



Rückkehr in Präsenz – Belastungserleben von Studierenden im Übergang

SOPHIA RICHTER, SARAH SCHMIDT, LISA WILL, XENIA STINDL

Zusammenfassung

Die Umstellung des Studienangebots auf Online-Lehre aufgrund der pandemiebedingten Hochschulschließungen ist für viele Studierende mit Belastungen einhergegangen. Zahlreiche Studien zeigen enge Zusammenhänge zwischen Belastungserleben und der Herkunfts- und Lebenssituation Studierender. Bisher wenig untersucht wurde die Rückkehr in Präsenz. In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, was welche Studierenden(gruppen) bei der Rückkehr in Präsenz belastet hat, was ihre Sorgen und Hoffnungen waren. Empirische Basis ist eine quantitative Befragung Studierender der Goethe-Universität Frankfurt/M. (N = 674). Die Ergebnisse zeigen: Die Mehrzahl der Studierenden nimmt die Präsenzsituation weniger belastend wahr als die Online-Lehre. Die Rückkehr in Präsenz ist bei vielen Studierenden mit positiven Gefühlen und Hoffnungen, aber auch mit Sorgen vor Ansteckung, der Herausforderung fehlender Arbeitsroutinen und mehr Angst als die Umstellung zur Online-Lehre einhergegangen. Überraschend war der Befund, dass sich die befragten Studierenden mit Kind emotional weniger belastet und weniger von Politik und Gesellschaft im Stich gelassen fühlen als ihre Kommiliton:innen ohne Kind.

Schlüsselwörter: Studium und Studieren; Übergang; Hochschule; COVID-19-Pandemie; Belastungserleben

Return to Campus – Stress Experience of Students during Transition

Abstract

The transition to online teaching due to pandemic-related university closures has been stressful for many students. Numerous studies show close relations between the experience of stress and students' background. So far, little research has been done on the return to presence. This article examines the question of which students experienced stress when returning to presence and what their worries and hopes were. The empirical basis is a quantitative survey of students at Goethe University Frankfurt/M. (N = 674). The results show: The majority of students consider face-to-face teaching as less stressful than online teaching. For many students, the return to face-to-face was accompanied by positive feelings and hopes, but also by concerns about infection, the challenge of missing work routines and more anxiety than the switch to online teaching. The surprising finding was that students with children felt less emotionally affected and less neglected by politics and society than students without children.

Keywords: Studies and studying; transition; university; covid-19-pandemic; experience of stress

1 Rückkehr in Präsenz – Einleitung

Zahlreiche Befragungen im Kontext des ‚Studierens auf Distanz‘ zeigen, dass soziale Isolation und das Erleben von Einsamkeit zu den zentralen Belastungsdimensionen von Studierenden im Zuge der COVID-19-Pandemie gehören. Studierende berichten von Herausforderungen, Belastungen, Sorgen und Nöten, aber auch von neuen Chancen, die das digitale Studium bietet (expl. Besa et al., 2021; Traus et al., 2020; Lörz et al., 2020; van de Velde et al., 2021).

Nach drei bzw. vier Semestern Hochschule auf Distanz ging es zum Sommersemester 2022 „Zurück in Präsenz“, wie es von zahlreichen Hochschulen formuliert wurde. Dabei war „es für die meisten Studierenden kein ‚zurück‘, sondern ein Übergang in etwas Neues“ (Ramm-Traoré et al., 2023, S. 22). Die Rückkehr erschien für viele als eine Befreiung von den Belastungen, Sorgen und Nöten, verbunden mit der Hoffnung, Studieren als gemeinsame Praxis (wieder oder zum ersten Mal) im hochschulischen Regelbetrieb zu erleben. Im Rahmen einer qualitativen Befragung von Studierenden im Zuge der Wiedereinführung von Präsenzveranstaltungen an Hochschulen zeigte sich, dass Studierende auch im Übergang besondere Herausforderungen bewältigen mussten und Sorgen sowie Belastungen erlebten (Ramm-Traoré et al., 2023). Die ambivalenten Erlebensdimensionen der Studierenden geben Hinweise darauf, dass sich die Bedeutung von Studium und die Praktiken des Studierens im Zuge der Pandemie verändert haben. Der vorliegende Beitrag geht auf Basis einer quantitativen Befragung von Studierenden an der Goethe-Universität Frankfurt (N = 674), die innerhalb der ersten zwei Semester der Wiederaufnahme des Präsenzbetriebes durchgeführt wurde, folgenden Fragen nach: Welche Emotionen beschreiben *welche* (vulnerablen) Studierenden(gruppen)¹ bei den Übergängen zwischen Präsenz – Online – Präsenz? Was waren ihre Sorgen und Hoffnungen und welche Belastungen zeigen sich?

Die deskriptive Analyse der Daten wird in den Forschungsstand zum Belastungserleben Studierender während der COVID-19-Pandemie eingebettet. Zugleich werden Bezüge zur Übergangs- und Emotionsforschung hergestellt.

2 Forschungsstand und theoretische Bezüge

2.1 Forschungsstand

Die COVID-19-Pandemie hat sich erheblich auf die Lebensumstände und Gesundheit der Bevölkerung ausgewirkt. Es wurden verschiedene Maßnahmen und Einschränkungen eingeführt, um die Pandemie einzudämmen und so schnell wie möglich zum ‚normalen‘ Leben zurückzukehren. Eine der Maßnahmen war die deutschlandweite Schließung von Hochschulen, sodass sich Lehre und Lernen in die Privaträume von Studierenden und Dozierenden verlegt haben. Während es in Schulen und Kindertagesstätten eine sukzessive Rückkehr in Präsenz gab, waren Lockerungen an Hochschulen im Verlauf der Vorlesungszeit zunächst nur in großen Ausnahmen möglich, sodass der Studienalltag im digitalen Raum und weitestgehend auch sozial privatisiert über drei bzw. vier Semester stattgefunden hat. Inzwischen gibt es umfangreiche Literatur zum studentischen Erleben der Lehre während der Pandemie (vgl. exempl. Ackermann et al., 2021; Lörz et al., 2020; Vladova et al., 2021). Im Folgenden konzentrieren wir uns auf jene Studien(-ergebnisse), die für unsere Fragestellung mit dem Fokus auf Übergänge und das emotionale Erleben relevant sind. In nahezu allen Befragungsstudien haben Studierende von Konzentrationsproblemen, mangelnder Studienmotivation, Schlafstörungen und weiteren Stress-, Depressions- und Angstsymptomen berichtet (z. B. Andresen et al., 2022; Aristovnik et al., 2020; Besa et al., 2021; Traus et al., 2020). In der Stu.di.Co II-Studie gaben 65,5 Prozent der Befragten an, dass die Pandemie seelische Beschwerden ausgelöst hat, fast 79 Prozent der Befragten fühlten sich nach einem Studientag ausgelaugt (Besa et al., 2021). Während des

¹ Zimmer, Lörz und Marczuk (2021) identifizieren als vulnerable Studierendengruppen Studierende aus der COVID-19 Risikogruppe, Studierende mit Kind sowie Studierende mit Beeinträchtigungen.

digitalen Studiums haben den Studierenden insbesondere die sozialen Kontakte gefehlt. So berichteten über 50 Prozent der Befragten, dass die fehlenden Kontakte zu anderen Studierenden eine Herausforderung waren und dass ihnen der persönliche Austausch und das soziale Leben auf dem Campus gefehlt haben. Mehr als 30 Prozent der Befragten geben an, dass sie sich mehr Sorgen gemacht haben und stärker von ihrem Studium abgelenkt waren (Traus et al., 2020; Besa et al., 2021). Von den befragten Studierenden gingen Ende 2021 über 40 Prozent davon aus, dass sich ihr Studium verlängern wird (Andresen et al., 2022; Lörz et al., 2020; Besa et al., 2021). Diese Gruppe der Studierenden berichtete signifikant häufiger von Einsamkeitserleben, psychischen Belastungen und Zukunftsängsten (Andresen et al., 2022).

