen Situation als Ort zum Lernen) gespielt hat.

Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende sozialwissenschaftlicher Studiengänge sowie Studierende, die gut selbstorganisiert und zuhause ungestört lernen konnten, seltener eine pandemiebedingte Studienverzögerung erwarteten. Häufiger gingen hingegen Studierende mit schlechteren Noten sowie Studierende in höheren Fachsemestern von einer Verlängerung ihres Studiums durch die Pandemie aus. Auch Studierende, die eine psychische Erkrankung angaben, erwarteten häufiger, dass sich ihr Studienabschluss pandemiebedingt verzögern wird. Diese Ergebnisse können mit aller Vorsicht so interpretiert werden, dass es Studierenden mit bestehenden Schwierigkeiten schlechter gelungen ist, sich auf die zusätzlichen Herausforderungen des digitalen Studienbetriebs einzustellen. Man muss an dieser Stelle aber einräumen, dass die genannten Merkmale auch ohne Pandemie zu den Korrelaten für einen verzögerten Studienabschluss zählen.

Der Befund für psychische Erkrankungen deutet auf spezifische Belastungsmuster bei Studierenden hin und zeigt einen weitreichenden Unterstützungsbedarf auf, der von der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin mit einem aktuellen Projekt aufgegriffen wurde (<https://www.fu-berlin.de/mentalwellbeing>).

Weitere soziodemografische Variablen (Geschlecht, Alter, Migrationshintergrund) sowie Variablen der Lebenssituation (Kinder, Pflege, Erwerbstätigkeit, chronische körperliche Erkrankung oder Beeinträchtigung) standen hingegen in keinem signifikanten Zusammenhang mit der Einschätzung, dass sich der Studienabschluss pandemiebedingt verzögern wird. Für den Bildungshintergrund finden wir wider Erwarten, dass Studierende aus akademischen Elternhäusern häufiger von einer Verlängerung ihres Studiums ausgingen. Die Ergebnisse zeigen folglich keine Hinweise auf eine Benachteiligung von Studierenden

aufgrund ihres Geschlechts oder ihrer Herkunft. Für einige Faktoren (Erwerbstätigkeit, technische Ausstattung, ungestörtes Arbeitsumfeld zuhause), von denen man hätte annehmen können, dass sie während der Pandemie ungleichheitsvergrößernd gewirkt haben, zeigten sich keine Effekte. Dies ist ein durchaus positives Ergebnis für das digitale Studium an der Freien Universität Berlin.

3.

Welche Trends zeichnen sich im Vergleich zur Masterbefragung 2017 ab und welche Fächergruppenunterschiede bestehen?

Obwohl sich die Rahmenbedingungen des Studierens in der aktuellen Erhebung ganz grundlegend von denen der Masterbefragung 2017 (Blüthmann et al., 2017) unterschieden, ist der Vergleich hilfreich, um mit aller Vorsicht die Effekte der digitalen Lehre auf zentrale Indikatoren der Studienqualität abschätzen zu können. Da die untersuchten Studienqualitätsmerkmale in unterschiedlichem Ausmaß von den Auswirkungen der Pandemie betroffen waren, haben wir zusätzlich auf andere Studien aus den Pandemiesemestern zurückgegriffen, um die Befunde noch besser einordnen zu können. Natürlich ist die Pandemie aber nicht die einzige mögliche Erklärung für die im Folgenden dargestellten Entwicklungen.

Die Auswirkungen der Umstellung der Lehre auf einen digitalen Distanzbetrieb im Sommersemester 2020 und den darauffolgenden Semestern haben zahlreiche Studien in den Blick genommen und Effekte z. B. auf die Studienmotivation, die soziale Integration und das Belastungserleben der Studierenden festgestellt. Auch im Masterstudium an der Freien Universität Berlin finden wir eine signifikante und deutliche Abnahme der sozialen Integration der Studierenden im untersuchten Zeitraum. Hier liegt die Vermutung nahe, dass dies auf die eingeschränkten Kontaktmöglichkeiten im Distanzbetrieb zurückzuführen ist. Allerdings zeigte sich für die soziale Integration bereits in der 2017 durchgeführten Masterbefragung ein negativer Trend. Ebenso wie andere Studien finden auch wir einen Anstieg des Belastungserlebens und der Studienanforderungen im Vergleich zu 2017. Auch die Studierbarkeit der Module wurde ungünstiger bewertet. Die Abbruchneigung hat sich allerdings im Unterschied zu anderen Studien nicht erhöht. Die Studienzufriedenheit ist – trotz Pandemie – sogar leicht, aber dennoch signifikant, angestiegen.

Weitere positive Trends zeigen sich für einige Aspekte der Studiengangskonstruktion. Aufbau und Struktur des Studiengangs, die inhaltlichen Wahlmöglichkeiten, die inhaltliche Kohärenz der Module sowie die Passung von Prüfungsformen und -inhalten wurden besser bewertet als 2017. Diese Trends sind möglicherweise auf Qualitätsentwicklungsmaßnahmen der Fachbereiche zurückzuführen. Auch der Umgang der Lehrenden mit den Studierenden wurde signifikant positiver eingeschätzt als 2017.

Keine Veränderungen im Vergleich zu 2017 zeigen sich für die Einschätzungen der Lehrqualität sowie der Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden (z. B. bei der Prüfungsvorbereitung). Auch die Bewertung der Prüfungsorganisation hat sich nicht verändert. Mit Blick auf die Anforderungen, die auch in diesen Bereichen mit der digitalen Lehre verbunden waren, sind diese Befunde nicht selbstverständlich und ebenfalls positiv zu bewerten.

Im Bereich der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden ist ein höherer Anteil Studierender mit Migrationshintergrund zu verzeichnen als 2017. Dieser geht zum Teil auf einen höheren Anteil internationaler Studierender in den Naturwissenschaften zurück. Die dargestellten Trends bestehen unabhängig davon, dass sich der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund in den beiden Stichproben unterscheidet. Dies wurde in zusätzlichen Analysen stets geprüft.

Ein zentraler Befund der Masterbefragung 2017 war, dass die im Bologna-Prozess geforderte Mobilität der Studierenden zwischen Bachelor- und Masterstudium, z. B. beim Wechsel zwischen Hochschulen, Hochschultypen und Ländern, mit Kosten in Bezug auf die wahrgenommene Anschlussfähigkeit von Bachelor und Master verbunden ist. So fühlten sich Studierende, die ihren Bachelorabschluss nicht in Deutschland erworben hatten, signifikant schlechter auf das Masterstudium vorbereitet, als Studierende, die ihren Bachelorabschluss an einer deutschen Hochschule erreicht hatten (vgl. Blüthmann et al. 2017, S.26). Dieser Befund wird durch die aktuellen Ergebnisse fortgeschrieben.

Stichprobenbeschreibung

Im Folgenden wird die Datengrundlage der Masterbefragung 2021 in Bezug auf wesentliche soziodemografische Merkmale und hinsichtlich der Verteilung auf die Fächergruppen kurz dargestellt. Eine Differenzierung nach Fachbereichen ist im Technical Report (Blüthmann et al. 2021) zu finden.

Datengrundlage

Den in Kapitel 1 präsentierten Ergebnissen liegen Daten von 2331 Masterstudierenden zugrunde. Einen Studiengang aus der Fächergruppe der Naturwissenschaften studierten 24% der Befragten, 31% studierten einen sozialwissenschaftlichen Studiengang und aus den Geistes- und Kulturwissenschaften stammt mit rund 45% der größte Anteil der Teilnehmenden (vgl. Tab.1). Der prozentuale Rücklauf bezogen auf die Grundgesamtheit ist in allen drei Fächergruppen sehr ähnlich, somit entspricht die Verteilung auf die Fächergruppen weitgehend der Verteilung in der Grundgesamtheit. Die Befragten studierten durchschnittlich im vierten Fachsemester ($M=4,14$; $SD=2,63$). Sie gaben zu 34% das männliche und zu 62% das weibliche Geschlecht an. Ein Prozent gab ihr Geschlecht mit „divers“ an und drei Prozent haben keine Angabe vorgenommen.

Tabelle 1

Datengrundlage (ungewichtet) nach Fächergruppe und prozentualer Rücklauf	Fächergruppe	N (%)	prozentualer Rücklauf
	Naturwissenschaften	569 (24%)	32%
	Sozialwissenschaften	722 (31%)	33%
	Geistes- und Kulturwissenschaften	1040 (45%)	35%
	FU Gesamt	2331 (100%)	34%

Die Daten wurden so gewichtet, dass sie in Bezug auf die Merkmale Studiengang, Fachsemester und Geschlecht der Verteilung dieser Merkmale in der Grundgesamtheit entsprechen (vgl. Kap. 1.1 im Technical Report). Die folgende Stichprobenbeschreibung sowie die in Kapitel 1 dargestellten Ergebnisse basieren auf den gewichteten Daten. Die Trends und Fächergruppenunterschiede in Kapitel 3 basieren auf einem Vergleich der Masterbefragung 2021 mit der Masterbefragung 2017. Die Datengrundlage ist in Kapitel 3.1 des Technical Reports dargestellt. Dort sind auch die genutzten Analyseverfahren beschrieben.

Stichprobenbeschreibung in Bezug auf soziodemografische Merkmale und die Lebenssituation

Ihren Bachelorabschluss hatten 38% an der Freien Universität Berlin erworben, 31% an einer anderen Universität in Deutschland, 4% an einer Fachhochschule in Deutschland und 27% an einer Hochschule im Ausland. Der Anteil Studierender, deren Eltern beide keinen Hochschulabschluss haben (Studierende erster Generation) betrug 31%. Einen Migrationshintergrund hatten 48% der Befragten und für 33% war Deutsch nicht die Mutter- bzw. Erstsprache.

Die Befragten waren durchschnittlich 27,53 Jahre alt ($SD=4,88$). Rund 74% waren studienbegleitend erwerbstätig. Fünf Prozent gaben an, Kinder zu haben bzw. in einem Haushalt zu leben mit Kindern, für deren Betreuung sie verantwortlich sind. Acht Prozent gaben an, dass sie (mit)verantwortlich für die Pflege von Angehörigen sind.

Die gesundheitliche Situation der Studierenden wurde detaillierter erhoben als in bisherigen Masterbefragungen, um differenzierter die Bedarfe von Studierendengruppen mit verschiedenen Beeinträchtigungen

ableiten zu können. Hierfür wurden Items aus der Studierendenbefragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) übernommen, die seit 2019 die Sozialerhebung integriert (vgl. Middendorff et al., 2017; Lörz et al., 2020). Der Anteil Studierender, die in der Masterbefragung 2021 eine gesundheitliche Beeinträchtigung angegeben haben, lag bei rund 37%.

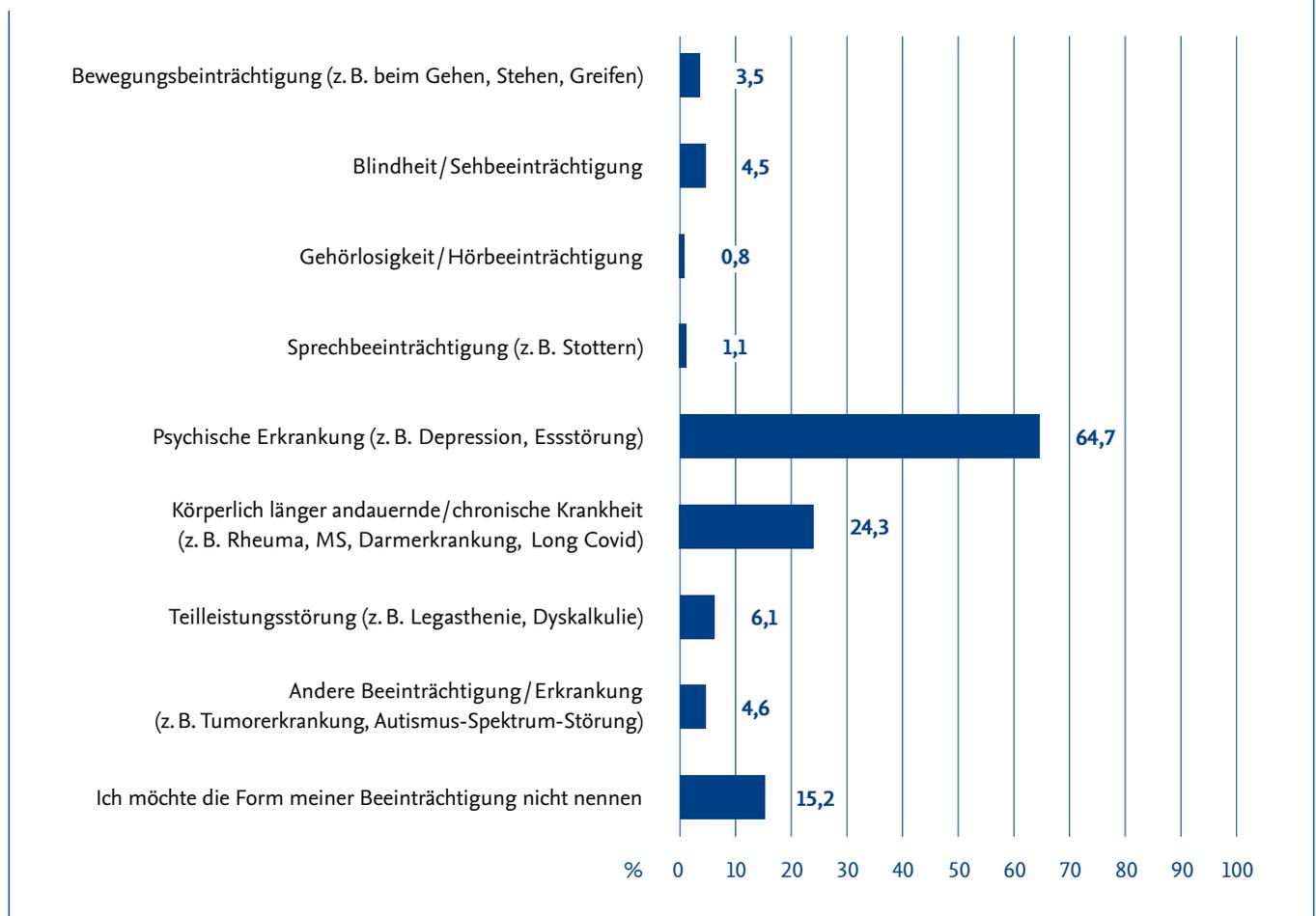
Abbildung 2 zeigt die von den Masterstudierenden angegebenen Formen der Erkrankung/Beeinträchtigung als Anteile von den 37% mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung. Die psychische Erkrankung (z. B. Depression, Essstörung) ist mit einem Anteil von rund 65% die am häufigsten genannte Form. Am zweithäufigsten wurde von gut 24% eine körperlich länger andauernde bzw. chronische Erkrankung angegeben (z. B. Rheuma, MS, Darmerkrankung, Long Covid). Eine Teilleistungsstörung (z. B. Lese-Rechtsschwäche oder Rechenschwäche) wurde von 6%, eine Sehbeeinträchtigung/Blindheit von 5% und eine Bewegungsbeeinträchtigung von rund 4% genannt. Auf weitere Formen der Beeinträchtigung (z. B. Tumorerkrankung, Autismus-Spektrum-Störung) entfielen rund 5% der Nennungen. Eine Hörbeeinträchtigung/Gehörlosigkeit sowie eine Sprechbeeinträchtigung wurden von jeweils rund einem Prozent der Studierenden angegeben. 15% wollten die Form ihrer Beeinträchtigung nicht nennen.

Diese Anteile entsprechen in etwa denen, die die 21. Sozialerhebung (2017) ermittelt hatte (vgl. Middendorff et al., 2017, S.37). Chronische Erkrankungen wurden in der aktuellen Masterbefragung mit 24% allerdings etwas häufiger berichtet als in der Sozialerhebung 2017 (18%). Dies ist möglicherweise auf das

Abbildung 2

Form der Beeinträchtigung

Häufigkeit der Nennung von „Haben Sie eine oder mehrere der nachfolgend aufgeführten gesundheitlichen Beeinträchtigungen?: Ja“ in %
(Mehrfachnennungen möglich)



Hinzukommen von Long Covid zurückzuführen. Deutlich höher fällt in der Masterbefragung mit 65 % der Anteil Studierender aus, die eine psychische Erkrankung angaben. Dieser Anteil lag in der Sozialerhebung 2017 bei 47% bei vergleichbarer Erfassung.

Eine Zunahme von psychischen Erkrankungen unter Studierenden berichten auch andere Studien. Die Ergebnisse der Gesundheitsbefragung der Freien Universität Berlin deuten darauf hin, dass die Häufigkeit von Angststörungen und depressiven Symptomen unter Studierenden durch die Pandemie signifikant zugenommen hat. Jeweils mehr als ein Drittel der Befragten litten zum Befragungszeitpunkt 2021 unter einer depressiven Symptomatik (35 %) oder wiesen Symptome einer Angststörung (38 %) auf. Die Häufigkeit von depressiven Symptomen lag in dieser Befragung im Jahr 2019 bei 25 %, von Angststörungen bei 30 % (Blaszcyk et al., 2021). Auch die Mehrheit der internationalen Studien zur Pandemie weisen gemäß Brakemeier et al. (2020) auf eine deutliche Zunahme psychischer Probleme und Symptome während des Lockdowns hin.

Ein direkter Vergleich unserer Befunde mit denen der Gesundheitsbefragung ist allerdings aufgrund der unterschiedlichen Art der Erfassung nicht möglich. In der Gesundheitsbefragung wurde zur Erfassung von Symptomen, die auf eine depressive Symptomatik oder eine Angststörung hinweisen, der Patient Health Questionnaire 4 (PHQ 4; Gräfe et al., 2004)² eingesetzt. Dieser fragt mit insgesamt vier Items jeweils zwei der diagnostischen Kernkriterien einer Depression sowie einer Angststörung ab. In der Masterbefragung erfolgte die Erfassung einer psychischen Störung hingegen lediglich über ein Item zur Selbsteinschätzung, ohne Differenzierung zwischen verschiedenen Formen psychischer Erkrankungen.

² Gräfe, K., Zipfel, S., Herzog, W. & Löwe, B. (2004). Screening psychischer Störungen mit dem „Gesundheitsfragebogen für Patienten (PHQ-D)“: Ergebnisse der deutschen Validierungsstudie. *Diagnostica*, 50(4), 171–181.

Kapitel 1

Wie wurde die digitale Lehre im zweiten Pandemiesemester (WS 2020/21) bewertet?

