

Studieren während der Covid-19 Pandemie

Bericht & Erste Ergebnisse

Studie im Auftrag der Juso-Hochschulgruppen, Durchführung Jacqueline Niemietz (FU Berlin)

Abstract

Dieser Bericht umfasst erste Analysen der Befragung „Studieren während der Covid-19 Pandemie“. Ziel dieser Umfrage war es, Prädiktoren für die Zufriedenheit der Studierenden mit dem digitalen Semester und die Existenzangst zu identifizieren.

Zur Zufriedenheit mit dem digitalen Semester tragen insbesondere Videokonferenzen, die prozentuale Belegung der Kurse und die wahrgenommenen Ressourcen der Hochschule bei. Die Existenzangst wird vor allem durch die finanzielle Absicherung der letzten und kommenden drei Monate beeinflusst sowie der finanziellen Unterstützung der Eltern und dem durch die Covid-19 Pandemie entstandenen finanziellen Schaden. Überraschenderweise hatte die BAföG-Höhe unter Kontrolle weiterer Prädiktoren keinen Einfluss auf die Existenzangst. Studierende scheinen sich innerhalb einer solchen Krise wenig auf den Staat verlassen zu können, sondern müssen sich vermehrt auf die Ressourcen ihres Elternhauses stützen.

Einleitung

Die COVID-19-Pandemie hat den gesamten Hochschulsektor im Frühling 2020 vor immensen Herausforderungen gestellt: Präsenzhochschulen sahen sich für das Sommersemester 2020 gezwungen, die Hochschullehre auf digitale Formate umzustellen. Diese Umstellungen betraf nicht nur die Dozierenden und die Hochschulleitung, sondern auch die Studierenden: Ein funktionierendes Endgerät für die digitale Lehre war fortan unabdingbar, da auch die Bibliotheken geschlossen wurden.

Aber auch die wirtschaftlichen Konsequenzen der Pandemie traf mitunter Studierende: So verursachte die Zahl von 750 000 Studierenden, die ihren Nebenjob Ende April verloren hatten, ein Medienecho (u.a. FOCUS online, 2020).¹

Dass dieser Nebenjob von den Studierenden ein wichtiger Teil zur Bestreitung des Lebensunterhalts ist, zeigt die 21. Sozialerhebung des deutschen Studierendenwerks: Demnach werden die meisten Studierenden zwar noch immer von ihren Eltern unterstützt (2016: 86 %, mit durchschnittlich 541 € im Monat), jedoch überwiegend nicht vollständig. 68 % der Studierenden verfügten 2016 über einen Nebenjob, mit dem im Durchschnitt 385 € verdient wurden. Insgesamt stehen so Studierende je nach Bildungsherkunft im Mittel zwischen 903 € (Bildungsherkunft: niedrig) und 945 € (Bildungsherkunft: hoch) zur Verfügung, wobei diese Werte auch nach Bundesländern schwanken. 32 % der Studierenden bekamen BAföG (ca. 435 € pro Monat). 323 € müssen durchschnittlich für die Miete aufgebracht werden, wobei der Wert zwischen den ostdeutschen und westdeutschen Bundesländern bzw. den Stadtstaaten deutlich schwankt (Middendorff et al., 2017). Festzustellen ist hiermit, dass ein großer Teil der Studierenden auf einen Nebenjob angewiesen ist und die Miete nicht selten den Verdiensthöhe erreicht. Vor allem Studierende mit niedriger Bildungsherkunft gehen häufiger

¹ Dies soll eine repräsentative Umfrage unter 1300 Studenten der Campus-Service GmbH und VariFast GmbH ergeben haben.

besonders viel arbeiten (ebd.). Deshalb wird angenommen, dass Studierende mit niedriger Bildungsherkunft überdurchschnittlich häufig unter der Pandemie zu leiden haben. Sowohl die finanzielle Absicherung als auch der Verdienstaustausch sollten sich als gute Prädiktoren für die Existenzangst erweisen. Als Existenzangst werden solche Ängste verstanden, die entstehen, wenn die finanziellen Ressourcen zur Bezahlung der Miete oder des täglichen Bedarfs unzureichend sind. Davon ausgenommen sind damit Ängste, die im Zuge bereits bestehender Depressions- und Angsterkrankungen auftreten.

Was bedeutet also ein finanzieller Schaden für Studierende? Finanzieller Stress korreliert mit Depressionen und Angststörungen (Andrews & Wilding, 2004; Beiter et al., 2015) und hat einen negativen Einfluss auf die Leistung von Studierenden (Joo, Durband & Grable, 2008). Wie aus dieser Studie ersichtlich wird, ist es während der Pandemie nicht einfach, sorgenfrei zu studieren.