Das Belastungserleben der Studierenden steht den Befunden zufolge in einem engen Zusammenhang mit der Herkunftssituation der Studierenden, ihren Lebens- und Wohnbedingungen und den damit verbundenen zur Verfügung stehenden sozialen, häuslichen und materiellen Ressourcen (Besa et al., 2021). Berkes et al. (2020) verweisen auf eine damit verbundene Zunahme der sozialen Ungleichheit im Kontext der Hochschulbildung. Studierende mit Kind, Studierende aus der COVID-19 Risikogruppe sowie Studierende mit Beeinträchtigungen konnten als besonders vulnerable Gruppen identifiziert werden (Zimmer et al., 2021). In diesem Kontext hebt Stegbauer (2020) die Möglichkeit, Kontakte zu reduzieren, ohne dadurch mit Einschränkungen konfrontiert zu werden, als ‚neue‘ Dimension der Ungleichheit hervor. Studierende mit Kind sind beispielsweise häufig auf die Unterstützung ihrer (Groß-)Eltern angewiesen, was aufgrund von Kontaktbeschränkungen und der erhöhten Risiken für ältere Menschen zu Konflikten führen konnte. Über 50 Prozent der Studierenden mit Kind und ein Drittel der Studierenden ohne Kind gaben an, dass ihre Beziehungen im familiären Umfeld während der Pandemie schwieriger geworden sind. In der Gruppe der Studierenden mit Beeinträchtigungen zeichnete sich ein ähnliches Bild ab (Zimmer et al., 2021). Studierende aus nichtakademischen Elternhäusern waren ebenfalls stärker belastet. Fast 40 Prozent der Studierenden in dieser Gruppe gaben an, dass sie aufgrund ihrer finanziellen Situation psychisch belastet sind, wobei dies auch für 30 Prozent der Studierenden aus Akademikerfamilien gilt (Besa et al., 2021). Die finanziellen Schwierigkeiten resultierten u. a. daraus, dass aufgrund des Lockdowns im Frühjahr 2020 und den daraus folgenden Betriebsschließungen viele Studierende ihren lebensunterhaltssichernden Nebenjob verloren haben (Becker & Lörz, 2020). So gaben mehr als 50 Prozent der befragten Studierenden in der Stu.di.Co Studie an, dass sie während der Pandemie weniger Geld zur Verfügung hatten, da ihr Nebenjob weggefallen ist. Darüber hinaus gaben 28 Prozent der Befragten an, dass ihre Eltern sie z. B. aufgrund von Kurzarbeit weniger finanziell unterstützen konnten (Traus et al., 2020). Infolgedessen sind einige Studierende in ihr Elternhaus zurückgezogen, um Mietkosten einzusparen (Butterwegge & Butterwegge 2021, Traus et al., 2020).

Insgesamt zeigen die Studien einen Zusammenhang zwischen dem Belastungserleben und fehlenden (Unterstützungs-)Ressourcen, was bedeutet, dass bestehende Ungleichheiten im Bildungssystem durch die Pandemie und ihre Folgen vermutlich verschärft wurden. Während die Herausforderungen der Studierenden in der Pandemie durch die Studienlage gut dokumentiert sind, fehlen bislang umfassende Studien zum Übergangserleben von der Onlinelehre zurück in die Präsenzlehre. Hier setzt die vorliegende Studie an und fokussiert auf diese spezifische Phase.

2.2 Übergangsforschung

Der Wechsel von Präsenz zu Online und später dann von Online zu Präsenz lässt sich im Kontext von Übergangsforschungen (Krawietz et al., 2013; Walther, 2014; Wanka et al., 2020) als eine spezifische Phase betrachten, die durch Ungewissheit und Herausforderungen, aber auch Chancen und Potenziale gekennzeichnet ist.

Übergänge lassen sich demnach als Marker für soziale Zustands- bzw. Positionswechsel im Rahmen eines Lebenslaufs fassen, wonach sich Lebensläufe als Abfolge von Übergängen beschreiben lassen (Walther, 2014). Sie sind somit „changes in state that are more or less abrupt“ (Elder, 1985, S. 31), welche beispielsweise institutionell, wie etwa durch Altersgrenzen oder Statusmerkmale, aber auch durch die Veränderung individueller Ansprüche und Orientierungen angestoßen werden kön-

nen (Walther & Stauber, 2013). Sie können sich ebenfalls im Zuge globaler oder lokaler Ereignisse wie der COVID-19-Pandemie vollziehen. Wenn unklar ist, ob der jeweilige ‚Zielzustand‘ eines Übergangs erreicht wird, spricht man in diesem Zusammenhang auch von Übergängen als „Zonen der Ungewissheit“ (Walther, 2014, S. 22).

Im Kontext der Hochschule und des Studierens lassen sich drei prototypische Übergangsphasen ausmachen. Diese sind erstens die *Studieneingangsphase*, d. h. der Übergang von der schulischen Phase oder außerschulischen Erwerbstätigkeit in das Studium. Dieser Übergang in das Studium gilt als komplex und kritisch und wurde bereits vielfach untersucht (z. B. Friebertshäuser, 1992; Ecarius et al., 2011). Zweitens sind es *Übergänge während des Studiums*, hierzu gehören z. B. Pflichtpraktika oder Auslandssemester. Drittens ist es die Phase des *Studienabschlusses* (Krawietz et al., 2013). Aufgrund der Komplexität von Übergängen, deren wechselseitiger Durchkreuzung und vielfältiger Bedingungen beeinflusst die Bewältigung eines Übergangs weitere Übergangsprozesse, weshalb der Bewältigung und Gestaltung eines Übergangs eine besondere Rolle für darauffolgende Übergänge zukommt (Fuchs & Matzinger, 2021).

Im Zuge der institutionell angestoßenen und pandemisch bedingten Hochschule auf Distanz und der anschließenden Rückkehr ‚zurück in Präsenz‘ kam es somit zu mehreren zusätzlichen Übergängen während des Studiums, welche die Studierenden neben wiedererlangten Freiheiten und Möglichkeiten auch mit besonderen Herausforderungen konfrontierten (z. B. Studieren unter Hygienemaßnahmen, Ungewissheit über den weiteren Verlauf der Pandemie, (post-)pandemische Folgen in Bezug auf Gesundheit, finanzielle Situation usw.). Aufgrund der Länge der Pandemie und daraus resultierenden drei bis vier Semestern Hochschule auf Distanz fiel der Übergang ‚zurück in Präsenz‘ zeitlich in die unterschiedlichsten Phasen eines Studiums. So waren einige Studierende noch am Anfang ihres Studiums, erlebten vielleicht ihr erstes Semester in dieser Zeit, andere kamen gar nicht ‚zurück‘ an die Hochschule, weil sie ihr Studium bisher nur auf Distanz erlebt hatten, wiederum andere befanden sich in diesem Übergang bereits am Ende ihres Studiums. Durch diese Vielfalt an individuellen Rahmungen und formalen Studienbedingungen kommt es zu einer Durchkreuzung von Faktoren.

2.3 Emotionen und Einsamkeit

Übergänge als Phasen des Umbruchs und der Neuorientierung können mit unterschiedlichen Emotionen und psychologischen Zuständen einhergehen. Neben Ängsten und Unsicherheit können auch (Vor-)Freude und Trauer eine Rolle spielen. Im Folgenden steht die Frage im Zentrum, wie Studierende das eigene emotionale Erleben im Zuge der Übergänge von Hochschule auf Distanz beschreiben und welche Effekte dies auf das Studium haben könnte. In diesem Zusammenhang werden auch verwandte Konstrukte in den Blick genommen, die das emotionale Erleben beeinflussen, darunter Stress, Einsamkeit und soziale Isolation, welche gemeinsam mit Emotionen im Fokus der folgenden theoretischen und empirischen Auseinandersetzung stehen.

2.3.1 Emotionen

Emotionen werden „meist als situative, momentane Zustände (sog. emotionale States) beschrieben“ (Frenzel et al. 2009, S. 208). Sie sind von kurzer Dauer und können auf ein spezifisches Ereignis zurückgeführt werden, wobei die Emotionen von der eigenen Einschätzung dieses Ereignisses abhängig sind (Lohbeck et al., 2018; Zirfas, 2022). Somit ist die emotionale Bewertung eines Ereignisses abhängig von der Wahrnehmung, der Persönlichkeit, den Umständen, der Beziehung zur Welt und der Selbstbeziehung einer Person (Zirfas, 2022; Gieseke, 2019). Emotionen „reduzieren die Komplexität der Wahrnehmung, der Information, der Schlussfolgerung und Wahlmöglichkeiten und sie lassen sich daher auch mit einer gewissen Intentionalität und Attraktivität in Verbindung bringen“ (Zirfas, 2022, S. 128 f.). Zu den sogenannten Basisemotionen zählen Freude, Furcht, Wut, Traurigkeit, Ekel und Überraschung (Morawetz & Heekeren, 2019). Das Aufkommen unterschiedlicher Emotionen ist wesentlich für das subjektive Wohlbefinden, das sowohl durch die Abwesenheit als negativ erlebter Emotionen, wie z. B. Angst und Wut, als auch durch das Empfinden explizit posi-

tiver Emotionen, wie das Erleben von Freude, charakterisiert wird (Frenzel et al., 2009). Emotionen beeinflussen auch Bildung und Lernen (Gieseke, 2019). Neben der Schule steht in diesen Auseinandersetzungen vor allem auch der Hochschulkontext im Mittelpunkt (vgl. dazu u. a. Keller & Becker, 2018; Kötter et al., 2022; Lohbeck et al., 2018).