Mit der Masterbefragung 2021 wurden die Studierenden gebeten, die (digitalen) Lehrangebote im Wintersemester 2020/21 retrospektiv zu bewerten sowie ihre persönlichen und technischen Voraussetzungen zur Nutzung dieser Angebote anzugeben. Hierfür wurden Items neu in den Fragebogen aufgenommen, die zu einem großen Teil aus Studien stammen, die im ersten Digitalsemester durchgeführt worden sind, an der Freien Universität Berlin (Reinhardt, 2020) oder deutschlandweit (Lörz et al., 2020). Die Ergebnisse der zitierten sowie weiterer Studien aus dem ersten Digitalsemester werden im Folgenden als Vergleichswerte zur Einordnung der Ergebnisse genutzt.

Bei diesen Vergleichen muss stets bedacht werden, dass das erste Pandemiesemester (Sommersemester 2020) in vielerlei Hinsicht besonders war: Aufgrund des Lockdowns war studentische Erwerbstätigkeit nur eingeschränkt möglich, eine Zeitlang stand keine Kinderbetreuung zu Verfügung, neben Besuchsverboten waren die Besorgnis und die Angst vor Ansteckung allgegenwärtig. Der Vergleich erfolgt zudem unter der Einschränkung, dass die meisten Studien sich auf Bachelorstudierende oder Studierende insgesamt beziehen, nicht jedoch ausschließlich auf Studierende in Masterstudiengängen. Allerdings fand die Studie des DZHW (Lörz et al., 2020) in Bezug auf die Bewertung des digitalen Sommersemester 2020 keine Unterschiede zwischen Studienanfänger:innen und fortgeschrittenen Studierenden.

Weiterhin werden Fächergruppenunterschiede in den Einschätzungen und Bewertungen berichtet.

Methodische Hinweise

Erfassung: Die Bewertungen der digitalen Lehre wurden auf 6-stufigen Antwortskalen von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“ erfasst. Die Nützlichkeit der E-Learning-Elemente wurde auf 4-stufigen Antwortskalen von 1 = „gar nicht nützlich“ bis 4 = „sehr nützlich“ erhoben.

Effektstärken: Bei den Fächergruppenvergleichen wurden für alle signifikanten Mittelwertunterschiede zusätzlich Effektstärken (Cohens d) berechnet, um eine Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit dieser Unterschiede zu ermöglichen. Effekte ab Cohens $d=0,2$ sind praktisch bedeutsam (Cohen 1988). Je größer ein Effekt, desto bedeutender ist er. Die Effektgrößen sind im Technical Report dokumentiert.

1.1 Teilnahme an digitalen Lehrangeboten und Gründe für die Nicht-Teilnahme

Im Wintersemester 2020/21 hatten zwei Drittel der Befragten der Freien Universität Berlin (66 %) alle Lehrveranstaltungen ihres Masterstudiengangs absolviert, die sie nach eigenen Angaben auch im Präsenzstudium absolviert hätten.

Zum Vergleich: Für das erste Digitalsemester kam eine Studie an der Freien Universität Berlin zu dem Ergebnis, dass 42 % der Befragten an einer oder mehreren digitaler Lehrveranstaltungen nicht oder kaum teilgenommen hatten (Reinhardt, 2020). Folglich hatte im ersten Digitalsemester eine knappe Mehrheit (rund 58 %) an all ihren Lehrveranstaltungen teilgenommen. Im Vergleich hierzu ist die Teilnahmequote an den digitalen Lehrangeboten im zweiten Digitalsemester mit 66 % etwas höher gewesen.

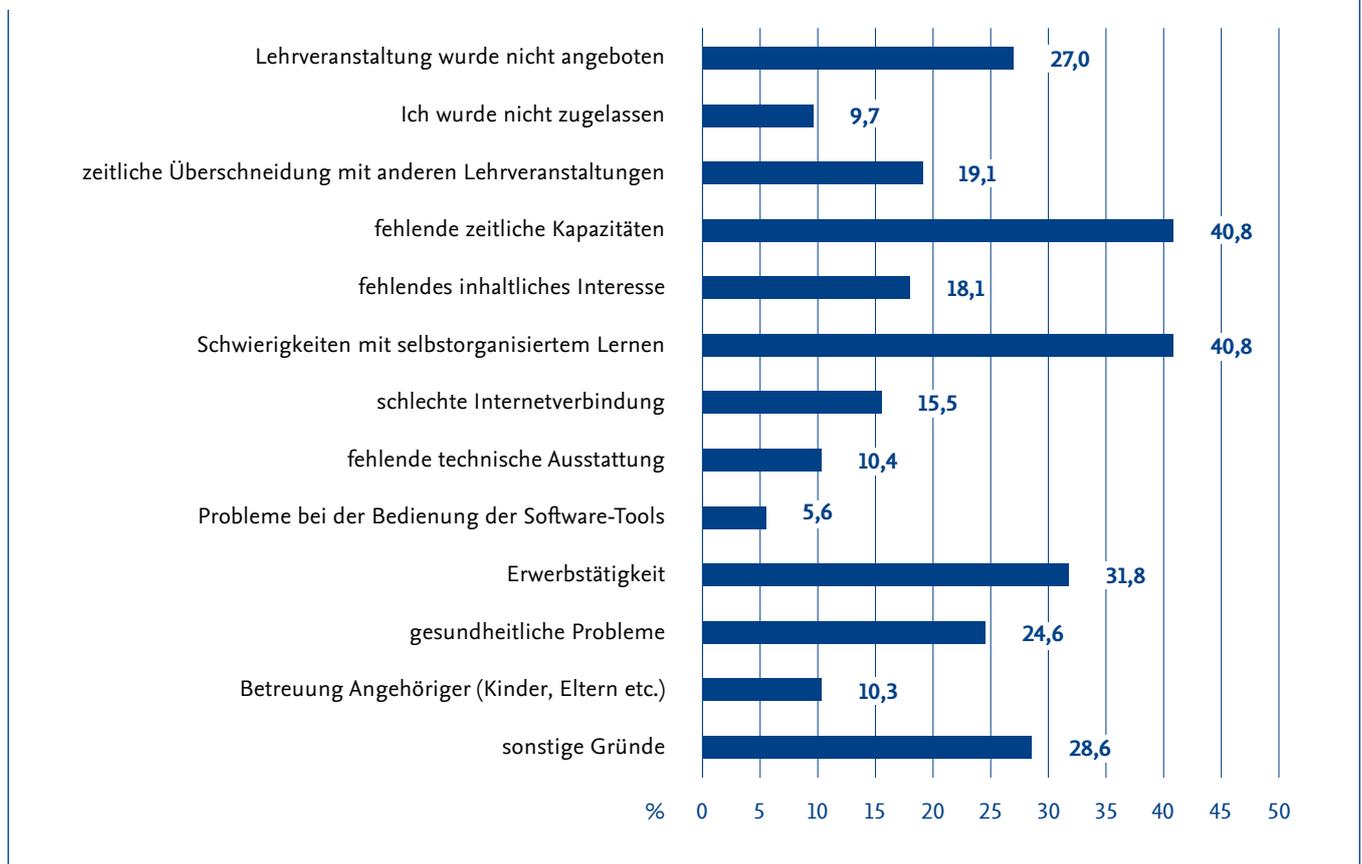
Aus anderen Studien liegen folgende Vergleichswerte zur Teilnahme an digitalen Lehrveranstaltungen vor: Dittler & Kreidl (2021, S.24) kamen in einer 2020 durchgeführten Studie zu dem Ergebnis, dass knapp 60 % der Studierenden im Vergleich zum Vorsemester etwa gleich viele Lehrveranstaltungen besucht hatten. In der Studie „Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona“ (Traus et al., 2020) aus dem ersten Digitalsemester gaben 35 % an, dass sie genauso viele und 45 %, dass sie weniger Lehrveranstaltungen besucht hatten. Rund 16 % hatten sogar mehr Lehrveranstaltungen besucht als in ihrem letzten Präsenzsemester. In beiden Studien wurden überwiegend Bachelorstudierende befragt.

Masterstudierende der Freien Universität Berlin, die angegeben hatten, dass sie weniger Lehrveranstaltungen absolviert haben als sie es im Präsenzstudium getan hätten, nannten hierfür die folgenden Gründe (vgl. Abb. 3): Am häufigsten wurden fehlende zeitliche Kapazitäten (41 %) und Schwierigkeiten mit selbstorganisiertem Lernen (41 %) genannt, gefolgt von Erwerbstätigkeit (32 %). Rund ein Viertel der Studierenden gab an, dass die Lehrveranstaltung nicht angeboten wurde (27 %). Ein weiteres Viertel konnte aus gesundheitlichen Gründen nicht teilnehmen (25 %).

Abbildung 3

Gründe für die Nicht-Teilnahme an einer oder mehreren digitalen Lehrveranstaltung(en) im WS 2020/21

Häufigkeit in % (Mehrfachnennung möglich)



Darüber hinaus wurden von rund 30 % der Befragten „sonstige Gründe“ angeführt. Diese konnten in einem Freitextfeld dargelegt werden. Die Freitextantworten wurden zusammengefasst und kodiert. Unter „sonstige Gründe“ wurde mit Abstand am häufigsten die fehlende Motivation für die Online-Lehre genannt (z. B. LV im Online-Format nicht so attraktiv, Studium erschien so sinnlos in der Isolation, fehlende Konzentration, zu viel Bildschirmzeit, Sprachkurse dann lieber wieder in Präsenz, etc...) – hierauf entfallen etwa ein Drittel der Angaben in der offenen Frage. An zweiter Stelle folgen gesundheitliche Probleme (hohe psychische Belastung, Angst, physische Stress-Symptome) mit rund einem Achtel der Nennungen. Jeweils in rund 10 % der Aussagen wurden organisatorische Gründe aufseiten der Freien

Universität Berlin angegeben (z. B. nicht genügend freie Kursplätze, Überschneidungen, Dozent:in erkrankt, Bibliothek geschlossen) bzw. ein Aufenthalt im Ausland angeführt. Hierunter fallen Auslandssemester sowie Studierende, die nicht aus Deutschland kommen und in ihrem Heimatland an der digitalen Lehre teilnahmen und z.T. Probleme mit der Zeitverschiebung bei synchronen Veranstaltungen berichteten.

Im Vergleich mit den Gründen, die Studierende der Freien Universität Berlin im ersten Digitalsemester für die Nicht-Teilnahme an digitalen Lehrveranstaltungen angegeben hatten (vgl. Reinhardt, 2020), zeigt sich, dass die beiden am häufigsten genannten Gründe (fehlende zeitliche Kapazitäten und Schwierigkeit mit selbstorganisiertem lernen) zu beiden Befragungszeitpunkten identisch waren. Im Wintersemester 2020/21 (27 %) gaben Studierende hingegen etwas häufiger als im Sommersemester 2020 (15 %) an, dass sie an Lehrveranstaltungen nicht teilnehmen konnten, weil diese nicht (mehr) angeboten wurden.

Welche Unterschiede bestehen zwischen den Fächergruppen?

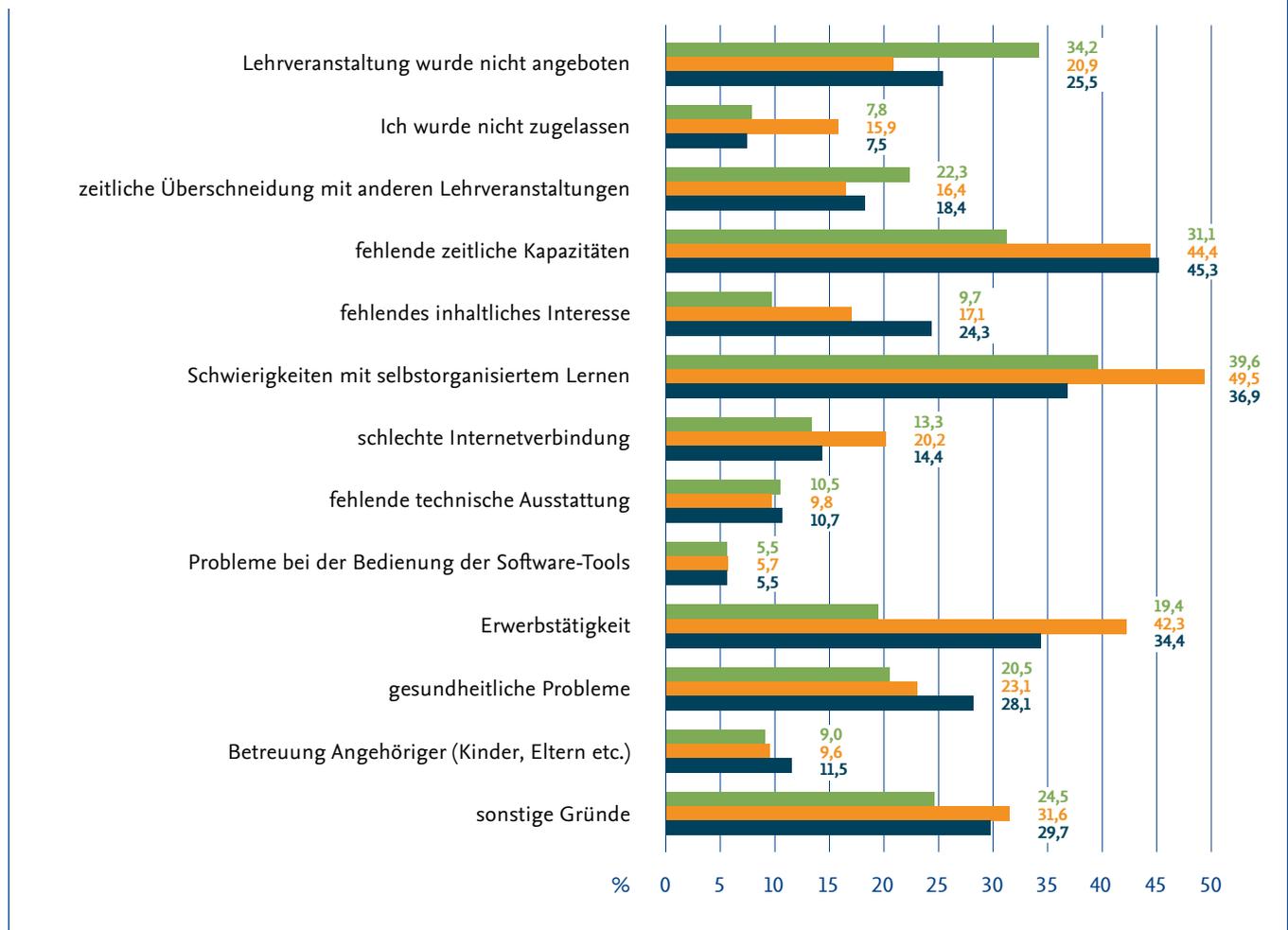
Zwischen den Fächergruppen bestanden Unterschiede in Bezug auf das Studierverhalten im digitalen Wintersemester 2020/21: Studierende der Naturwissenschaften (59%) hatten signifikant seltener alle Lehrveranstaltungen absolviert, die sie auch im Präsenzstudium absolviert hätten als Studierende der Sozialwissenschaften (74%). In den Geistes- und Kulturwissenschaften gaben 65 % an, alle Lehrveranstaltungen absolviert zu haben, an denen sie auch in Präsenz teilgenommen hätten. Zudem zeigten sich fächergruppenspezifische Gründe für die Nicht-Teilnahme an digitalen Lehrangeboten (vgl. Abb. 4).

Abbildung 4

Gründe für die Nicht-Teilnahme an einer oder mehreren digitalen Lehrveranstaltung(en) im WS 2020/21 nach Fächergruppe

Häufigkeit in % (Mehrfachnennung möglich)

■ NaWi ■ SoWi ■ GeWi



Für Studierende der Sozialwissenschaften waren Schwierigkeiten mit selbstorganisiertem Lernen signifikant häufiger ein Grund für die Nicht-Teilnahme an digitalen Lehrveranstaltungen als für Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften. Studierende der Sozialwissenschaften gaben weiterhin signifikant häufiger als Studierende der anderen Fächergruppen ihre Erwerbstätigkeit als Grund für die Nicht-Teilnahme an digitalen Lehrveranstaltungen an. Erwerbstätigkeit wurde auch von Studierenden der Geistes- und Kulturwissenschaft signifikant häufiger genannt als von Studierenden der Naturwissenschaften. Studierende der Naturwissenschaften nannten zudem sowohl fehlende zeitliche Kapazitäten als auch fehlendes Interesse seltener als Grund für die Nicht-Teilnahme an digitalen Lehrangeboten als Studierende der anderen Fächergruppen (vgl. Abb. 4).

1.2 Einschätzung persönlicher und technischer Voraussetzungen für die digitale Lehre

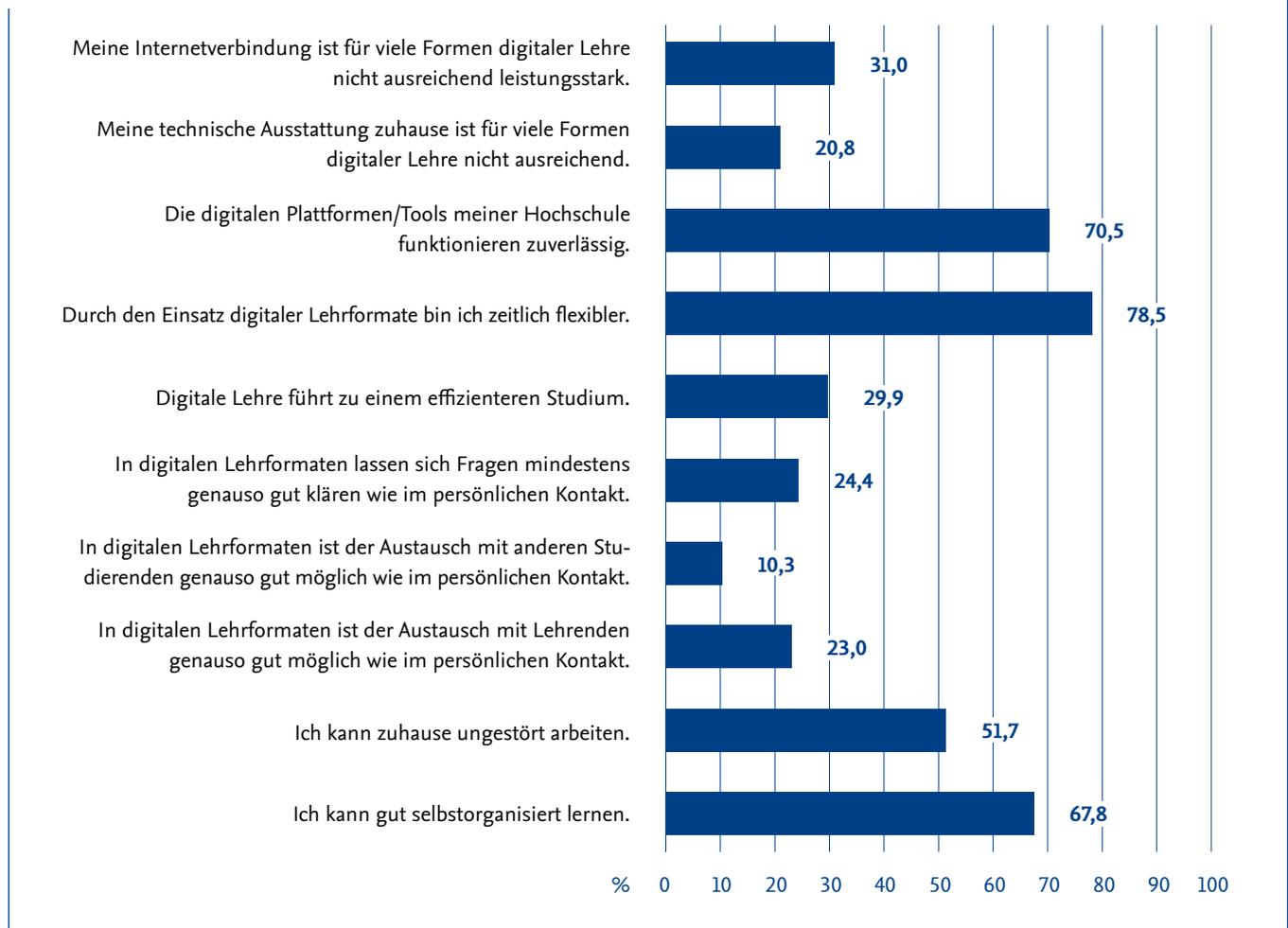
Die Mehrheit der Befragten hatte keine oder eher geringe technische Probleme bei der Nutzung der digitalen Lehr- und Lernangebote: 21% gaben an, dass ihre technische Ausstattung zuhause (eher) nicht ausreichend sei und 31% berichteten, dass ihre Internetverbindung zuhause (eher) nicht ausreichend leistungsstark sei (vgl. Abb. 5).

