



Wie geht Studieren und was bedarf es dafür?
Die Covid-19-Pandemie hat die biografische Phase des Studiums und die Praktiken des Studierens auf vielfältige Weise verändert. Die (gemeinschaftliche) Praxis des Studierens in Präsenz wurde durch die Hochschulschließungen und die Kontaktverbote zu einer einsamen Praxis, was bei vielen Studierenden zu Orientierungslosigkeit, Überforderung, Enttäuschung und Motivationslosigkeit geführt hat. Der Beitrag beleuchtet diese Dimension und fragt nach postpandemischen Effekten von Hochschule auf Distanz und Möglichkeiten der Übergangsbegleitung.

How does studying work and what does it take? The Covid 19 pandemic changed the biographical phase of studying and the practices of studying in many ways. The (communal) practice of studying in presence became a solitary practice due to the closure of universities and the contact bans, which led to disorientation, excessive demands, disappointment and lack of motivation for many students. The article sheds light on this dimension and asks about post-pandemic effects of university at a distance and possibilities of transitional support.

Schlagworte: Studium und Studieren; Covid-19-Pandemie; Entfremdung/Zugehörigkeit; Hochschule; Beratung; Übergang; Studies and studying; Covid-19 pandemic; alienation/belonging; university; counselling; transition

Zitievorschlag: Ramm-Traoré, Miriam; Richter, Sophia & Will, Lisa (2023). *Studieren auf Distanz: Entfremdung und Beratungsbedarfe in Folge der Coronapandemie. Hessische Blätter für Volksbildung*, 73(4), 20-32. Bielefeld: wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/HBV2304W003>

E-Journal Einzelbeitrag
von: Sophia Richter, Mirjam Ramm-Traoré, Lisa Will

Studieren auf Distanz

Entfremdung und Beratungsbedarfe in Folge der Coronapandemie

aus: Beratung in Hochschule und Erwachsenenbildung (HBV2304W)
Erscheinungsjahr: 2023
Seiten: 20 - 32
DOI: 10.3278/HBV2304W003



Studieren auf Distanz

Entfremdung und Beratungsbedarfe in Folge der Coronapandemie

MIRIJAM RAMM-TRAORÉ, SOPHIA RICHTER, LISA WILL

Zusammenfassung

Wie geht Studieren und was bedarf es dafür? Die Covid-19-Pandemie hat die biografische Phase des Studiums und die Praktiken des Studierens auf vielfältige Weise verändert. Die (gemeinschaftliche) Praxis des Studierens in Präsenz wurde durch die Hochschulschließungen und die Kontaktverbote zu einer einsamen Praxis, was bei vielen Studierenden zu Orientierungslosigkeit, Überforderung, Enttäuschung und Motivationslosigkeit geführt hat. Der Beitrag beleuchtet diese Dimension und fragt nach post-pandemischen Effekten von Hochschule auf Distanz und Möglichkeiten der Übergangsbegleitung.

Stichwörter: Studium und Studieren; Covid-19-Pandemie; Entfremdung/Zugehörigkeit; Hochschule; Beratung; Übergang

Abstract

How does studying work and what does it take? The Covid 19 pandemic changed the biographical phase of studying and the practices of studying in many ways. The (communal) practice of studying in presence became a solitary practice due to the closure of universities and the contact bans, which led to disorientation, excessive demands, disappointment and lack of motivation for many students. The article sheds light on this dimension and asks about post-pandemic effects of university at a distance and possibilities of transitional support.

Keywords: Studies and studying; Covid-19 pandemic; alienation/belonging; university; counselling; transition

1 Studieren auf Distanz – einleitend

„Dann saß man da alleine am Schreibtisch so [...] und dachte ‚Okay, jetzt studiere ich also‘. Und dann saß man da immer vor so einem schwarzen Bildschirm.“ (Noah Vogel¹)

Die Coronapandemie hat die Lebensphase des Studiums sowie die Praktiken des Studierens auf vielfältige Weise verändert. So führten die digitale Lehre und die Hochschule auf Distanz dazu, dass sich das Studium aus dem öffentlichen Raum der Hochschule in den privaten Raum verlagerte. Damit wandelte sich das Studium grundlegend. Neben dem Wegfall von Anfahrtswegen hieß studieren auch „alleine am Schreibtisch“ zu sitzen, wie im Eingangszitat von Noah Vogel beschrieben. Der „schwarze Bildschirm“, der auf die zahlreichen „schwarzen Kacheln“ im Rahmen von Onlinelehrveranstaltungen hinweist, steht hier symbolisch für das Studieren als „einsame Praxis“, bei der die Mitstudierenden weitgehend unsichtbar bleiben. Dass soziale Isolation und Einsamkeiterleben zu den zentralen Belastungsdimensionen von Studierenden im Zuge der Covid-19-Pandemie gehören, geht aus zahlreichen Befragungsstudien hervor, die im Zuge von Hochschule auf Distanz durchgeführt wurden. Studierende berichten darin über Herausforderungen, Belastungen, Sorgen und Nöte, aber auch über neue Möglichkeiten eines digitalen Studiums (vgl. Lörz et al. 2020; Traus et al. 2020; Besa et al. 2021; van de Velde et al. 2021). Es wird deutlich, dass Hochschule und Studieren auf Distanz von Studierenden unterschiedlich erlebt und bearbeitet wurden, wobei sich die Frage stellt, inwiefern die Erlebens- und Bearbeitungsformen nach Fachkulturen, Fachsemestern und weiteren Lebensumständen variieren. In dem folgenden Beitrag begeben wir uns auf eine erste Spurensuche und fragen nach Formen und Effekten der Bearbeitung, wobei wir uns auf Studierende der Erziehungswissenschaften beschränken und zugleich den Fokus auf die Übergänge durch den Wechsel zwischen Hochschulen in Präsenz und auf Distanz legen.