2.3.2 Einflussfaktoren auf Emotionen: Stress, Einsamkeit und soziale Isolation

Zusätzlich spielen Faktoren wie Stress eine Rolle. Unter Stress wird ein Zustand der ‚Alarmbereitschaft‘ verstanden. Dieser tritt vor allem dann auf, „wenn die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten von den Anforderungen in der Umwelt übertroffen bzw. in Frage gestellt werden“ (Frenzel et al, 2009, S. 208). Obwohl Stress keine Emotion im engeren Sinne ist, beeinflusst er maßgeblich das emotionale Erleben, da Angst und subjektiv empfundener Stress oft miteinander einhergehen.

In Bezug auf die COVID-19-Pandemie und der damit einhergehenden Kontaktbeschränkungen und Umstellungen von Hochschule auf Distanz soll im Folgenden Einsamkeit als emotionales Erleben fokussiert werden. Einsamkeit entsteht zumeist aus dem Erleben sozialer Distanz im Verhältnis zu den Bedürfnissen nach Nähe, Bindung und sozialer Eingebundenheit. Einsamkeit kann erlebt, aber auch gesucht werden, z. B. als Rückzug (bspw. für Reflexion) (Holtbernd, 2018). Laut Willberg (2023) sollte daher grundsätzlich ‚schlechte Einsamkeit‘ von ‚guter Einsamkeit‘ unterschieden werden. So kann Einsamkeit Schutz und auch Bedrohung sein, was sich insbesondere in der Pandemie gezeigt hat. Stallberg (2021) differenziert zwischen der Einsamkeit als individuell erfahrenes Schicksal und der Einsamkeit als kollektiv geteilte Exklusionserfahrung. Die im Zuge der Pandemie erlassenen Kontaktbeschränkungen können der kollektiven Einsamkeitserfahrung zugeordnet werden. Zugleich verlagerten sich soziale Kontakte in den digitalen Raum und die Möglichkeiten der virtuellen Kontaktaufnahmen potenzierten sich in kürzester Zeit. Es stellt sich die Frage, ob virtuelle Angebote Einsamkeit kompensieren, reduzieren oder sogar präventive Effekte haben können.

Soziale Isolation liegt dann vor, wenn eine Person über einen längeren Zeitraum sehr häufig alleine ist, weil beispielsweise die Kontaktfrequenz zu relevanten Bezugspersonen dauerhaft gering ist. Entsprechend fungiert soziale Isolation als Äquivalent für langandauerndes und intensives Alleinsein (Schobin, 2018). Soziale Isolation kann sich negativ auf psychische Schutzfaktoren (z. B. Selbstwirksamkeit und Wohlbefinden) auswirken, wodurch wiederum Stress begünstigt wird. Eine gute soziale Einbettung fungiert demgegenüber als Schutzfaktor gegen Stress (Hafen, 2018).

Zustände wie Wohlbefinden, Stress, soziale Isolation und damit einhergehende Emotionen sind omnipräsent, weshalb sie auch in Bildungsprozessen und Übergängen eine zentrale Bedeutung haben und Bildungsentscheidungen sowie das Lernen beeinflussen können (Huber, 2020; Pekrun, 2018; Zirfas, 2022). Insbesondere in Zeiten des Umbruchs und der Veränderung spielen sie eine besondere Rolle, da Übergänge immer mit neuen und unbekannten Herausforderungen verbunden sind, die als Bedrohung erlebt werden können (Huber, 2020). Schlussfolgernd sind Emotionen für Übergänge und das damit einhergehende Belastungserleben relevant. Da Emotionen eng mit den spezifischen Lebensumständen einer Person verbunden sind, kann angenommen werden, dass Studieren im Zuge der Übergänge von Hochschule auf Distanz von unterschiedlichen Studierendengruppen jeweils unterschiedlich wahrgenommen wurde. Im Folgenden stehen daher das Belastungserleben in den Übergängen und damit einhergehende Emotionen und Herausforderungen im Fokus. Welche Emotionen beschreiben *welche* (vulnerablen) Studierenden(gruppen)?

3 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 quantitativen ($N = 674$) und einer qualitativen Befragung ($N = 25$)² die Übergänge ‚zurück in Präsenz‘ aus Sicht der Studierenden untersucht (zur qualitativen Befragung vgl. Ramm-Traoré et al., 2023). Im Zentrum der Befragung standen das Erleben des eigenen Studiums im Zuge der Pandemie und der Umstellungen der Hochschule auf Distanz und auf Präsenz sowie damit einhergehende Veränderungen von Praktiken des Studierens. Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist die quantitative Befragung.

Der Fragebogen wurde auf Grundlage einer qualitativen Vorstudie und unter Einbezug der Items der Studien Stu.di.Co und Ju.Co entwickelt. Zugleich dienten Erkenntnisse der Übergangs- und Emotionsforschung (mit dem Fokus auf Einsamkeit und Angst) als theoretische Hypothesen bei der Fragebogenkonzeption (vgl. Kap. 2). Ergänzt wurden Fragen zur aktuellen Lebenssituation, um die Analysen zu verschiedenen Subgruppen von Studierenden zu ermöglichen. Darüber hinaus konnten die Studierenden Angaben zu bedeutsamen Aspekten ihres Studiums, zum Erleben des Online- und Präsenz-Studiums sowie zum Nutzen von Beratungs- und Unterstützungsangeboten machen.

Beschreibung der Stichprobe

Das Sample 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 Prozent). Die geschlechtliche Verteilung der Befragten setzt sich wie folgt zusammen: 78,6 Prozent weiblich, 18,6 Prozent männlich und 2,8 Prozent divers. Ca. 1/3 der Befragten hat das Studium während der Pandemie begonnen und ca. 2/3 der Befragten bereits vor der Pandemie. Im Durchschnitt sind die Befragten 25,88 Jahre alt und seit 6,9 Semestern an der Goethe-Universität eingeschrieben. Nur 9,4 Prozent der Studierenden in der Stichprobe haben Kinder und 82,7 Prozent haben Geschwister.

11,8 Prozent der Befragten gehörten zum Erhebungszeitpunkt zur COVID-19-Risikogruppe, 28,7 Prozent lebten zum Erhebungszeitpunkt mit einer Person aus dieser Risikogruppe zusammen. 35,6 Prozent der Studierenden gaben bezüglich des Studienortes an, dass sie wohnhaft in Frankfurt waren, während 38,3 Prozent im Umland Frankfurts wohnten. Nur knapp ein Viertel der Studierenden (24,2 Prozent) war für das Studium nach Frankfurt gezogen. Von den Befragten gaben 87,7 Prozent an, dass sie über eine Rückzugsmöglichkeit zum Lernen verfügen. Als bedeutsame Lernorte wurden genannt: der Arbeitsplatz zu Hause (89,5 Prozent), die Bibliothek (57,0 Prozent), ein Café oder die Mensa (19,6 Prozent) oder auch ein Seminarraum (18,7 Prozent).

Am Standort Frankfurt am Main sind die Lebenshaltungskosten sehr hoch, weshalb 83,2 Prozent der Befragten angaben, einer Nebentätigkeit nachzugehen. Die meisten Studierenden finanzierten sich über ihre Eltern (57,0 Prozent), etwas weniger gaben an, (auch) einen Nebenjob zu haben (56,7 Prozent). Eigenes Einkommen hatten 31,2 Prozent der Befragten (wahrscheinlich Einkommen, das aus einer Erwerbstätigkeit kommt, nicht „nur“ aus einem Nebenjob), nur 22,8 Prozent gaben an, Kindergeld zu erhalten und 11,1 Prozent erhielten Bafög. Rente, Studienkredite, Stipendien oder Studienfinanzierung lagen jeweils unter 5 Prozent. Bei den meisten Studierenden hat die Nebentätigkeit weniger Zeit in Anspruch genommen als das Studium (48,3 Prozent), bei einem Drittel ungefähr gleich viel Zeit (35,2 Prozent) und beim geringsten Teil der Befragten hat die Nebentätigkeit mehr Zeit in Anspruch genommen als das Studium (16,4 Prozent).