Weiterhin stellt sich die Frage, welchen Einfluss das Online-Format auf die Studierendenzufriedenheit und die Semesterbelegung hat. Eine Metaanalyse des amerikanischen Bildungsministeriums bekräftigte eher eine bessere Leistung von Online-Studierenden. Besonders wirkungsvoll soll dabei eine Mischung aus traditioneller und Online-Lehre sein (U.S. Department of Education, 2009). Weitere und aktuellere Metaanalysen konnten dies unter anderem auch für den postsekundären Bereich bestätigen (Shachar & Neumann, 2010; Wu, 2015). Jedoch zeigte die Studie von Hurlbut (2018) gegenteilige Effekte. Interessant wäre, die Schlüsselfaktoren zu identifizieren, die eine erfolgreiche Online-Lehre ausmacht. Diese werden explorativ innerhalb dieser kleinen Studie identifiziert.

Ziel und Methoden der Studie

Vom 11.05.2020 bis zum 31.05.2020 startete die Umfrage „Studieren während der Pandemie“ unter der Federführung von Jacqueline Niemietz in Kooperation mit dem Bundesvorstand der Juso-Hochschulgruppen in die Feldphase. Ziel dieser Befragung war es, ein deutschlandweites Stimmungsbild in Bezug auf die Zufriedenheit mit dem digitalen Semester und den finanziellen Konsequenzen der Covid-19 Pandemie zu erhalten. Besondere Berücksichtigung fanden dabei verschiedene soziale und strukturelle Faktoren, beispielsweise das Bundesland der Studierenden, aber auch ihre Bildungsherkunft und der Erwerbsstatus der Eltern. Angestrebt werden Vergleiche der Zufriedenheit mit dem digitalen Semester und der Ausprägung der Existenzangst nach Ost und West, Exzellenzstatus der Hochschulen und Bildungsherkunft.

Die Umsetzung erfolgte als Online-Fragebogen mit 49 Fragen und wurde über den E-Mail-Verteiler der Juso-Hochschulgruppe und im persönlichen Umfeld gestreut.

Allgemeine Daten der Befragten

Die Stichprobengröße beläuft sich auf 654 Befragte. 53.7 % der Befragten waren weiblich, 43.8 % männlich und 2.5 % divers. Das Durchschnittsalter lag bei 24.6 Jahren. 95 % studieren an Universitäten, lediglich 3.3 % an Fachhochschulen und 0.6 % an Musik- und Kunsthochschulen. 47.6 % befinden sich im Bachelor, 28.2 % im Master, 16.6 % im Staatsexamen, 7.4 % im Diplom/Magister und 0.3 % gaben andere Abschlüsse an. Die am häufigsten genannten Fachbereiche waren die Gesellschafts- und Sozialwissenschaften (28.4 %), gefolgt von den Rechts- und Wirtschaftswissenschaften (18.4 %) und den Ingenieurwissenschaften (14.4 %). 18 % der Befragten gaben an, an einer Exzellenzuniversität zu studieren, 75 % studierten an anderen Hochschulen, 7 % beantworteten diese Frage nicht.

61.6 % der Befragten studieren im Westen, 38.4 % im Osten. Am häufigsten beantworteten Studierende aus Sachsen (30.6 %), Nordrhein-Westfalen (23 %) und Hessen (11.6 %) den Fragebogen. Stark unterrepräsentiert sind vor allem Studierende aus Bayern und Baden-Württemberg mit 3.1 % und

3.4 %. Weitere Bundesländer sind ebenfalls mit einer zu geringen Fallzahl vertreten, dazu gehören Thüringen und Sachsen-Anhalt (3.1 % und 3.3%), Niedersachsen (4.4 %), Hamburg (0.9 %), Bremen (1.3), Schleswig-Holstein (0.8 %), das Saarland (0.6 %) und Brandenburg (0.9 %) sowie Mecklenburg-Vorpommern (0.5 %). In Rheinland-Pfalz wurden 5.3 % und in Berlin 6.7 % erreicht.

Diese Verteilung machen eine Analyse nach Bundesländern unmöglich. Insgesamt handelt es sich um eine nicht-repräsentative Stichprobe; diese wird allerdings selten in onlinebasierten Umfragen erreicht. Repräsentativ ist die Stichprobe in Bezug auf die Bildungsherkunft.