Die theoretische Ausgangsbasis des Beitrags bilden Übergangsforschungen (vgl. Friebertshäuser 1992; 2008; Krawietz et al. 2013; Fuchs & Matzinger 2021). Demzufolge lassen sich für die Gruppe der Studierenden drei prototypische Übergangsphasen ausmachen. Diese sind: erstens die Studieneintrittsphase, also der Übergang von der Schule oder außerschulischer Beschäftigung in das Studium; zweitens Übergänge beim Durchlaufen des Studiums selbst (z. B. Pflichtpraktika oder Auslandssemester) sowie drittens die eigenständige Phase des Studienendes (vgl. Krawietz et al. 2013, S. 654). Aufgrund der Komplexität von Übergängen, deren wechselseitiger Durchkreuzung und Bedingung, beeinflusst die Bewältigung eines Übergangs weitere Übergangsprozesse. Insofern kommt dem Übergang in das Studium, dessen Gestaltung und Bewältigung, eine besondere Rolle für den weiteren Verlauf des Studiums zu (vgl. Fuchs & Matzinger 2021, S. 38). Veranstaltungen und Angebote zu Beginn eines Studiums, wie Einführungswochen und Semestereröffnungsfeiern, dienen hier als Initiationsrituale, durch welche die Studienanfänger*innen in ihrem Übergang begleitet und unterstützt werden sollen (vgl. Friebertshäuser 2008, S. 622). Kommilitonen und

1 Alle Namen wurden durch Pseudonyme ersetzt.

Kommilitoninnen höherer Fachsemester fungieren in diesem Prozess als Hilfs- und Stützfunktion, indem sie gültige Standards und Traditionen, Wissen über Lehrende und die Institution, aber auch Bewältigungs- und Studienstrategien übermitteln. Das Erleben von Gemeinschaft und die Aufnahme in eine soziale Gruppierung kann in der Folge „eine innere Verbundenheit mit der Institution [schaffen]“ (Friebertshäuser 1992, S. 263).

Im Zuge der Pandemie kam es zu einem plötzlichen Wegfall der genannten Angebote und Übergangsriten. Demzufolge kann angenommen werden, dass der Übergang und die Einsozialisation in das Feld und die Bildungsinstitution Hochschule im Zuge der Pandemiemaßnahmen erschwert wurde und dies möglicherweise Einfluss auf weitere Übergänge im Prozess des Studiums hat und/oder mit Transformationen von Praktiken des Studierens einhergeht. Die teils ad hoc eingeführten technischen Alternativen der Übergangsgestaltung auf Distanz ersetzten „die üblichen Rituale, die statt der Distanz eine Präsenz erfordern, nur unzulänglich“ (Fuchs & Matzinger 2021, S. 42). Es lässt sich folglich annehmen, dass der ohnehin komplexe und kritische Übergang in das Studium (vgl. Ecarius et al. 2011, S. 101) erschwert wurde.

Wie haben Studierende der Erziehungswissenschaften die Übergänge zwischen Distanz und Präsenz erlebt? Welche Herausforderungen, Potenziale und Belastungen werden beschrieben und welche Beratungs- und Unterstützungsbedarfe lassen sich daraus ableiten? Diese Fragen werden auf Grundlage einer qualitativen Interviewstudie mit Studierenden aus dem Jahr 2022 untersucht. Die Interviews wurden innerhalb der ersten zwei Semester der Wiederaufnahme des Präsenzbetriebes an Hochschulen geführt und fokussieren den Übergang des „Zurück in Präsenz“, wie es von zahlreichen Hochschulen zum Sommersemester 2022 formuliert wurde. Die Interviews offenbaren, dass es für die meisten Studierenden kein „Zurück“, sondern ein Übergang in etwas Neues war, sodass letztlich nicht auf bekannte und altbewährte Praktiken des „Zuvor“ zurückgegriffen werden konnte. Insbesondere für Studierende, die ihr Studium während der Pandemie begonnen haben, stellen sich Herausforderungen hinsichtlich der Frage: „Wie geht Studieren?“ Einige Studierende beschreiben, dass sie von den Möglichkeiten des digitalen Studierens profitiert haben und sich für sie wiederum der Übergang in das Präsenzstudium als belastend und herausfordernd zeigte.

Im Folgenden skizzieren wir zunächst das methodische Vorgehen (Kapitel 2), um daran anschließend Übergänge und damit einhergehende Dimensionen der Entfremdung im Zuge von Hochschule auf Distanz in den Blick zu nehmen (Kapitel 3). Diese scheinen auch die Wiederaufnahme des Präsenzbetriebes zu überdauern, woraus wir Beratungsbedarfe an Hochschulen ableiten (Kapitel 4).

