

Andreas Hülshoff, Ingrid Kunze, Sonja Nonte, Christian Reintjes & Marcel Veber

Förderung sozialer Eingebundenheit von Studierenden in der digitalen Lehrer*innenbildung im Kontext von Emergency Remote Teaching

Abstract

Der Förderung der sozialen Eingebundenheit Studierender kommt im Rahmen des pandemiebedingten Emergency Remote Teaching (ERT) eine große Bedeutung zu. Im Kontext des Lehrprojektes *Lessons learned* wurden Studierende der Universität Osnabrück im Sommersemester 2020 zur Wahrnehmung ihrer sozialen Eingebundenheit im Rahmen schulpädagogischer Lehrveranstaltungen befragt. Quantitativ-empirische Befunde des Beitrags zeigen: Die von den Studierenden wahrgenommene soziale Eingebundenheit variierte im Durchschnitt signifikant in Abhängigkeit vom Lehrveranstaltungstyp und von der Organisationsform der Lehrveranstaltungen, vom Einsatz methodisch-didaktischer Tools, von der wahrgenommenen Instruktionsqualität sowie von der Studienzufriedenheit. Befunde qualitativ-empirischer Analysen zeigen vertiefend, dass die Studierenden einer hohen sozialen Eingebundenheit im Kontext universitärer Lehrveranstaltungen und insbesondere im Rahmen von Seminaren einen hohen Stellenwert beimessen, die Rahmenbedingungen des ERT diesbezüglich jedoch als erschwerend wahrnahmen und im Einsatz u. a. von Breakout-Räumen einen Ansatzpunkt für eine effektive Förderung der sozialen Eingebundenheit im Rahmen digitaler Lehr-Lern-Formate sehen.

Due to the psycho-social challenges that evolve from the COVID-19-pandemic, emergency remote teaching in pre-service teacher education requires effective approaches toward the promotion of students' social relatedness. The mixed-methods study *Lessons learned* focuses inter alia on relevant predictors and outcomes of social relatedness in digital learning environments. In the summer term 2020, students from the University of Osnabrück (Lower Saxony) took part in an online survey that comprises a standardized questionnaire as well as open items. Results from quantitative data analyses show: the students' perceived social relatedness varied significantly depending on course type and organizational form, deployed didactic tools, perceived instruction quality and students' overall study satisfaction. Results from qualitative data analyses indicate further: from the students' point of view, social relatedness is both highly valued but also challenged due to the pandemic. An increased use of breakout-rooms is viewed as a sensible approach toward an effective promotion of social relatedness in the context of emergency remote teaching.

Schlagwörter:

Soziale Eingebundenheit; digitale Lehrer*innenbildung; Emergency Remote Teaching
Social relatedness; digital teacher education; emergency remote teaching

I. Einleitung

Die COVID-19-Pandemie und die zu ihrer Eindämmung ergriffenen Maßnahmen haben zu erheblichen Veränderungen schulischer und hochschulischer Bildungsprozesse im nationalen und internationalen Raum geführt (vgl. Reintjes, Porsch & im Brahm, 2021). Auch



in der universitären Lehrer*innenbildung wurde in den ersten Semestern seit Pandemieausbruch an vielen Standorten weltweit in großen Teilen auf Distanzlehre umgestellt, im internationalen Diskurs auch als *Emergency Remote Teaching* (ERT) bezeichnet (vgl. Bozkurt & Sharma, 2020). Ein solches ERT kann zwar auf den Digitalisierungsfortschritten der vergangenen Jahre aufbauen, unterscheidet sich jedoch zugleich auch von den Rahmenbedingungen einer präpandemischen digital unterstützten universitären Lehrer*innenbildung: Vor der Pandemie konnten digitale Lehr-Lern-Prozesse in der Regel langfristig sowie unter Berücksichtigung von Präsenz- oder Blended-Learning-Formaten geplant werden, wohingegen der Pandemieausbruch zunächst fast überall *ad hoc*-Umstellungen auf Lehr-Lern-Formate *ohne* Präsenzanteile erforderlich machte (vgl. Hülshoff, Kunze, Nonte, Reintjes & Veber, 2021).

Neben infrastrukturellen, didaktischen und technischen Herausforderungen ist dabei auch das psycho-soziale Erleben von Lernenden und Lehrenden zu berücksichtigen (vgl. Aristovnik, Keržič, Ravšelj, Tomažević & Umek, 2020; OECD, 2020; Pauli, Neuderth & Schuppert, 2020). Aufgrund getroffener Infektionsschutzmaßnahmen berichten viele Menschen ein gesteigertes Empfinden von Einsamkeit (vgl. Traus, Höffken, Thomas, Mangold & Schröer, 2020). Darüber hinaus können aus der Pandemie neue Herausforderungen im privaten Bereich z. B. durch Krankheit, Pflegetätigkeit im familiären Umfeld, finanzielle Probleme oder Sorgen vor Infektionen entstehen (vgl. ebd.). Der Alltag von Studierenden hat sich auch spezifisch hinsichtlich ihres Studienalltags aufgrund der Umstellungen auf das pandemiebedingte ERT in kürzester Zeit besonders stark gewandelt (vgl. ebd.). Angehende Lehrer*innen müssen dabei zugleich auch selber im Hinblick auf den Umgang mit psycho-sozialen Herausforderungen ihrer zukünftigen Schüler*innen ausgebildet werden.

Auch wenn eine *reine* Distanzlehre anders als in den ersten Semestern nach Pandemieausbruch künftig möglicherweise nicht mehr erforderlich sein wird – wobei eine Prognose letztlich schwierig erscheint –, ist angesichts der höchstkomplexen Dynamiken des Pandemieverlaufs auch weiterhin von besonderen pandemiebedingten Rahmenbedingungen der universitären Lehrer*innenbildung auszugehen. Entsprechend relevant ist die empirische Untersuchung der sozialen Eingebundenheit Studierender im Rahmen des pandemiebedingten ERT. Aus dem internationalen und nationalen Raum liegen vor allem Studien zu *Ausprägungen* der sozialen Eingebundenheit von Studierenden vor, die zum Teil zugleich auch die Identifikation mutmaßlich relevanter regionaler und soziodemographischer Einflussfaktoren ermöglichen (vgl. OECD, 2020; Zimmer, Lörz & Marczuk, 2021). Insbesondere zu *lehrorganisatorischen* bzw. *didaktischen* Bedingungsfaktoren gibt es bislang mit einigen Ausnahmen (vgl. Marczuk, Multrus & Lörz, 2021) erst wenig Evidenz.

An dieser Stelle setzt der vorliegende Beitrag an. Im Anschluss an eine konzeptionelle Annäherung an das Konstrukt der ‚sozialen Eingebundenheit‘ erfolgt in Abschnitt 2 ein kurzer Überblick über bisherige Forschungsaktivitäten und -befunde im Gegenstandsfeld. Auf dieser Grundlage werden die konkreten Fragestellungen und Hypothesen in Abschnitt 3 abgeleitet. Methodik und Befunde der empirischen Analysen, die im Kontext des

Lehrforschungsprojektes *Lessons learned* (Hülshoff et al., 2021; Nonte, Veber, Reintjes, Hülshoff, Fiegert, Görich, große Prues, Kiso, Kunze & Sturm, 2021; vgl. Abschnitt 2.4 des vorliegenden Beitrags)¹ stehen, sind in den Abschnitten 4 und 5 dargestellt. Das Ziel des Beitrags besteht in der quantitativ-empirischen Beschreibung der sozialen Eingebundenheit der Studierenden in der untersuchten Stichprobe sowie in der Identifikation verschiedener potenziell relevanter Bedingungsfaktoren. Darüber hinaus sollen die Einschätzungen der Befragten zu ihrer sozialen Eingebundenheit im Kontext des pandemiebedingten ERT vertiefend qualitativ-empirisch ergründet werden. Mögliche bildungstheoretische und -praktische Implikationen der Befunde werden abschließend in Abschnitt 6 diskutiert.