2 Das Sample der qualitativen Befragung umfasst 25 Studierende. Studiengänge: 17 Bachelor Erziehungswissenschaft; 7 Master Erziehungswissenschaft; 1 Bildungswissenschaft (Lehramt). Spezifika und Situation der befragten Studierenden: Studienbeginn: 18 vor der Pandemie, 7 während der Pandemie. Studienort: 17 wohnhaft am Studienort; 8 Pendeln zum Studienort.

4 Studieren in und nach der Pandemie – Ergebnisse

Nach der Darstellung der Spezifika der untersuchten Kohorte sollen im Folgenden die Ergebnisse differenzierter dargestellt werden.

4.1 Herausforderungen von Online- und Präsenzlehre

Besonders der persönliche Kontakt, sowohl zu anderen Studierenden (MW = 3,13) als auch zu Dozierenden (MW = 2,86), wurde von den Studierenden als Herausforderung im Online-Studium beschrieben. Das Angebot von zu wenig Lehrveranstaltungen (MW = 2,08) oder das Fehlen eines ungestörten Arbeitsplatzes (MW = 2,07) hingegen forderte Studierende weniger heraus.

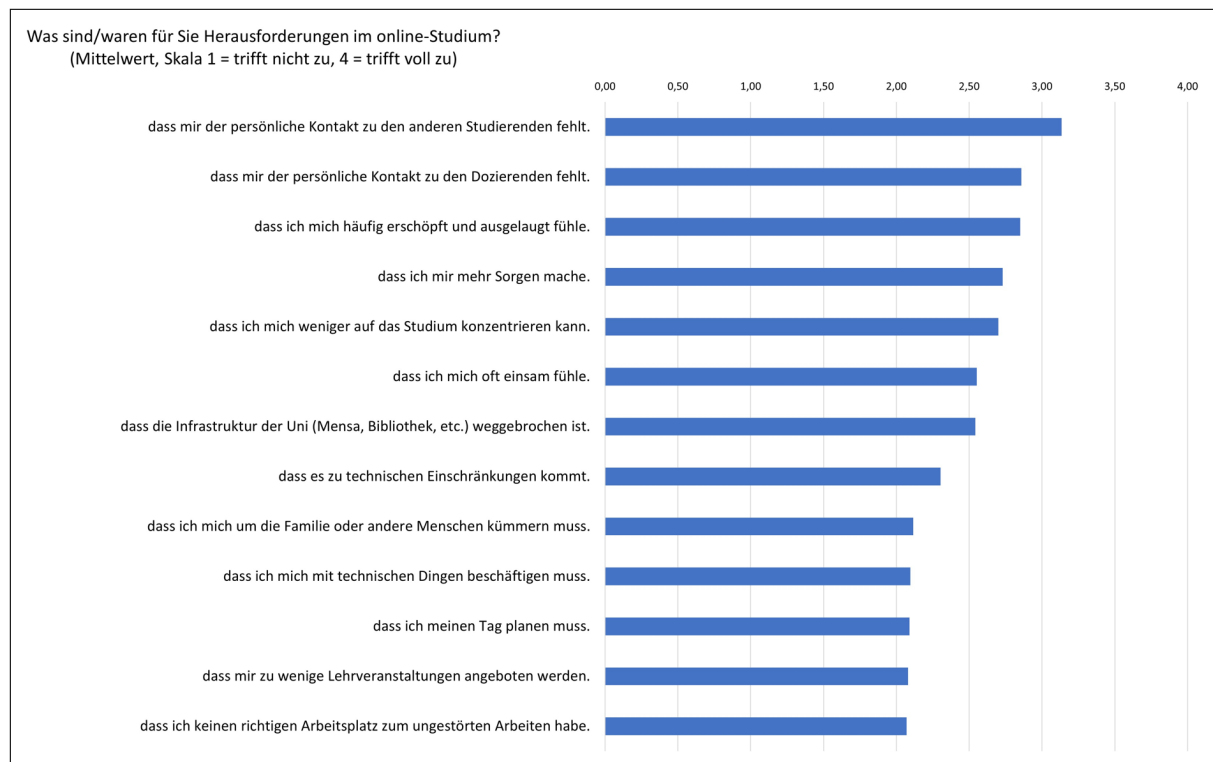


Abbildung 1: Herausforderungen im Online-Studium (eigene Darstellung)

Vergleicht man nun die Herausforderungen in der derzeitigen Präsenzsituation mit jenen in der Online-Lehre, so fällt als Erstes auf, dass Studierende Präsenzlehre als weniger herausfordernd wahrgenommen haben. Die Tatsache, dass einige Personen keine Maske tragen, wurde dabei als größte Herausforderung angesehen (MW = 2,58), gefolgt von der Tatsache, dass gewohnte Routinen oder Arbeitsweisen nicht mehr funktionierten (MW = 2,52). Die Studierenden hatten dagegen weniger ein Problem mit der Aufforderung, selbst eine Maske zu tragen (MW = 1,95) oder dem Angebot von digitalen Lehrveranstaltungen (MW = 1,85), vielmehr schien ihnen dieses Angebot entgegenzukommen.

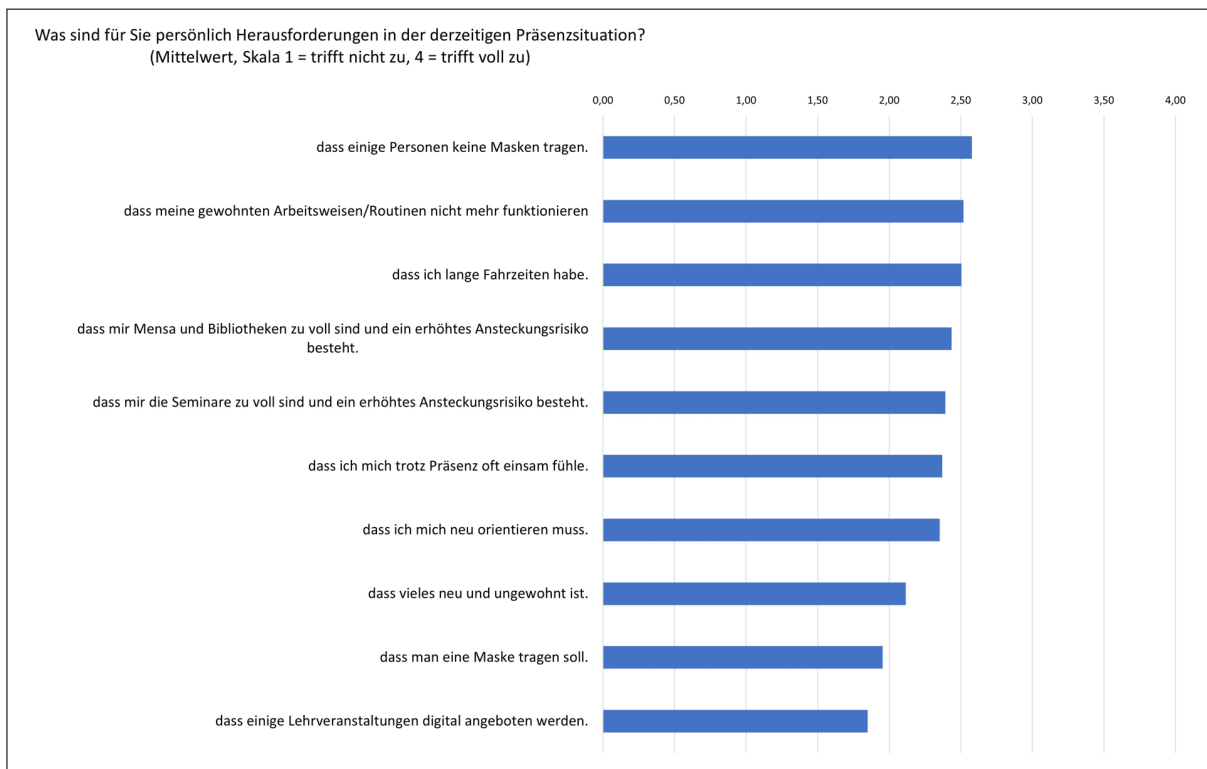


Abbildung 2: Herausforderungen in der Präsenzsituation (eigene Darstellung)