2 Methodisches Design

In dem Projekt „Studieren in Einsamkeit und Freiheit. Beratungsbedarfe online und in Präsenz“ wurden zwischen April 2022 und November 2022 im Rahmen einer quan-

titativen² ($N = 676$) und einer qualitativen Befragung ($N = 25$) die Übergänge „zurück in Präsenz“ aus Sicht der Studierenden untersucht. Im Zentrum der Befragung standen das Erleben des eigenen Studiums im Zuge der Pandemie und der Umstellung der Hochschule zunächst auf Distanz und im Anschluss wieder auf Präsenz sowie damit einhergehende Veränderungen von Praktiken des Studierens. Gegenstand des vorliegenden Beitrags sind die qualitativen Interviews mit Studierenden der Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften. Das Sample lässt sich folgendermaßen charakterisieren:

- Geschlecht: 21 weiblich; 3 männlich; 1 divers
- Studiengänge: 17 Bachelor Erziehungswissenschaft; 7 Master Erziehungswissenschaft; 1 Bildungswissenschaft (Lehramt)
- Studienbeginn: 18 vor der Pandemie; 7 während der Pandemie
- Studienort: 17 wohnhaft am Studienort; 8 pendeln zum Studienort

Die Akquirierung der Interviewpartner*innen erfolgte durch Aushänge sowie Aufrufe im Rahmen von Lehrveranstaltungen. Die leitfadengestützten, offenen Interviews wurden von Masterstudierenden in Form eines Peer-Interviews geführt. Das Interview bot damit zugleich einen geteilten Erfahrungsraum der wechselseitigen Verständigung und Reflexion. Gleichzeitig sollten darüber Barrieren, im machtvollen Feld Hochschule über die eigenen Praktiken des Studierens zu sprechen, in denen diese Praktiken zugleich bewertet werden, reduziert werden. Der Leitfaden wurde gemeinsam mit Masterstudierenden im Rahmen eines Lehrforschungsprojektes entwickelt und umfasst Fragen zur Gestaltung des Studiums im Zuge der Umstellungen von Präsenz zu online und von online zu Präsenz und damit einhergehender Veränderungen, Herausforderungen, Wünsche oder Sorgen sowie Fragen zur Lebensphase des Studiums und damit verbundene Vorstellungen, Bedingungen, Ziele, Wünsche oder Beratungsbedarfe. Die Interviews wurden nach Kuckartz & Rädiker (vgl. 2014, S. 391) transkribiert und anschließend zunächst offen codiert (vgl. Strauss & Corbin 1996, S. 92 ff.). Der weitere Analyseprozess orientierte sich an einem Wechsel zwischen systematisierender Kategorienbildung und Feinanalyse einzelner Sequenzen (vgl. Breidenstein et al. 2013, S. 124 ff., 139 ff.). Folgende Fragestellungen leiteten die Analyse an: Was wird von den Studierenden problematisiert oder als herausfordernd beschrieben? Welche Differenzierungen finden sich zwischen online und Präsenz? Auf welche Normen von Studium/Studieren verweisen die Äußerungen? Welche impliziten und expliziten Beratungsbedarfe zeigen sich?

Die quantitativen und qualitativen Daten wurden parallel erhoben und im ersten Schritt getrennt voneinander ausgewertet mit dem Ziel, verschiedene Perspektiven und Fokussierungen auf Übergänge und Veränderungen des Studierens im Zuge der

2 Das Sample der quantitativen Befragung umfasst Bachelor- sowie Masterstudierende aus den Fachbereichen Sprach- und Kulturwissenschaften, Medizin, Biologie, Wirtschaftswissenschaften, Sportwissenschaften, Soziologie, Politikwissenschaften, Erziehungswissenschaften und dem Lehramt, wobei ein Großteil der Befragten aus den Erziehungs- und Bildungswissenschaften stammen (48,6%). Geschlecht: 78,5 % weiblich, 18,7 % männlich und 2,8 % divers. Ca. ein Drittel der Befragten haben das Studium während der Pandemie begonnen und ca. zwei Drittel der Befragten bereits vor der Pandemie. Studienort: 35,5 % der Studierenden sind wohnhaft in Frankfurt, während 38,2 % im Umland von Frankfurt ansässig sind.

Pandemie in den Blick zu nehmen. Im zweiten Schritt wurden die Perspektiven und Fokussierungen der qualitativen Analysen mit denen der quantitativen Analysen wechselseitig trianguliert, worüber sich neue Fokussierungen für die jeweiligen Analysen entwickelt haben (vgl. Völcker & Epp 2021, S. 213 ff.). Die im Folgenden präsentierten Sequenzen sind eine verdichtete Auswahl im Zuge des skizzierten mehrschrittigen Analyseprozesses, wobei wir uns in diesem Beitrag auf Ausschnitte aus dem qualitativen Datensatz beschränken und hierbei Bachelorstudierende der Erziehungswissenschaften fokussierten. Die Daten präsentieren wir in Anlehnung an die ethnographische Collage (vgl. Richter 2019; 2023a) getrennt von der sich daran anschließenden Analyse, um weitere Deutungen und Analysen anzuregen. Die Auswahl an Sequenzen aus den Interviews repräsentiert dabei die Bandbreite unterschiedlicher Deutungen und Beschreibungen in verdichteter Form, die wir zuvor auf Basis der gesamten Daten im Zuge des beschriebenen Analyseprozesses herausgearbeitet haben. Die Collage ist somit als eine Kondensierung von Schlüsselsequenzen zu verstehen, die zentral sind und zugleich für unseren Beitrag exemplarisch das studentische Erleben illustrieren. Interessant ist, dass die Deutungen innerhalb unseres Samples relativ komparabel waren, was die Perspektive auf die Übergänge von Hochschule auf Distanz sowie Distanzhochschule auf Präsenz betrifft. Dies veranschaulicht die folgende Datencollage.