2. Theoretischer Hintergrund und Forschungsstand

2.1 Soziale Eingebundenheit als Konzept

„Soziale Eingebundenheit“ bezieht sich auf „das Erleben von Verbundenheit mit den Menschen um sich“ (vgl. Carmignola, Martinek & Hofmann, 2021, S. 257) und die „Wahrnehmung, dass man für andere da sein kann und von anderen Personen angenommen und umsorgt wird“ (ebd.). Soziale Eingebundenheit lässt sich empirisch mithilfe qualitativer oder auch quantitativer Verfahren z. B. auf Grundlage von Selbstauskünften von Studienteilnehmenden oder Verhaltensbeobachtung durch Forschende erfassen (vgl. Mejeh & Hascher, 2021; Wettstein & Raufelder, 2021). Im Rahmen von Forschung zu hochschulischen Lehr-Lern-Prozessen im Kontext der COVID-19-Pandemie kommen im quantitativ-empirischen Bereich zum Teil Adaptionen etablierter Items zum Einsatz, die die von den Befragten wahrgenommene soziale Eingebundenheit in einer relativ globalen – d. h. viele Lebensbereiche umfassenden – Perspektive erfassen (vgl. z. B. Holzer, Lüftenegger, Korlat, Pelikan, Salmela-Aro, Spiel & Schober, 2021). Im Gegensatz hierzu bezieht sich das Konstrukt im Rahmen des vorliegenden Beitrags konkret auf die jeweils von den Studierenden besuchte Lehrveranstaltung (vgl. hierzu Abschnitt 4.2.1 des vorliegenden Beitrags).

Sich sozial eingebunden zu fühlen, ist ein menschliches Grundbedürfnis (vgl. Baumeister & Leary, 2015; Hagenauer & Raufelder, 2021) und insbesondere ein Bedürfnis von *Lernenden* (vgl. Deci & Ryan, 1985). Das Empfinden sozialer Eingebundenheit kann sich ferner sehr resilienzförderlich auswirken (vgl. Görich, 2019). Eine effektive Förderung der sozialen Eingebundenheit Studierender stellt insofern ein wichtiges Bildungsziel dar (vgl. Bundesjugendkuratorium, 2020). Insbesondere in Bezug auf die COVID-19-Pandemie ist diese Zielperspektive wiederholt akzentuiert worden, etwa angesichts der aktuell noch kaum zu antizipierenden etwaigen psycho-sozialen Langzeitfolgen pandemiebedingter Isolation (vgl. Strauß, Berger & Rosendahl, 2020). Hier könne – so wird ange-

¹ Einige Formulierungen im vorliegenden Beitrag wurden in paraphrasierender Form aus den hier zitierten Beiträgen zum Projekt *Lessons learned* übernommen.

nommen – das Gefühl sozialer Eingebundenheit (z. B. im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen) das Coping mit pandemiebedingten Herausforderungen unterstützen (vgl. Aristovnik et al., 2020). Doch auch unabhängig von Resilienzförderung wird die Förderung sozialer Eingebundenheit Studierender z. B. im Hinblick auf die enorme (berufs-)biographische Bedeutung der Studienzeit stark fokussiert (vgl. Traus et al., 2020).

2.2 Wahrgenommene soziale Eingebundenheit (Lehramts-)Studierender während der COVID-19-Pandemie

Studierende sind durch die COVID-19-Pandemie sowie das hiermit einhergehende ERT oftmals in vielfältiger Weise mit Herausforderungen konfrontiert: Studienverläufe können sich verlängern, oftmals entstehen neue Fragen zur Finanzierung des Studiums, Art und Anforderungen von Lehr-Lern-Prozessen und Prüfungen haben sich für viele grundlegend geändert, der Zugang zu bislang genutzter Infrastruktur und bislang genutzten Ressourcen ist oftmals stark eingeschränkt und Praktika sowie Auslandsaufenthalte müssen entfallen oder finden unter stark veränderten Bedingungen statt (vgl. ebd.). Zusätzlich können Herausforderungen in privaten Lebensbereichen – etwa durch Erkrankung, Sorge vor Infektion, die Pflege Angehöriger oder durch erschwerte Bedingungen der Kinderbetreuung – entstehen, die das Studienverhalten und -erleben ebenfalls beeinflussen können (vgl. ebd.).

Eine ganz besondere Herausforderung besteht für viele Studierende in der Wahrnehmung einer mangelnden sozialen Eingebundenheit aufgrund pandemiebedingter Isolation (vgl. Aristovnik et al., 2020; OECD, 2020; Pauli et al., 2020). Im Kontext der *Stu.di.Co.*-Studie (vgl. Traus et al., 2020), in deren Rahmen 3592 Studierende in Deutschland befragt wurden, gaben beispielsweise 82.3 Prozent der Befragten an, im mangelnden „Kontakt zu anderen“ einen der Hauptnachteile des digitalen Sommersemesters 2020 zu sehen. Konkret äußerten dabei viele, dass ihnen beispielsweise „das Campusleben“, „Austausch und Beratung im direkten Kontakt mit Lehrenden“, „Inhaltliche Diskussionen in den Lehrveranstaltungen“, „Freizeitveranstaltungen für Studierende“ oder auch „Flur- oder Campusgespräche mit Kommiliton*innen“ fehlten (vgl. ebd.). Im Rahmen des *International COVID-19-Student Well-being Survey* (vgl. van de Velde, Buffel, Bracke; Van Hal, Somogyi, Willems, Wouters & C19 ISWS consortium, 2021) gaben 55.9 Prozent der Befragten des deutschen bzw. Bremer Teilsamples an, seit der Implementierung von Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie weniger Kontakt mit Freund*innen zu haben (vgl. Busse & Zeeb, 2020). In einer Studie zum Alltagserleben von Studierenden an Würzburger Hochschulen (Pauli et al., 2020) berichteten 83.0 Prozent der Befragten, negative oder sehr negative Auswirkungen der Pandemie auf soziale Kontakte zu erleben bzw. zu erwarten. Entsprechende Befunde liegen auch für den internationalen Raum vor: Im Rahmen des *OECD Survey on COVID-19 and Youth* gaben über 40 Prozent der befragten Fünfzehn- bis Dreißigjährigen im OECD-Raum an, sich pandemiebedingt Sorgen in Bezug auf familiäre bzw. freundschaftliche Sozialbeziehungen zu machen (vgl. OECD, 2020). Insgesamt zeichnet sich insofern eine relativ konsistente Befundlage ab, zugleich treten aber z. B. auch Unter-

schiede zwischen Standorten bzw. Regionen, aber auch zwischen Personen mit unterschiedlichen sozio-demographischen Merkmalen auf: Der Anteil an Befragten im Rahmen des *OECD Survey on COVID-19 and Youth*, die angaben, sich pandemiebedingt Sorgen in Bezug auf familiäre bzw. freundschaftliche Sozialbeziehungen zu machen, war außerhalb des OECD-Raumes beispielsweise geringer als innerhalb des OECD-Raumes (vgl. ebd.). Befunde zur Online-Befragung *Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie*, an der zwischen dem 15. Juni und 10. August 2020 knapp 28.600 Studierende in Deutschland teilnahmen, deuten zudem darauf hin, dass sich Beziehungen im familiären Umfeld bei Studierenden mit Kindern bzw. ohne Kinder, bei Studierenden mit bzw. ohne Beeinträchtigungen sowie bei Studierenden, die zur COVID-19-Risikogruppe gehören bzw. nicht zu dieser Gruppe gehören, mitunter in unterschiedlicher Weise im Rahmen der Pandemie verändert haben (vgl. Zimmer et al., 2021).

2.3 Bedingungsfaktoren der sozialen Eingebundenheit (Lehramts-)Studierender während der COVID-19-Pandemie

Aus dem Ziel der effektiven Förderung der sozialen Eingebundenheit Studierender ergibt sich die Frage nach relevanten Bedingungsfaktoren. Die erziehungswissenschaftliche und die pädagogisch-psychologische Forschung rekurrieren hierbei klassischerweise auf unterschiedliche Ansätze, beispielsweise auf verschiedene bindungstheoretische Ansätze (vgl. im Überblick Wettstein & Raufelder, 2021) oder die *Selbstbestimmungstheorie der Motivation* (vgl. Deci & Ryan, 1985). Relativ modellübergreifend gilt: Soziale Eingebundenheit ist als ein komplexes und insbesondere multifaktoriell bedingtes Konstrukt zu interpretieren (vgl. Hagenauer & Raufelder, 2021). Auch spezifisch in Bezug auf das Erleben Studierender im Rahmen des pandemiebedingten ERT sind deshalb relevante Bedingungsfaktoren der von den Studierenden wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit insofern auf unterschiedlichen Ebenen zu suchen. Die in Abschnitt 2.2 referierten Befunde lassen beispielsweise auf relevante regionale sowie sozio-demographische Einflussfaktoren schließen. Erste empirische Befunde zu mutmaßlich relevanten Prädiktoren auf Ebene der organisatorischen bzw. methodisch-didaktischen Gestaltungsmerkmale universitärer Lehrveranstaltungen liegen inzwischen ebenfalls vor (Marczuk et al., 2021). Insgesamt gilt jedoch, dass bislang Ausprägungen der sozialen Eingebundenheit Studierender im Kontext der COVID-19-Pandemie stärker als ihre spezifischen Bedingungsfaktoren erforscht sind, woraus sich die zentralen Fragestellungen des vorliegenden Beitrags ableiten (vgl. Abschnitt 3).