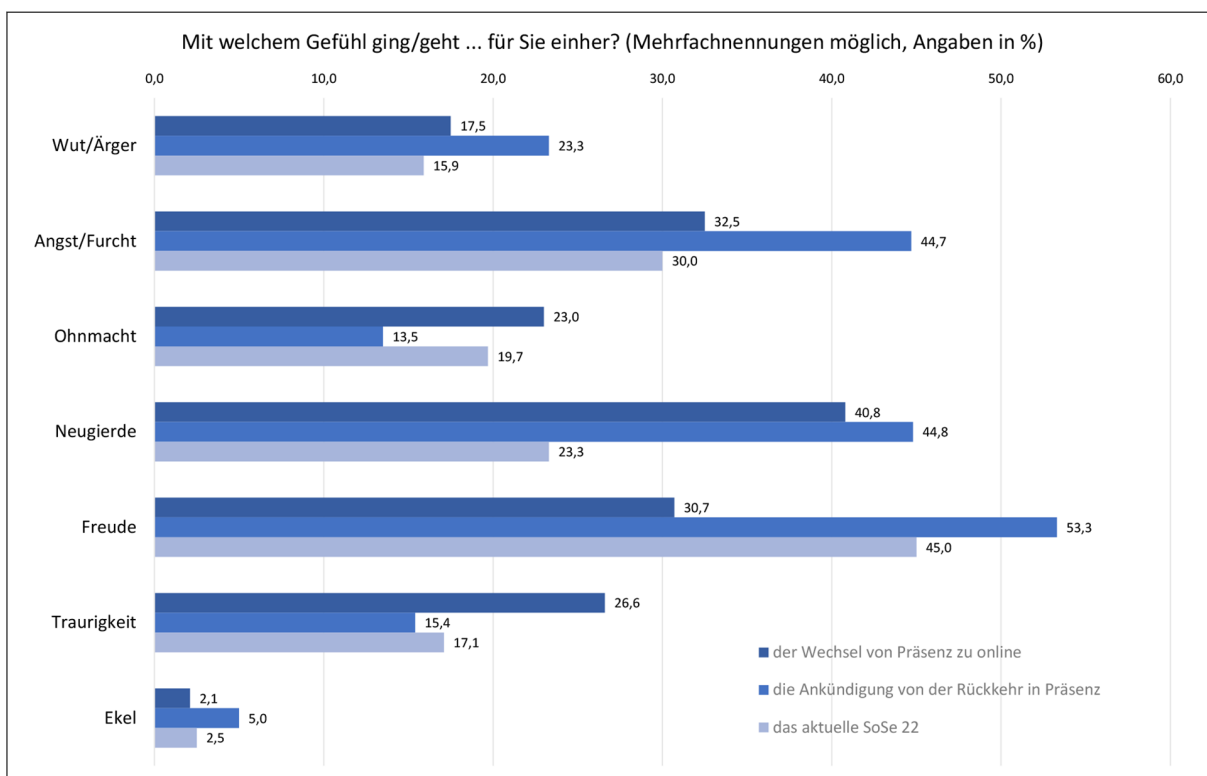


Abbildung 3: Gefühle zu verschiedenen Rahmenbedingungen (eigene Darstellung)

Bei der Betrachtung der Gefühle beim Wechsel von Präsenz- zu Online-Unterricht, bei der Ankündigung von Präsenz und im SoSe 2022 (vgl. Abbildung 3) zeigte sich, dass die positiven Gefühle (Neugierde, Freude) vor allem bei der Ankündigung der Rückkehr in Präsenz überwiegen, während Angst und Furcht als negatives Gefühl häufig in allen Situationen genannt wurden. Ohnmacht und auch Traurigkeit als Gefühle haben nach der Rückkehr in Präsenz zugenommen und die Freude nach der

Ankündigung von Präsenz hat im tatsächlichen Präsenzstudium abgenommen. Dabei wird deutlich, dass die Rückkehr in Präsenz mit mehr Angst und Furcht einherging als die Umstellung zur Online-Lehre. Hier wäre es interessant, diesen Gefühlen detaillierter nachzugehen – möglicherweise in qualitativen Befragungen.

Sortiert man die Empfindungen, die Studierende an sich selbst im Online-Studium beobachtet haben, findet sich zwar insgesamt eine geringere Zustimmung, die eher negativen Wahrnehmungen liegen in der Rangfolge aber vorne. Das weist darauf hin, dass Studierende insgesamt mit dem Online-Studium nicht unzufrieden waren, jedoch überwiegend negative Eigenheiten beobachten konnten (vgl. Abbildung 4).

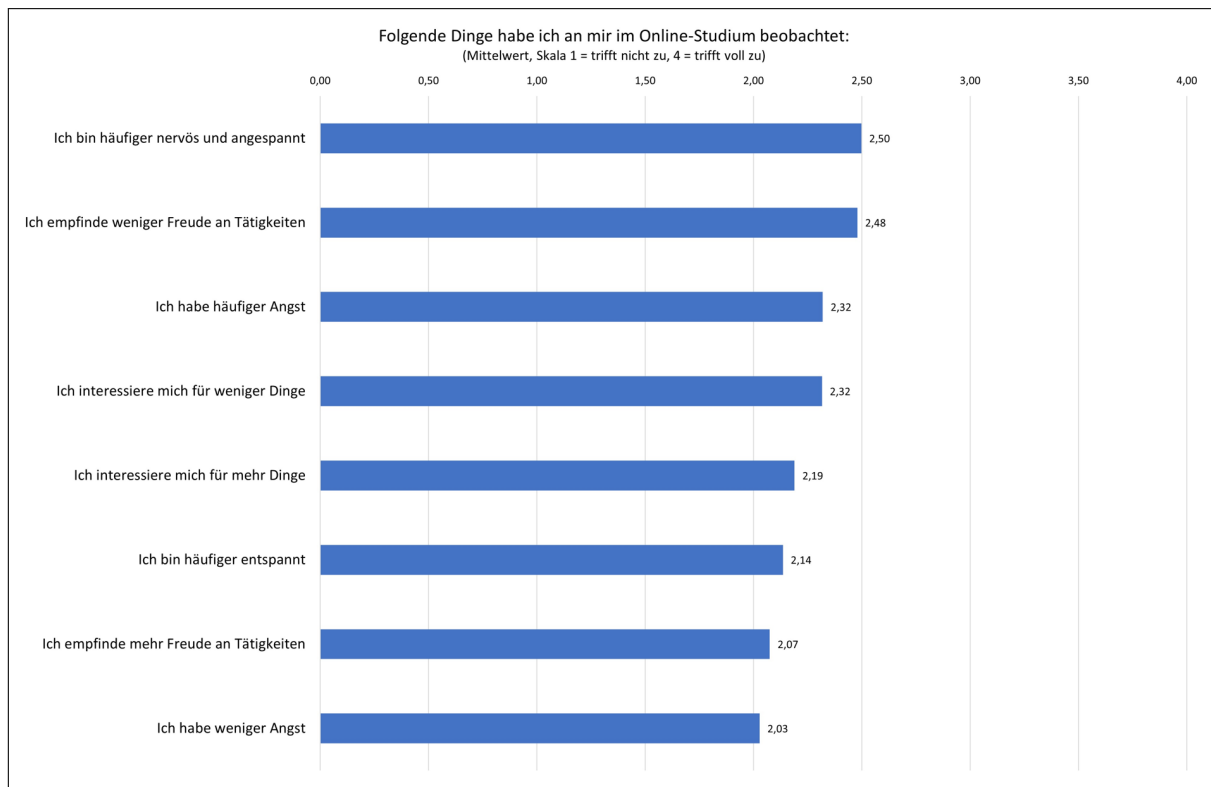


Abbildung 4: Beobachtungen im Online-Studium (eigene Darstellung)

4.2 Gruppenunterschiede

Betrachtet man nun die besonders vulnerablen Gruppen innerhalb der Stichprobe, zeigt sich bei *Studierenden mit Kindern*, dass sie häufiger von Sorgen belastet waren als Studierende ohne Kinder. Auch wenn die Unterschiede nur bei den Problemen mit dem Konzentrationsvermögen ($p < .01$; $r = .219$), der Motivation für das Studium ($p < .01$; $r = .174$) und bei der Sorge um fehlende Kontakte ($p < .01$; $r = .160$) signifikant sind, zeigt sich die Tendenz bei allen Variablen zu verschiedenen Sorgen im Hochschulkontext.³

Bei *Studierenden, die der COVID-19-Risikogruppe* angehören, zeigten sich signifikant mehr Sorgen im Bereich Finanzen ($p < .01$; $r = .101$), eigene Gesundheit ($p < .01$; $r = .250$) und Sorgen um die Gesundheit von Familie und Freunden ($p < .01$; $r = .117$).