Abbildung 5

Bewertung digitaler Lehre und persönliche und technische Voraussetzungen für die digitale Lehre

Anteil „trifft eher zu“ bis „trifft völlig zu“ in %

auf 6-stufigen Antwortskalen von 1=„trifft gar nicht zu“ bis 6=„trifft völlig zu“



Zu einem sehr ähnlichen Ergebnis kam auch die Studie des DZHW (Lörz et al., 2020)³: In dieser Studie stimmten 12 % eher oder voll zu, dass ihr Rechner für viele Formen digitaler Lehre nicht geeignet sei, und 22 %, dass ihre Internetverbindung für viele Formen digitaler Lehre nicht geeignet sei. Auch andere Studien fanden, dass der Großteil der Studierenden medientechnisch hinreichend ausgestattet war, um auf Distanz zu studieren (Stammen & Ebert, 2020; Reinhardt, 2020). In einer Studie der Universität Duisburg-Essen (Stammen & Ebert 2020) hatten 75 % der Befragten (rund ein Drittel der Stichprobe waren Masterstudierende) angegeben, über alle medientechnischen Geräte zu verfügen, die für das Online-Semester benötigt wurden.

Kritischer bewerteten die Befragten die Eignung ihrer Wohnsituation für das digitale Studium. Fast die Hälfte der Befragten (48 %) der Freien Universität Berlin gab an, dass sie zuhause nicht oder eher nicht ungestört arbeiten konnten (vgl. Abb. 5). Diesbezüglich kam die Studie von Reinhardt (2020) zu einem etwas positiveren Ergebnis: Im Sommersemester 2020 hatten dies 33 % der Befragten der Freien Universität Berlin angegeben. In der Studie des DZHW (Lörz et al., 2020) gaben 20 % an, dass ihre Wohnsituation für viele Formen digitaler Lehre nicht oder eher nicht geeignet sei.

Eine höhere Flexibilität im Studium durch die digitale Lehre nahmen 79 % der Befragten der Freien Universität Berlin wahr (vgl. Abb. 5). In der Studie des DZHW stimmten zwei Drittel der Befragten eher oder voll zu, dass sie durch die digitalen Lehrformate zeitlich flexibler seien (Lörz et al., 2020). Die größere zeitliche Flexibilität durch die Online-Lehre wurde auch in anderen Studien von vielen als Vorteil benannt (60 % – 66 %) (Beeck, 2020; Besa et al., 2021; Dittler & Kreidl, 2021; Lörz et al., 2020). In einer Studie von Dittler & Kreidl (2021) wurde digitale Lehre von mehr als der Hälfte der Befragten positiv bewertet. Allerdings deuten weitere Studien darauf hin, dass Präsenzlehre präferiert wird (Aguilera-Hermida, 2020; Dittler & Kreidl, 2021; Traus et al., 2020).

Rund 90 % der Befragten der Freien Universität Berlin waren (eher) nicht der Ansicht, dass in digitalen Lehrformaten der Austausch mit anderen Studierenden genauso gut möglich gewesen sei wie in der Präsenzlehre. Der fachliche Austausch mit Lehrenden wurde vergleichsweise etwas positiver bewertet. Auch hier stimmten jedoch rund drei Viertel (eher) nicht zu, dass dieser digital genauso gut möglich gewesen sei wie in Präsenz (vgl. Abb. 5). Für das Fehlen von sozialen Kontakten und Austausch im digitalen Studium liegen aus etlichen Studien empirische Belege vor (Aristovnik et al., 2020; Besa et al., 2021; Breitenbach, 2021; Lörz et al., 2020; Reinhard, 2020).

Die Selbstorganisation des digitalen Lernens fiel den Masterstudierenden hingegen überwiegend (eher) leicht: 68 % stimmten eher oder voll zu, dass sie gut selbstorganisiert lernen können (vgl. Abb. 5). Dieser Anteil war in anderen Studien etwas geringer: Eine Münchner Studie (Gosch & Franke, 2020) kam beispielsweise zu dem Ergebnis, dass weniger als der Hälfte der Befragten (42 %) die Selbstorganisation (eher) leichtfiel. Bei den Befragten handelte es sich in dieser Studie zur Hälfte um Bachelor- und zur anderen Hälfte um Masterstudierende. Eine Auswertung nach Abschlussart erfolgte nicht, es ist aber möglich, dass das unterschiedliche Befundmuster auch darauf zurückzuführen ist, dass Masterstudierende aufgrund ihrer größeren Studienerfahrung geringere Schwierigkeiten mit selbstorganisiertem Lernen haben als Bachelorstudierende.

³ Um die Ergebnisse mit denen aus der DZHW-Befragung (Lörz et al., 2020) und der CeDiS-Befragung (Reinhardt 2020) vergleichen zu können, die auf einer 5-stufige Antwortskala erfasst worden waren, wurden jeweils die prozentualen Häufigkeiten eher bis voll zutreffender Antworten berichtet.

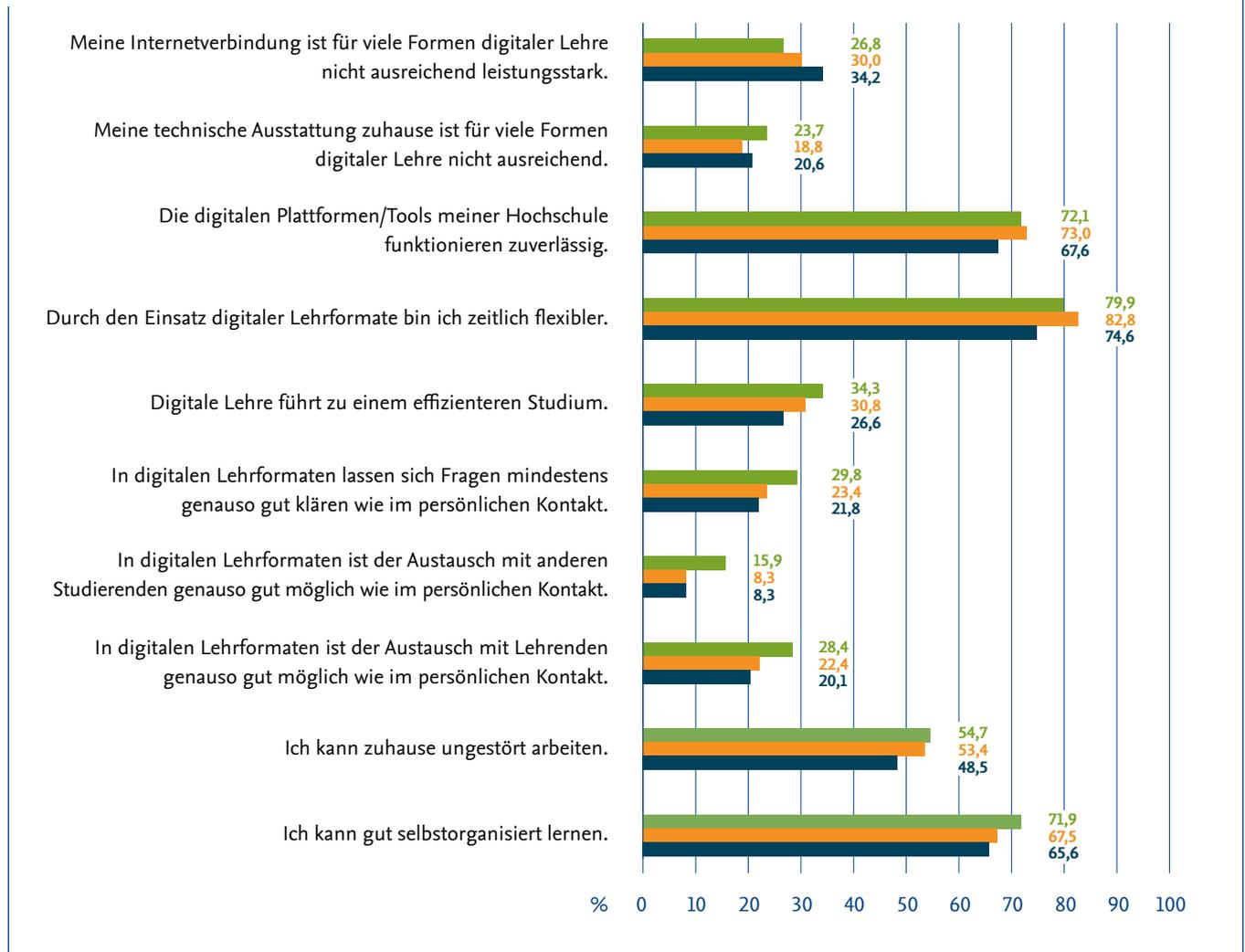
Abbildung 6

Bewertung digitaler Lehre und persönliche und technische Voraussetzungen für die digitale Lehre nach Fächergruppe

Anteil „trifft eher zu“ bis „trifft völlig zu“ in %

auf 6-stufigen Antwortskalen von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 6 = „trifft völlig zu“

■ NaWi ■ SoWi ■ GeWi



Welche Unterschiede bestehen zwischen den Fächergruppen?

Die Einschätzungen der persönlichen (ungestörter Arbeitsplatz zuhause und Selbstorganisation) und technischen (Internetverbindung, technische Ausstattung) Voraussetzungen für die digitale Lehre unterschieden sich erwartungsgemäß nicht signifikant zwischen den Fächergruppen (vgl. Abb. 6). Auch in Bezug auf die digitalen Tools und Plattformen der Universität kamen die Studierenden der drei Fächergruppen zu ähnlichen Einschätzungen.

Fächergruppenunterschiede zeigten sich jedoch hinsichtlich der Bewertungen der digitalen Lehre. Studierende der Naturwissenschaften kamen signifikant häufiger als Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften zu der Einschätzung, dass der Austausch mit anderen Studierenden in den digitalen Lehrformaten genauso gut möglich gewesen sei wie im Präsenzstudium. Weiterhin kamen Studierende der Naturwissenschaften und Studierende der Sozialwissenschaften signifikant häufiger als Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften zu der Einschätzung, dass der Einsatz digitaler Lehrformate zu einer größeren zeitlichen Flexibilität geführt habe. Entsprechend waren Studierende der Naturwissenschaften auch signifikant häufiger der Ansicht, dass die digitale Lehre zu einem effizienteren Studium geführt habe als Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften. Es handelt sich durchweg um kleine Effekte.

1.3 Nutzung und Nützlichkeit von E-Learning-Elementen

Die Fragen nach den genutzten E-Learning-Elementen dienten dazu, zu erfahren, wie die digitale Lehre umgesetzt worden ist. Erwartungsgemäß gab im digitalen Wintersemester 2020/21 ein sehr hoher Anteil der Befragten an, dass Kursmaterialien online bereitgestellt worden sind (97%) und Lehrveranstaltungen digital live (z. B. über Webex) stattgefunden haben (95%). Rund 70% der Befragten gaben an, dass in ihren Lehrveranstaltungen Audio- bzw. Videoaufzeichnungen von Lehrveranstaltungen eingesetzt wurden. Rund drei Viertel der Befragten hatten mit Kommiliton:innen online kommuniziert (75%) und sind online durch Lehrende betreut worden (78%). Etwas seltener hatten die Befragten Inhalte gemeinsam mit Kommiliton:innen erstellt, z. B. über Wiki oder Blog (59%). Von dem Einsatz von Selbstlernkursen in der Lehre (39%) sowie Online-Selbsttests (34%) berichtete jeweils etwas mehr als ein Drittel der Befragten (vgl. Abb. 7).

Hinsichtlich ihrer Nützlichkeit am positivsten bewertet wurden online bereitgestellte Kursmaterialien und live übertragene Lehrveranstaltungen. Diese wurden von mehr als 90% der Nutzer:innen als eher oder sehr nützlich eingeschätzt. Von mehr als drei Viertel als (eher) nützlich bewertet wurden die Online-Betreuung durch Lehrende sowie Online-Selbsttests (z. B. auf Blackboard). Selbstlernkurse wurden von 70% als (eher) nützlich bezeichnet. Die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Kommiliton:innen im digitalen Setting wurde vergleichsweise kritischer bewertet. Hier kamen rund zwei Drittel der Nutzer:innen zu der Einschätzung, diese sei (eher) nützlich gewesen (vgl. Abb. 7).

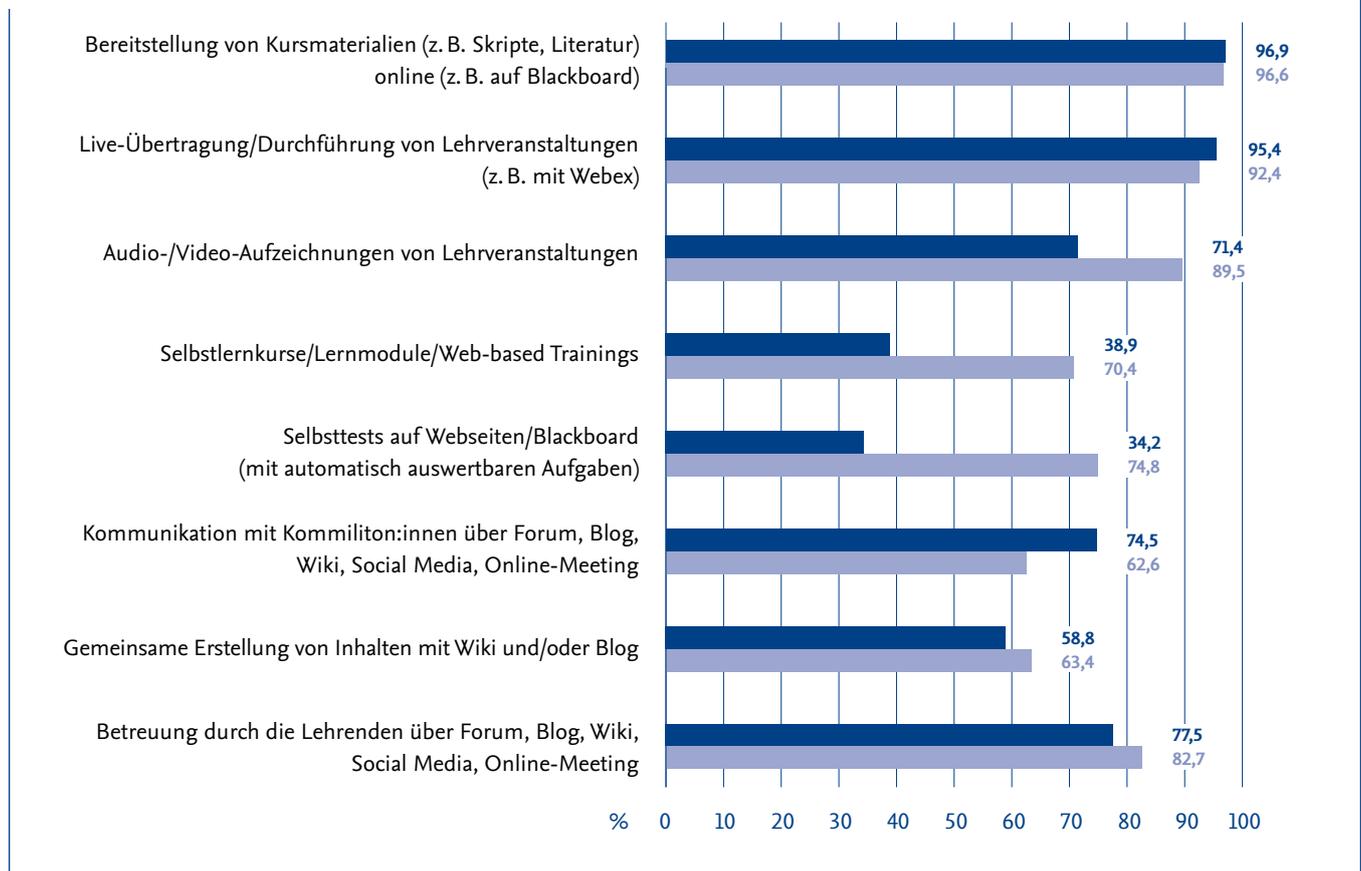
Abbildung 7

Nutzung und Nützlichkeit von E-Learning-Elementen

„(eher) nützlich“ = Antwortoptionen 3 und 4 in %

auf 4-stufigen Antwortskalen von 1=„gar nicht nützlich“ bis 4=„sehr nützlich“

■ % eingesetzt ■ % „(eher) nützlich“ von eingesetzt



Welche Unterschiede bestehen zwischen den Fächergruppen?