2.4 Das Lehrforschungsprojekt *Lessons learned*

Der vorliegende Beitrag steht im Kontext des Lehrforschungsprojektes *Lessons learned* (Hülshoff et al., 2021; Nonte et al., 2021). Im Rahmen des Projektes werden Bedingungen und Effekte digitaler Lehr-Lern-Prozesse der universitären Lehrer*innenbildung unter den Rahmenbedingungen des pandemiebedingten ERT untersucht. In der ersten Befragungswelle des Projektes wurden Studierende der Universität Osnabrück im Sommerse-

mester 2020 in einer Online-Befragung gebeten, digitale Lehrveranstaltungen des bildungswissenschaftlichen Kerncurriculums Lehrerbildung (KCL) der Abteilung Schulpädagogik auf Basis eines standardisierten Fragenbogens sowie offener Fragen einzuschätzen (vgl. ebd.). Eine zweite Erhebungswelle erfolgte im Sommersemester 2021. Die Befunde des Projektes werden unter Triangulation der Ergebnisse der quantitativ-empirischen sowie der qualitativ-empirischen Teilstudie in einem multiperspektivisch-kooperativen Forschungsprozess ausgewertet (vgl. ebd.). Der vorliegende Beitrag bezieht sich ausschließlich auf Daten der ersten Erhebungswelle. Der Prozess der Datenerhebung sowie die generierte Stichprobe sind in Abschnitt 4 des vorliegenden Beitrags ausführlicher dargestellt.

3. Fragestellungen und Hypothesen

Auf deskriptiv-statistischer Ebene wurde vor diesem Hintergrund im Rahmen des vorliegenden Beitrags zunächst untersucht, wie stark sich Lehramtsstudierende der Universität Osnabrück im Sommersemester 2020 im Rahmen von Lehrveranstaltungen der Abteilung Schulpädagogik zum KCL sozial eingebunden fühlten. Der eigentliche Schwerpunkt der quantitativ-empirischen Analysen lag im Anschluss im inferenzstatistischen Bereich auf der Untersuchung der folgenden vier Fragestellungen bzw. Fragekomplexe:

Inwieweit variierte die von den Studierenden berichtete soziale Eingebundenheit in Abhängigkeit...

- (1) ... vom Lehrveranstaltungstyp und von der Organisationsform der untersuchten Lehrveranstaltungen?
- (2) ... von Merkmalen auf Sichtstrukturen methodisch-didaktischer Gestaltungsmerkmale der untersuchten Lehrveranstaltungen?
- (3) ... von der von den Studierenden in den untersuchten Lehrveranstaltungen wahrgenommenen Instruktionsqualität?
- (4) ... von ihrer Zufriedenheit mit dem Schulpädagogikstudium?

Ziel war es, auf dieser Grundlage *ausgewählte* relevante Bedingungsfaktoren der sozialen Eingebundenheit von Studierenden im Rahmen digital unterstützter Lehr-Lern-Angebote in der ersten, universitären Phase der Lehrer*innenbildung zu identifizieren. Zum einen wurde der Fokus dabei bewusst auf organisatorische bzw. didaktische Gestaltungsmerkmale des Lehr-Lern-Angebotes gelegt (Fragestellungen bzw. -komplexe (1) – (3)), zum anderen wurde bewusst auch die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Schulpädagogikstudium als Variable berücksichtigt, da davon auszugehen ist, dass organisatorisch-didaktischen Merkmalen zwar eine wichtige, jedoch *keine exklusive* prädiktive Relevanz in Bezug auf die soziale Eingebundenheit Studierender im Rahmen von Lehrveranstaltungen zukommt, sondern dass Aspekte des persönlichen Verhaltens bzw. Erlebens der Studierenden hierbei ebenfalls von großer Bedeutung sind. Zu den Fragestellungen bzw. -komplexen (1) bis (4) wurden jeweils gerichtete Unterschiedshypothesen formuliert. Als Grundlage wurden sowohl erste Befunde zum digital unterstützten Lehren und Lernen im

Kontext der pandemiebedingten Distanzlehre als auch ‚präpandemische‘ Forschungsergebnisse berücksichtigt. Angesichts der pandemiebedingt grundlegend neuartigen Rahmenbedingungen wurde zugleich auf die Formulierung *spezifischer* Hypothesen zur Vorhersage der *Größe* von Effekten bewusst verzichtet.

In Bezug auf die erste Teilfragestellung von Fragekomplex (1) wurde erwartet, dass sich Studierende in Seminaren im Durchschnitt stärker sozial in diese eingebunden fühlen als Studierende in anderen Lehrveranstaltungsformaten, da sich eine für die Organisationsform ‚Seminar‘ besonders typische Studierendenzentrierung oft positiv auf die von den Lernenden wahrgenommene soziale Eingebundenheit auswirkt (vgl. Debs, Miller, Ashby & Exter, 2018). Befunde empirischer Untersuchungen zum Lernen und Lehren an Hochschulen während der COVID-19-Pandemie deuten ferner darauf hin, dass sich insbesondere der Einsatz von Videokonferenzen mutmaßlich begünstigend auf die von den Studierenden empfundenen Kontaktmöglichkeiten auswirken (Marczuk et al., 2021). Bisherige Projektbefunde zeigen, dass Videokonferenzen und insbesondere Breakouträume im untersuchten Sample wiederum in Seminaren häufiger als in Vorlesungen oder in anderen Lehrveranstaltungen eingesetzt wurden (Hülshoff et al., 2021). In Bezug auf die zweite Teilfragestellung des Fragekomplexes (1) wurde angenommen, dass sich Studierende in synchronen Lehrveranstaltungen im Durchschnitt stärker in diese eingebunden fühlen als Studierende in asynchron organisierten Lehrveranstaltungen, da so beispielsweise die Möglichkeit besteht, *unmittelbare* Resonanz zu eigenen Fragen bzw. Beiträgen zu erhalten (vgl. Holzer et al., 2021). Anknüpfend an die Herleitung der ersten Hypothese ist hierbei auch zu berücksichtigen, dass ein asynchrones Organisationsformat – anders als ein (teil-) synchrones Organisationsformat – keinen Einsatz von Videokonferenzen ermöglicht.

In Bezug auf Fragestellung (2) wurde angenommen, dass sich Studierende, die einen stark lernförderlichen Einsatz von Foren, Mails und Kleingruppen wahrnahmen, im Durchschnitt signifikant stärker in die betreffenden Lehrveranstaltungen eingebunden fühlen als Studierende, die den Einsatz entsprechender Tools anders bewerteten bzw. die an Veranstaltungen teilnahmen, in denen diese Werkzeuge nicht eingesetzt wurden. Dies basiert auf der Annahme, dass ein an den jeweils zugrundeliegenden Lernzielen orientierter Einsatz dieser Tools eine intensive Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden bzw. unter den Peers ermöglicht bzw. unterstützt (vgl. Huber & Reinmann, 2019; Imgrund, 2011). Auch erste Befunde zum hochschulischen Lehren und Lernen während der COVID-19-Pandemie unterstützen die Annahme, dass die Bereitstellung solcher oder ähnlicher Lernressourcen Anlässe für die Kontaktaufnahme der Studierenden untereinander bzw. zu Lehrpersonen darstellen (Marczuk et al., 2021).

In Bezug auf Fragestellung (3) wurde angenommen, dass sich Studierende, die die Instruktionsqualität der betreffenden Lehrveranstaltung als besonders stark ausgeprägt wahrnahmen, im Durchschnitt auch signifikant stärker in diese eingebunden fühlen als Studierende, die die Instruktionsqualität der beurteilten Lehrveranstaltung subjektiv als gering oder moderat ausgeprägt bewerteten, da sowohl die Kommunikation zwischen

Lehrenden und Lernenden als auch jene zwischen Peers z. B. von transparenten Lernzielen und klaren Arbeitsaufträgen profitiert (vgl. Seidel, Rimmel & Prenzel, 2005).

In Bezug auf Fragestellung (4) wurde angenommen, dass sich Studierende, die (eher) zufrieden mit dem Schulpädagogikstudium sind, im Durchschnitt signifikant stärker sozial eingebunden in die jeweils beurteilte Lehrveranstaltung fühlen als Studierende, die (eher) unzufrieden mit dem Schulpädagogikstudium sind. Hier lag die Annahme zugrunde, dass mit einer höheren Zufriedenheit oft auch eine stärker ausgeprägte Bereitschaft zur Teilnahme an Lehr-Lern-Prozessen einhergeht, die wiederum in einem mutmaßlich relevanten Zusammenhang mit der sozialen Eingebundenheit der Lernenden steht. Entsprechend konnten auch Zimmermann, Rösler, Möller und Köller (2018) relevante Zusammenhänge zwischen der sozialen Eingebundenheit und der Zufriedenheit angehender Lehrer*innen in präpandemischen Kontexten feststellen, auch wenn diese dort primär im Sinne einer entgegengesetzten Wirkrichtung – d.h. im Sinne von Einflüssen der sozialen Eingebundenheit auf die Zufriedenheit – interpretiert werden.