3 Unsicherheit, Enttäuschung und Entfremdung im Studium

„Wie sieht studieren aus? Wo muss ich mich anmelden? Welche Kurse muss ich belegen? Und [...] wie sieht ein studentisches Leben aus? [...] Ich habe im ersten Semester echt ungelogen zehn Stunden am Tag am Schreibtisch gesessen. Weil man dann ja auch nicht so herangeführt wurde. Okay, der Dozent sagt, du musst diese fünf Texte lesen. Dann liest man am Anfang auch noch brav diese Texte und fasst die alle zusammen.“ (Noah Vogel)

„Das war dann ja wirklich einfach nur so (.) es sich anhören, es machen, es lernen und abliefern.“ (Sophie Jäger)

„Also ich habe mir so gedacht ‚Wow, ich fange jetzt an zu studieren und das wird jetzt ganz groß. Also das wird jetzt ein Riesending und ich werde Freunde fürs Leben finden‘, und das ist einfach ausgeblieben und das war einfach sehr schade. [...] [D]iese Leidenschaft dahinter, die spüre ich einfach seit vier Semestern gar nicht. Also es ist eigentlich [...] ein Wunder, dass ich das immer noch studiere. [...] Und ich erhoffe mir halt, oder wünsche mir für mich selber, dass ich das möglichst schnell hinter mich bringe, damit ich halt auch in eine neue Lebenssituation reinkomme.“ (Alex Mayer)

„Die Entfremdung von der Universität, dadurch, dass es halt nur online war und Verlust von sozialen Kontakten, auch ein bisschen Verlust von dem Gefühl zu studieren [...]. Also ich kam an der Uni an und hatte nicht das Gefühl, dass ich hier dazu gehöre, als ob ich fremd wäre. Und, dass man auch irgendwie (..) nicht mehr ganz das Gefühl hat, man ist Teil der Uni. So eine Entfremdung kam dann doch ähm schneller als ich erwartet hatte tatsächlich.“ (Kim Santos)

In den hier dargestellten Aussagen von Studierenden werden unterschiedliche Aspekte deutlich. Für Studierende, die ihr Studium zu Zeiten der Pandemie und Hochschule auf Distanz aufgenommen haben, stellt sich die Frage: „Wie sieht studieren aus?“ Studierende stehen damit vor der Herausforderung, etwas zu beginnen, das ihnen fremd ist. Es fehlen Lehrende, Kommilitoninnen und Kommilitonen, die in das Studium und die Praktiken des Studierens einführen, sowie Orte, die über die leibliche Präsenz, Beobachtungen und Erfahrungen das Studium begreifbar machen. Noah Vogel greift offenbar auf (schulisch) gewohnte Muster zurück, indem sie versucht, alles möglichst genau umzusetzen, was Dozierende in den Onlineseminaren sagen. Diese Strategie führte dazu, dass sie „ungelogen zehn Stunden am Tag am Schreibtisch“ saß. Die Studentin beschreibt sich als „brav“ in der Umsetzung der Anweisungen von Lehrenden, woraus sich eine lehrendenzentrierte, ausführende und folgsame studentische Haltung ableiten lässt, die versucht, äußeren Anforderungen gerecht zu werden. Die fehlende Orientierung führt hier zur Überforderung und Verunsicherung. Anteile von Selbstbestimmung und Erprobung werden nicht benannt. Ähnlich beschreibt es Sophie Jäger. Studieren bedeutet: „anhören, es machen [...] und abliefern“. In den Interviews wird diese fremdbestimmte Form des Studierens als eintönig und belastend beschrieben, wobei die Studierenden keine alternativen Möglichkeiten der Selbstbestimmung einbringen und ihnen diese möglicherweise fremd sind. Es scheint eine Diskrepanz zu geben zwischen den Erwartungen an das Studium („das wird [...] ganz groß“) und der eingetretenen Realität, womit Enttäuschungen verbunden sind. Anstelle von Begeisterung tritt Ernüchterung, an die Stelle von Erfüllung tritt Verlust. Alle Aspekte, die von den Befragten als zentral für die Lebensphase des Studiums erachtet werden, wie das studentische Leben auf dem Campus, mit Gleichgesinnten in Seminaren und Vorlesungen zu diskutieren und zu lernen, gemeinschaftliche Erfahrungen zu machen, gemeinsam die Herausforderungen des Studiums zu bestreiten, Freundschaften, Partys, das Leben in einer Großstadt und vieles mehr, kurz das „Riesending“ (Alex Mayer), fielen gezwungenenmaßen weg. Alex Mayer zufolge fehlt in der Folge die „Leidenschaft“ und die Motivation für das Studium, Kim Santos zufolge das „Gefühl zu studieren“. Ein Kernelement scheint die Dimension der Entfremdung von der Universität zu sein, die sich implizit vielfach in den Daten findet. Kim Santos beschreibt diese Entfremdung explizit als fehlendes Zugehörigkeitsgefühl zur Universität, was auch nach dem Übergang in Präsenz weiterhin anhält.