Bildungsherkunft

Die Bildungsherkunft ist über den beruflichen Abschluss der Eltern der Studierenden gemessen worden. Dieses Vorgehen findet sich häufiger in der Bildungsforschung (u.a. Ehlert, Finger, Rusconi & Solga, 2017; Pietrzyk et al., 2019). Als wesentlich detaillierter erweist es sich, den sozioökonomischen Status über den ISCO-08 und HISEI zu messen. Allerdings steht dieses Vorgehen nicht im Verhältnis zu den verfügbaren Ressourcen dieser Studie.

55.7 % der Befragten haben mindestens einen Elternteil mit einem akademischen Abschluss. Bei 42.1 % der Befragten hat mindestens ein Elternteil eine berufliche Ausbildung als höchsten Bildungsabschluss; lediglich 2.1 % gaben an, dass kein Elternteil über einen beruflichen Abschluss verfügt. Ähnliche Anteile sind in der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks berichtet worden (Middendorff et al., 2017). Der schulische Abschluss der Eltern ist ebenfalls gemessen worden und wird in einer erweiterten Analyse Berücksichtigung finden. Die Bildungsherkunft wurde in der weiteren Analyse dichotom aufgestellt: Studierende mit mindestens einem Elternteil mit akademischen Abschluss (Akademiker*innenkinder) und Studierende mit Eltern ohne einen akademischen Abschluss (Studierende der ersten Generation).

Deskriptive Ergebnisse

Die Einschätzung des digitalen Semesters sind mithilfe von 11 Fragen abgebildet worden. Im ersten Schritt wurde nach dem Anteil der ausfallenden Kurse und der aktuellen prozentualen Belegung im Vergleich zum letzten, coronafreien Semester gefragt. Eine 1 bedeutete, dass keine Kurse ausgefallen sind, eine 3, dass die Hälfte der Kurse ausgefallen und eine 5, dass sämtliche Kurse ausgefallen sind. 47.1 % hat keinen und 42.7 % wenig Kursausfall zu beklagen. Lediglich 5.4 % mussten mit einem halbierten Semesterplan rechnen, während bei 2.8 % fast alles und bei 1.9 % alles ausfällt.

Im Vergleich zum letzten Semester haben die Studierenden 87 % der Kurse belegt. Das bedeutet, dass tendenziell 13 % weniger Kurse als im letzten Semester belegt worden sind. Diese Werte orientieren sich nicht an einem Vollzeitstudium mit 30 Leistungspunkten, sondern die Studierenden sollten vergleichen, ob sie mehr, weniger oder genauso viel wie im letzten Semester belegt haben. Die Befragten hatten die Möglichkeit, zwischen einem Bereich von 0 – 200 % zu wählen, da es auch plausibel erscheint, während eines digitalen Semesters, bei dem Wegezeiten wegfallen, mehr Kurse zu belegen.

Die Umsetzung des digitalen Semesters erfolgte am häufigsten mithilfe von Vorlesungsfolien, gefolgt von Videokonferenzen. Am seltensten fanden Podcasts Verwendung. Die Frage, ob die Studierenden das Gefühl haben, dass ihre Hochschule genügend Ressourcen zur Umsetzung des digitalen Semesters hat, wurde am häufigsten mit „überwiegend ja“ beantwortet. Allerdings ist ein Fünftel gar nicht bis kaum davon überzeugt, dass die eigene Hochschule über genügend Ressourcen verfügt.

27.9 % gaben auf einer Skala von 1-5 an, dass sie teilweise mit dem digitalen Semester zufrieden sind. 36.1 % waren eher oder sehr zufrieden und 36 % eher bis sehr unzufrieden. Im weiteren Schritt wird

überprüft, welche Gruppen besonders vom digitalen Semester profitieren und welche Gruppen eher unzufrieden mit dem digitalen Semester sind.

Tabelle 1: Das digitale Semester

Frage	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	Bereich
Ausfallende Kurse	646	1.65	0.88	1 - 5
Prozentuale Belegung	571	87.05	33.02	0 – 200 %
Wie sieht die Umsetzung des digitalen Semesters überwiegend aus?				
Videokonferenzen	646	3.26	1.26	1 - 5
Literatursemester	646	2.52	1.44	1 - 5
Vertonte Vorlesungsfolien	646	2.84	1.38	1 - 5
Vorlesungsfolien	646	3.39	1.42	1 - 5
Podcasts	646	1.51	1.00	1 - 5
Chatrooms	646	2.40	1.27	1 - 5
Anderes	646	1.53	1.09	1 - 5
Ressourceneinschätzung	646	2.52	1.10	1 - 5
Zufriedenheit mit dem digitalen Semester	631	2.97	1.09	1 – 5

Hinweis Am häufigsten verwendet wurde eine 5-stufige Likert-Skala. Bei der Umsetzung des digitalen Semesters bedeutet eine 1 – Nie und 5 – Sehr häufig.