Im Rahmen der qualitativ-empirischen Analysen des vorliegenden Beitrags wurde darüber hinaus untersucht, welchen Stellenwert die Studierenden ihrer sozialen Eingebundenheit im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen beimessen, wie sie ihre soziale Eingebundenheit unter den spezifischen Rahmenbedingungen des pandemiebedingten ERT im Sommersemester 2020 wahrnahmen, inwiefern sie hierbei zwischen unterschiedlichen Veranstaltungstypen differenzieren und welche Ansätze sie für eine effektive Förderung ihrer sozialen Eingebundenheit für relevant halten, um so den Untersuchungsgegenstand auch über den Rahmen geschlossener Antwortformate hinaus beschreiben zu können.

4. Methodik

4.1 Datenerhebung und Stichprobe

Die Online-Befragung der ersten Befragungswelle zum Projekt ‚*Lessons learned*‘ fand im Zeitraum vom 13.07.2020 bis zum 22.08.2020 via SoSciSurvey statt. Insgesamt nahmen an ihr 216 Studentinnen und 48 Studenten sowie eine Person mit nicht-binärer Geschlechtsidentität teil. Die Studierenden konnten bis zu drei Lehrveranstaltungen beurteilen. Im Rahmen der Datenanalyse des vorliegenden Beitrags wurde jeweils nur die erste beurteilte Lehrveranstaltung berücksichtigt. 64.9 Prozent² der Befragten belegten im Zeitraum der Datenerhebungen einen Bachelorstudiengang, der Anteil an Masterstudierenden lag bei 35.1 Prozent. Befragt wurden Studierende, die gemäß Selbstauskunft zum Befragungszeitpunkt im ersten bis 14. Semester waren. Bei den Befragten handelt es sich aufgrund der polyvalenten Studienstruktur des 2-Fächer-Bachelorstudiengangs mit

² Sämtliche im Beitrag berichteten deskriptiv- und inferenzstatistischen Kennwerte basieren auf jeweiligen Ausschlüssen ungültiger Fälle. Prozentangaben beziehen sich insofern z. B. jeweils auf die Gesamtheit gültiger Fälle zur jeweils untersuchten Variable. Prozentangaben ergeben aufgrund durchgeführter Rundungen im Gesamt im Einzelfall ggf. nicht exakt einen Wert von 100%.

hoher Wahrscheinlichkeit, nicht jedoch notwendigerweise ausschließlich um Lehramtsstudierende (vgl. hierzu ausführlich Hülshoff et al., 2021, S. 169). Eine exakte Rücklaufquote ist aufgrund fehlender Informationen nicht zu gewährleisten. Dies ist der recht großen Flexibilität der Studienstruktur geschuldet, die für die Studierenden zwar konkrete, jedoch nicht bindende Empfehlungen zum Studienverlauf vorsieht. Angesichts dieses Hintergrundes kann die Rücklaufquote auf Grundlage der Berücksichtigung von Studierendenzahlen in Bachelor- und Masterstudiengängen, die auf das Lehramt an allgemeinbildenden Schulen vorbereiten, auf ca. elf Prozent geschätzt werden (vgl. ebd.).

4.2 Erhebungsinstrumente

4.2.1 Erhebungsinstrumente der quantitativen Teilstudie

Die Instrumente zur Erfassung der *sozialen Eingebundenheit*, der *Instruktionsqualität* sowie der *Studienzufriedenheit* der Lernenden wurden jeweils aus der PaLea-Studie (vgl. Kauper, Retelsdorf, Bauer, Rösler, Möller & Prenzel, 2012) übernommen, die ursprünglich zugrundeliegenden Quellen sind im Folgenden angegeben. Bei den Items zur Erfassung der Lehrveranstaltungsformate und der Organisationsform von Lehrveranstaltungen sowie des Einsatzes von Foren, E-Mails und der Bildung von Kleingruppen handelt es sich um Eigenentwicklungen.

Erfassung sozialer Eingebundenheit

Die von den Studierenden im Rahmen der besuchten Lehrveranstaltung wahrgenommene *soziale Eingebundenheit* wurde mithilfe retrospektiver Selbstausskünfte der Studierenden auf Grundlage der drei Likert-Typ-Items „Die Atmosphäre unter den Studierenden ist freundschaftlich entspannt.“, „In dieser Lehrveranstaltung habe ich das Gefühl, dazuzugehören.“ sowie „Ich fühle mich unter den Studierenden wohl.“ erfasst³. Die Items wurden aus der PaLea-Studie übernommen (Kauper et al., 2012) und sind ursprünglich angelehnt an Prenzel, Kramer und Drechsel (2001) bzw. Harteis, Bauer, Festner & Gruber (2004). Das Antwortformat war jeweils vierstufig (1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu). Die interne Konsistenz der auf dieser Grundlage gebildeten Skala lag gemäß Skalensreliabilitätsanalyse bei $\alpha = .89$ und ist somit gemäß Blanz (2015) als ‚gut‘ zu beurteilen.

Format und Organisationsform der Lehrveranstaltungen

Hinsichtlich der Lehrveranstaltungsformate wurde erfasst, ob die Studierenden an einem Seminar, einem Tutorium, einer Vorlesung, einem Blockseminar, einem Kolloquium oder einem Zertifikatskurs teilnahmen. Für die Analysen im vorliegenden Beitrag wurde die entsprechende Variable recodiert: Im Folgenden wird lediglich dichotom zwischen den Lehrveranstaltungstypen ‚Seminar/Blockseminar‘ und ‚Sonstige‘ unterschieden. Darüber hinaus wurde die *Organisationsform* der evaluierten Lehrveranstaltung erfasst. Hierbei

³ Das Instrument fokussiert Beziehungen der Studierenden untereinander deutlich stärker als beispielsweise die Rolle der Lehrperson, was bei der Interpretation der Befunde zu berücksichtigen ist.

wurden die Studierenden befragt, ob die betreffende Veranstaltung in asynchroner (flexible Zeiteinteilung, keine festen Zeitfenster), in synchroner (festgelegte Zeitfenster, zuvor festgelegter Termin in Online-Präsenz) oder in teilsynchroner Form stattfand. Die Angaben wurden für die Analysen im vorliegenden Beitrag in dieser kategorial-dreistufigen Ursprungsform berücksichtigt.

Methodisch-didaktische Gestaltungsmerkmale

Zur Beschreibung spezifischer methodisch-didaktischer Gestaltungsmerkmale auf Ebene von Sichtstrukturen der untersuchten Lehrveranstaltungen wurden die Studierenden gebeten zu beurteilen, inwiefern der Einsatz eines *Forums*, der *Mailkontakt* im Rahmen der Lehrveranstaltung sowie die *Bildung von Kleingruppen* ihrer Einschätzung nach zur Erreichung der Lernziele der Veranstaltung beigetragen habe. Es lag ein fünfstufiges Antwortformat vor (1 = nicht eingesetzt, 2 = sehr wenig, 3 = wenig, 4 = stark, 5 = sehr stark). Für die empirischen Analysen des vorliegenden Beitrags wurden die Items so recodiert, dass im Folgenden ausschließlich dichotom zwischen Studierenden unterschieden wird, die angaben, dass das jeweils betreffende Merkmal nicht eingesetzt worden sei bzw. nur (sehr) wenig zur Erreichung der jeweiligen Lernziele beigetragen habe (Wert 1, 2 oder 3), und Befragten, die angaben, dass das jeweils betreffende Merkmal stark bis sehr stark zur Erreichung der jeweiligen Lernziele beigetragen habe (Wert 4 oder 5). Die Dichotomisierung erfolgte, da der Anteil an Studierenden, die angaben, dass das betreffende Merkmal in der jeweiligen Veranstaltung gar nicht eingesetzt wurde oder nur sehr wenig zur Erreichung der Lernziele beitragen habe, bereits sehr hoch war (vgl. Abschnitt 5.1.1 des vorliegenden Beitrags).