Zusammenfassend wurden die Übergänge und Hochschule auf Distanz von den meisten Studierenden innerhalb des Samples als fremdbestimmt erlebt, einhergehend mit Erschöpfung, Überforderung, Enttäuschung und Entfremdung. Das Studium erscheint als Zumutung und als Abschnitt des Durchhaltens auf dem Weg in eine andere Lebenssituation, die es möglichst schnell zu erreichen gilt. Damit tritt der Bildungstitel in den Vordergrund, den es schnellstens zu erwerben gilt. Der Bildungsprozess auf dem Weg zur Zertifizierung hingegen erscheint lediglich als Mittel zum Zweck. Einige Studierende schildern Bemühungen der Effektivitätssteigerung, wie das parallele Besuchen von Lehrveranstaltungen, um in tunlichst kurzer Zeit möglichst

viele CP zu generieren.³ Die Komponente Zeit wurde insbesondere im Zuge der Pandemie und der politisch verordneten Schließungen, Ausgehverboten und Entschleunigungen relevant. Für viele Jugendliche und junge Erwachsene entstand dadurch das Gefühl, etwas Unwiederbringbares zu verpassen (vgl. Andresen et al. 2020). Die in den Interviews beschriebenen anhaltenden Effektivitätssteigerungen der Studierenden dienen jedoch weniger einem „Nachholen“ der Studienzeit als vielmehr einer „Verkürzung“ des Studiums, das als Zumutung erlebt wird.

Interessant ist, dass die Studierenden in der fremdbestimmten Position verharren und sich weniger die Frage stellen, welchen Beitrag sie leisten können, damit das Studium stärker den Erwartungen und Wünschen entspricht. Es stellt sich die Frage, inwiefern den Studierenden hier Handlungsmuster und Zugänge zum Selbstwirksamkeitserleben fehlen und inwiefern dies mit Onlinelehre und Hochschule auf Distanz zusammenhängt und/oder in einem größeren Kontext von Bologna-Studienreformen zu betrachten ist.

Unter Einbezug der Fachkultur- und Hochschulsozialisationsforschungen lassen sich diese Befunde in einen größeren Zusammenhang einordnen. Die Erkenntnisse der Fachkulturforschung (vgl. Liebau & Huber 1985; Huber 1991) lenken den Blick darauf, dass der Prozess der Hochschulsozialisation in fachspezifischen Kulturen stattfindet, die sich aus der Herkunftskultur, der studentischen Kultur, der akademischen Kultur sowie der Berufskultur zusammensetzen. Die studentische Fachkultur umfasst kulturelle, politische und soziale Aktivitäten und Lebensstile der Studierenden. Dazu zählen auch Initiationsriten, welche die Statuspassage üblicherweise begleiten, indem sie in den neuen Lebensabschnitt überleiten. Sie dienen der Aufnahme der sozialen Regeln und Verhaltensweisen in dieser neuen sozialen Gruppierung und stellen damit die Übernahme der neuen Statusposition sicher (vgl. Engler & Friebertshäuser 1989). Die akademische Fachkultur – repräsentiert durch die Hochschullehrenden, Räume sowie Artefakte – umfasst die historischen Traditionen eines Faches, die sächliche, räumliche und personelle Ausstattung, die Formen der Vermittlung von Lehrstoff, die wissenschaftlichen Traditionen und Selbstdefinitionen sowie die wissenschaftliche Reputation. Die Berufskultur umfasst Fachzeitschriften, Inhalte der Ausbildung oder direkte Kontakte zum Berufsfeld in Form von Praktika oder Nebentätigkeiten. Die Herkunftskultur der Studierenden umfasst neben der Herkunftsfamilie die schulische und außerschulische Sozialisation als Teil der soziokulturellen Vorbereitung auf das Studium. Im Prozess der Hochschulsozialisation wirken die unterschiedlichen Kulturen zusammen, wobei Huber et al. (vgl. 1983) der akademischen Fachkultur, in ihrem Zusammenwirken mit der antizipierten Berufskultur, den stärksten Einfluss auf den Prozess der Hochschulsozialisation zuschreiben.

Im Zuge der Hochschule auf Distanz waren die genannten kulturellen Dimensionen – bis auf die Herkunftskultur – nur eingeschränkt verfügbar und erfahrbar. Dass viele Studierende beispielsweise auf schulisch gelernte und gewohnte Praktiken des Lernens zurückgegriffen haben, lässt sich im Kontext der Fachkulturforschung als

³ Diese Praxis zeigt sich auch noch drei Semester nach der Pandemie. So gibt es immer wieder Studierende, die Lehrveranstaltungen im 14-tägigen Rhythmus parallel besuchen möchten.