Mit einer multivariaten Regressionsanalyse wurde versucht zu erklären, welche Faktoren mit der Zufriedenheit mit dem digitalen Semester zusammenhingen. Vermutet wurde, dass sich der Mittelvorteil von Exzellenzuniversitäten auf die Umsetzung der digitalen Lehre auswirkt, beispielsweise beim Erwerb von Lizenzen für webbasierte Videokonferenzen. Insgesamt konnte allerdings kein signifikanter Unterschied in der Zufriedenheit Studierender von Exzellenzuniversitäten und anderen Hochschulen festgestellt werden (Tabelle 2). Als ebenso wenig aussagekräftig gelten Vergleiche zwischen den Geschlechtern, Ost/West und der Bildungsherkunft. Anders zeigt es sich in Bezug auf die Videokonferenzen, der prozentualen Belegung und der wahrgenommenen Ressourcen der Hochschule: Je positiver diese Fragen beantwortet worden sind, desto stärker stieg die Zufriedenheit mit dem digitalen Semester. Je häufiger Videokonferenzen als Lehrinstrument verwendet wurden, desto zufriedener zeigten sich die Studierenden ($t = 2.797, p < .05$). Der Effekt ist allerdings insgesamt als klein einzustufen ($\beta = .114$). Weiterhin stieg die Zufriedenheit mit dem digitalen Semester mit der prozentualen Belegung ($t = 5.196, p < .001$) mit einer kleinen Effektstärke ($\beta = .207$). Möglicherweise ist es aber auch umgekehrt: Je zufriedener die Studierenden mit dem Konzept des digitalen Semesters sind, desto mehr belegen sie auch.

Den größten Effekt zeichnete sich bei wahrgenommenen Ressourcen der Hochschule ab: Hatten Studierende das Gefühl, dass ihre Hochschule über die finanziellen Mittel und digitalen Infrastrukturen verfügt, stieg auch die Zufriedenheit mit dem digitalen Semester ($t = -9.764, p < .0001, \beta = -.386$). Insgesamt bietet das gesamte Modell mit einem R^2 von .301 eine hohe Varianzaufklärung. Diese gingen allerdings vor allem auf die Prädiktoren Videokonferenzen, prozentuale Belegung und wahrgenommene Ressourcenausstattung der Hochschule zurück.

Tabelle 2: Multiple Regressionsanalyse zur Vorhersage der Zufriedenheit mit dem digitalen Semester

	B	Std. Error	β	T	p	95 % CI	
						Lower Bound	Upper Bound
Master, Staatsexamen, Diplom, Magister (Ref: Bachelor)	.156	.083	.072	1.890	.059+	-.006	.318
Weststudierende (Ref.: Oststudierende)	-.026	.088	-.012	-.295	.768	-.199	.147
Exzellenzstatus Ja	.028	.105	.010	.264	.792	-.178	.234
Männlich (Ref: Weibl.)	-.049	.081	-.022	-.598	.550	-.209	.111
Arbeiterkinder (Ref: Akademikerkinder)	-.067	.082	-.031	-.820	.413	-.228	.094
Anzahl Studierender Hochschule	.022	.037	.024	.594	.553	-.050	.094
Ausfallende Kurse	-.056	.049	-.045	-1.140	.255	-.152	.040
Prozentuale Belegung	.007	.001	.207	5.196	.000***	.004	.009
Videokonferenzen	.094	.034	.109	2.797	.005*	.028	.160
Literatursemester vertonte Vorlesungsfolien	-.039	.030	-.051	-1.296	.196	-.097	.020
Vorlesungsfolien	-.025	.033	-.031	-.746	.456	-.090	.041
Podcasts	.061	.032	.080	1.918	.056+	-.001	.124
Chatrooms	-.027	.043	-.024	-.622	.534	-.111	.058
Anderes	.047	.035	.055	1.361	.174	-.021	.116
Ressourcen	.010	.037	.010	.267	.789	-.063	.083
Konstante	-.382	.039	-.386	-9.764	.000***	-.459	-.305
	2.882	.280		10.298	.000	2.332	3.431
	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Error			
	.549	.301	.279	.923			