Wahrgenommene Instruktionsqualität

Die von den Studierenden wahrgenommene Instruktionsqualität wurde mithilfe der vier Likert-Typ-Items „Die Dozentin/der Dozent informiert über die Lernziele der Veranstaltung.“, „Die Dozentin/der Dozent verdeutlicht Inhalte von Lehrveranstaltungen anhand von Beispielen.“, „Die Dozentin/der Dozent kann auch komplizierte Sachverhalte verständlich erklären.“ sowie „Die meisten Sitzungen verlaufen nach einer klaren Gliederung.“ erfasst. Es lag ein vierstufiges Antwortformat vor (1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft völlig zu). Die Items wurden aus der *PaLea*-Studie übernommen (Kauper et al. 2012) und sind ursprünglich angelehnt an Prenzel, Kramer und Drechsel (2001) bzw. Schiefele, Moschner & Husstegge (2002) bzw. Staufenbiel (2000). Die interne Konsistenz der gebildeten Skala lag gemäß Skalenreliabilitätsanalyse bei $\alpha = .82$ und ist somit als ‚gut‘ zu beurteilen. Die Variable wurde für die durchgeführten quantitativ-empirischen Analysen dichotomisiert (vgl. Abschnitt 5.1.1 des vorliegenden Beitrags).

Zufriedenheit der Studierenden mit dem Schulpädagogikstudium

Die *Zufriedenheit* der Studierenden mit dem Schulpädagogikstudium wurde mit dem Item „Ich habe richtig Freude an dem, was ich in der Schulpädagogik studiere.“ erfasst. Auch

hier lag ein vierstufiges Antwortformat (1 = trifft überhaupt nicht zu, 4 = trifft völlig zu) vor. Das Item wurde aus der *PaLea*-Studie (Kauper et al., 2012) übernommen und stammt ursprünglich von Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006). Für die empirischen Analysen im Rahmen des vorliegenden Beitrags wurde das Item dichotomisiert, sodass im Folgenden zwischen Studierenden, die (eher) zufrieden mit ihrem Studium der Schulpädagogik sind (Wert 1 oder 2), und Studierenden, die (eher) unzufrieden mit ihrem Studium der Schulpädagogik (Wert 3 oder 4) sind, unterschieden wird.

4.2.2 Erhebungsinstrumente der qualitativ-empirischen Teilstudie

Zusätzlich zu den geschlossen-standardisierten Items umfasste der verwendete Fragebogen die folgenden Fragen:

- (1) Was sollte aus dem aktuellen digitalen Semester für die kommenden Semester übernommen werden?
- (2) Was sollte aus dem aktuellen digitalen Semester für die kommenden Semester keinesfalls übernommen werden?
- (3) Mit Blick in die Zukunft: Welche Chancen und Risiken sehen Sie in der Kombination von digitaler und Präsenzlehre im Studium?
- (4) Welche Einsichten haben Sie im Hinblick auf Ihre persönlichen und professionellen Kompetenzen in diesem Semester gewinnen können?
- (5) Nun sind wir am Ende des Fragebogens angekommen. Möchten Sie uns abschließend noch etwas mitteilen?

4.3 Datenanalyse

4.3.1 Quantitativ-empirische Datenanalyse

Die quantitativ-empirischen Fragestellungen des vorliegenden Beitrags wurden mithilfe von t-Tests für unabhängige Stichproben mit dem Lehrveranstaltungsformat, der wahrgenommenen Instruktionsqualität und der Studierendenzufriedenheit als unabhängiger sowie der wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit als abhängiger Variable untersucht. Für die Teilfragestellung von Fragekomplex (1) (vgl. Abschnitt 3) zur Varianz in der wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit in Abhängigkeit von der Organisationsform der jeweils beurteilten Lehrveranstaltung wurde zusätzlich eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) berechnet. Für Vergleiche einzelner Gruppen wurden dabei Bonferroni-korrigierte post-hoc-Analysen zur Reduktion der Wahrscheinlichkeit einer α -Fehlerkumulation berechnet. Auf ein regressionsanalytisches Vorgehen als ein statistisch relativ voraussetzungsstarkes Verfahren wurde sowohl angesichts der relativ kleinen Stichprobengröße verzichtet, um die Wahrscheinlichkeit des Auftretens falsch-negativer Befunde zu reduzieren, als auch im Hinblick auf potenziell konfundierte unabhängige Variablen. Für t-Tests für unabhängige Stichproben wurde das Effektstärkemaß *Cohens d* berechnet, für Haupteffekte einfaktorieller ANOVAs das *partielle Eta-Quadrat*.

Für alle Analysen wurden Prüfungen auf Ausreißer mithilfe visueller Box-Plot-Analysen durchgeführt. Sofern Ausreißer identifizierbar waren, handelte es sich hierbei

ausschließlich um *natürliche* Ausreißer, die daher in der Stichprobe belassen wurden. Bei keiner der Analysen konnte gemäß den Befunden des Shapiro-Wilk-Tests (jeweils oder teilweise $p > .05$) Normalverteilung für alle der jeweils miteinander verglichenen Gruppen vorausgesetzt werden. Der Zentrale-Grenzwert-Satz ließ sich jedoch jeweils anwenden, da der Umfang der jeweils miteinander verglichenen Gruppen überall bei $n \geq 30$ lag. Homoskedastizität konnte gemäß den Befunden des Levene-Tests für alle Analysen (jeweils $p > .05$) mit Ausnahme des t-Tests zu Fragestellung (4) vorausgesetzt werden ($p = .026$). Dort wurde daher anstelle der t- die Welch-Statistik berücksichtigt.

4.3.2 Qualitativ-empirische Datenanalyse⁴

Die Antworten der Befragten zu den offenen Items wurden mithilfe einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz, 2018) im Induktions-Deduktions-Schluss ausgewertet. Hierdurch lassen sich ausgewählte Aspekte im erhobenen Material identifizieren, konzeptualisieren und systematisch beschreiben (vgl. Schreier, 2014). Es wurde tendenziell deduktiv-subsumtionslogisch vorgegangen, indem auf Grundlage erschlossener Kategorien deduktiv Informationen kategorisiert wurden. Die folgenden Hauptkategorien wurden gebildet: *Online Veranstaltungen, Austausch, Leistungserbringung, Kombination digitaler und Präsenzlehre* (vgl. Hülshoff et al., 2021; Nonte et al., 2021).

Die qualitativ-empirische Auswertung im Projekt *Lessons learned* wurde in Zusammenarbeit von zwei Studierenden und einem Lehrenden, die die Daten in einem gemeinsamen MAXQDA-Teamprojekt analysierten, durchgeführt (vgl. ebd.). Für den Auswertungsprozess waren *Glaubwürdigkeit, Verlässlichkeit, Zuverlässigkeit* und *Auditierbarkeit* als zentrale Gütekriterien qualitativ-empirischer Forschung (vgl. Rädiker & Kuckartz, 2019) leitend: Alle Antworten der Befragten wurden beispielsweise von mindestens zwei Forschenden codiert (vgl. Hülshoff et al., 2021). Auch wurden die Codierregeln nicht nur in diesem Forschenden-Trio gemeinsam entwickelt und erprobt, sondern auch mit weiteren Kolleg*innen der Abteilung kommunikativ validiert. Weitere Rückkopplungen mit Abteilungskolleg*innen haben u. a. nach der initiierten Textarbeit sowie bei der Finalisierung des Kategoriensystems stattgefunden.

5. Befunde

5.1 Befunde der quantitativ-empirischen Analysen

5.1.1 Deskriptivstatistische Befunde

Soziale Eingebundenheit

Der Mittelwert für die Skala *Soziale Eingebundenheit* lag in der untersuchten Stichprobe bei $M = 2.90$ ($SD = 0.78$) und somit deutlich über dem theoretischen Skalenmittel. Für 47

⁴ Eine ausführlichere Darstellung des qualitativ-empirischen Vorgehens im Rahmen des Projektes findet sich bei Hülshoff et al. (2021).

Studierende (27.5%) ergab sich für die Skala ein Mittelwert, der unterhalb dieses theoretischen Skalenmittels von 2.5 lag. Bei 124 Studierenden (72.5%) lag der Wert bei $M \geq 2.5$.

Format und Organisationsform der Lehrveranstaltungen

118 Studierende (63.8%) besuchten nach eigener Auskunft ein Seminar, 67 Befragte (36.2%) beurteilten einen anderen Veranstaltungstyp. 55 Studierende (29.7%) gaben an, an einer gänzlich asynchron organisierten Lehrveranstaltung teilgenommen zu haben, 51 Studierende (27.6%) berichteten von einer rein synchronen Organisationsform und 79 Studierende (42.7%) gaben an, an einer in teilsynchroner Form organisierten Lehrveranstaltung teilgenommen zu haben.