Ausdruck dessen deuten, dass bis auf die Herkunftskultur die fachkulturellen Dimensionen der Hochschulsozialisation größtenteils fehlten. Schulische Praktiken beziehen sich auf die vielfältigen Methoden, Gewohnheiten und Verhaltensweisen, die Schüler*innen im Verlauf ihrer schulischen Ausbildung erlernen und anwenden. Dieses Spektrum an Praktiken kann sowohl das Lernen an sich, die Art und Weise der Informationsaufnahme als auch die Interaktion innerhalb des schulischen Umfelds umfassen. Während der Pandemie, in einer Zeit, in der der Zugang zu physischen Hochschulräumen stark eingeschränkt war, erwiesen sich diese schulischen Praktiken offenbar als entscheidend für vor allem Studienanfänger*innen. Die Befunde aus der qualitativen Befragungsstudie legen nahe, dass sich Hochschulsozialisationsprozesse und damit zentrale Grundlagen des fachspezifischen Denkens und Handelns nur eingeschränkt vollzogen haben und mit Effekten der Entfremdung einhergingen. Diese Entfremdung wirkt bis in die postpandemische Präsenz hinein, was aus den Schilderungen der Studierenden deutlich wird. Für viele der Studierenden ist – trotz Präsenz – eine innere Distanz geblieben.

Sozialisationsprozesse und Übergänge benötigen Zeit. Zeit zu geben und zu nehmen, scheint angesichts gesellschaftlich-bildungspolitischer Narrative des Aufholens und Nachholens paradox. Viele der befragten Studierenden versuchen möglichst schnell durch das Studium zu kommen, womit die Einsozialisation in die Fachkultur weiterhin erschwert bleibt. Entfremdung, Überforderung, Enttäuschung und mangelnde Studienmotivation gelten als Studienzweifel und -abbruch begünstigende Faktoren (vgl. Heublein et al. 2010; Heublein & Wolter 2011; Blüthmann et al. 2012). Den Forschungsbefunden zufolge sind hier insbesondere eine ungenügende soziale und akademische Integration in die Hochschule bedeutsam. Entscheidend für den Studienerfolg – so zeigen auch internationale Studien zum Thema – ist die Aneignung eines fachspezifischen bzw. akademischen Habitus (von Thomas, vgl. 2002, als „institutional habitus“ bezeichnet). Gemeint ist damit das Bündel an explizitem wie implizitem Wissen, das zur Bewältigung der akademischen Anforderungen im Hochschulumieu erwartet und als Teilhabebedingung vorausgesetzt wird. Gemeint sind ebenso die vielen, (teils) unausgesprochenen Regeln und Verhaltensweisen, die im Hochschulalltag, im Umgang mit den Professorinnen und Professoren, aber auch den Kommilitoninnen und Kommilitonen eine Rolle spielen und darüber bestimmen, wie gut man den Übergang ins Studium und die „durch die Fachkultur bestimmte und geforderte Lernform“ (Liebau & Huber 1985, S. 336) bewältigt. Die Effekte der erschwerten Hochschulsozialisationsbedingungen – auch im Kontext sozialer Ungleichheit – werden sich wohl erst in den kommenden Semestern zeigen. Abschließend stellen wir einige Überlegungen zu sich daraus ableitenden Beratungsbedarfen an Hochschulen vor.

4 Beratungsbedarfe an Hochschulen

Zusammenfassend zeigt sich in den Interviews, dass für viele Studierende die soziale Eingebundenheit in die Hochschule von zentraler Bedeutung ist, gleichwohl anzumer-

ken ist, dass einige Studierende – insbesondere Studierende in höheren Fachsemester – Onlineangebote als Flexibilisierung des Studiums positiv hervorheben. Für Studienanfänger*innen hingegen erschwere sich die Einsozialisation ins Feld Hochschule und die Praktiken des Studierens, was teilweise mit Unsicherheit und Orientierungslosigkeit einherging. Die Studierenden waren in den Übergängen auf sich allein gestellt und konnten bei der Bewältigung auf keine Erfahrungen und Routinen zurückgreifen.

Die Daten geben Hinweise darauf, dass sich Praktiken des Studierens im Zuge der Pandemie nachhaltig verändert haben, wobei hier noch weiterer Forschungsbedarf besteht. Bei vielen Studierenden, auch jenen, die bereits vor der Pandemie studierten, führten die Semester auf Distanz zu einer Entfremdung von der Hochschule und der Hochschulkultur. In den Interviews formulieren die Studierenden unterschiedliche Wünsche an die Universität, wie die Gestaltung eines „fließenden Übergangs“ zwischen online und Präsenz und dass nicht „einfach so weitergemacht [wird] wie davor“ (Sophie Jäger). Die Studierenden fühlen sich nicht abgeholt in ihrer Situation, wodurch das Gefühl der Fremdbestimmung und Entfremdung sich auch in Präsenz weiter fortsetzt. Ein Beratungs- bzw. Unterstützungsbedarf, der hieraus resultiert, ist die Begleitung von Übergängen – insbesondere des Übergangs der Wiederaufnahme des Präsenzbetriebes.

Die Debatten des Gegeneinanderausspielens von online und Präsenz und die gegenwärtige Abwertung des digitalen Studiums können die individuellen Übergänge von Studierenden erschweren. So implizieren die Debatten zugleich eine Abwertung der in der Pandemie etablierten Praktiken des Studierens. Zugleich werden Möglichkeiten des Nachdenkens über hybride Angebote, die digitale sowie asynchrone Studienelemente mit synchronen Elementen vor Ort ergänzen, erschwert. Den Äußerungen der Studierenden zufolge wären insbesondere solche Angebote eine Entlastung in der individuellen Gestaltung von Übergängen zwischen Hochschule auf Distanz und Präsenz.