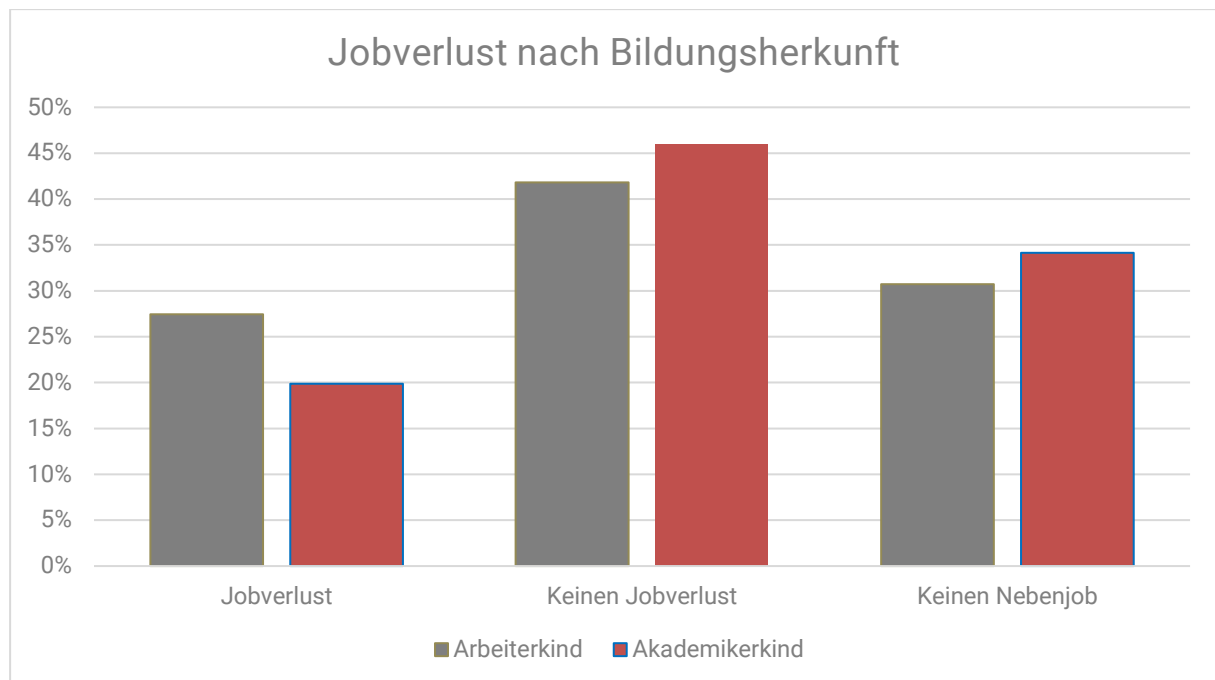
Hinweis Abhängige Variable: Zufriedenheit mit dem digitalen Semester, 1= Sehr unzufrieden, 5 = sehr zufrieden.

¹ Die Koeffizienten sind hier negativ, da eine 1 Zustimmung zu der Frage und eine 5 eine Ablehnung bedeutete.