Auch bei der Frage nach emotionalen Einschränkungen finden sich Unterschiede in den vulnerablen Gruppen. Dabei erscheinen aber Studierende mit Kindern als emotional weniger belastet (geringere Zustimmung bei der Frage nach Einsamkeit, Ohnmachtsgefühlen oder Ähnlichem, vgl. Abbildung 5), was eventuell auf eine größere emotionale Belastbarkeit dieser Gruppe hindeutet. Demgegenüber zeigen sich Studierende, die der COVID-19-Risikogruppe angehören, in diesen Vari-

³ Abgefragt wurden finanzielle Sorgen, Sorgen um die eigene Gesundheit und um die Gesundheit von Familienmitgliedern und Freund:innen, Probleme mit dem Konzentrationsvermögen, Motivation für das Studium und Sorge um fehlende Kontakte.

ablen stärker belastet (vgl. Abbildung 5). Diese Beobachtung ist eventuell auch der Tatsache geschuldet, dass die Belastung im Rahmen einer COVID-19-Erkrankung im Setting der Befragung im Vordergrund stand.

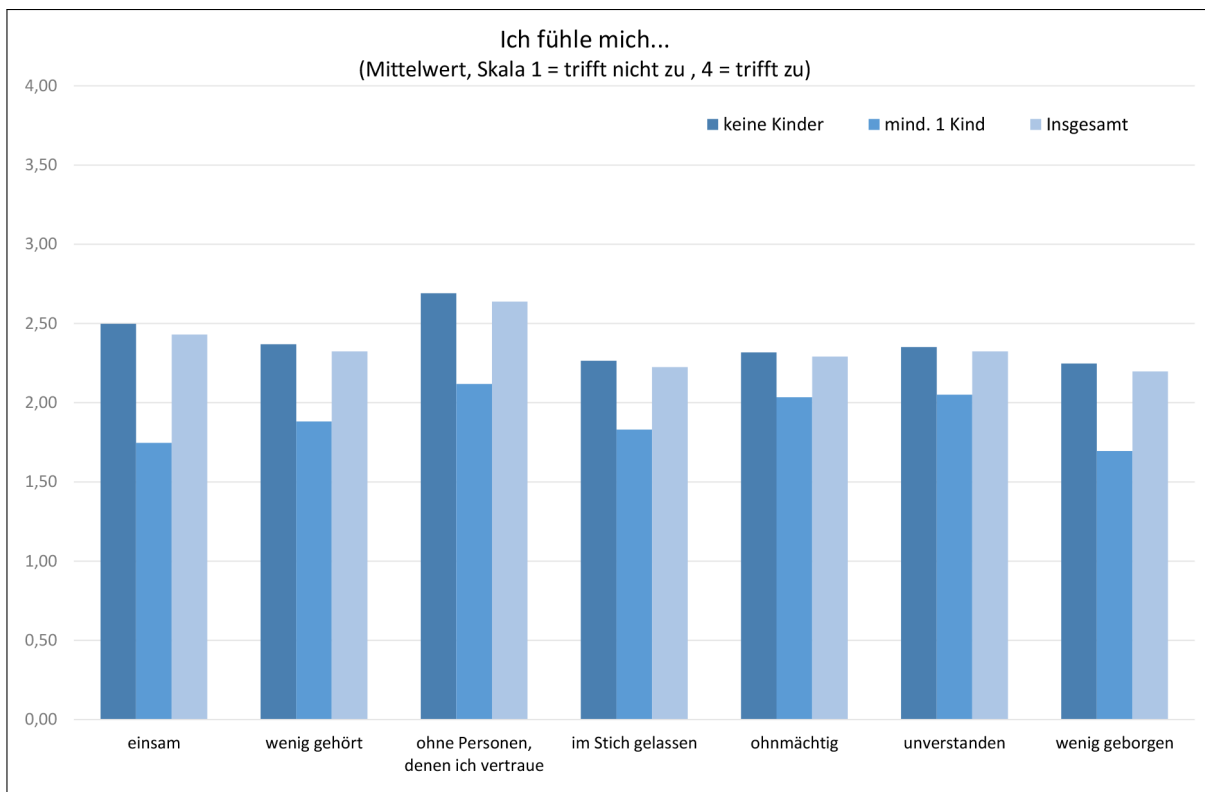


Abbildung 5: Gefühle allgemein bei Studierenden mit Kindern und aus der COVID-19-Risikogruppe (eigene Darstellung)

Somit kann die These, dass *alle* vulnerablen Gruppen stärker emotional belastet sind (vgl. Zimmer et al., 2021), in den Daten nicht bestätigt werden. Während die Unterschiede bei der COVID-19-Risikogruppe auch nicht signifikant sind und es daher sein kann, dass hier aufgrund der selektiven Stichprobe nur ein Zufallsbefund berichtet wird, zeigt sich bei den Unterschieden zwischen Studierenden mit und ohne Kinder ein statistisch signifikanter Unterschied.

Betrachtet man die beiden vulnerablen Gruppen in Bezug auf Aussagen, die ein soziales Netzwerk vermuten lassen (vgl. Abbildung 6), so zeigte sich auch hier, dass Studierende mit Care-Verpflichtungen eher auf ein solches Netzwerk zugreifen können als die Gesamtstichprobe. Zudem fühlten sich die Studierenden mit Kindern auch weniger von Politik und Gesellschaft im Stich gelassen, was angesichts der vielen Probleme mit Betreuung und Unterstützung während der COVID-19-Pandemie ein interessanter Befund ist. Es zeigte sich deutlich, dass sich die Studierenden, die einer COVID-19-Risikogruppe angehören, weniger sozial eingebunden und stärker von der Gesellschaft und der Politik im Stich gelassen fühlen als Studierende mit Kindern oder die Gesamtstichprobe (vgl. Abbildung 6).

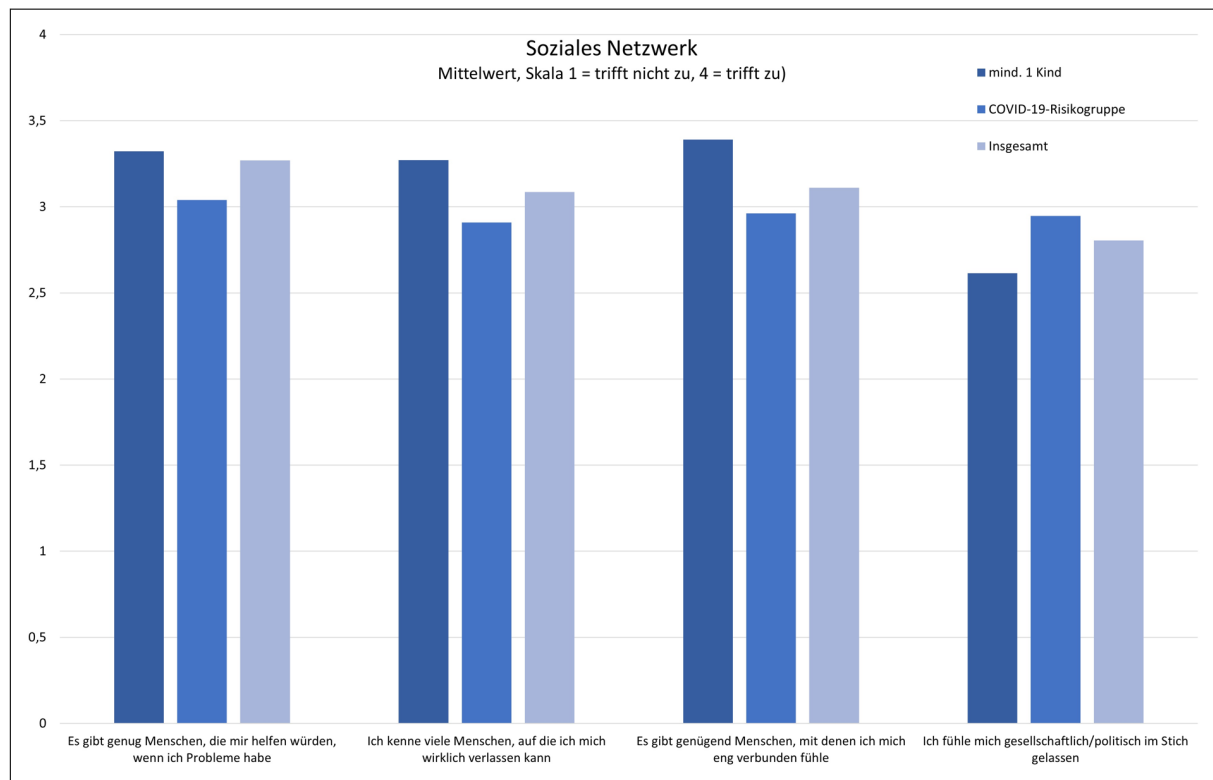


Abbildung 6: Aussagen zum sozialen Netzwerk und von Studierenden mit Kindern (eigene Darstellung)

5 Diskussion und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat sich auf Basis einer Fragebogenerhebung im Übergang von der Online- zur Präsenzlehre mit der Frage beschäftigt, welche Emotionen *welche* (vulnerablen) Studierenden(gruppen) bei den Übergängen zwischen Präsenz – Online – Präsenz beschreiben und was ihre Sorgen, Hoffnungen und Belastungen waren.