Methodisch-didaktische Gestaltungsmerkmale

146 Studierende (78.5%) gaben an, dass das Forum in der von ihnen evaluierten Lehrveranstaltung entweder nicht eingesetzt worden sei oder nur in (sehr) geringer Form zur Erreichung der Lernziele beigetragen habe. 75 Studierende (40.5%) berichteten, dass E-Mails in der von ihnen evaluierten Lehrveranstaltung entweder nicht eingesetzt worden seien oder nur in (sehr) geringer Form zur Erreichung der Lernziele beigetragen haben. 130 Studierende (71.0%) gaben an, dass die Bildung von Kleingruppen in der von ihnen evaluierten Lehrveranstaltung entweder nicht eingesetzt worden sei oder nur in (sehr) geringer Form zur Erreichung der Lernziele beigetragen habe.

Wahrgenommene Instruktionsqualität

Der Mittelwert für die Skala ‚Wahrgenommene Instruktionsqualität‘ lag in der untersuchten Stichprobe bei $M = 3.42$ ($SD = 0.56$) und somit bei einer relativ geringen Streuung deutlich über dem theoretischen Mittel. Für die Analysen zu Fragestellung (3) (vgl. Abschnitt 3) wurde daher dichotom zwischen Studierenden, die die Instruktionsqualität in der jeweils betreffenden Lehrveranstaltung als besonders hoch wahrnahmen ($M \geq 3.5$, $n = 99$, 56.3%), und anderen Studierenden ($M < 3.5$, $n = 77$, 43.8%) unterschieden.

Zufriedenheit der Studierenden mit dem Schulpädagogikstudium

In der untersuchten Stichprobe gaben 48 Studierende (23.2%) an, (eher) unzufrieden mit ihrem Studium in der Schulpädagogik zu sein, wohingegen 159 Studierende (76.8%) angaben, (eher) zufrieden mit ihrem Studium in der Schulpädagogik zu sein.

5.1.2 Wahrgenommene soziale Eingebundenheit in Abhängigkeit von Lehrveranstaltungsform und -organisation

Die von den Studierenden wahrgenommene soziale Eingebundenheit variierte in der untersuchten Stichprobe signifikant in Abhängigkeit vom Lehrveranstaltungstyp ($p < .001$, $t(168) = 5.015$). Studierende, die ein Seminar evaluierten, nahmen ihre soziale Eingebundenheit im Durchschnitt als deutlich stärker ausgeprägt ($M = 3.10$, $SD = 0.73$) wahr, als dies Studierende im Rahmen sonstiger Lehrveranstaltungstypen taten ($M = 2.51$, $SD =$

0.74) (vgl. Tabelle 1). Der identifizierte Unterschied ($d = 0.80$) ist gemäß Cohen (1988) als *großer* Effekt zu klassifizieren.

Lehrveranstaltungstyp	n	M (SD)	t	df	p	d
Seminar	111	3.10 (0.73)	5.015	168	<.001	0.80
Sonstige	59	2.51 (0.74)				

Tab. 1: Wahrgenommene soziale Eingebundenheit nach Lehrveranstaltungsform

Die von den Studierenden wahrgenommene soziale Eingebundenheit variierte darüber hinaus in der untersuchten Stichprobe auch signifikant in Abhängigkeit von der Organisationsform der untersuchten Lehrveranstaltungen ($F(2,168) = 9,507$) (vgl. Tabelle 2). Der Haupteffekt ($\eta_p^2 = .102$) ist gemäß Cohen (1988) als *mittelgroßer* Effekt zu klassifizieren.

Organisationsform (Synchronizität)	n	M (SD)	F (2, 168)	p	η_p^2
Asynchron	51	2.52 (0.80)	9,507	<.001	.102
Synchron	48	3.06 (0.70)			
Teilsynchron	72	3.06 (0.74)			

Tab. 2: Wahrgenommene soziale Eingebundenheit nach Synchronizität der Lehrveranstaltung (Haupteffekt)

Die Befunde Bonferroni-korrigierter post-hoc-Analysen zeigen, dass hierbei keine signifikanten Mittelwertunterschiede in der wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit zwischen synchronen und teilsynchronen Lehrveranstaltungen vorliegen (vgl. Tabelle 3). Die wahrgenommene soziale Eingebundenheit war in synchronen und teilsynchronen Lehrveranstaltungen jeweils im Durchschnitt signifikant stärker ausgeprägt (jeweils $M = 3.06$, $SD = 0.70$ bzw. $SD = 0.74$) als in asynchronen Lehrveranstaltungen ($M = 2.52$, $SD = 0.80$) ($p = .001$ bzw. $p < .001$). Der Unterschiedseffekt ($d = -0.73$ bzw. $d = -0.72$) ist gemäß Cohen (1988) jeweils als *mittelgroßer* Effekt zu klassifizieren.

					95%-CI		
		Mittlere Differenz	Standardfehler	p	Untergrenze	Obergrenze	d
Asynchron	Synchron	-.5462	.15030	.001	-.9096	-.1827	-0.73
	Teilsynchron	-.5438	.13679	<.001	-.8746	-.2131	-0.72
Synchron	Teilsynchron	.0023	.13927	1.00	-.3345	.3394	-

Tab. 3: Wahrgenommene soziale Eingebundenheit nach Synchronizität der Lehrveranstaltung (Befunde aus post-hoc-Analysen)

5.1.3 Wahrgenommene soziale Eingebundenheit in Abhängigkeit von methodisch-didaktischen Gestaltungsmerkmalen

Die t-Tests für unabhängige Stichproben ergaben jeweils signifikante Varianzen in der von den Studierenden wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit in Abhängigkeit vom Einsatz eines *Forums*, von *E-Mails* sowie von *Kleingruppen* in den untersuchten Lehrveranstaltungen (vgl. Tabelle 4). Studierende, die angaben, ein *Forum* sei entweder nicht eingesetzt worden oder habe (eher) wenig zur Erreichung der Lernziele beigetragen, fühlten sich im Durchschnitt weniger stark sozial eingebunden ($M = 2.80, SD = 0.80$) als Studierende, die angaben, der Einsatz eines Forums habe (sehr) stark zur Erreichung der Lernziele beigetragen ($M = 3.24, SD = 0.62$) ($p = .002, t(169) = -3.091$). Der identifizierte Mittelwertunterschied ($d = -0.58$) ist gemäß Cohen (1988) als *mittelgroßer* Effekt zu klassifizieren. Studierende, die angaben, *Mails* seien entweder nicht eingesetzt worden oder hätten (eher) wenig zur Erreichung der Lernziele beigetragen, fühlten sich im Durchschnitt weniger stark sozial eingebunden ($M = 2.74, SD = 0.80$) als Studierende, die angaben, der Einsatz von Mails habe (sehr) stark zur Erreichung der Lernziele beigetragen ($M = 3.02, SD = 0.76$) ($p = .018, t(168) = -2.394$). Der identifizierte Mittelwertunterschied ($d = -0.36$) ist gemäß Cohen (1988) als *kleiner* Effekt zu klassifizieren. Studierende, die angaben, *Kleingruppen* seien entweder nicht eingesetzt worden oder hätten (eher) wenig zur Erreichung der Lernziele beigetragen, fühlten sich im Durchschnitt weniger stark sozial eingebunden ($M = 2.78, SD = 0.80$) als Studierende, die angaben, der Einsatz von Kleingruppen habe (sehr) stark zur Erreichung der Lernziele beigetragen ($M = 3.18, SD = 0.68$) ($p = .002, t(167) = -3.146$). Der identifizierte Mittelwertunterschied ($d = -0.52$) ist gemäß Cohen (1988) als *mittelgroßer* Effekt zu klassifizieren.

Gestaltungsmerkmal	n	M (SD)	t	df	p	d
Forum						
Kein Einsatz oder (eher) geringer Beitrag zu Lernzielen	133	2.80 (0.80)	-3.091	169	.002	-0.58
(Sehr) starker Beitrag zu Lernzielen	38	3.24 (0.62)				
Mail						
Kein Einsatz oder (eher) geringer Beitrag zu Lernzielen	72	2.74 (0.80)	-2.394	168	.018	-0.36
(Sehr) starker Beitrag zu Lernzielen	98	3.02 (0.76)				
Kleingruppen						
Kein Einsatz oder (eher) geringer Beitrag zu Lernzielen	120	2.78 (0.80)	-3.146	167	.002	-0.52
(Sehr) starker Beitrag zu Lernzielen	49	3.18 (0.68)				

Tab. 4: Wahrgenommene soziale Eingebundenheit nach Einsatz methodisch-didaktischer Gestaltungsmerkmale

5.1.4 Wahrgenommene soziale Eingebundenheit in Abhängigkeit von der Instruktionsqualität von Lehrveranstaltungen

Der t-Test für unabhängige Stichproben ergab einen signifikanten Unterschied in der von den Studierenden wahrgenommenen sozialen Einbindung in Abhängigkeit der Instruktionsqualität in der betreffenden Lehrveranstaltung ($p < .001$, $t(169) = -5.438$) (vgl. Tabelle 5). Studierende, die die Instruktionsqualität als besonders hoch bewerteten ($M \geq 3.5$), fühlten sich im Durchschnitt deutlich stärker sozial eingebunden ($M = 3.17$, $SD = 0.68$) als andere Studierende ($M = 2.56$, $SD = 0.78$). Der identifizierte Unterschied ($d = -0.84$) ist gemäß Cohen (1988) als *großer* Effekt zu klassifizieren.