+ $p < .1$ * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

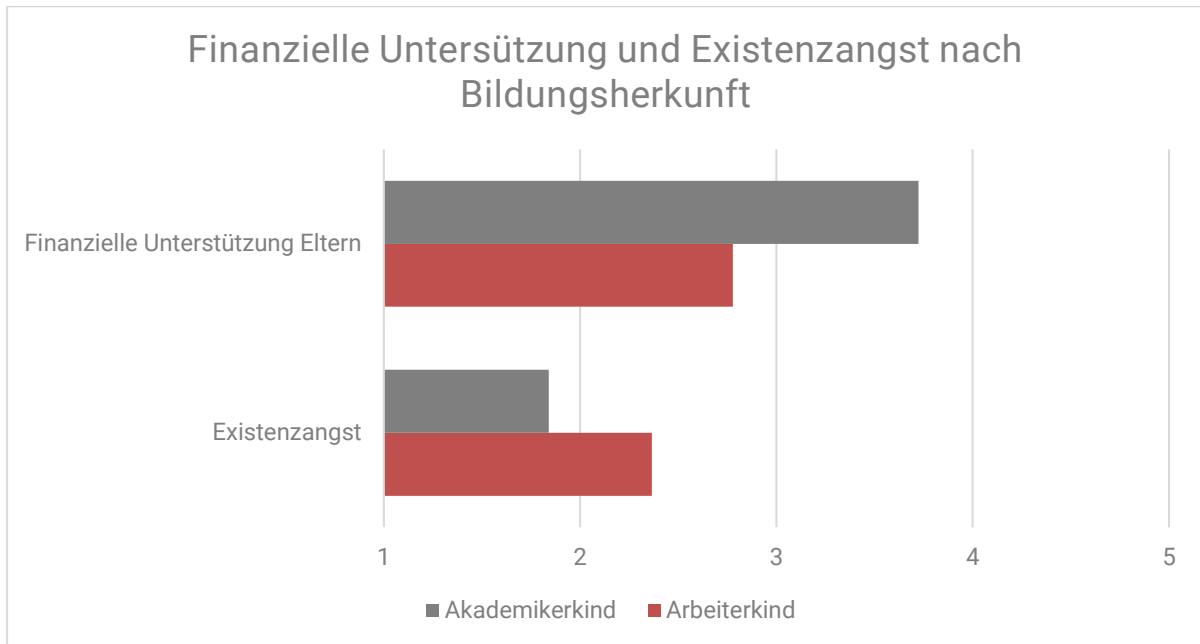
Existenzangst nach sozialen Gruppen

Im zweiten Teil der Studie wurden über die Bildungsherkunft, Finanzielle Absicherung, BAföGhöhe und Verdienstaufschlag versucht, mögliche Prädiktoren für eine Existenzangst zu ermitteln.



Zunächst einmal gilt es einige wichtige Fakten darzustellen:

- Von den Personen, die einen Nebenjob haben, gaben 35 % an, diesen durch die Coronapandemie verloren zu haben. 68 % haben ihren Nebenjob behalten.
- 20 % aller Akademikerkinder haben ihren Nebenjob verloren, 46 % haben ihren Nebenjob behalten. 34 % hatten keinen Nebenjob. 28 % aller Arbeiterkinder haben ihren Nebenjob verloren, 43 % haben ihren Nebenjob behalten 29 % hatten keinen Nebenjob.
- Der gesamte finanzielle Schaden von Personen, die berichteten, einen solchen durch die Pandemie erlitten zu haben, belief sich im Durchschnitt auf **1570 €** von den Monaten Februar bis Juli (~260 € pro Monat). Einen finanziellen Schaden gaben ca. 30 % der Befragten an.
- 71 % der Befragten waren kaum oder gar nicht von Existenzängsten betroffen. 17 % gaben an, teilweise unter Existenzängsten zu leiden, 12 % litt in hohem oder sehr hohem Maße unter Existenzängsten.
- 41 % aller Arbeiter*innenkinder gaben an, zumindest teilweise unter Existenzängsten zu leiden.
- Demgegenüber gaben 19 % aller Akademikerkinder an, zumindest teilweise unter Existenzängsten zu leiden.
- Die finanzielle Unterstützung der Eltern variiert nach Bildungsherkunft



In der weiteren Regressionsanalyse (Tabelle 3) relativiert sich die Aussage über den Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft und der Existenzangst allerdings wieder. Verwendet wurde eine hierarchische Regressionsanalyse in drei Modellen: In Modell 1 wurde der Zusammenhang zwischen der Bildungsherkunft, finanziellen Unterstützung der Eltern, BAföG-Höhe, Stipendiumshöhe, Ost/West, Geschlecht und finanzieller Schaden und der Existenzangst untersucht. Das Modell 2 enthält zusätzlich die Prädiktoren finanzielle Absicherung aktuell, der letzten und der kommenden 3 Monate und Modell 3 den Erwerbsstatus der Eltern und die beruflichen Konsequenzen der Pandemie. Die beruflichen Konsequenzen der Pandemie beinhalten unter anderem einen Jobverlust, Kurzarbeit und/oder finanziellen Verlust. Beim Erwerbsstatus wurden Vollzeit tätige Personen mit denen verglichen, die entweder Teilzeit arbeiten, einen Minijob haben, erwerbslos oder in Rente sind. Dies ist methodisch und inhaltlich sicherlich zu kritisieren, ist allerdings im Zuge der kleinen Stichprobe am sinnvollsten.

Wie in Tabelle 3 sichtbar wird, scheint vor allem die finanzielle Unterstützung der Eltern ausschlaggebend zu sein ($\beta = -.119$, $p < .001$). Je niedriger diese ausfällt, desto stärker zeigt sich die Existenzangst der Befragten. Einen noch größeren Effekt auf die Existenzangst verzeichnete im Modell 3 die finanzielle Absicherung in den kommenden 3 Monaten ($\beta = -.339$, $p < .001$) und die finanzielle Absicherung der letzten drei Monate ($\beta = -.158$, $p < .01$). Interessanterweise ist die BAföG-Höhe und die Stipendiumshöhe insignifikant, die finanzielle Unterstützung der Eltern jedoch nicht. Der Gesamtverlust, also der finanzielle Schaden der gesamten Monate Februar bis Juli ist in Modell ebenfalls signifikant.