Hinsichtlich der Gefühlsdimensionen erlebte die Gesamtheit der Studierenden sowohl bezogen auf den Wechsel von Präsenz- zur Online-Lehre, die Ankündigung zur Rückkehr in Präsenz als auch das erste postpandemische Präsenzsemester (SoSe 2022) gleichzeitig eine Bandbreite verschiedener Emotionen. Besonders die Ankündigung zur Rückkehr in Präsenz wurde von den Studierenden ambivalent erlebt. Das hohe (gleichzeitige) Erleben von Wut, Neugierde und Freude lässt darauf schließen, dass unterschiedliche Studierende unterschiedlich belastet waren bzw. dass der Übergang für viele Studierende mit Unsicherheiten verbunden war, die sowohl Raum für Ängste wie für Freude und Neugierde bildeten. Mit Blick auf die Übergangsforschung scheint dieser Übergang also eine besonders ausgeprägte „Zon[e] der Ungewissheit“ (Walther, 2014, S. 22) gewesen zu sein, die von Herausforderungen, aber auch Potenzialen und Chancen gekennzeichnet war.

Die Ergebnisse der vorliegenden Erhebung können in vielerlei Hinsicht an den bisherigen Forschungsstand anschließen. So bestätigte sich, dass während des Online-Studiums insbesondere der persönliche Kontakt zu Studierenden und Dozierenden eine Herausforderung war und die Studierenden überwiegend negative Aspekte des Online-Studiums erlebten (Taus et al., 2020; Besa et al., 2021). Studierende der COVID-19-Risikogruppe konnten auch in dieser Erhebung als vulnerable Gruppe identifiziert werden, da sie durch die Pandemie emotional besonders belastet waren und sich weniger sozial eingebunden fühlten. Im Kontext der Emotionsforschung könnten dies Folgen sozialer Isolation sein, da anzunehmen ist, dass sich Studierende der COVID-19-Risikogruppe nochmals mehr isoliert haben bzw. – aus Angst zu erkranken – isolieren mussten. Hier wäre es wichtig, zukünftig differenzierter auf die Ausgangslagen und Bedürfnisse der Studierenden einzugehen bzw. darauf Rücksicht zu nehmen, bspw. durch ein differenziertes Angebot von Online- und Prä-

senzveranstaltungen je nach Bedarf und Studienphase. Insgesamt zeigte sich, dass die Studierenden die Präsenzsituation nach der Pandemie weniger herausfordernd wahrgenommen haben als das Online-Studium während der Pandemie und dass bei der Ankündigung der Rückkehr zu Präsenz positive Gefühle überwogen haben. Zugleich zeigte sich, dass die zunächst positiven Gefühle im Zuge der Präsenzlehre dann jedoch wieder abnahmen. Bei einigen Studierenden scheinen Hoffnungen enttäuscht worden zu sein. Hier könnten auch strukturelle Faktoren wie die reduzierte Gruppendynamik oder hybride Lehrsettings eine Rolle spielen, die von den Studierenden als weniger gemeinschaftsstiftend empfunden wurden.

Studierende mit Kindern konnten in dieser Erhebung nicht als explizit vulnerable Studierendengruppe identifiziert werden. Es zeigte sich zwar, dass sie im Hochschulkontext häufiger von Sorgen belastet waren als Studierende ohne Kinder, gleichzeitig erwiesen sie sich auf emotionaler Ebene jedoch als weniger belastet (bspw. hinsichtlich Einsamkeit oder Ohnmacht) im Vergleich zu den Studierenden der Gesamtstichprobe und der COVID-19-Risikogruppen. Eventuell können Eltern hier auf emotionale Ressourcen zurückgreifen, die ihnen trotz der Care-Verpflichtungen dabei helfen, mit Ausnahmesituationen umzugehen. Der von Stegbauer (2020) beschriebenen ‚neuen Dimension der Ungleichheit‘ aufgrund der Möglichkeit, Kontakte im sozialen Umfeld (bspw. zu den Eltern) zu reduzieren, kann auf Basis der Daten um die Ressource sozialer Eingebundenheit (durch die eigenen Kinder) ergänzt werden. Dieser Zusammenhang zwischen ökonomischer und zeitlicher (Un-)Abhängigkeit und sozialer Eingebundenheit bzw. Isolation sollte in weiteren Analysen und Folgeuntersuchungen verfolgt werden. Offene Fragen bleiben somit hinsichtlich dessen, ob Eltern grundsätzlich auf emotionale Ressourcen zurückgreifen können, die ihnen im Umgang mit Ausnahmesituationen wie diesen helfen. Womöglich bildete auch das Eltern- und damit das familiäre Eingebundensein eine emotionale Ressource hinsichtlich der durch Isolation entstandenen gesellschaftlichen Belastungsdimensionen.

Im Kontext von Übergangsforschungen stellt sich die Frage, inwiefern der Übergang zurück in Präsenz ausreichend begleitet wurde. Übergänge gehen wie bereits herausgearbeitet zumeist mit Unsicherheiten, Ängsten und Hoffnungen einher, die Potenziale, aber auch Risiken bergen. In der individuellen Bewältigung von Übergängen spielen daher spezifische Resilienzfaktoren eine Rolle (Sturzbecher & Schmidpeter, 2020), die möglicherweise den Übergang für Studierende mit Kindern erleichtert haben. Zu klären bleibt, wie Studierende und auch Studierendengruppen (bspw. Studierende der COVID-19-Risikogruppe) im Übergang unterstützt werden könnten, um die jeweils spezifischen Herausforderungen zu bewältigen. Hierfür geben die Daten Hinweise darauf, dass Beratung grundsätzlich als positiv wahrgenommen wird und insbesondere allgemeine, niedrigschwellige Beratungsangebote auf Peer-Ebene von den Studierenden geschätzt werden, was an die Untersuchungen von Besa et al. (2021) anschließt.

Darüber hinaus bleibt offen, wie sich Praktiken des Studierens während der Pandemie und darüber hinaus, also nach der Rückkehr in Präsenz, nachhaltig verändert haben. An dieser Stelle erweist sich auch die Auseinandersetzung mit hybriden Lehrveranstaltungsangeboten als sinnvoll, weil sich in der Untersuchung abgezeichnet hat, dass diese für einige Studierende eine Chance und für andere eine Herausforderung darstellen. Es wäre also lohnenswert zu untersuchen, für welche Studierendengruppen das jeweils der Fall ist, und differenzierter zu erheben, welche Formen und Formate dabei als hilfreich und förderlich erachtet werden. Die Idee, aus der Pandemie zu lernen und sich auf solche Situationen langfristig vorzubereiten, sollte in den kommenden Jahren weiterverfolgt und forschend evaluiert werden, welche Rahmenbedingungen dabei zu beachten sind.