Den Befunden zufolge bedarf es spezifischer Beratungs- und Unterstützungsangebote, die einen Raum bieten, die eigenen Erfahrungen, Gedanken und Gefühle zum Ausdruck zu bringen und „in Beziehung“ zu sich, zu anderen und zur Hochschule zu treten. Eingebundenheit ist ein wichtiger Bestandteil der Hochschulsozialisation und der Einführung in die jeweiligen Fachkulturen. Entfremdung verweist dabei auf eine fehlende Resonanz als ein interaktives Geschehen des ‚Von-Welt-Berührt-Seins‘ (Ellinger & Kleinhenz 2022). Als Voraussetzung für Resonanz beschreiben Ellinger und Kleinhenz unter Bezugnahme auf Hartmut Rosa (vgl. 2016) die Qualität von Beziehungen bei der sich zwei Seiten „gegenseitig in Schwingung versetzen“ (Ellinger & Kleinhenz 2023, S. 130). Partizipative Angebote, um das Selbstwirksamkeitserleben zu fördern, sowie Orte der Gemeinschaft, um das Zugehörigkeitserleben zu fördern, können hier Ansätze sein (vgl. Egloff 2020; Richter 2023b). Eine Herausforderung bleibt, die Angebote so niedrigschwellig zu gestalten, dass diese trotz Entfremdung und fehlender Motivation Studierende erreichen. Hierfür gilt es unserer Einschätzung nach, darüber nachzudenken, Beratung als Bestandteil von Hochschulkulturen zu denken und

nicht als Zusatzangebote, die aufgesucht werden müssen. Eine zweite Herausforderung besteht in dem derzeitigen Narrativ des Aufholens und Nachholens sowie den Bemühungen zur Effizienzsteigerung rund um Praktiken des Studierens. Dieses Narrativ stellt sich als eine fortwährende Herausforderung dar, die sich vor dem Hintergrund der Bologna-Reformen⁴ und ihrer begleitenden Auswirkungen entwickelt hat und sich im Zuge der Coronapandemie verstärkt hat.

Es wäre zu optimistisch anzunehmen, dass Beratung allein sämtliche Belastungen und Herausforderungen der Studierenden, die teilweise auch schon vor der Pandemie existierten, vollständig bewältigen und lösen kann. Beratung kann jedoch als eine Ressource betrachtet werden, um den Studierenden Gehör zu verschaffen und Übergänge innerhalb von Hochschulen zu begleiten. Sie kann dazu beitragen, die Ein gebundenheit zu fördern und Entfremdung entgegenzuwirken. Beratung benötigt Zeit zum Gestalten und Erproben, für Distanzierungen, veränderte Fokussierungen und Perspektivwechsel, um Raum und Anregung zu geben. Darüber hinaus wäre es wichtig, weitere Forschungen durchzuführen, um das Potenzial und die Chancen digitaler Lehrformate als zusätzliche Ressourcen zu erkunden. Dies würde auch die Notwendigkeit einschließen, die erforderlichen Rahmenbedingungen und Erfolgsfaktoren für digitale Formate sowie die damit verbundenen Beratungsleistungen zu untersuchen und weiterzuentwickeln. Dieser Prozess hat erst begonnen.

Literatur

- Andresen, S. et al. (2020). „Die Corona-Pandemie hat mir wertvolle Zeit genommen“. *Jugend-alltag 2020*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W. & Thomas, S. (2021). *Stu.diCo II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden. Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung aus der bundesweiten Studienreihe Stu.diCo*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1252>
- Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2012). Überfordert, Enttäuscht, Verwählt oder Strategisch? Eine Typologie vorzeitig exmatrikulierter Bachelorstudierender. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 89–108.
- Breidenstein, G., Hirschauer, S., Kalthoff, H. & Nieswand, B. (2013). *Ethnographie: Die Praxis der Feldforschung*. Konstanz: UVK.
- Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T. & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS.

⁴ Die Bologna-Reformen bezeichnen die europaweite Umgestaltung der Hochschule in eine neue Studienstruktur bestehend aus vergleichbaren Bachelor- und Masterstudiengängen. Diese Umgestaltung ging mit der Modularisierung des Studiums und der Einführung von Leistungspunkten (ECTS-System) einher, welche durch regelmäßige Überprüfung absolviert werden müssen. Weitere Aspekte, die die Effizienzlogik an Hochschulen begünstigten, sind u. a. die Einführung des Qualitätsmanagements, die Fokussierung auf Forschungsexzellenz, Rankings und Drittmittel, welche mit einer „Vertriebswirtschaftlichung“ und Bürokratisierung von Hochschule einhergehen (Schubart & Mauermeister 2017, S. 125).