Wahrgenommene Instruktionsqualität	n	M (SD)	t	df	p	d
Gering ($M < 3.5$)	76	2.56 (0.78)	-5.438	169	<.001	-0.84
Hoch ($M \geq 3.5$)	95	3.17 (0.68)				

Tab. 5: Wahrgenommene soziale Eingebundenheit nach Instruktionsqualität der Lehrveranstaltungen

5.1.5 Wahrgenommene soziale Eingebundenheit in Abhängigkeit von der Studienzufriedenheit

Der t-Test für unabhängige Stichproben ergab einen signifikanten Unterschied in der von den Studierenden wahrgenommenen sozialen Einbindung in Abhängigkeit von der Zufriedenheit der Befragten mit dem Schulpädagogikstudium ($p < .001$, $t(62.738) = -4.862$) (vgl. Tabelle 6). Studierende, die angaben, (eher) unzufrieden mit ihrem Schulpädagogikstudium zu sein, fühlten sich im Durchschnitt deutlich weniger stark sozial eingebunden ($M = 2.39$, $SD = 0.83$) als Studierende, die angaben, (sehr) zufrieden mit ihrem Schulpädagogikstudium zu sein ($M = 3.07$, $SD = 0.69$). Der identifizierte Unterschied ($d = -0.94$) ist gemäß Cohen (1988) als *großer* Effekt zu klassifizieren.

Zufriedenheit mit dem Schulpädagogikstudium	n	M (SD)	t	df	p	d
(Eher) Gering (1-2)	43	2.39 (0.83)	-4.862	62,738	<.001	-0.94
(Eher) Hoch (3-4)	128	3.07 (0.69)				

Tab. 6: Wahrgenommene soziale Eingebundenheit nach Zufriedenheit der Studierenden mit dem Schulpädagogikstudium

5.2 Befunde der qualitativ-empirischen Analysen

Die Ergebnisdarstellung zu den qualitativ-empirischen Analysen kann aus Platzgründen nur cursorisch erfolgen. Aufbauend auf den kategorienbasierten Auswertungen werden zur Skizzierung der Ergebnisse Ankercodings angeführt. Die Auswertung der Antworten

zu den offenen Items verdeutlicht, dass die Studierenden die Möglichkeiten, soziale Eingebundenheit im Rahmen von Lehrveranstaltungen zu erfahren, unter den Rahmenbedingungen des pandemiebedingten ERT im Sommersemester 2020 erschwert sahen⁵. So wurde angeführt: *„In der digitalen Lehre fehlen, viele zwischenmenschliche Faktoren“* (Antworten_offene_Fragen, Pos. 3, 92: 178). Auch wurde resümiert: *„Soziale Kontakte leiden unter der digitalen Lehre“* (92: 193). *„Anonymität“* (91: 312) oder *„Vereinsamung“* (92:190) wurden dementsprechend als zentrale Risiken beschrieben, was u. a. so zusammengefasst wurde: *„Man war auf sich alleine gestellt“* (91:177). Sofern sozialer Austausch mit Peers möglich war, wurde dieser zudem häufig als sehr kompliziert wahrgenommen: *„Viel mehr Leute verstecken sich hinter dem Bildschirm, ob aus Angst oder weil es einfacher ist als persönlich und beteiligen sich überhaupt nicht mehr“* (Antworten_offene_Fragen, Pos. 3, 92: 151). Das wurde auch an anderer Stelle unterstrichen: *„Hier fehlt das Diskutieren vor Ort, die Praxis und das enge Zusammenarbeiten mit KommilitonInnen“* (92: 193).

Zugleich zeigte sich, dass die Studierenden einer starken sozialen Eingebundenheit in universitären Lehrveranstaltungen einen zentralen Stellenwert beimessen. Diese stellt aus Studierendensicht einen wichtigen Bedingungsfaktor eines positiven motivationalen Erlebens der universitären Lehre dar: *„Ich brauche ein soziales Setting, um mich dauerhaft motivieren zu können“* (Antworten_offene_Fragen, Pos. 4, 93: 334). Darüber hinaus wird sie aber auch als relevante Bedingung einer erfolgreichen Kompetenzentwicklung beschrieben: *„Ich brauche definitiv den unmittelbaren Austausch über den Lernstoff etc. mit anderen um zufriedener zu sein und damit es besser gespeichert wird“* (Antworten_offene_Fragen, Pos. 4, 93: 151). Zum Teil scheinen die Rahmenbedingungen des ERT das Bewusstsein dafür, *„wie wichtig der direkte Kontakt zu den Lehrenden und den Kommilitonen ist“* (93: 177), zusätzlich zu verstärken.

Insbesondere bedauerten Studierende die im Kontext des ERT in *Seminaren* geringer ausgeprägte soziale Eingebundenheit: *„In keinem meiner Seminare kam die Atmosphäre und der Lernzuwachs auch nur annähernd an den Stand einer analogen Sitzung“* (Antworten_offene_Fragen, Pos. 2, 91: 151). Bezogen auf *Vorlesungen* beurteilten Studierende den Einsatz eines Onlineformats mitunter hingegen anders: *„Für Vorlesungen kann ich mir das weiterhin gut vorstellen aber für Seminare, welche vom Austausch untereinander leben ist das Onlineformat sehr schwierig und anstrengend“* (Antworten_offene_Fragen, Pos. 2, 91: 151).

Insbesondere in Bezug auf Lehrveranstaltungen, bei denen es sich nicht um Vorlesungen handelt, ist aus Studierendensicht also nach Möglichkeiten einer effektiven Förderung des Austauschs und somit der sozialen Eingebundenheit zu suchen. Ein Ansatz könnte aus Sicht einer befragten Person beispielsweise darin bestehen, im Rahmen digital unterstützter Lehr-Lern-Prozesse noch stärker die Bildung von Kleingruppen einzusetzen: *„Bei Seminaren: Mehr die Funktion von Breakouträumen nutzen (dann könnte die Hemmschwelle zur mündlichen Teilnahme bei den Studierenden sinken)“* (Antworten_offene_Fragen, Pos. 1, 90: 221).

⁵ Die schriftlichen Ausführungen der Befragten sind hier im Originalduktus, das heißt auch ohne Korrekturen der Zeichensetzung o.ä., dargestellt.

6. Diskussion

Angesichts der psycho-sozialen Herausforderungen, die mit Maßnahmen der sozialen Distanzierung durch die COVID-19-Pandemie für Studierende wie auch viele andere Akteur*innen einhergehen, besteht eine zentrale Aufgabe des pandemiebedingten ERT in der universitären Lehrer*innenbildung neben der Förderung der Kompetenzentwicklung auch in der Unterstützung der sozialen Eingebundenheit der Lernenden.

Die Befunde der *quantitativ-empirischen* Analysen des vorliegenden Beitrags zeigen auf deskriptiver Ebene, dass die wahrgenommene soziale Eingebundenheit trotz der erschwerten Rahmenbedingungen des pandemiebedingten ERT bei vielen Befragten über dem theoretischen Skalenmittel lag, wobei insbesondere bei der Interpretation dieser Befunde auch die recht geringe Rücklaufquote bei der Datenerhebung zu berücksichtigen ist. Auf inferenzstatistischer Ebene zeigte sich jeweils hypothesenkonform: Das Maß der von den Studierenden im Rahmen der beurteilten schulpädagogischen Lehrveranstaltungen der Universität Osnabrück wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit variierte im Sommersemester 2020 im Durchschnitt signifikant in Abhängigkeit (1) vom Lehrveranstaltungstyp bzw. von der Organisationsform von Lehrveranstaltungen, (2) vom Einsatz bestimmter methodisch-didaktischer Tools, (3) von der von den Studierenden wahrgenommenen Instruktionsqualität sowie (4) von der Studienzufriedenheit der Befragten. Studierende fühlten sich dabei (1) im Rahmen von Seminaren und (teil-)synchronen Lehrveranstaltungen im Durchschnitt stärker sozial eingebunden als im Rahmen sonstiger Lehrveranstaltungstypen und asynchroner Lehrveranstaltungen. Trug (2) der Einsatz von Foren, E-Mails und Kleingruppen aus Sicht der Studierenden in (sehr) starkem Maße zur Erreichung der Ziele der jeweiligen Veranstaltung bei, fühlten sich die Befragten im Durchschnitt signifikant stärker eingebunden als Studierende, aus deren Sicht dies (eher) wenig der Fall war oder wenn die betreffenden Tools gar nicht eingesetzt wurden. Studierende, die (3) die Instruktionsqualität der betreffenden Lehrveranstaltung als besonders hoch ($M \geq 3.5$) wahrnahmen, fühlten sich darüber hinaus im Durchschnitt signifikant stärker eingebunden als andere Studierende. Des Weiteren war die wahrgenommene soziale Eingebundenheit bei Studierenden mit (eher) großer Zufriedenheit mit dem Schulpädagogikstudium im Durchschnitt stärker ausgeprägt als bei Studierenden, die in dieser Hinsicht (eher) unzufrieden waren. Das Maß der Varianz der wahrgenommenen sozialen Eingebundenheit unterscheidet sich zum Teil erheblich zwischen den jeweils untersuchten Prädiktoren. Besonders große ($d \geq 0.80$) Unterschiedseffekte ließen sich in Abhängigkeit von der wahrgenommenen Instruktionsqualität sowie der Studienzufriedenheit der Befragten identifizieren.