Während einige E-Learning-Formate, wie Liveübertragungen von Lehrveranstaltungen oder die Bereitstellung von Lehrmaterialien online, in allen Fächergruppen gleichermaßen häufig eingesetzt wurden, zeigten sich für andere Formate zum Teil deutliche Unterschiede zwischen den Fächergruppen (vgl. Abb. 8). Die Bewertungen der digitalen Lehre durch Studierende beziehen sich folglich in den drei Fächergruppen zum Teil auf Unterschiedliches. Dies ist bei der Interpretation der Einschätzungen der digitalen Lehre, z. B. in Bezug auf ihre Effizienz, zu berücksichtigen.

In Bezug auf den Einsatz und die wahrgenommene Nützlichkeit der E-Learning-Elemente zeigten sich folgende signifikante Unterschiede zwischen den Fächergruppen: Die Nützlichkeit aufgezeichneter Lehrveranstaltungen wurde von Studierenden der Geistes- und Kulturwissenschaften, die diese signifikant seltener genutzt hatten (vgl. Abb. 8), auch signifikant geringer eingeschätzt als von Studierenden der beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abb. 9). Die Unterschiede entsprechen kleinen Effekten.

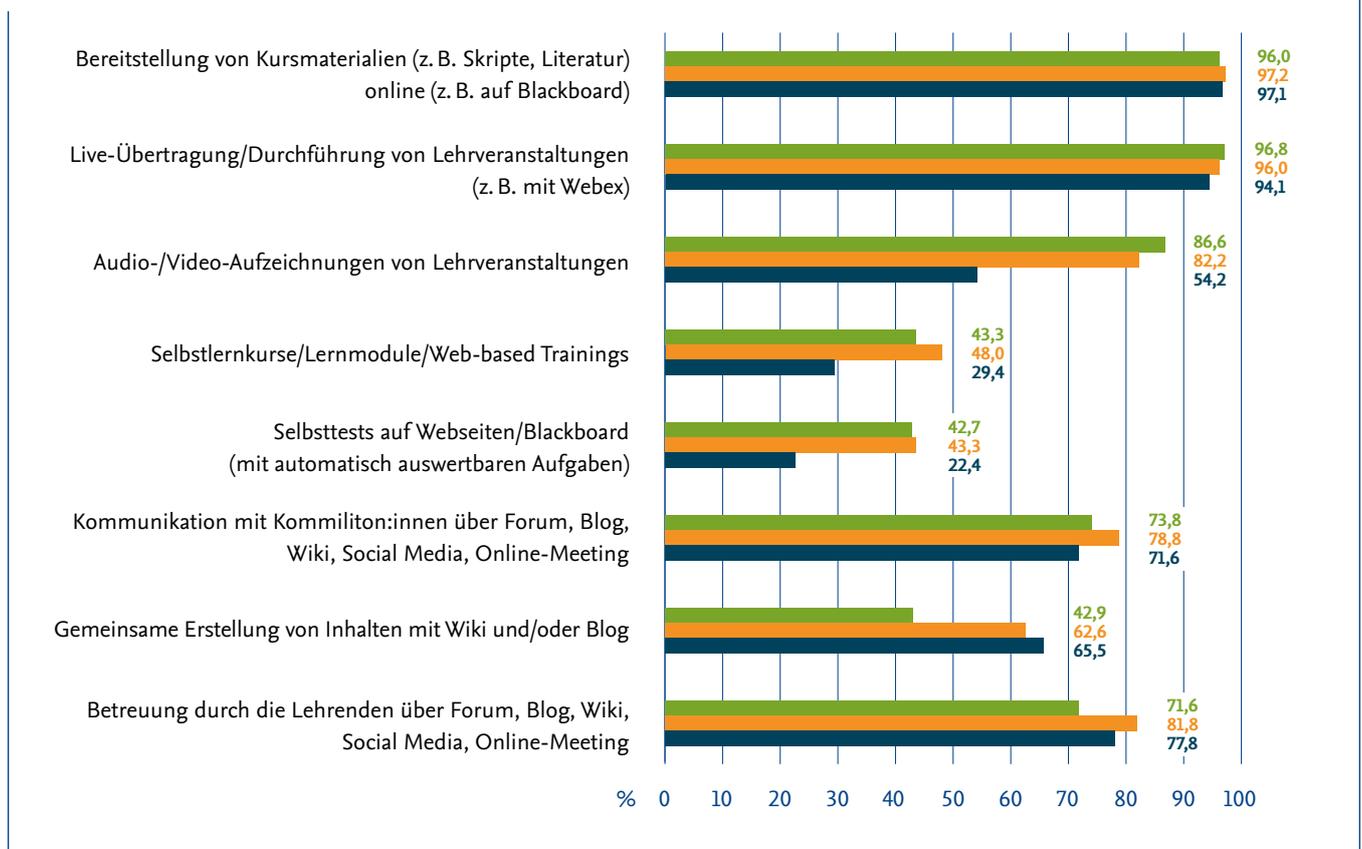
Die Kommunikation mit Kommiliton:innen über Forum, Blog, Wiki, Social Media oder Online-Meeting wurde von Studierenden der Sozialwissenschaften im Vergleich zu den anderen beiden Fächergruppen signifikant weniger nützlich eingeschätzt (vgl. Abb. 8). Die Unterschiede entsprechen ebenfalls kleinen Effekten.

Abbildung 8

Einsatz von E-Learning-Elementen nach Fächergruppe

„eingesetzt“ in %

■ NaWi ■ SoWi ■ GeWi



Auch die Nützlichkeit der gemeinsamen Erstellung von Inhalten mit Kommiliton:innen über Wiki und/oder Blog wurde von Studierenden der Sozialwissenschaften geringer bewertet als in den anderen beiden Fächergruppen (vgl. Abb. 9). Die Unterschiede entsprechen ebenfalls kleinen Effekten. Die gemeinsame Erstellung von Inhalten mit Wiki und/oder Blog mit Kommiliton:innen wurde in den Naturwissenschaften signifikant seltener eingesetzt als in den anderen beiden Fächergruppen (vgl. Abb. 8).

Selbstlernkurse oder -module sowie Selbsttests auf Webseiten/Blackboard (mit automatisch auswertbaren Aufgaben, meist Multiple Choice) wurden von Studierenden der Naturwissenschaften häufiger eingesetzt (vgl. Abb. 8) und auch hinsichtlich ihrer Nützlichkeit signifikant positiver bewertet als von Studierenden der Geistes- und Kulturwissenschaften (vgl. Abb. 9). Die Unterschiede entsprechen kleinen Effekten.

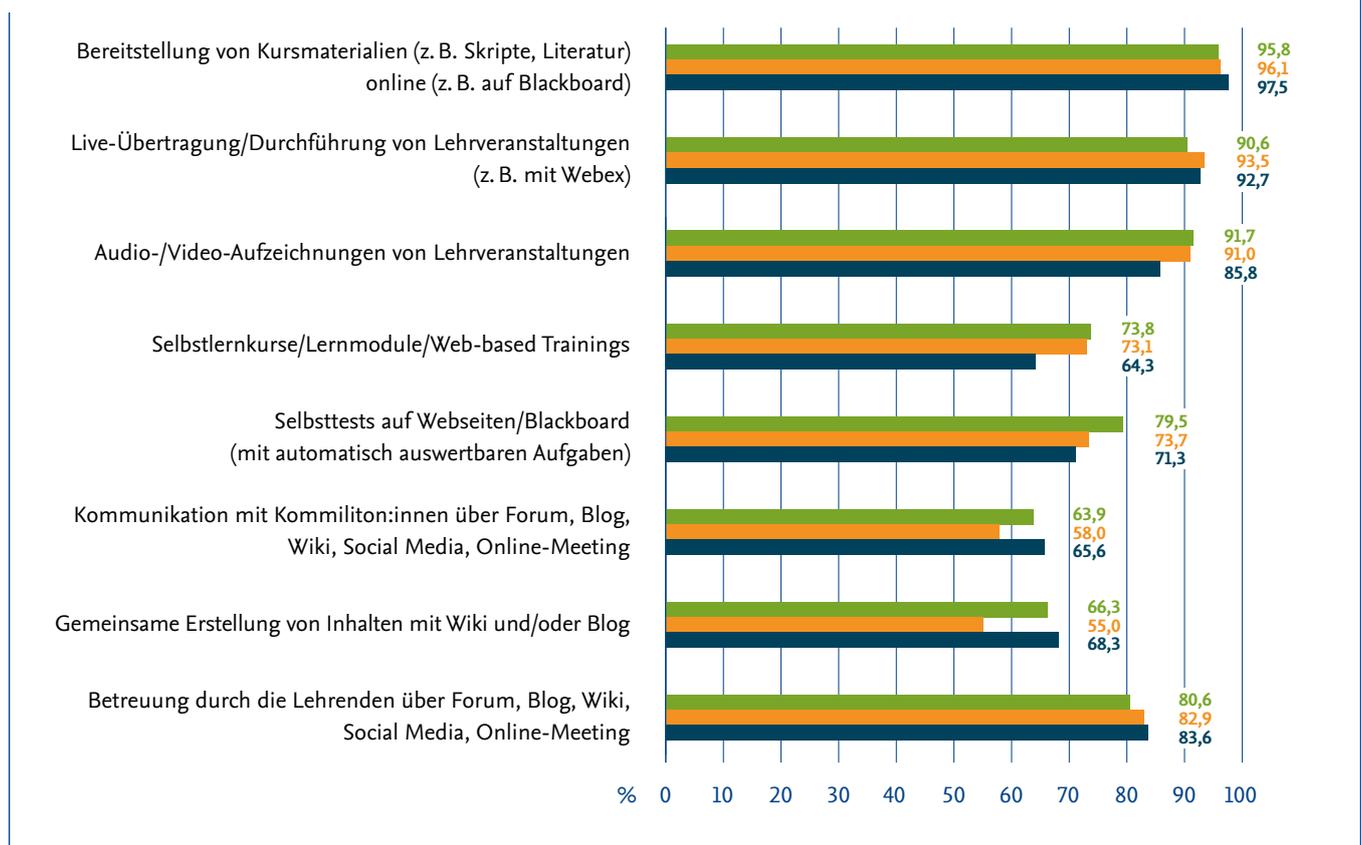
Studierende der Sozialwissenschaften gaben im Vergleich zu Studierenden aus den beiden anderen Fächergruppen signifikant häufiger an, durch Lehrende online betreut worden zu sein (z. B. über Forum, Blog, Wiki, Social Media, Online-Sprechstunde oder Online-Meeting). Die Betreuung durch Lehrende online wurde in allen drei Fächergruppen gleichermaßen nützlich eingeschätzt.

Abbildung 9

Nützlichkeit von E-Learning-Elementen nach Fächergruppe

„(eher) nützlich“ = Antwortoptionen 3 und 4 in %
auf 4-stufigen Antwortskaleten von 1=„gar nicht nützlich“ bis 4=„sehr nützlich“

■ NaWi ■ SoWi ■ GeWi



1.4 Informationen zum (digitalen) Studium

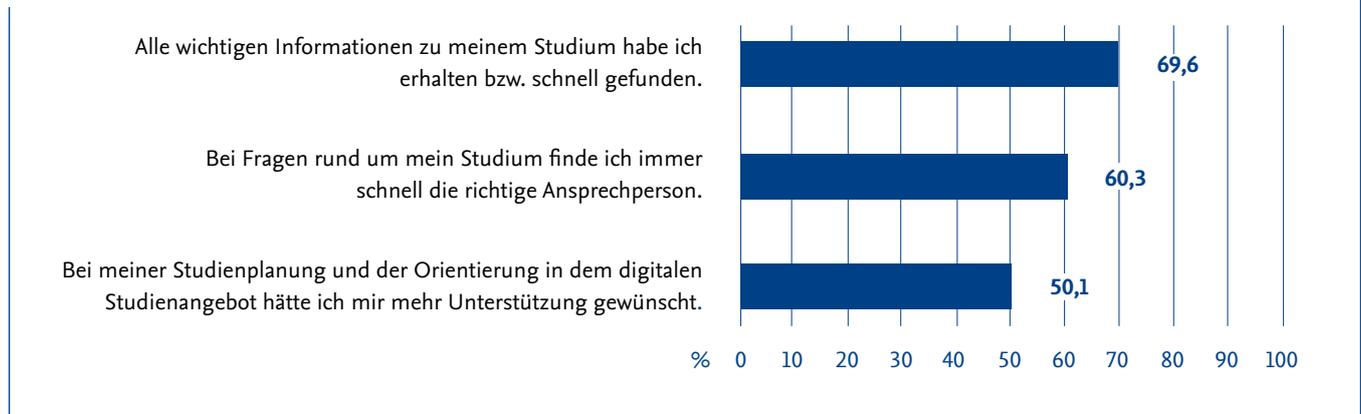
Die Befragten kamen überwiegend zu der Einschätzung, dass sie die wichtigen Informationen zu ihrem (digitalen) Studium erhalten bzw. schnell gefunden hatten (70%). Eine knappe Mehrheit gab an, dass sie bei Fragen zu ihrem Studium schnell die richtige Ansprechperson gefunden hatten (60%). Allerdings hätte sich die Hälfte der Befragten (50%) bei der Studienplanung und bei der Orientierung im digitalen Studienangebot mehr Unterstützung gewünscht (vgl. Abb.10). In Bezug auf die Informationen zum digitalen Studium unterscheiden sich die Fächergruppen nicht signifikant.

Abbildung 10

Informationen zum digitalen Studium

„trifft (eher) zu“=Antwortoptionen 3 – 6 in %

auf 6-stufiger Antwortskala von 1=„trifft gar nicht zu“ bis 6=„trifft völlig zu“



1.5 Pandemiebedingte Studienverzögerung

Von einer pandemiebedingten Verzögerung ihres Studienabschlusses gingen im Sommersemester 2021 insgesamt 65% der befragten Masterstudierenden aus. 35% gaben an, dass sie in den beiden Digitalsemestern alle Lehrveranstaltungen wie vorgesehen belegt hatten, und davon ausgingen, ihr Studium in der ursprünglich geplanten Zeit abzuschließen.

Zum Vergleich: Für das erste Pandemiesemester kam die Studie des DZHW zu dem Ergebnis, dass fast die Hälfte der Befragten (47%) eine Verlängerung ihres Studiums durch die Pandemie für sehr oder eher wahrscheinlich hielten (Lörz et al., 2020). Die Studie von Besa et al. (2021) kam auf einen Anteil von 45%, die von einer Verzögerung ihres Studienabschlusses durch die Pandemie ausgingen. Dieser Anteil ist damit im zweiten Digitalsemester erwartungsgemäß deutlich gestiegen. In Kapitel 1.2 gehen wir der Frage nach, ob bestimmte Studierendengruppen aufgrund der Pandemie häufiger von einer Studienverzögerung ausgingen als andere.

Welche Unterschiede bestehen zwischen den Fächergruppen?

Es zeigen sich Unterschiede zwischen den Fächergruppen in den Einschätzungen, ob sich der Studienabschluss aufgrund der Pandemie verzögern wird. In den Sozialwissenschaften (43%) war der Anteil derjenigen, die trotz der Pandemie von einem Abschluss ihres Studiums in der vorgesehenen Zeit ausgingen, größer als in den Geistes- und Kulturwissenschaften (30%) und in den Naturwissenschaften (33%). Diese Fächergruppenunterschiede sind neben den in Abbildung 4 dargestellten Ergebnissen vermutlich auch darauf zurückzuführen, dass bestimmte Studienangebote (z. B. Praktika und Sprachkurse) digital nicht in dem Umfang stattgefunden haben, wie dies im Präsenzstudium der Fall gewesen wäre.

Kapitel 2

Mit welchen Faktoren stand die Erwartung pandemiebedingter Studienverzögerungen in Zusammenhang?

Während 65 % der Befragten zu der Einschätzung kamen, dass die Pandemie zu einer Verzögerung ihres Studienabschlusses führen wird, gingen 35 % trotz der Pandemie nicht von einer längeren Studiendauer aus. Mit welchen Faktoren hängt es zusammen, dass Studierende eine Verzögerung erwarten?

Bisheriger Forschungsstand

Für einen Zusammenhang längerer Studienzeiten in der Corona-Pandemie mit dem Bildungshintergrund sprechen die Befunde aus der bundesweiten Studie Stu.di.Co. II (Besa et al., 2021, S.19). In dieser Studie gaben Studierende erster Generation (d.h. Studierende, deren Eltern beide keinen Hochschulabschluss haben) häufiger an, dass sich ihr Studienabschluss durch die Corona-Krise verzögern wird als Studierende mit einem akademischen Bildungshintergrund (50 % vs. 41 %).

Einen Zusammenhang zwischen der Bewertung digitaler Lehrangebote und dem Bildungshintergrund fand eine Studie von Breitenbach (2021). Studierende von höher gebildeten Eltern schätzten das digitale Lehrangebot öfter als guten Ersatz für die Präsenzlehre ein als andere Studierende. Inwieweit diese Unterschiede sich aber auch im tatsächlichen Studierverhalten, wie z. B. dem Besuch von Online-Lehrveranstaltungen, äußern, ist in dieser Studie nicht untersucht worden.

Deutlich häufiger von einer Verzögerung ihres Studienabschlusses gingen, einer Studie von Besa et al. (2021) zufolge, Studierende aus, die eine psychische Erkrankung angegeben hatten (62 % im Vergleich zu 41 % der Studierenden ohne psychische Erkrankung (Besa et al., 2021, S. 20). Das Vorliegen einer psychischen Erkrankung wurde in dieser Studie, ebenso wie in der Masterbefragung 2021, lediglich über ein Item zur Selbsteinschätzung erfasst.

Bisher nur selten betrachtet worden ist, inwieweit sich unterschiedliche technische, räumliche und personelle Voraussetzungen für das Studieren von zuhause aus auf pandemiebedingte Verzögerungen im Studium auswirken, sowie ob Studierende mit Kindern oder Pflegeaufgaben, Studierende mit Migrationshintergrund sowie studienbegleitend erwerbstätige Studierende möglicherweise aufgrund der Pandemie häufiger von einer Verzögerung ihres Studienabschlusses ausgingen.

Analyse und Ergebnisse

Mit den Daten der Masterbefragung haben wir untersucht, ob soziodemografische (z. B. Bildungshintergrund, Migrationshintergrund) und studienbezogene Variablen (Fach, Fachsemester, Noten) sowie die persönliche Situation (Kinder, Pflegeverantwortung, Krankheit, Eignung der Wohnsituation für das digitale Studium) einen Zusammenhang aufweisen mit der Erwartung einer pandemiebedingten Verzögerung des Studienabschlusses. Mit diesen Analysen wurde – ergänzend zu den von den Studierenden selbst genannten Gründen für ihre Nicht-Teilnahme an digitalen Lehrveranstaltungen (vgl. Kap. 1.1) – untersucht, ob möglicherweise bestimmte Studierendengruppen Nachteile in Bezug auf ihren Studienfortschritt durch die Online-Lehre erwarteten.