- Egloff, B. (2020). Peer-Beratung als Ermöglichungsraum. In S. Benedetti, S. Lerch & H. Rosenberg (Hrsg.), *Beratung pädagogisch ermöglichen?! Bedingungen der Gestaltung (selbst-)reflexiver Lern- und Bildungsprozesse* (S. 63–76). Wiesbaden: Springer VS.
- Ellinger, S. & Kleinhenz, L. (2022). Strukturell erstickte Resonanzbeziehung. Kritik an der Einseitigkeit des pädagogischen Umgangs in der Schule. In S. Richter & A. Bitzer (Hrsg.), *In Beziehung sein. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen zur Bedeutung von Beziehung in Forschung, Lehre und Praxis* (S. 95–106). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ellinger, S. & Kleinhenz, L. (2023). Umgang mit Unterrichtsstörungen aus resonanztheoretischer Sicht. Entfremdungspotentiale in Drohszenarien und Strafinszenierungen. In S. Richter (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen und Konflikte im schulischen Feld. Pädagogische Perspektiven* (S. 129–142). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Engler, S. & Friebertshäuser, B. (1989). Zwischen Kantine und WG. Studienanfang in Elektrotechnik und Erziehungswissenschaften. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Weibliche Identität. Dokumentation der Fachtagung der AG Frauenforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 123–136). Bielefeld: Kleine.
- Fuchs, T. & Matzinger, D. (2021). Lost in Pandemic. Zur Frage von adoleszenten Bildungsprozessen und Übergängen in Zeiten des Social Distancing. In S. Krause, I. M. Breinbauer & M. Proyer (Hrsg.), *Corona bewegt – auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie* (S. 33–47). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Weinheim/München: Juventa.
- Friebertshäuser, B. (2008). Statuspassage von der Schule ins Studium. In Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 611–627). Wiesbaden: VS.
- Heublein, U., Hutzsch, C., Schreiber, J., Sommer, D. & Besuch, G. (2010). *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und in herkömmlichen Studiengängen*. Hannover: HIS.
- Heublein, U. & Wolter, A. (2011). Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 57(2), 214–236.
- Huber, L. (1991). Sozialisation in der Hochschule. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S. 417–441). Weinheim: Beltz.
- Huber, L., Liebau, E., Portele G. & Schütte W. (1983). Fachcode und studentische Kultur. Zur Erforschung der Habitusbildung in der Hochschule. In E. Becker (Hrsg.), *Reflexionsprobleme der Hochschulforschung* (S. 144–170). Weinheim/Basel: Beltz.
- Krawietz, J., Raithelhuber, E. & Roman, N. (2013). Übergänge in der Hochschule. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 651–687). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2014). Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 383–396). Wiesbaden: Springer VS.
- Liebau, E. & Huber, L. (1985). „Die Kulturen der Fächer“. *Neue Sammlung*, 25(3): Themenheft: Lebensstil und Lernform, 314–339.

- Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F. & Buchholz, S. (2020). *Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester* [DZHW-Brief 5]. https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzwh_brief_05_2020.pdf
- Richter, S. (2019). *Pädagogische Strafen in der Schule. Eine ethnographische Collage*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Richter, S. (2023a). Reflexiv beschreiben. Die Ethnographische Collage als Auswertungs- und Darstellungsstrategie. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* (im Erscheinen).
- Richter, S. (2023b). Übergänge und Krisen an Hochschulen begleiten – das Lehr-Lern-Beratungsprojekt „Peer Walk and Talk“. *Der Pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen* (im Erscheinen).
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Schubarth, W. & Mauermeister, S. (2017). Alles auf (Studien)anfang! – Sieben Thesen und erste Befunde zum Studieneingang aus dem StuFo-Projekt. In W. Schubarth, S. Mauermeister & A. Seidel (Hrsg.), *Studium nach Bologna. Befunde und Positionen* (S. 101–126). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Thomas, L. (2002). Student Retention in Higher Education: The Role of Institutional Habitus. *Journal of Education Policy*, 17(4), 423–442.
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K. & Schröer, W. (2020). *Stu.diCo. – Studieren digital in Zeiten von Corona: Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.diCo.* Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/150>
- Van de Velde, S., Buffel, V., Bracke, P., van Hal, G., Somogyi, N. M., Willems, B. & Wouters, E. (2021). The COVID-19 International Student Well-being Study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(1), 114–122. <https://doi.org/10.1177/1403494820981186>
- Völcker, M. & Epp, A. (2021). Mixed-Methods in der sozialwissenschaftlichen Methodenausbildung in differenztheoretischer Perspektive: Eine Annäherung. In S. Gabriel, K. Kotzyba, P. Leinhos, D. Matthes, K. Meyer & M. Völcker (Hrsg.), *Soziale Differenz und Reifizierung. Theoretische Zugänge und forschungspraktische Bearbeitungen* (S. 201–226). Wiesbaden: Springer VS.

Autorinnen

Sophia Richter, Prof. Dr. phil., Professorin für Bildungswissenschaften an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg, Institut für Schulentwicklung, Fort- & Weiterbildung

Lisa Will, B. A., Studentin im Master Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Mirijam Ramm-Traoré, B.A., Studentin im Master Erziehungswissenschaft an der Goethe-Universität Frankfurt am Main

Review

Dieser Beitrag wurde nach der qualitativen Prüfung durch das Peer-Review und die Redaktionskonferenz am 24.08.2023 zur Veröffentlichung angenommen.

This article was accepted for publication following a qualitative peer review at the editorial meeting on the 24th August 2023.