Die Bildungsherkunft wird von Modell 2 zu 3 unter Hinzunahme weiterer Prädiktoren nicht mehr signifikant. Möglicherweise könnte in weiteren Analysen ein Mediatormodell angenommen werden: Die Bildungsherkunft könnte einen Einfluss auf die finanzielle Unterstützung der Eltern haben und diese wiederum auf die Existenzangst. Ebenfalls nicht signifikant ist das Geschlecht, Studieren im Osten, der Erwerbsstatus der Eltern und die pandemiebedingten beruflichen Konsequenzen.

Das Modell 3 bietet mit einer Varianzaufklärung von $R^2 = .572$ eine höhere Vorhersagekraft als Modell 2.

Tabelle 3 Hierarchische Regressionsanalyse zur Vorhersage der Existenzangst

	Modell 1	Modell 2	Modell 3
Arbeiterkind (Ref.: Akademikerkind)	.225 ***	.153***	.047
Finanzielle Unterstützung der Eltern			-.119 **
BAföG-Höhe		-.022	-.028
Stipendiumshöhe		-.061	-.007
Studierende im Osten (Ref.: Studierende im Westen)		-.017	.002
Weiblich (Ref.: Männlich)		.033	.005
Gesamtverlust		.392 ***	.129 ***
Finanzielle Absicherung in den letzten 3 Monaten			-.158 **
Aktuelle finanzielle Absicherung			-.125
Finanzielle Absicherung in den kommenden 3 Monaten			-.339 ***
Erwerbsstatus Mutter: Nicht Vollzeit (Ref.: Vollzeit)		-.005	-.003
Erwerbsstatus Vater: Nicht Vollzeit (Ref.: Vollzeit)		.124	.030
Pandemiebedingte berufliche Konsequenzen Mutter (Ja vs. Nein)		-.134 **	-.039
Pandemiebedingte berufliche Konsequenzen Vater (Ja vs. Nein)		-.149 ***	-.030
	R ²	R ²	R ²
	.051 ***	.285 ***	.572 ***

Hinweis Abhängige Variable: Existenzängste. Sämtliche Koeffizienten sind standardisiert angegeben (Beta-Koeffizient).

+ $p < .1$ * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

Bezug von Überbrückungskrediten, Nothilfefonds, BAföG-Antrag

Weiterhin wurde die Studierenden befragt, ob sie einen Antrag für einen Überbrückungskredit, dem Nothilfefond des jeweiligen Studierendenwerks oder BAföG stellen werden. In Bezug auf den im Zuge der Coronapandemie ins Leben gerufene Überbrückungskredit verneinten 88.5 % die Frage, 8.4 % gaben an, vielleicht einen Antrag stellen zu wollen und lediglich 1.4 % bejahten die Antwort. Ähnlich verhält es sich bei dem Nothilfefond: 58.3 % wussten von diesem. Trotzdem wären nur 0.9 % bereit, sicher einen Antrag zu stellen, 14.5 % würden das vielleicht tun und 82.1 % haben dies nicht vor.

Einen BAföG-Antrag zu stellen, kommt für 1.7 % infrage, 6.6 % wollen dies vielleicht tun und 58.9 % nicht. Die Fallzahlen in den jeweiligen Antwortkategorien war so gering, dass eine weitere statistische Prüfung nach sozialen Gruppen ausgeschlossen werden musste.

Diskussion

Ziel dieser Studie war es, Prädiktoren für die Studierendenzufriedenheit und die Existenzangst während des digitalen Sommersemesters 2020 zu identifizieren. Festgestellt wurde, dass besonders die Häufigkeit der Videokonferenzen und die wahrgenommenen Ressourcen der Hochschule einen positiven Einfluss auf die Studierendenzufriedenheit hatten. Die Befunde zur Existenzangst sind in vielerlei Hinsicht erstaunlich: So zeigte sich, dass weniger die Bildungsherkunft, sondern vielmehr die finanzielle Unterstützung der Eltern die Existenzangst reduzierten. Die BAföG-Höhe ist unter

Hinzunahme der finanziellen Absicherung nicht ausschlaggebend. Dafür kann es mehrere Gründe geben: Mit einem Anteil von 20 % an der Gesamtstichprobe sind BAföG-Beziehende unterrepräsentiert, der Anteil an Personen mit Stipendium (ca. 13 %) aber überrepräsentiert². Zudem berichteten 29 % der BAföG-Beziehenden, ihren Nebenjob verloren zu haben, gegenüber 22 % der Nicht-BAföG-Beziehenden. Insgesamt muss jedoch festgestellt werden, dass die ökonomischen Ressourcen des Elternhauses immer noch eine tragende Rolle für die Existenzsicherung der Studierenden zukommt. Überraschend ist auch die verhaltene Inanspruchnahme des Überbrückungskredits bzw. des Nothilfefonds. Gründe hierfür können nur spekuliert werden: Möglicherweise wollen Studierende keinen Kredit aufnehmen, den sie vollständig zurückzahlen müssen und greifen lieber auf die Ressourcen des Elternhauses zurück, oder es wird nicht ganz deutlich, wer überhaupt bezugsberechtigt ist. Vielleicht sind Studierende zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht hinreichend über den Überbrückungskredit informiert gewesen.