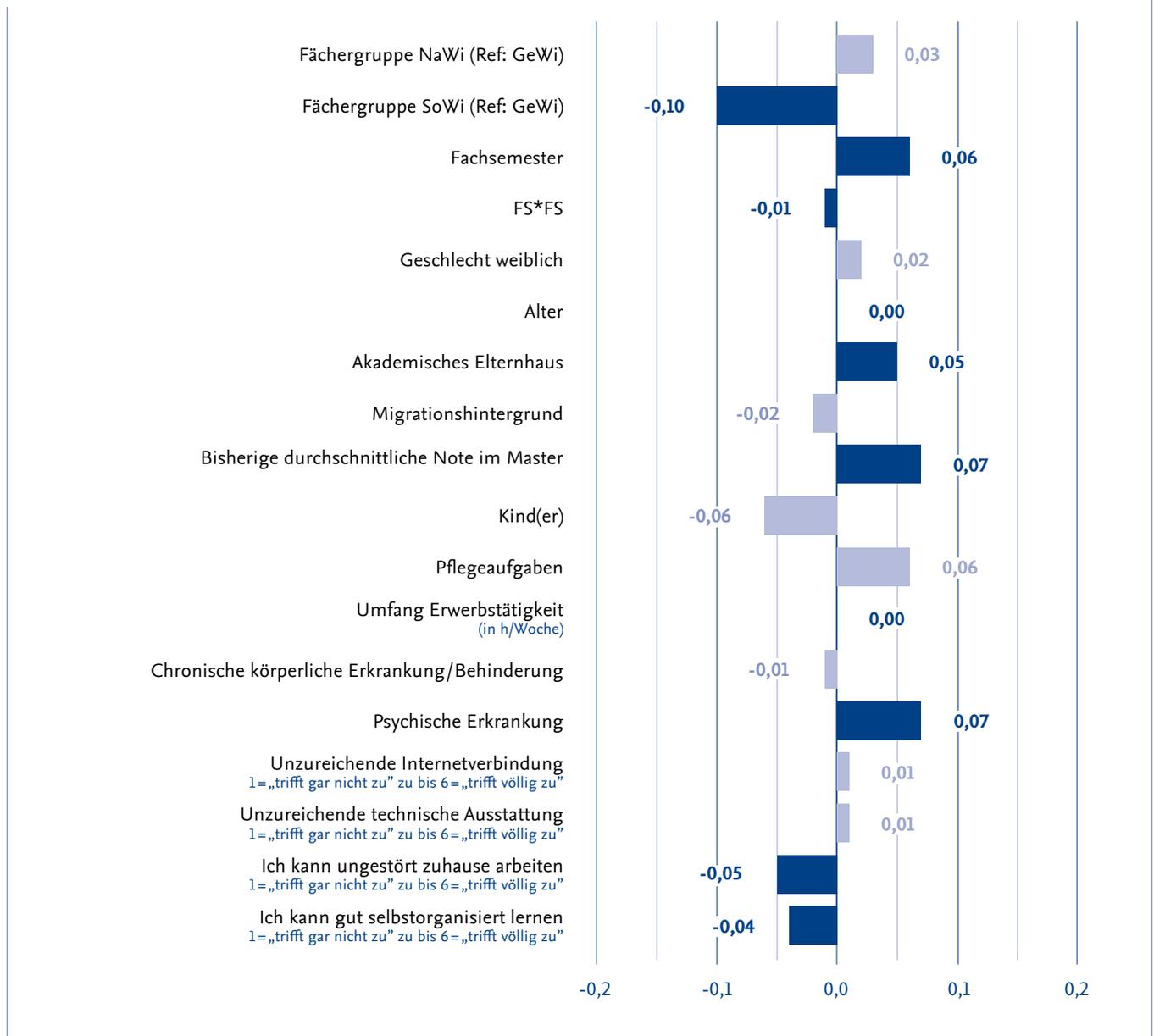
Zur Beantwortung der Frage wurde ein lineares Wahrscheinlichkeitsmodell genutzt. Die Einschätzung der Studierenden, ob sich ihr Studienabschluss durch die Pandemie voraussichtlich verzögern wird, stellte in den Analysen die abhängige Variable dar. Die Datengrundlage umfasste N=2331 Studierende. Es wurden sechs Modelle geschätzt, in denen schrittweise weitere Variablen hinzugefügt wurden. Diese Modelle sowie das statistische Verfahren sind im Technical Report zur Befragung dokumentiert (vgl. Kapitel 2 sowie Tabelle 2 im Technical Report).

Abbildung 11

Erklärung der Erwartung einer Verzögerung des Studienabschlusses durch die Pandemie

Koeffizienten im linearen Wahrscheinlichkeitsmodell

■ statistisch signifikante Effekte ■ statistisch nicht signifikante Effekte



Wie ist die Abbildung zu lesen?

Abbildung 11 stellt die Veränderung in der Wahrscheinlichkeit, mit der eine Verzögerung erwartet wird, für die untersuchten Merkmale als Balken dar. Dunkelblaue Balken weisen auf statistisch signifikante Effekte hin, hellblaue Balken zeigen die nicht-signifikanten Effekte weiterer, in der Analyse berücksichtigter, Variablen. Die dargestellten Koeffizienten können so gelesen werden, dass z. B. für Studierende der Sozialwissenschaften die Wahrscheinlichkeit einer pandemiebedingten Verzögerung des Studienabschlusses um 10 Prozentpunkte geringer war als für Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften (Referenzgruppe). Und mit jedem zusätzlichen Fachsemester nahm die Wahrscheinlichkeit um 6 Prozentpunkte zu. Dieser Effekt ist allerdings nicht linear, sondern flacht mit steigendem Fachsemester etwas ab, was durch den signifikanten negativen Effekt für den quadratischen Term (FS*FS) beschrieben wird.

Die Ergebnisse (vgl. Abb. 11) zeigen einen signifikanten Zusammenhang der untersuchten studienbezogenen Variablen (Fächergruppe, Fachsemester, Noten im Masterstudium), des Bildungshintergrunds, sowie einiger Aspekte der Lebenssituation (psychische Erkrankung, ungestörtes Arbeitsumfeld zuhause sowie der Fähigkeit, selbstorganisiert zu lernen) mit der Erwartung einer pandemiebedingten Verzögerung des Studienabschlusses.

Signifikant seltener von einer pandemiebedingten Verzögerung des Studienabschlusses gingen Studierende eines sozialwissenschaftlichen Studiengangs aus sowie Studierende, die gut selbstorganisiert und zuhause ungestört lernen konnten.

Signifikant häufiger gingen Studierende mit höherem Fachsemester sowie mit schlechteren Noten von einer Verlängerung ihres Studiums aufgrund der Pandemie aus. Weiterhin erwarteten Studierende mit akademischem Bildungshintergrund sowie Studierende mit einer psychischen Erkrankung signifikant häufiger eine Verzögerung ihres Studienabschlusses durch die Pandemie.

Der Zusammenhang mit der Fächergruppe lässt sich wahrscheinlich teilweise darauf zurückführen, dass in den sozialwissenschaftlichen Studiengängen weniger Lehrveranstaltungen pandemiebedingt ausgefallen sind als in den Naturwissenschaften und den Geistes- und Kulturwissenschaften. Dies legen zumindest die Angaben der Studierenden nahe (vgl. Abb. 4). Die Korrelation mit dem Fachsemester ist plausibel, wenn man in Betracht zieht, dass die Spielräume zum Ausgleich von Verzögerungen mit zunehmendem Studienfortschritt geringer werden.

Der Befund für psychische Erkrankungen wird auch durch die Ergebnisse anderer Studien gestützt (Besa et al., 2021; Gosch & Franke, 2020), die darauf hindeuten, dass für diese Gruppe die pandemiebedingte Isolation bei gleichzeitigen Einschränkungen des Zugangs zu Hilfesystemen (Brakemeier et al., 2020) besonders schwierig gewesen ist und Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit im Studium hatte. Die 2021 durchgeführte Gesundheitsbefragung der Freien Universität Berlin zeigt darüber hinaus eine signifikante Zunahme von depressiven Symptomen und Angststörungen im Vergleich zu 2019 (Błaszcyk et al., 2021). Diese Ergebnisse deuten auf spezifische Belastungsmuster bei Studierenden hin und zeigen einen weitreichenden Unterstützungsbedarf auf, der von der Zentraleinrichtung Studienberatung und Psychologische Beratung der Freien Universität Berlin durch ein aktuelles Projekt in Kooperation mit den Fachbereichen aufgegriffen wurde (<https://www.fu-berlin.de/mentalwellbeing>).

Der Effekt für den Bildungshintergrund fällt andersherum aus als erwartet und ist vermutlich dahingehend zu interpretieren, dass längere Studienzeiten in Familien mit einem akademischen Bildungshintergrund eher in Kauf genommen wurden, möglicherweise auch weil in dieser Gruppe der finanzielle Druck geringer war, das Studium trotz der Pandemie schnell abzuschließen. Weitere soziodemografische Variablen (Geschlecht, Alter) sowie Variablen der Lebenssituation (Kinder, Pflege, Erwerbstätigkeit, chronische körperliche Erkrankung oder Beeinträchtigung) standen darüber hinaus nicht in Zusammenhang mit der Erwartung, dass sich das Studium durch die Pandemie verlängern wird. Auch der Migrationshintergrund hatte keinen signifikanten Effekt.

Erfreulich ist, dass die Ergebnisse im Unterschied zu der Studie von Besa et al. (2021) keine Anhaltspunkte für eine Benachteiligung von Studierenden mit nicht-akademischem Bildungshintergrund aufzeigen.

Kapitel 3

Welche Trends zeichnen sich im Vergleich zur Masterbefragung 2017 ab und welche Fächergruppenunterschiede bestehen?

Im Folgenden werden Trends, d. h. Veränderungen im Vergleich zur Masterbefragung 2017 (Blüthmann et al. 2017), dargestellt. Diese können durch die Pandemie (mit)bedingt sein. In Kapitel 3.1 gehen wir zunächst der Frage nach, welche der in anderen Studien identifizierten Entwicklungen im Zusammenhang mit der pandemiebedingten Umstellung der Lehre auf digitale Formate für die Freie Universität Berlin bestätigt werden. In Kapitel 3.2 werden weitere Trends berichtet. Diese können durch die pandemiebedingte Umstellung auf die digitale Lehre (mit)verursacht sein, die Pandemie ist aber natürlich nicht die einzige mögliche Erklärung für diese Entwicklungen. Insbesondere Veränderungen in den Einschätzungen struktureller Aspekte sind vermutlich nicht auf die Pandemie zurückzuführen. Hierfür kommen beispielsweise Qualitätsentwicklungsmaßnahmen der Universität als Erklärung in Betracht.

Die dargestellten Trends sind unabhängig von Veränderungen in der Zusammensetzung der Stichprobe im Vergleich zur Erhebung aus dem Jahr 2017 in Bezug auf den Anteil Studierender mit Migrationshintergrund (vgl. Kap. 3.2.3). Dies wurde in zusätzlichen Analysen stets geprüft.

Neben den Trends berichten wir auch signifikante Fächergruppenunterschiede.

Methodische Hinweise

Erfassung: Die dargestellten Konstrukte wurden zumeist auf 6-stufigen Antwortskalen von 1=„trifft gar nicht zu“ bis 6=„trifft völlig zu“ erfasst. Ausnahmen bilden die Einschätzungen der Nützlichkeit der E-Learning-Elemente. Diese wurden auf 4-stufigen Antwortskalen von 1=„gar nicht nützlich“ bis 4=„sehr nützlich“ erhoben. Auf jeweils 5-stufigen Antwortskalen wurden die Einschätzungen der Studienanforderungen (von 1=„viel zu niedrig“ bis 5=„viel zu hoch“) und die Reflexionskompetenz (von 1=„trifft überhaupt nicht zu“ bis 5=„trifft genau zu“) erfasst.

Effektstärken: Für alle signifikanten Mittelwertunterschiede werden zusätzlich Effektstärken (Cohens d) berichtet, um eine Einschätzung der praktischen Bedeutsamkeit der Mittelwertunterschiede zu ermöglichen (vgl. Kap. 3.2 im Technical Report). Effekte ab Cohens $d = 0,2$ sind praktisch bedeutsam (Cohen 1988). Je größer ein Effekt, desto bedeutender ist er.

3.1 Welche der in anderen Studien berichteten Entwicklungen in den Digitalsemestern zeigen sich auch an der Freien Universität Berlin?

Die Umstellung der Lehre auf einen digitalen Distanzbetrieb im Sommersemester 2020 und den darauffolgenden Semestern hat Lehrende und Studierende vor große Herausforderungen gestellt. Zahlreiche Studien haben die Effekte dieser Umstellung in den Blick genommen und ihre Auswirkungen z. B. auf die Studienmotivation (Aguilera-Hermida, 2020; Hahn, 2021; Karapanos et al., 2021; Marczuk et al., 2021) und Abbruchneigung (Becker & Lörz, 2020; Hahn, 2021; Zimmer et al., 2021), das Belastungserleben (Besa et al., 2021; Breitenbach, 2021; Hahn, 2021) sowie den Lernerfolg (El Said, 2021; Gonzalez, 2020; Marczuk et al., 2021) untersucht.

Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass die Studienmotivation während der Pandemie abgenommen hat (Aguilera-Hermida, 2020; Hahn, 2021; Karapanos et al., 2021; Marczuk et al., 2021). Studierenden fehlten

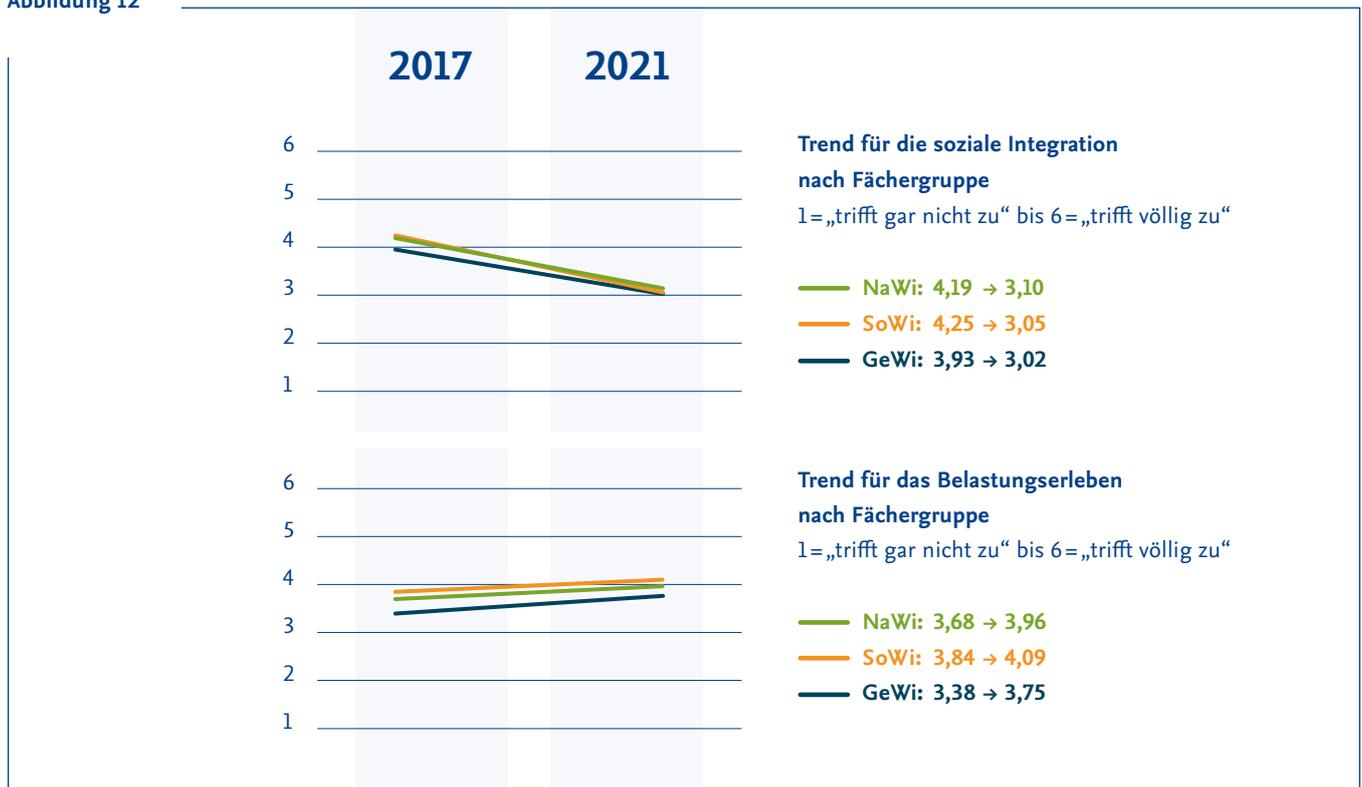
die sozialen Kontakte und der Austausch mit anderen Studierenden (Aristovnik et al., 2020; Besa et al., 2021; Breitenbach, 2021; Lörz et al., 2020).

Der Workload (Aristovnik et al., 2020) sowie das Belastungserleben der Studierenden (Besa et al., 2021; Blaszczyk et al., 2021; Breitenbach, 2021; Hahn, 2021) haben während der Pandemie zugenommen, die Abbruchneigung hat sich jedoch nicht erhöht (Lörz et al., 2020). Die Gesundheitsbefragung der Freien Universität Berlin kam zu dem Ergebnis, dass auch die Studienzufriedenheit im Vergleich zu 2019 nicht nennenswert abgenommen hat (Blaszczyk et al., 2021). Der Einfluss der Digitalsemester auf Noten bzw. Testergebnisse ist unklar. Gonzalez (2020) fand bessere Testergebnisse von Studierenden während der Pandemie als im Jahr zuvor, es ist aber unklar, worauf dies zurückgeführt werden kann. Auch Marczuk et al. (2021) fanden recht positive Einschätzungen der Lernergebnisse. Die Studie von Refaat El Said (2021) fand keine Unterschiede in den Noten im Vergleich zur Präsenzlehre.

Die Ergebnisse bisheriger Studien zeigen, dass sich Hinweise auf Auswirkungen der Pandemie finden. Ob tatsächlich Veränderungen vorliegen, kann aufgrund der eingeschränkten Datenlage aber häufig nicht beurteilt werden, da es sich meist nur um Querschnittstudien handelt und nur selten ein Vergleich mit Ergebnissen vor der Pandemie erfolgte. Die Ergebnisse der Masterbefragung 2017 bieten für die Freie Universität Berlin einen solchen Vergleichswert.