Literatur

- Ackermann, L., Lamprecht, M. & Müller-Vogt, I. (2021). Die Präsenzlehre ist tot, es lebe die Präsenzlehre! In I. Neiske, J. Osthusenrich, N. Schaper, U. Trier & N. Vöing (Hrsg.), *Hochschule auf Abstand* (S. 41–60). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839456903-005>
- Andresen, S., Lips, A., Rusack, T., Schröer, W., Thomas, S. & Wilmes, J. (2022). *Verpasst? Verschoben? Verunsichert? Junge Menschen gestalten ihre Jugend in der Pandemie. Erste Ergebnisse der JuCo III-Studie – Erfahrungen junger Menschen während der Corona-Pandemie im Winter 2021*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/205>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. *Sustainability*, 12 (20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Bauer, P., Becker, B., Friebertshäuser, B. & Hof, C. (2022). Ebenen der Herstellung und Gestaltung von Übergängen. Einleitung in die Forschungsperspektive. In P. Bauer, B. Becker, B. Friebertshäuser & C. Hof (Hrsg.), *Diskurse – Institutionen – Individuen. Neue Perspektiven in der Übergangsforschung* (S. 7–28). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv25c4z8t>
- Becker, K. & Lörz, M. (2020). Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium. *DZHW Brief*, (09). https://doi.org/10.34878/2020.09.dzhw_brief
- Berkes, J., Peter, F. & Spieß, K. (2020). Wegfall von Studi-Jobs könnte Bildungsungleichheiten verstärken. *DIW aktuell*, (44).
- 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*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/194>
- Butterwegge, C. & Butterwegge, C. (2021). Hinterlässt die Pandemie eine „Generation Corona“? – Prekarisierungstendenzen unter Kindern und Jugendlichen. *Der pädagogische Blick* (3), 155–166. <https://doi.org/10.3262/PB2103155>
- Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T. & Walgenbach, K. (2011). *Jugend und Sozialisation*. VS-Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92654-4>
- Elder, G. H. (1985). Perspectives on the Life Course. In G. H. Elder (Hrsg.), *Life course dynamics. Trajectories and transitions* (S. 23–49). Cornell University Press.
- Frenzel, A., Götz, T. & Pekrun, R. (2009). Emotionen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 205–232). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-88573-3>
- Friebertshäuser, B. (1992). *Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur*. Juventa.
- 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). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5889>
- Gieseke, W. (2019). Emotionen und ihre Sichtbarkeit in Lernkulturen. Emotionen als Einflussgrößen auf Bildung und Lernen – auch im Erwachsenenalter. *Forum Erwachsenenbildung* 52 (2019) 2, 21–25. <https://doi.org/10.25656/01:24698>
- Hafen, M. (2018). Soziale Isolation – Folgen, Ursachen und Handlungsansätze. In T. Hax-Schoppenhorst (Hrsg.), *Das Einsamkeits-Buch* (S. 34–45). Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/85793-000>
- Holtbernd, T. (2018). Einsamkeit und Singularisierung. Ein kulturanalytischer Versuch. *Internationale Zeitschrift für Philosophie und Psychosomatik*, (2), 1–12. http://www.izpp.de/fileadmin/user_upload/Ausgabe_2_2018/005_Holtbernd_2_2018.pdf
- Huber, M. (2020). *Emotionen im Bildungsverlauf: Entstehung, Wirkung und Interpretation*. Springer: Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28830-3>
- Keller, M. M. & Becker, E. S. (2019). Erleben und Regulation positiver Emotionen bei Lehrpersonen. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 165–180). Waxmann.
- Kötter, J., Mainka, A. & Kukharenska, N. (2022). Emotionale Veränderung von Studierenden bedingt durch die digitale Transformation der Lehr- und Lernformate. In V. Thurner, B. Kleinen, J. Siegeris & D. Weber-Wulff (Hrsg.), *SEUH2022* (S. 125–136), Lecture Notes in Informatics (LNI), Gesellschaft für Informatik. https://doi.org/10.18420/SEUH2022_13

- 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). Beltz Juventa.
- Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F. & Buchholz, S. (2020). Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. *DZHW Brief*, (5), https://doi.org/10.34878/2020.05.dzhw_brief
- Lohbeck, A., Schlesier, J., Wagener, U. & Moschner, B. (2018). Emotionsregulationsstrategien, Emotionen und kognitive Lernstrategien von Studierenden. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 57–72). Waxmann.
- Morawetz, C. & Heekeren, H. (2019). Emotion und Gehirn. An der Schnittstelle zwischen affektiver und kognitiver Neurowissenschaft. In H. Kappelhoff, J.-H. Bakels, H. Lehmann & C. Schmitt (Hrsg.), *Emotionen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 88–94). J. B. Metzler Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05353-4_1
- Ramm-Traoré, M., Richter, S. & Will, L. (2023). Studieren auf Distanz. Entfremdung und Beratungsbedarfe in Folge der Coronapandemie. *Hessische Blätter für Volksbildung*, 1/2024, 20–31. <https://doi.org/10.3278/HBV2304W003>
- Schobin, J. (2018). Vereinsamung und Vertrauen – Aspekte eines gesellschaftlichen Problems. In T. Hax-Schoppenhorst (Hrsg.), *Das Einsamkeits-Buch* (S. 36–67). Hogrefe. <https://doi.org/10.1024/85793-000>
- Stallberg, F. W. (2021). *Die Entdeckung der Einsamkeit. Der Aufstieg eines unerwünschten Gefühls zum sozialen Problem*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32781-1>
- Stegbauer, C. (2020). Netzwerkungleichheit, die Verbreitung des Virus und wer in Gefahr ist. In C. Stegbauer & I. Clemens (Hrsg.), *Corona-Netzwerke. Gesellschaft im Zeichen des Virus*. (S. 15–26). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31394-4>
- Sturzbecher, D. & Schmidpeter, E. (2020). Bildungsübergänge und Resilienz – Herausforderungen beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In D. Sturzbecher & B. Meier (Hrsg.), *Systemvergleiche im Bildungsbereich: Kindertagesbetreuung – Schule – Fahranfängervorbereitung: Steuerung und Qualitätsentwicklung in Bildungsinstitutionen*. (S. 95–110). Trafo Wissenschaftsverlag.
- 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*. 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*, Vol. 49, 114–122. <https://doi.org/10.1177/1403494820981186>
- Vladova, G., Ullrich, A. & Bender B. (2021). Chancen und Grenzen digitaler Lehre an Hochschulen aus Studierendenperspektive: Empirische Befunde und Gestaltungshinweise. *HMD* (58), 1313–1326. <https://doi.org/10.1365/s40702-021-00796-y>
- 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). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-31066-0>
- Walther, A. (2014). Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In C. Hof, M. Meuth & A. Walther (Hrsg.), *Pädagogik der Übergänge* (S. 14–36). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.2307/j.ctvbkjvrk.6>
- Walther, A. & Stauber, B. (2013). Übergänge im Lebenslauf. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S. 23–43). Beltz Juventa.
- Wanka, A., Rieger-Ladich, M., Stauber, B. & Walther, A. (2020). Doing Transitions: Perspektiven und Ziele einer reflexiven Übergangsforschung. In A. Walther, B. Stauber, M. Rieger-Ladich & A. Wanka (Hrsg.), *Reflexive Übergangsforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Herausforderungen* (S. 11–36). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shdx.4>
- Willberg, H-A. (2023). *Einsamkeit und Vereinsamung*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67162-7_2
- Zimmer, L. M., Lörz, M. & Marczuk, A. (2021). Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus. Zum Stressempfinden vulnerabler Studierendengruppen. *DZHW Brief*, (2). https://doi.org/10.34878/2021.02.dzhw_brief
- Zirfas, J. (2022). Emotionen. In M. Feldmann, M. Rieger-Ladich, C. Voß & K. Wortmann (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Allgemeinen Erziehungswissenschaften. Pädagogisches Vokabular in Bewegung* (S. 127–133). Beltz Juventa.

Autorinnen

Professorin Dr. phil. Sophia Richter. Pädagogische Hochschule Vorarlberg, Institut für Schulentwicklung, Fort- und Weiterbildung, Vorarlberg, Österreich, E-Mail: sophia.richter@ph-vorarlberg.ac.at

Professorin Dr. phil. Sarah Schmidt. Goethe-Universität Frankfurt, Methodenzentrum Sozialwissenschaften und Frankfurt University of Applied Sciences, Fachbereich Soziale Arbeit, Frankfurt am Main, Deutschland, E-Mail: sarah.schmidt@em.uni-frankfurt.de

M. A. Lisa Will. Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Institut für Erziehungswissenschaft, Mainz, Deutschland, E-Mail: lwill@uni-mainz.de

B. A. Xenia Stindl. Goethe-Universität Frankfurt, Dekanat, Frankfurt am Main, Deutschland, E-Mail: xenia.stindl@gmx.de



Zitiervorschlag: Richter, S., Schmidt, S., Will, L. & Stindl, X. (2025). Rückkehr in Präsenz – Belastungserleben von Studierenden im Übergang. *die hochschullehre*, Jahrgang 11/2025. DOI: 10.3278/HSL2534W. Online unter: wbv.de/die-hochschullehre



die hochschullehre

Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre

Die Open-Access-Zeitschrift **die hochschullehre** ist ein wissenschaftliches Forum für Lehren und Lernen an Hochschulen.

Zielgruppe sind Forscherinnen und Forscher sowie Praktikerinnen und Praktiker in Hochschuldidaktik, Hochschulentwicklung und in angrenzenden Feldern, wie auch Lehrende, die an Forschung zu ihrer eigenen Lehre interessiert sind.

Themenschwerpunkte

- Lehr- und Lernumwelt für die Lernprozesse Studierender
- Lehren und Lernen
- Studienstrukturen
- Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik
- Verhältnis von Hochschullehre und ihrer gesellschaftlichen Funktion
- Fragen der Hochschule als Institution
- Fachkulturen
- Mediendidaktische Themen

wbv.de/die-hochschullehre



Alle Beiträge von **die hochschullehre** erscheinen im Open Access!