Ausblick

In den kommenden Monaten wird diese Umfrage wesentlich detaillierter in Form eines Lehrforschungsprojektes an der Freien Universität Berlin ausgewertet. Während der Coronapandemie sind eine Vielzahl von Forschungsprojekten ins Leben gerufen worden und die Folgen der Pandemie dürften auf vielen Ebenen einen nachhaltigen Effekt haben. Daher wäre es interessant, inwiefern die Studienabbruchzahlen durch die Pandemie beeinflusst werden. Insgesamt ist es empfehlenswert, in Zukunft einen besseren Krisenplan, gerade für Studierende aus ökonomisch schwachen Elternhäusern, zu konzipieren. Es muss auch für eine bessere Kommunikation über mögliche Auffangnetze (Beispiel: der Nothilfefond) gesorgt werden.

Limitationen

Diese Umfrage wurde mit minimalen finanziellen Mitteln und ehrenamtlich umgesetzt und bietet daher einige Limitationen: Es handelt sich um eine Zufallsstichprobe, die mit 654 Befragten etwas klein ausgefallen ist. Eine höhere Fallzahl wäre wünschenswert gewesen. Weiterhin wäre die Frage sinnvoll gewesen, wie zufrieden die Studierenden mit dem letzten Wintersemester gewesen sind, um einen Zeitvergleich vor der Pandemie und nach der Pandemie zu schaffen.

Wir danken allen Personen, die uns bei der Umsetzung und Auswertung der Studie unterstützt und beraten haben

² Diese machen unter den Studierenden gerade einmal 4 % aus (Middendorff et al. 2017).

Literaturverzeichnis

- Andrews, B. & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology (London, England : 1953)*, 95(Pt 4), 509–521. <https://doi.org/10.1348/0007126042369802>
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M. et al. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.10.054>
- Ehlert, M., Finger, C., Rusconi, A. & Solga, H. (2017). Applying to college: Do information deficits lower the likelihood of college-eligible students from less-privileged families to pursue their college intentions?: Evidence from a field experiment. *Social Science Research*, 67, 193–212. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2017.04.005>
- FOCUS online (2020, 9. April). 750.000 Studenten haben Job verloren - jetzt hilft ihnen Initiative mit Rabatten. #CoronaCare. *FOCUS online*. Zugriff am 27.06.2020. Verfügbar unter https://www.focus.de/perspektiven/deutschland-hilft-sich/coronacare-750-000-studenten-haben-job-verloren-jetzt-hilft-ihnen-initiative-mit-rabatten_id_11869721.html
- Hurlbut, A. R. (2018). Online vs. traditional learning in teacher education: a comparison of student progress. *American Journal of Distance Education*, 32(4), 248–266. <https://doi.org/10.1080/08923647.2018.1509265>
- Joo, S.-H., Durband, D. B. & Grable, J. (2008). The Academic Impact of Financial Stress on College Students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 10(3), 287–305. <https://doi.org/10.2190/CS.10.3.c>
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. et al. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks* (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Hrsg.). Berlin: Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung.
- Pietrzyk, I., Allmendinger, J., Erdmann, M., Helbig, M., Jacob, M. & Stuth, S. (2019, Juni). *Future and Career Plans Before High School Graduation (ZuBAb): Background, Research Questions and Research Design* (Discussion Paper P 2019–004). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Shachar, M. & Neumann, Y. (2010). Twenty Years of Research on the Academic Performance Differences Between Traditional and Distance Learning: Summative Meta-Analysis and Trend Examination. *MERLOT J Online Learn Teach*, 6.
- U.S. Department of Education. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Washington, DC.: U.S. Department of Education. Office of Planning, Evaluation, and Policy Development. Verfügbar unter https://repository.alt.ac.uk/629/1/US_DepEdu_Final_report_2009.pdf
- Wu, D. D. (2015). *Online Learning in Postsecondary Education*. New York. <https://doi.org/10.18665/sr.221027>