Ebenso wie die zitierten Studien finden auch wir für die Masterstudiengänge der Freien Universität Berlin eine signifikante und sehr deutliche Abnahme der wahrgenommenen sozialen Integration der Studierenden in allen drei Fächergruppen. Es handelt sich um einen großen Effekt. Hier liegt die Vermutung nahe, dass diese Abnahme auf das digitale Studium und die eingeschränkten Kontaktmöglichkeiten im Distanzbetrieb zurückzuführen sind. Zu diesem Ergebnis kamen auch andere Studien in den Digitalsemestern (Besa et al., 2021; Breitenbach, 2021; Lörz et al., 2020). Allerdings zeigte sich für die soziale Integration bereits in der 2017 durchgeführten Masterbefragung ein negativer Trend, der sich hiermit fortsetzt. Unterschiede, die 2017 noch zwischen den Fächergruppen bestanden, wurden durch das digitale Studium vollständig ausgeglichen (vgl. Abb. 8). Da die Einschätzungen in den Fächergruppen also im Vergleich zu 2017 unterschiedlich stark zurückgegangen sind, liegen für die soziale Integration fächergruppenspezifische Trends vor (vgl. Abb.12).

Abbildung 12

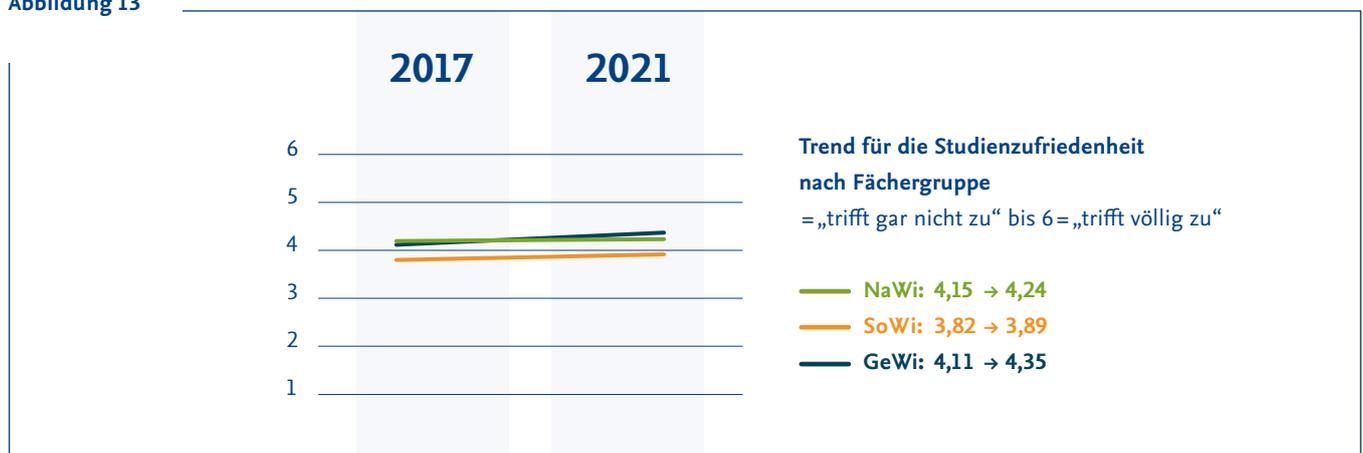


Ebenso wie andere Studien finden auch wir einen signifikanten Anstieg des Belastungserlebens im Vergleich zu 2017 (vgl. Abb.12). Es handelt sich um einen kleinen Effekt. Das gestiegene Belastungserleben der Studierenden in der Corona-Pandemie kann mit den subjektiv höher eingeschätzten Studienanforderungen und mit der geringeren sozialen Unterstützung durch Kommiliton:innen in Verbindung stehen. Beide Variablen weisen empirisch einen Zusammenhang mit dem Belastungserleben in den Daten auf.

Im Unterschied zur sozialen Integration blieben in den Einschätzungen des Belastungserlebens jedoch die bereits 2017 gefundenen, signifikanten Unterschiede zwischen den Fächergruppen bestehen. Das Belastungserleben war in den Sozialwissenschaften signifikant höher als in den Geistes- und Kulturwissenschaften. Es handelt sich um einen kleinen Effekt.

Im Unterschied zu den genannten Studien finden wir allerdings keine Zunahme der Demotivation im Studium. Die Studienzufriedenheit ist sogar leicht, aber dennoch signifikant angestiegen. Dieser Unterschied ist allerdings so klein, dass er praktisch nicht bedeutsam ist. Studierende der Sozialwissenschaften waren mit ihrem Studium weniger zufrieden als Studierende der beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abb. 13). Es handelt sich jeweils um kleine Unterschiede.

Abbildung 13



Die Abbruchneigung hat sich im Vergleich zur Erhebung aus dem Jahr 2017 nicht verändert. Wir finden auch keine Anhaltspunkte für eine Verbesserung der Leistungen im digitalen Studium. Sowohl die subjektiven Einschätzungen des Fachkompetenzerwerbs als auch die Noten, die die Befragten berichteten, unterschieden sich im Vergleich zum letzten Erhebungszeitpunkt nicht signifikant.

3.2 Weitere Trends und Fächergruppenunterschiede im Vergleich zur Masterbefragung 2017

3.2.1 Trends für Bewertungen von Studienangebot und Studienbedingungen

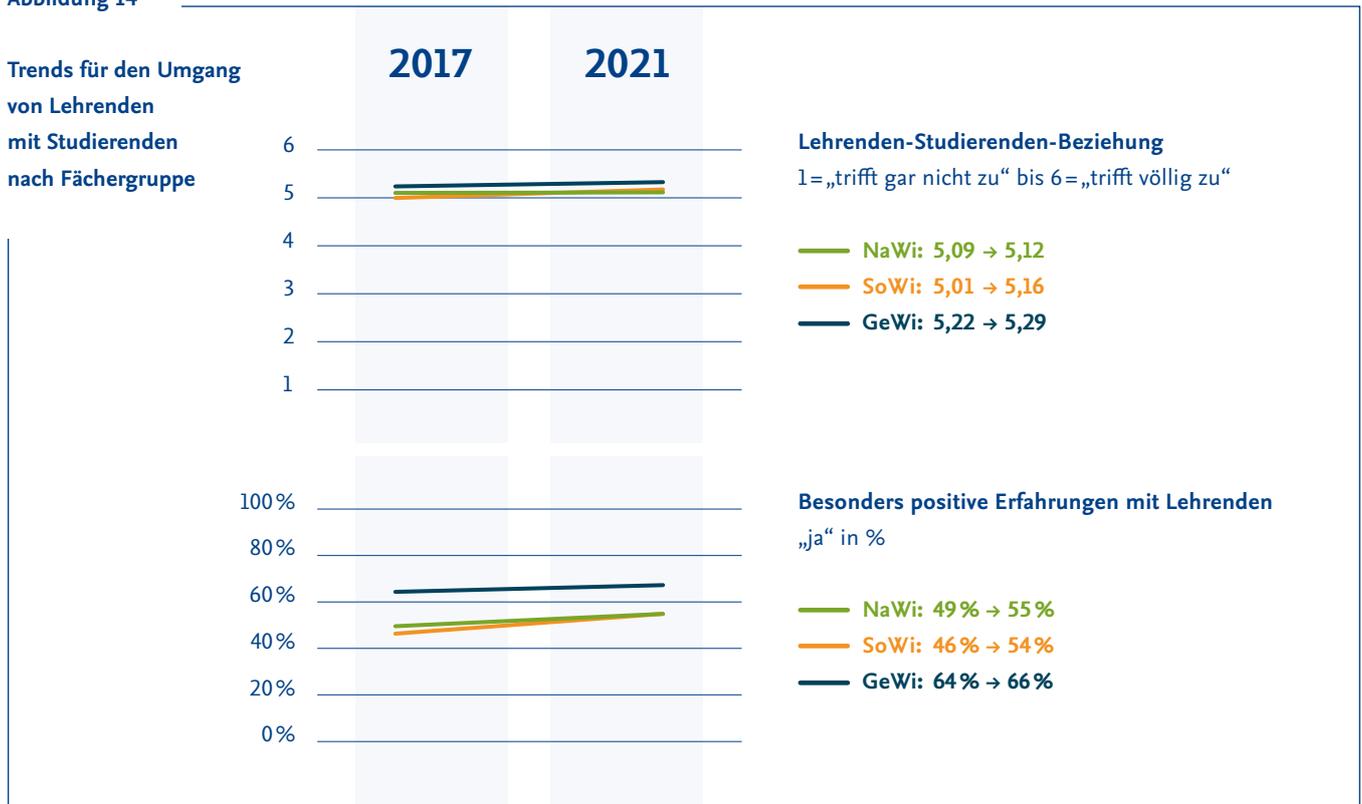
⊕ Positive Trends

Positive Trends für Erfahrungen mit Lehrenden

Masterstudierende bewerteten die Lehrenden-Studierenden-Beziehung im Wintersemester 2020/21 signifikant positiver und berichteten zudem signifikant häufiger über besonders positive Erfahrungen mit Lehrenden als 2017 (vgl. Abb. 14). Diese Unterschiede sind zwar so klein, dass sie praktisch kaum bedeutsam sind, mit Blick auf die vielfältigen Herausforderungen der digitalen Lehre waren positivere Einschätzungen aber dennoch nicht zu erwarten gewesen und würdigen die Anstrengungen der Lehrenden in dieser besonderen Zeit.

In Bezug auf beide Aspekte urteilten Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften signifikant positiver als Studierende der Sozialwissenschaften. Für die Lehrenden-Studierenden-Beziehung ist dieser Mittelwertunterschied allerdings praktisch kaum bedeutsam. Besonders positive Erfahrungen mit Lehrenden nannten Studierende der Geistes- und Kulturwissenschaften signifikant häufiger als Studierende der beiden anderen Fächergruppen.

Abbildung 14

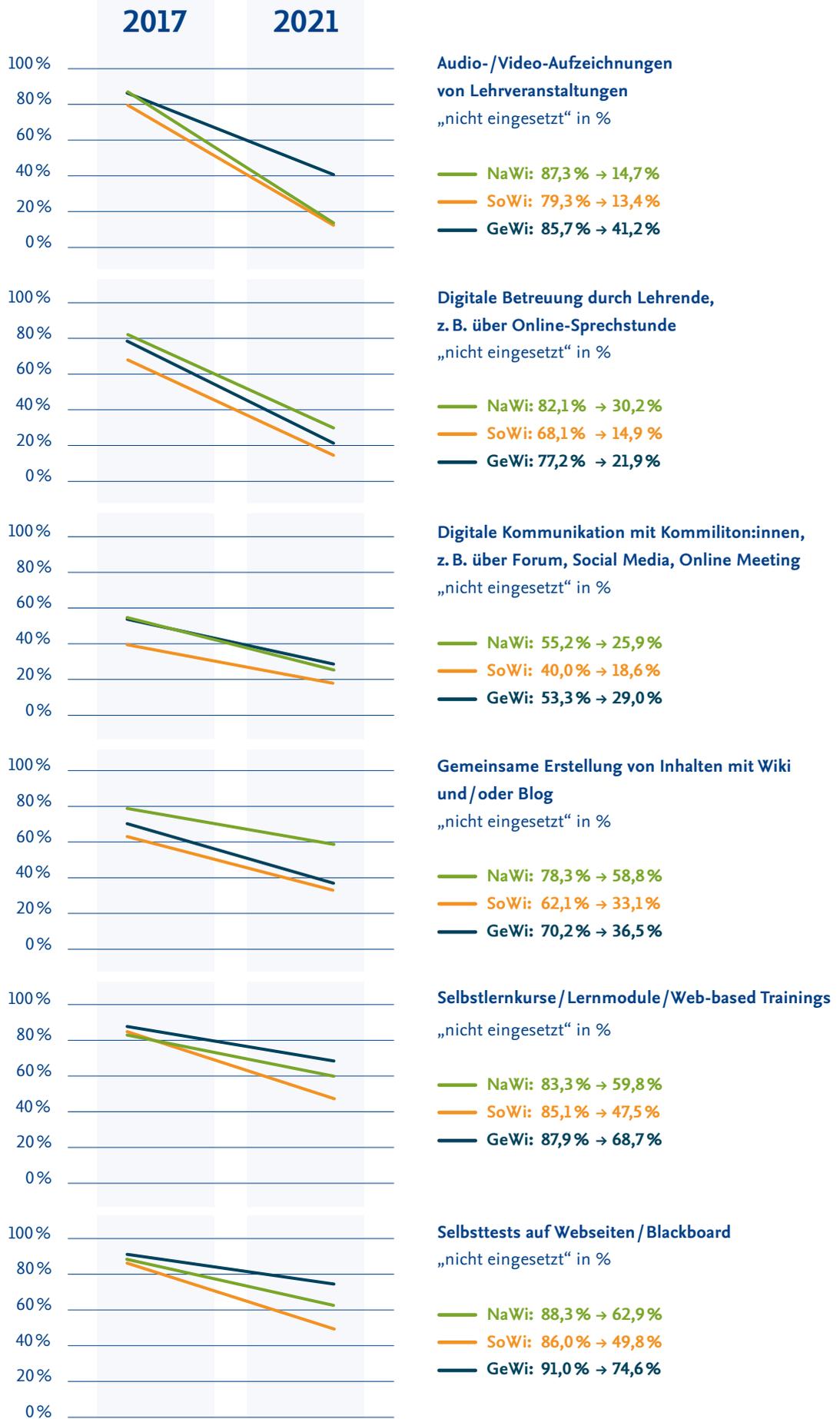


Positive Trends für den Einsatz von E-Learning-Elementen

Sehr stark verändert hat sich erwartungsgemäß die Häufigkeit, mit der E-Learning-Elemente in der Lehre zum Einsatz gekommen sind. Die allermeisten der im digitalen Wintersemester 2020/21 genutzten Formate waren den Studierenden 2017 noch weitgehend unbekannt bzw. sind 2017 überwiegend nicht genutzt worden (vgl. Abb. 15).

Abbildung 15

Trends für den Einsatz von E-Learning-Elementen nach Fächergruppe



Einzigste Ausnahme stellt die digitale Kommunikation mit Kommiliton:innen (z. B. über Social Media) dar, die bereits 2017 rund die Hälfte der Befragten genutzt hatte. Für den Einsatz aufgezeichneter Lehrveranstaltungen sind fächerspezifische Trends erkennbar. So ist in den Geistes- und Kulturwissenschaften 2021 der Einsatz von aufgezeichneten Lehrveranstaltungen nicht gleichermaßen angestiegen wie in den beiden anderen Fächergruppen (vgl. Abb.15). Fächergruppenunterschiede in Bezug auf den Einsatz der E-Learning-Elemente im zweiten Digitalsemester werden in Kapitel 1.3 berichtet.

Positive Trends für die Nützlichkeit von E-Learning-Elementen

Positive Trends in Bezug auf die wahrgenommene Nützlichkeit der E-Learning-Elemente zeigen sich für Aufzeichnungen von Lehrveranstaltungen – dieser Unterschied entspricht einem mittleren Effekt – und für die Online-Betreuung durch Lehrende – dieser Unterschied entspricht einem kleinen Effekt. Beide Formate wurden 2021 signifikant nützlicher eingeschätzt als 2017 (vgl. Abb.16).

Abbildung 16

Trends für die Nützlichkeit von E-Learning-Elementen nach Fächergruppe



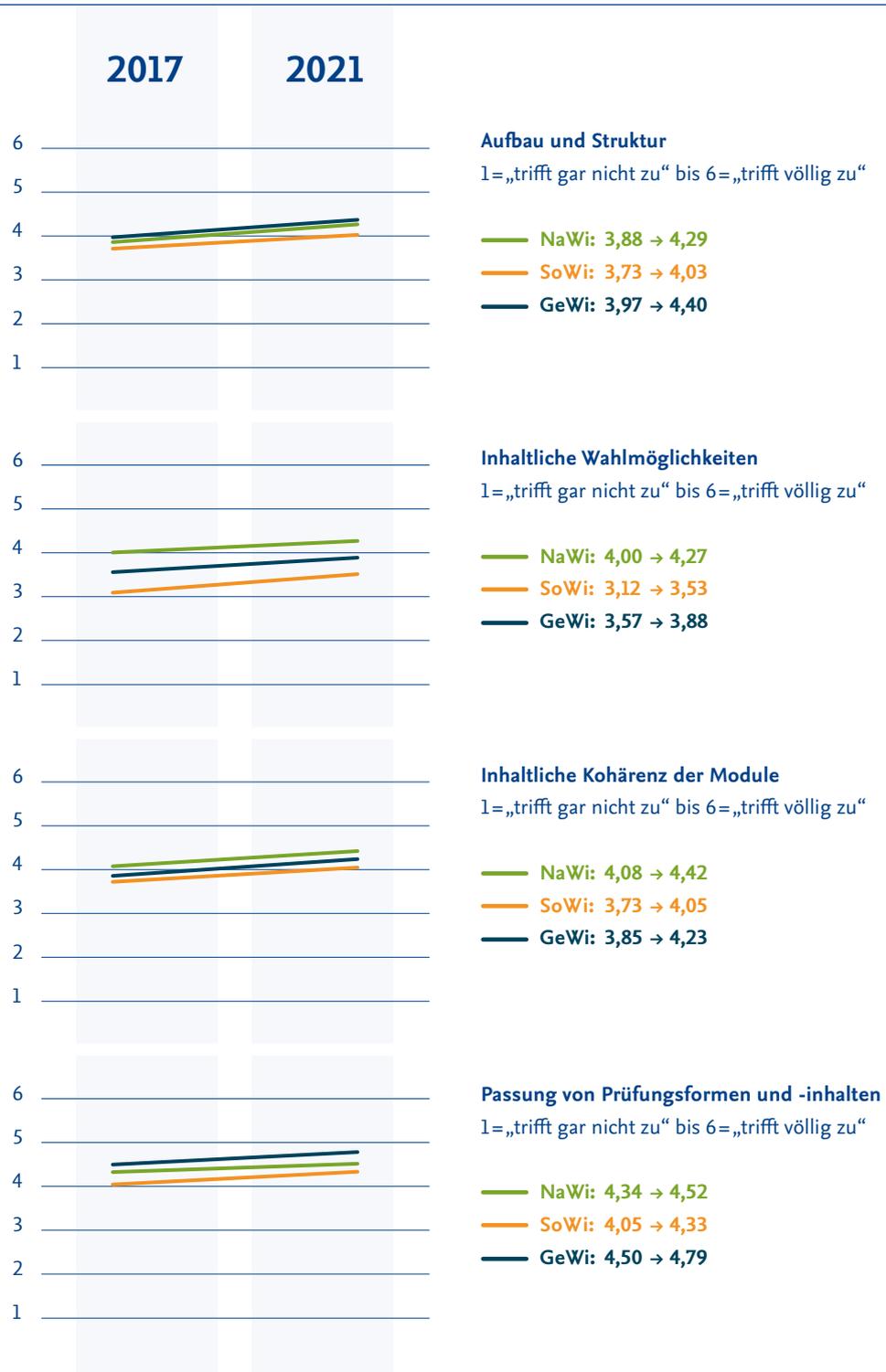
Positive Trends für Aspekte der Studiengangskonstruktion

Positive Trends zeigen sich auch für die Bewertung einiger Aspekte der Studiengangskonstruktion: Aufbau und Struktur des Studiengangs, die inhaltlichen Wahlmöglichkeiten, die inhaltliche Kohärenz der Module sowie die Passung von Prüfungsformen und -inhalten wurden signifikant besser bewertet als 2017 (vgl. Abb.17). Es handelt sich hierbei durchgängig um kleine Effekte. Für Aufbau und Struktur des Studiengangs sowie für die Kohärenz des Modulaufbaus hatten sich bereits in der letzten Befragung positive Trends gezeigt, die hiermit fortgeschrieben wurden.

Für all diese strukturellen Aspekte bestehen zudem auch signifikante Fächergruppenunterschiede. Aufbau und Struktur der Studiengänge wurde von Studierenden der Geistes- und Kulturwissenschaften signifikant positiver bewertet als von Studierenden der Sozialwissenschaften. Es handelt sich hierbei um einen kleinen Effekt.

Abbildung 17

Trends für
strukturelle Aspekte
nach Fächergruppe



Die inhaltlichen Wahlmöglichkeiten wurden von Studierenden der Sozialwissenschaften geringer eingeschätzt als von Studierenden der beiden anderen Fächergruppen. Der Unterschied zwischen den Natur- und den Sozialwissenschaften entspricht einem mittleren Effekt, der Unterschied zwischen den Geistes- und Kulturwissenschaften und den Sozialwissenschaften einem kleinen Effekt.

Die Passung von Prüfungsformen und -inhalten wurde von Studierenden der Geistes- und Kulturwissenschaften signifikant positiver beurteilt als von Studierenden der beiden anderen Fächergruppen. In Bezug auf die Passung von Prüfungsformen und -inhalten kamen auch Studierende der Naturwissenschaften zu positiveren Urteilen als Studierende der Sozialwissenschaften. Diese Fächergruppenunterschiede entsprechen alle kleinen Effekten.



Negative Trends

Negative Trends für Studienanforderungen und die Studierbarkeit

Im Vergleich zur letzten Erhebung wurden die Studienanforderungen signifikant höher und die Studierbarkeit der Module signifikant geringer eingeschätzt (vgl. Abb.18). Der Trend für die Studienanforderungen entspricht einem kleinen Effekt. Der Effekt für die Studierbarkeit der Module ist hingegen so klein, dass er praktisch kaum bedeutsam ist.

In Bezug auf die Studierbarkeit der Module in zeitlicher Hinsicht besteht zudem ein signifikanter Unterschied zwischen den Fächergruppen. In den Sozialwissenschaften kamen die Studierenden zu ungünstigeren Einschätzungen der Studierbarkeit als in den anderen beiden Fächergruppen. Beide Mittelwertunterschiede entsprechen kleinen Effekten.

Abbildung 18

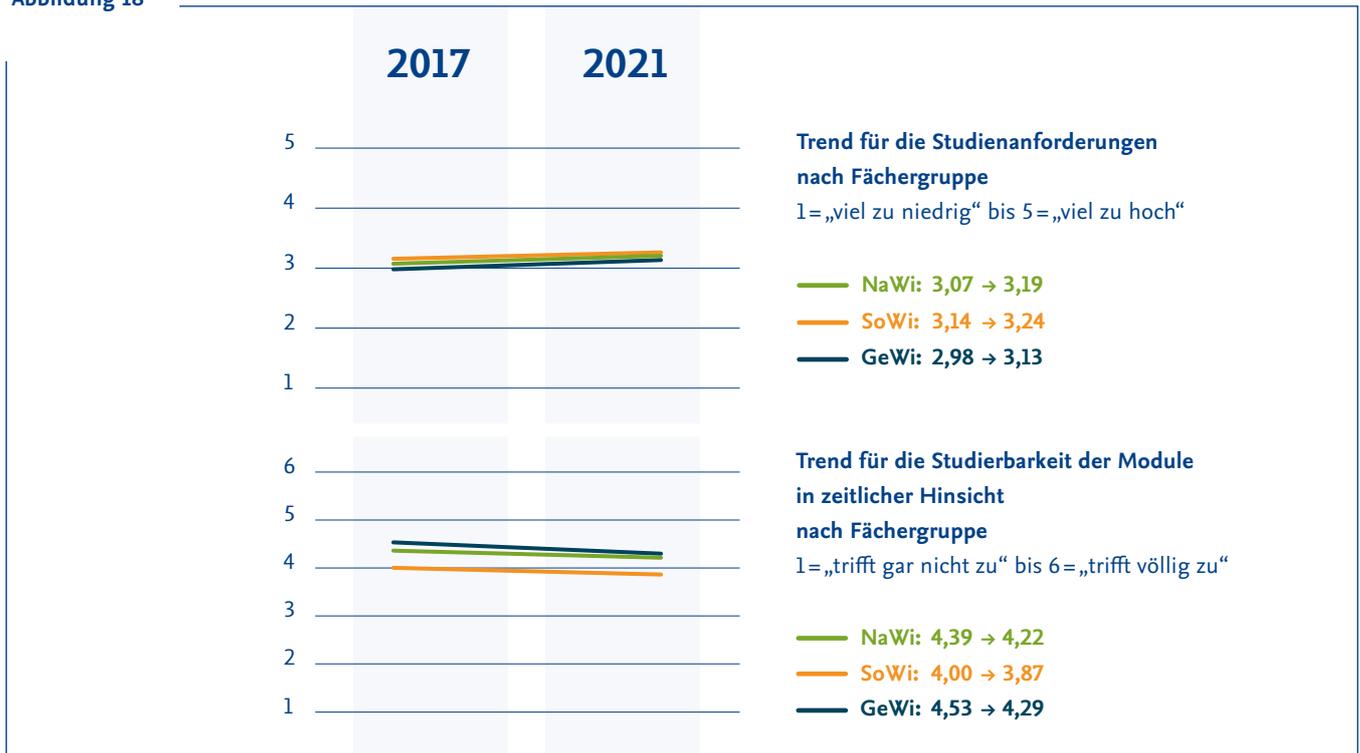
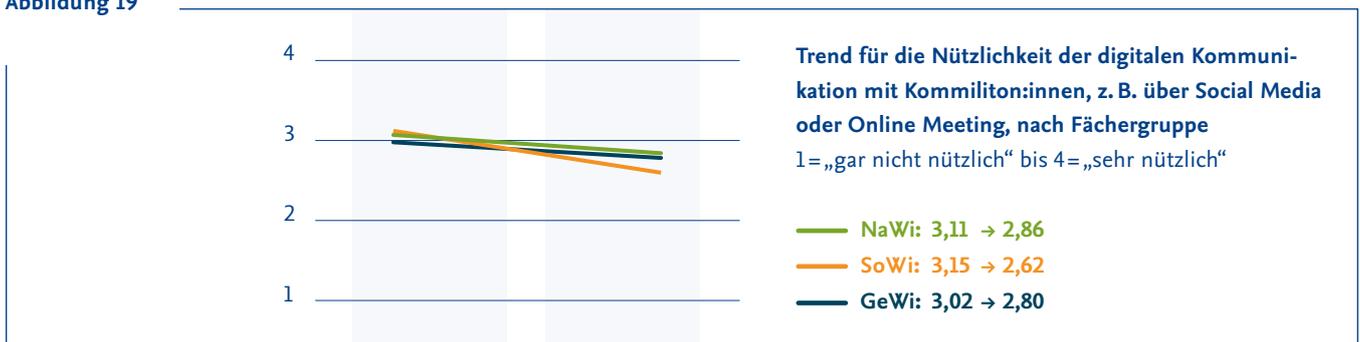


Abbildung 19



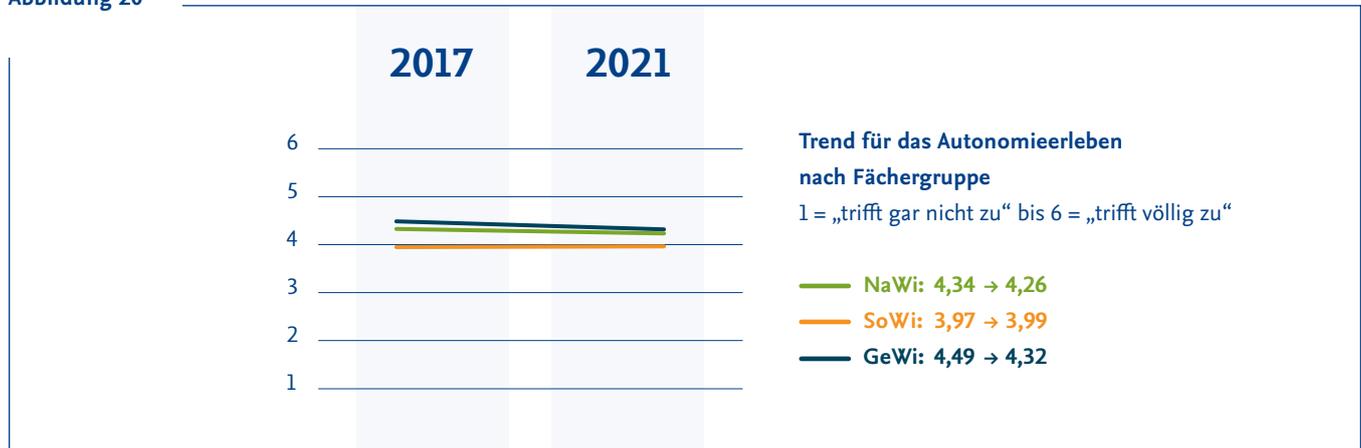
Negativer Trend für die Nützlichkeit der digitalen Kommunikation mit Kommiliton:innen

Ein weiterer negativer Trend ist für die Einschätzung der Nützlichkeit der digitalen Kommunikation mit Kommiliton:innen über Social Media, Online Meeting etc. zu verzeichnen (vgl. Abb. 19). Es handelt sich hierbei um einen kleinen Effekt. Dieser Trend ist vermutlich dahingehend zu interpretieren, dass die digitale Kommunikation in den Pandemiesemestern oft die einzig mögliche Form der Kommunikation gewesen ist – anders als 2017, wo digitale Formen der Kommunikation vermutlich eher als sinnvolle Ergänzung zur persönlichen Kommunikation eingeschätzt worden sind.

Fächergruppenspezifische Trends

Für das Autonomieerleben bestehen fächergruppenspezifische Trends (vgl. Abb. 20). In den Fächergruppen der Geistes- und Kulturwissenschaften sowie der Naturwissenschaften berichteten die Befragten 2021 ein geringeres Autonomieerleben als 2017. In den Sozialwissenschaften hingegen hat sich das Autonomieerleben im Vergleich zu 2017 nicht verändert. Weiterhin unterschied sich das Autonomieerleben zwischen den Fächergruppen signifikant. In den Sozialwissenschaften berichteten Studierende ein geringeres Autonomieerleben als in den beiden anderen Fächergruppen. Die Unterschiede entsprechen kleinen Effekten.

Abbildung 20



Keine Veränderungen im Vergleich zu 2017 zeigten sich für die Einschätzungen der Lehrqualität sowie der Betreuung und Unterstützung durch die Lehrenden (z. B. bei der Prüfungsvorbereitung). Auch die Bewertung der Prüfungsorganisation hat sich im Vergleich zu 2017 nicht verändert. Mit Blick auf die Anforderungen, die auch in diesen Bereichen mit der digitalen Lehre verbunden waren, sind diese Befunde nicht zu erwarten gewesen und durchaus positiv zu interpretieren.

Die Einschätzungen der beruflichen Perspektiven der Absolvent:innen des eigenen Fachs sowie die wahrgenommenen persönlichen beruflichen Chancen haben sich im Vergleich zu 2017 ebenfalls nicht verändert.

3.2.2 Trends für Studienergebnisse

⊕ Positive Trends

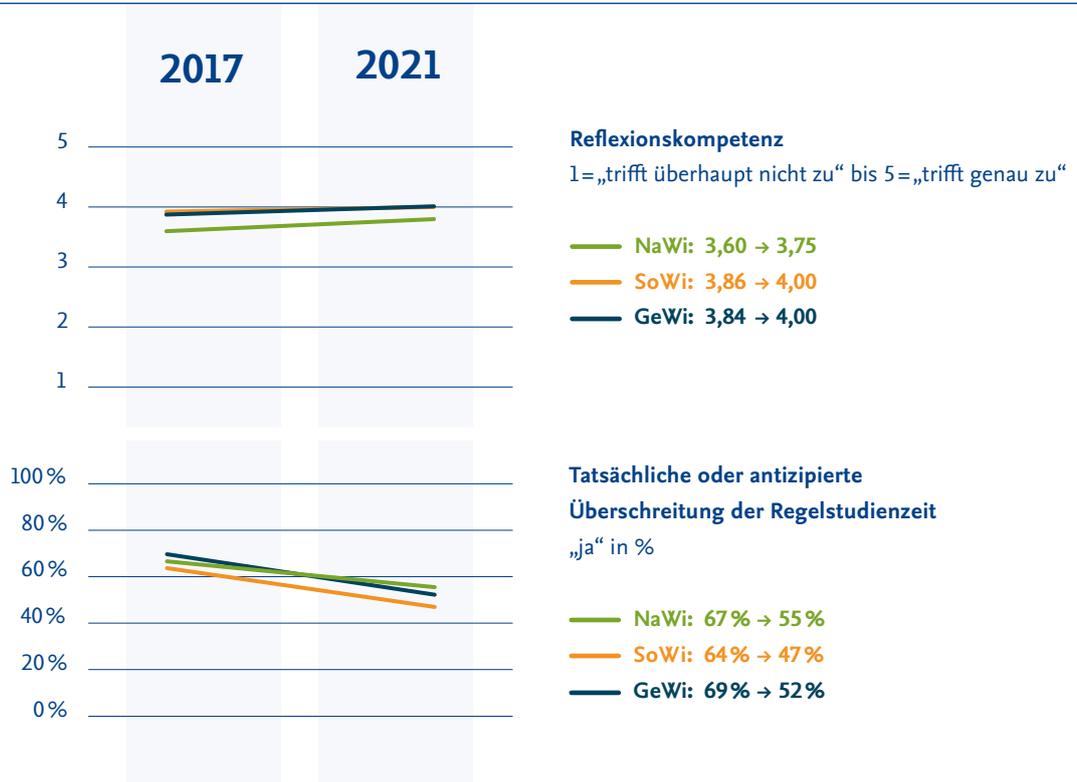
Im Bereich der Studienergebnisse liegt neben der bereits dargestellten höheren Studienzufriedenheit ein positiver Trend für die Selbsteinschätzung der Reflexionskompetenz vor. Dieser Effekt ist allerdings so klein, dass er praktisch kaum bedeutsam ist.

In Bezug auf die selbsteingeschätzte Reflexionskompetenz unterschieden sich auch die Fächergruppen signifikant. Studierende der Naturwissenschaften schätzten ihre Kompetenz, die gesellschaftlichen und ethischen Implikationen der Forschung in ihrem Fach kritisch zu reflektieren, geringer ein als Studierende der anderen beiden Fächergruppen (vgl. Abb. 21). Beide Mittelwertunterschiede entsprechen kleinen Effekten.

Darüber hinaus ist im Vergleich zu 2017 der Anteil Studierender zurückgegangen, der angibt, die Regelstudienzeit bereits überschritten zu haben oder diese höchstwahrscheinlich zu überschreiten (vgl. Abb. 21). Dieser Befund ist vermutlich auf die Regelung zurückzuführen, dass die Pandemiesemester nicht auf die Regelstudienzeit angerechnet wurden.

Abbildung 21

Trends für Studienergebnisse nach Fächergruppe



3.2.3 Trends im Bereich der Eingangsvoraussetzungen der Studierenden

Im Bereich der Eingangsvoraussetzungen war der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund signifikant höher als 2017. Entsprechend war auch der Anteil Studierender nicht-deutscher Mutter- bzw. Erstsprache signifikant größer. Dieser Anstieg geht zum einen auf einen höheren Anteil Studierender zurück, die ihren Bachelorabschluss nicht in Deutschland erworben haben (vgl. Abb. 22). Zum anderen ist aber auch in der Gruppe derjenigen, die ihren Bachelorabschluss in Deutschland erreicht haben, der Anteil der Studierenden angestiegen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht in Deutschland erworben haben. Beides verweist auf einen höheren Anteil internationaler Studierender.

In Bezug auf den Anteil Studierender, die ihren Bachelorabschluss nicht in Deutschland erreicht haben, liegen fächergruppenspezifische Trends vor. Der in Abbildung 22 dargestellte Anstieg geht vor allem auf einen deutlichen Anstieg in den Naturwissenschaften zurück (vgl. Abb. 23).

Abbildung 22

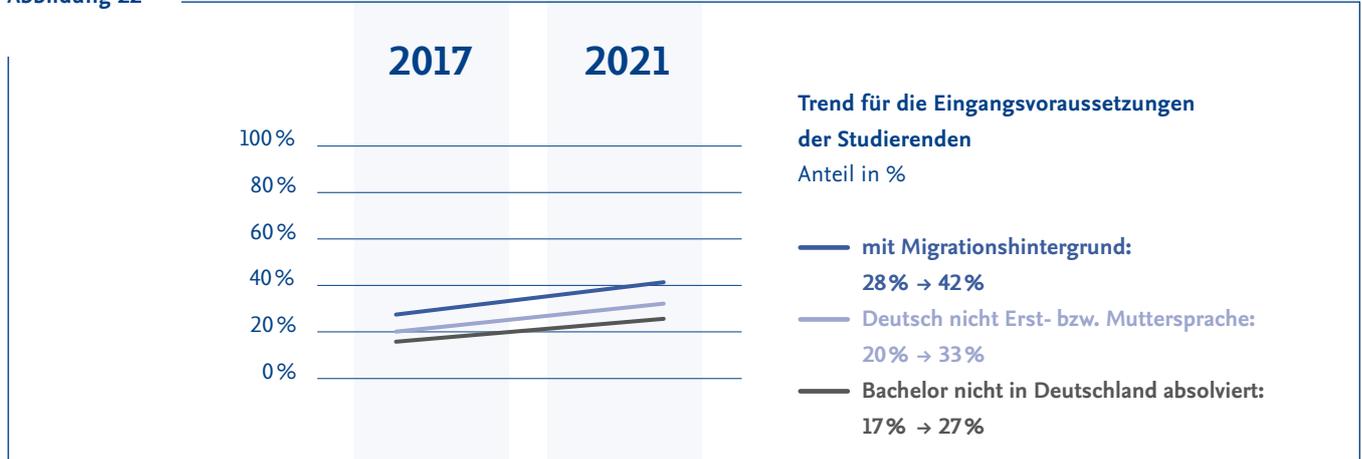
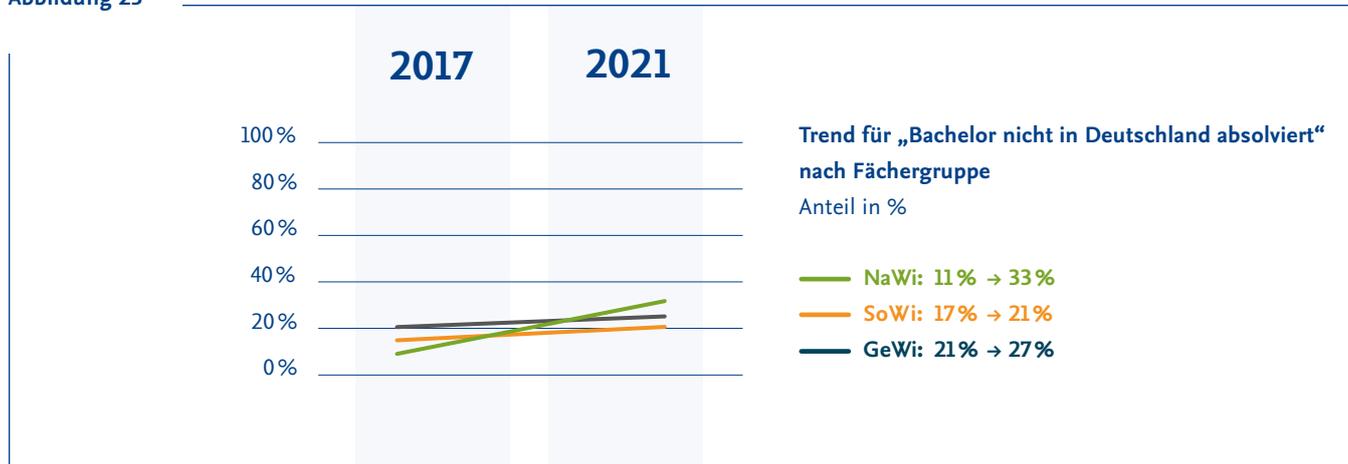


Abbildung 23



Ein zentraler Befund der Masterbefragung 2017 war es, dass die im Bologna-Prozess geforderte Mobilität der Studierenden zwischen Bachelor- und Masterstudium, z.B. beim Wechsel zwischen Hochschulen, Hochschultypen und Ländern, mit Kosten verbunden ist in Bezug auf die wahrgenommene Anschlussfähigkeit von Bachelor und Master. So fühlten sich Studierende, die ihren Bachelorabschluss nicht in Deutschland erworben hatten, signifikant schlechter auf das Masterstudium vorbereitet als Studierende, die ihren Bachelorabschluss an einer deutschen Hochschule erreicht hatten (vgl. Blüthmann et al., 2017, S. 26). Dieser Befund wird durch die aktuellen Ergebnisse bestätigt.

Die Ergebnisse aus dem Sommersemester 2021 zeigen, dass die Anschlussfähigkeit eines im Ausland oder an einer Fachhochschule in Deutschland absolvierten Bachelorstudiums an die Anforderungen des Masterstudiums an der Freien Universität Berlin wiederum deutlich schlechter beurteilt wurde als die Anschlussfähigkeit eines an der Freien Universität Berlin oder an einer anderen Universität in Deutschland absolvierten Bachelorstudiums. Diese Unterschiede sind signifikant. Studierende, die ihr Bachelorstudium an der Freien Universität Berlin absolviert hatten, fühlten sich zudem signifikant besser auf das Masterstudium vorbereitet als Studierende, die ihr Bachelorstudium anderswo absolviert hatten.

Unterschiede nach Ort des Bachelorstudiums

Die Vorbereitung auf das Masterstudium der Studierenden, die ihren Bachelorabschluss an der Freien Universität Berlin, an einer anderen Universität in Deutschland oder einer Fachhochschule in Deutschland absolviert hatten (Bachelor in Deutschland absolviert) hat sich im Vergleich zum Befragungszeitpunkt 2017 kaum verändert (vgl. Abb.24). Studierende, die ihren Bachelorabschluss nicht in Deutschland absolviert hatten, kamen hingegen zu ungünstigeren Einschätzungen ihrer Vorbereitung auf das Masterstudium. Der Mittelwertunterschied zwischen den beiden Gruppen ist signifikant und entspricht einem mittleren Effekt. Im Vergleich zu 2017 hat die Güte der Vorbereitung signifikant abgenommen (vgl. Abb.24).

Abbildung 24

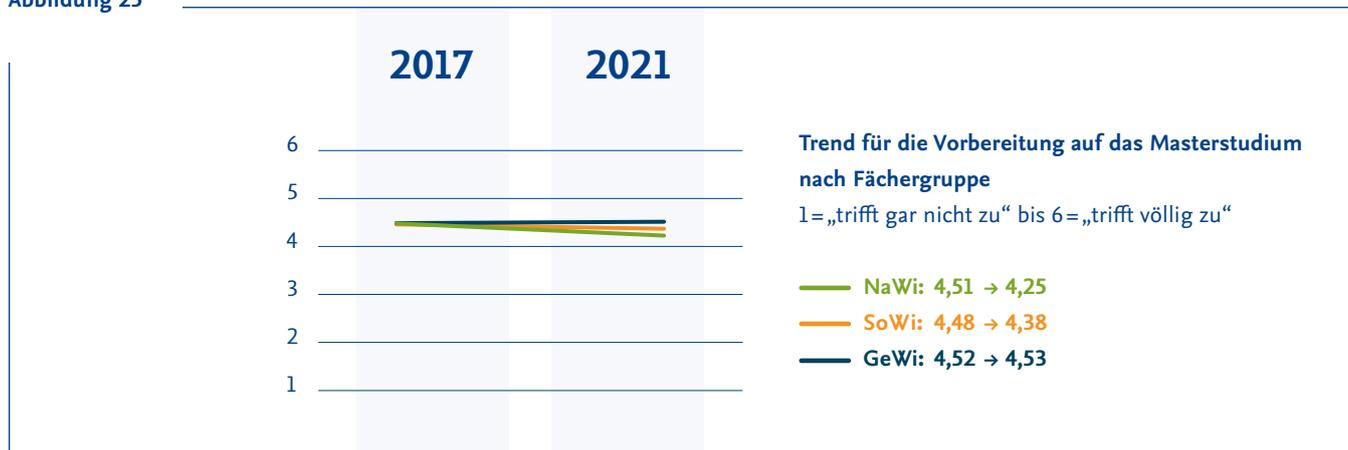


Fächergruppenunterschiede

Für die Einschätzung der Vorbereitung auf das Masterstudium durch das Bachelorstudium liegen fächergruppenspezifische Trends vor. Diese bleiben auch dann bestehen, wenn man in den Analysen den unterschiedlichen Anteil Studierender mit Migrationshintergrund in den Fächergruppen berücksichtigt (vgl. Abb. 25).

So ist die Anschlussfähigkeit insbesondere in den Naturwissenschaften im Vergleich zu 2017 zurückgegangen. Dieser Trend besteht auch in den Sozialwissenschaften, ist hier jedoch weniger ausgeprägt. In den Geistes- und Kulturwissenschaften ist dieser Trend hingegen nicht zu beobachten.

Abbildung 25



3.2.4 Trends im Bereich der Lebenssituation der Studierenden

Im Vergleich zu 2017 zeigt sich ein gestiegener Anteil von Studierenden mit Pflegeaufgaben von 4,7 % (2017) auf 7,4 % (2021).

Signifikant angestiegen ist auch der durchschnittliche Umfang der Erwerbstätigkeit der Studierenden während der Vorlesungszeit, und zwar von 15,12 Stunden pro Woche (im Jahr 2017) auf 16,26 Stunden pro Woche (im Jahr 2021). Der Effekt ist allerdings sehr klein und damit praktisch kaum bedeutsam. Weder die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit noch die Vereinbarkeit von Studium und Familie wurden ungünstiger eingeschätzt als im Jahr 2017. Möglicherweise ist dies auf die größere zeitliche Flexibilität bei der Studienorganisation im digitalen Studienbetrieb zurückzuführen.

Ein weiterer Trend ist der signifikante Rückgang der Studienfinanzierung über BAföG. Dieser Anteil lag 2017 bei rund 20 % und im Jahr 2021 bei 13 %. Die Sozialerhebung (Middendorf et al., 2017) stellte bereits 2016 einen deutlichen Rückgang der BAföG-Quote unter den Studierenden (18 %) im Vergleich zu 2012 (24 %) fest. Die Autor:innen führten diesen Rückgang unter anderem auf die gestiegenen Einkommen der Eltern zurück.

Der Anteil Studierender mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung hat sich insgesamt im Vergleich zu 2017 nicht signifikant verändert.

Literaturverzeichnis

- Aguilera-Hermida, A. P. (2020). College students' use and acceptance of emergency online learning due to COVID-19. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 100011.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438.
- Blaszcyk, W., Dastan, B., Diering, L.-E., Gusy, B., Jochmann, A., Juchem, C., Lesener, T., Stammkötter, K., Stauch, M., Thomas, T. & Wolter, C. (2021). *Wie gesund sind Studierende der Freien Universität Berlin? Ergebnisse der Befragung 01/21* (Schriftenreihe des AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung; Nr. 03/P21). Berlin: Freie Universität Berlin.
- Brakemeier, E.-L., Wirkner, J., Knaevelsrud, C., Wurm, S., Christiansen, H., Lueken, U. & Schneider, S. (2020). Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 49 (1), 1-31.
- Becker, K. & Lörz, M. (2020). Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und ihre möglichen Auswirkungen. *DZHW Brief*, 9, Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Beeck, L. (2020). Barrierefrei studieren in Zeiten von Corona. Umfrage zur aktuellen Lage im digitalen Semester für Studierende mit Beeinträchtigungen. *Broschüre der Humboldt-Universität zu Berlin*. Zugriff am 28.4.2023 https://www.hu-berlin.de/de/studium/barrierefrei/lehrendeundmitarbeiter/umfrage-broschuere-28-1-2021_barrierefrei.pdf
- Besa, K.S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W. & Thomas, S. (2021). Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden. *Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung aus der bundesweiten Studienreihe Stu.di.Co*. Hildesheim: Universität Hildesheim. Zugriff am 28.04.2023. Verfügbar unter <https://www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-sozial-und-organisationspaedagogik/forschung/laufende-projekte/studico-studieren-in-der-pandemie>
- Blüthmann, I., Bergann, S. & Watermann, R. (2017). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den konsekutiven, nicht-lehramtsbezogenen Masterstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2017*. Freie Universität Berlin.
- Blüthmann, I., Bergann, S., Grimm, A.-L. & Watermann, R. (2021). *Technical Report zur Masterbefragung 2021*. Freie Universität Berlin
- Breitenbach, A. (2021). *Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen*. Marburg. <https://doi.org/10.25656/01:21274>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dittler, U. & Kreidl, C. (2021). Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning. In U. Dittler & C. Kreidl (Hrsg.), *Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning* (S. 1–15). Wiesbaden: Springer VS.
- Gonzalez, T., De La Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S. & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PloS one*, 15(10), e0239490. Retrieved April 28, 2023, from <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>

- Gosch, A. & Franke, G.H. (2020). Studie zur aktuellen Lebens- und Studiensituation, zur Belastung und Gesundheit sowie zu Ressourcen von Studierenden. Zugriff am 28.04.2023. Verfügbar unter https://www.sw.hm.edu/aktuelles/news/newsdetail_113024.de.html
- Grimm, A.-L., Blüthmann, I., Bergann, S. & Watermann, R. (2021). *Evaluation der Masterstudiengänge an der Freien Universität Berlin – Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Unveröffentlichtes Dokument.
- Hahn, E., Kuhlee, D. & Porsch, R. (2021). Studienerfolg und Abbruchtendenz von Lehramtsstudierenden im Licht ihres Belastungserlebens während der Pandemie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 2, 37–41.
- Karapanos, M., Pelz, R., Hawlitschek, P. & Wollersheim, H. W. (2021). Hochschullehre im Pandemiebetrieb: Wie Studierende in Sachsen das digitale Sommersemester erlebten. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 40, 1–24.
- Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F. & Buchholz, S. (2020). Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. *DZHW Brief*, 5, Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Lörz, M., Zimmer, L. & Koopmann, J. (2021). Herausforderungen und Konsequenzen der Corona-Pandemie für Studierende in Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 68, 312–318.
- Marczuk, A., Multrus, F. & Lörz, M. (2021). Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierende. *DZHW Brief*, 1, Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Middendorff, E, Apolinarski, B, Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T, Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Refaat El Said, G. (2021). How Did the COVID-19 Pandemic Affect Higher Education Learning Experience? An Empirical Investigation of Learners' Academic Performance at a University in a Developing Country. Retrieved April, 28, 2023, from <https://doi.org/10.1155/2021/6649524>
- Reinhardt, J. (2020). *Befragung der Studierenden im digitalen Semester – Erste Ergebnisse*. Unveröffentlichte Präsentation im Qualitätsbeirat der Freien Universität Berlin am 30.10.2020.
- Stammen, K.-H. & Ebert, A. (2020). *Noch online? Studierendenbefragung zur medientechnischen Ausstattung - Gesamtbericht*. Ergebnisse der universitätsweiten UDE-Umfrage im Sommersemester 2021. Zugriff am 28.04.2023 unter <https://doi.org/10.17185/dupublico/74817>
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K. & Schröer, W. (2020). *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co*. Zugriff am 28.04.2023 https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/1157/file/Thomas_Stu.diCo.pdf
- Thiel, F., Blüthmann, I., Lepa, S. & Ficzk, M. (2006). *Ergebnisse der Befragung der Studierenden in den Bachelorstudiengängen an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 2006*. Freie Universität Berlin. Zugriff am 28.04.2023 https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/lehr_studienqualitaet/zentrale-evaluation/bachelorbefragung/bachelorbefragung-2006.pdf
- Zimmer, L.M. & Thies, K. 2021. *Die Studienabbruchintention vulnerabler Studierendengruppen in Zeiten der Corona-Pandemie*. Vortrag im Rahmen der BMBF-Transfertagung „Viele Wege führen zum Erfolg! Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis zum Studienerfolg und Studienabbruch“, Berlin

Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1	Datengrundlage (ungewichtet) nach Fächergruppe und prozentualer Rücklauf	6
Abbildung 1	Vereinfachtes Modell des Studienerfolgs	2
Abbildung 2	Form der Beeinträchtigung	7
Abbildung 3	Gründe für die Nicht-Teilnahme an einer oder mehreren digitalen Lehrveranstaltung(en) im WS 2020/21	10
Abbildung 4	Gründe für die Nicht-Teilnahme an einer oder mehreren digitalen Lehrveranstaltung(en) im WS 2020/21 nach Fächergruppe	11
Abbildung 5	Bewertung digitaler Lehre und persönliche und technische Voraussetzungen für die digitale Lehre	12
Abbildung 6	Bewertung digitaler Lehre und persönliche und technische Voraussetzungen für die digitale Lehre nach Fächergruppe	14
Abbildung 7	Nutzung und Nützlichkeit von E-Learning-Elementen	15
Abbildung 8	Einsatz von E-Learning-Elementen nach Fächergruppe	16
Abbildung 9	Nützlichkeit von E-Learning-Elementen nach Fächergruppe	17
Abbildung 10	Informationen zum digitalen Studium	18
Abbildung 11	Erklärung der Erwartung einer Verzögerung des Studienabschlusses durch die Pandemie	20
Abbildung 12	Trends für die soziale Integration und das Belastungserleben nach Fächergruppe	23
Abbildung 13	Trend für die Studienzufriedenheit nach Fächergruppe	24
Abbildung 14	Trends für den Umgang von Lehrenden mit Studierenden nach Fächergruppe	25
	Lehrenden-Studierenden-Beziehung	
	Besonders positive Erfahrungen mit Lehrenden	
Abbildung 15	Trends für den Einsatz von E-Learning-Elementen nach Fächergruppe	26
	Audio-/Video-Aufzeichnungen von Lehrveranstaltungen	
	Digitale Betreuung durch Lehrende	
	Digitale Kommunikation mit Kommiliton:innen	
	Gemeinsame Erstellung von Inhalten mit Wiki und/oder Blog	
	Selbstlernkurse/Lernmodule/Web-based Trainings	
	Selbsttests auf Webseiten/Blackboard	
Abbildung 16	Trends für die Nützlichkeit von E-Learning-Elementen nach Fächergruppe	27
	Nützlichkeit von Audio-/Video-Aufzeichnungen von Lehrveranstaltungen	
	Nützlichkeit der Betreuung durch Lehrende über Forum, Blog etc.	
Abbildung 17	Trends für strukturelle Aspekte nach Fächergruppe	28
	Aufbau und Struktur	
	Inhaltliche Wahlmöglichkeiten	
	Inhaltliche Kohärenz der Module	
	Passung von Prüfungsformaten und -inhalten	
Abbildung 18	Trends für die Studienanforderungen und die Studierbarkeit der Module in zeitlicher Hinsicht nach Fächergruppe	29
Abbildung 19	Trend für die Nützlichkeit der digitalen Kommunikation mit Kommiliton:innen nach Fächergruppe	29
Abbildung 20	Trend für das Autonomieerleben nach Fächergruppe	30
Abbildung 21	Trends für Studienergebnisse nach Fächergruppe	31
	Reflexionskompetenz	
	Tatsächliche oder antizipierte Überschreitung der Regelstudienzeit	
Abbildung 22	Trend für die Eingangsvoraussetzungen der Studierenden	31
Abbildung 23	Trend für „Bachelor nicht in Deutschland absolviert“ nach Fächergruppe	32
Abbildung 24	Trend für die Vorbereitung auf das Masterstudium nach Ort des Bachelorstudiums	32
Abbildung 25	Trend für die Vorbereitung auf das Masterstudium nach Fächergruppe	33

Freie Universität Berlin
Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität
Habelschwerdter Allee 45
14195 Berlin

lsq@fu-berlin.de