Die Befunde der *qualitativ-empirischen* Analysen des vorliegenden Beitrags zeigen: Die Befragten maßen der sozialen Eingebundenheit im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen sowohl hinsichtlich deren förderlichen motivationalen Wertes als auch im Hinblick auf die eigene Kompetenzentwicklung einen hohen Stellenwert zu und sahen die Möglichkeiten zur Erfahrung sozialer Eingebundenheit unter den Bedingungen des pandemiebedingten ERT im Sommersemester 2020 zugleich massiv erschwert. Dies be-

dauerten die Befragten insbesondere im Hinblick auf Seminare, wohingegen die Bereitschaft, dies in Kauf zu nehmen, bezogen auf Vorlesungen größer war. Ein möglicher Ansatz einer effektiven Förderung der sozialen Eingebundenheit im Rahmen digitaler Lehr-Lern-Formate (des ERT) lässt sich aus Studierendensicht insbesondere im verstärkten Einsatz von Breakout-Räumen im Rahmen von Seminaren beschreiben.

Aufgrund der Robustheit der verwendeten Verfahren ist insgesamt von einer hohen *statistischen* Validität der Befunde auszugehen. Zugleich bleibt zu berücksichtigen: Zwar wurden zur Reduktion der Wahrscheinlichkeit der α -Fehler-Kumulation bei den post-hoc-Analysen zur entsprechenden Teilfragestellung aus Fragekomplex (1) Bonferroni-korrigierte Werte berücksichtigt, trotzdem lässt sich die Wahrscheinlichkeit des Auftretens eines Fehlers erster Art insgesamt angesichts multipler Testungen als erhöht ansehen. In regressionsanalytischen oder ähnlichen Modellierungen zur Absicherung der prädiktiven Relevanz der identifizierten Bedingungsfaktoren auf Grundlage einer größeren Stichprobe besteht insofern ein wichtiges Anschlussdesiderat. Auch der zum Teil hohe Anteil an fehlenden Werten ist bei der Interpretation der Befunde zu berücksichtigen. Hinsichtlich der *internen* Validität gilt, dass die Interpretation von Befunden im Sinne bestimmter *Wirkrichtungen* im Rahmen querschnittlicher Forschungspläne zwingenderweise immer auch spekulative Momente umfasst. Aus theoretischer Sicht spricht beispielsweise vieles dafür, dass methodisch-didaktische Gestaltungsmerkmale wie der Einsatz von Foren, Mails und Kleingruppen oder auch die wahrgenommene Instruktionsqualität als eine Tiefenstruktur methodisch-didaktischer Charakteristika sich positiv auf die wahrgenommene soziale Eingebundenheit *auswirken*. Dies schließt zugleich nicht aus, dass sich die soziale Eingebundenheit von Lernenden in einer Lerngruppe andersherum auch auf die Gestaltung der betreffenden Lehr-Lern-Prozesse auswirken kann, vielmehr spricht hier einiges dafür, zum Teil von potenziell-*reziproken* Zusammenhangsverhältnissen auszugehen. Darüber hinaus ist von konfundierten Effekten der Lehrveranstaltungsform auf die wahrgenommene soziale Eingebundenheit der Studierenden auszugehen, da z. B. Vorlesungen im Rahmen von ERT besonders häufig in asynchroner Form stattfinden. Zu beachten ist ferner, dass die Analysen des vorliegenden Beitrags nur eine Auswahl potenziell relevanter Bedingungsfaktoren der sozialen Eingebundenheit Studierender berücksichtigen. Hier besteht ein wichtiges Anschlussdesiderat insbesondere in der Untersuchung des Einflusses spezifischer Charakteristika einzelner Lehrveranstaltungen sowie der Rolle der Lehrperson. Hierbei ist auch der zusätzliche oder alternative Einsatz von Items zur Erfassung der sozialen Eingebundenheit, die Aspekte der Lehrenden-Lernenden-Beziehung stärker akzentuieren, in Erwägung zu ziehen. In Bezug auf die *externe* Validität der Befunde ist vor allem ihre Generalisierbarkeit kritisch zu reflektieren. Wahrgenommene soziale Eingebundenheit ist als ein komplexes und vor allem multifaktoriell bedingtes Konstrukt zu verstehen, dessen Ausprägung insofern mutmaßlich auch von einer Vielzahl weiterer Variablen, die hier nicht explizit berücksichtigt wurden, abhängig ist, sodass sich manche Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf andere Standorte übertragen lassen oder auch angesichts der hochkomplexen Entwicklungsverläufe des Pandemiegeschehens zu anderen Zeitpunkten möglicherweise anders ausfallen würden. Gerade für

das *erste* Corona-Semester ist von ganz besonderen Rahmenbedingungen hochschulischer Lehr-Lern-Prozesse auszugehen. Auch die Befunde zur Ausprägung der sozialen Eingebundenheit der Studierenden in der untersuchten Stichprobe werden daher sowie angesichts der relativ geringen Rücklaufquote in der vorliegenden Studie, aufgrund deren Repräsentativität im Sinne einer möglichen Grundgesamtheit nicht vorausgesetzt werden kann, bewusst nicht dezidiert in Bezug zu Befunden anderer Standorte gesetzt.

Als Forschungsdesiderata lassen sich ferner benennen: kausalanalytische Untersuchungen im Sinne von Interventions-Designs zur Analyse der Wirkung bestimmter, bereits als potenziell förderlich identifizierter methodisch-didaktischer Gestaltungsmaßnahmen (bezogen auf die sozialen Eingebundenheit von Studierenden), die *vertiefende* qualitativ-empirische Exploration konkreter Ansatzpunkte einer effektiven Förderung sozialer Eingebundenheit von Lernenden im Rahmen digitaler Lehr-Lern-Formate sowie Untersuchungen zur Übertragbarkeit von Befunden auf postpandemische oder vergleichbare Kontexte.

Mit Blick auf die *Praxis* der universitären Lehrer*innenbildung lässt sich festhalten: Die vorgestellten Ergebnisse unterstützen die zentrale Ausgangsprämisse, dass die Förderung sozialer Einbindung im Rahmen von ERT bzw. digital unterstützter Lehre besonderer Aufmerksamkeit bedarf und dass dies von den Studierenden besonders in der Lehrveranstaltungsform *Seminar* erwartet und zugleich für möglich gehalten wird. Die Lehrenden können die soziale Eingebundenheit der Studierenden mit hoher Wahrscheinlichkeit aktiv durch den Einsatz bestimmter, interaktiv orientierter methodisch-didaktischer Gestaltungsmaßnahmen wie z. B. Foren, Mails und die Bildung von Kleingruppen sowie durch die Gewährleistung einer hohen Instruktionsqualität (z. B. durch transparente Lernziele) unterstützen, auch wenn die Richtung hierbei wirkender Zusammenhänge weiter empirisch zu prüfen ist, ebenso wie die Nutzung der hiermit offerierten Lern- und Partizipationsangebote durch die Studierenden. Die Nutzung und der Effekt der Angebote und Gestaltungsmaßnahmen hängen zugleich, wie die Befunde des vorliegenden Beitrags andeuten, aber auch mit intraindividuellen Merkmalen der Studierenden wie z. B. ihrer Studienzufriedenheit zusammen.

Literatur

- Aristovnik, Aleksander; Keržič, Damijana; Ravšelj, Dejan; Tomažević, Nina & Umek, Lan (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: a global perspective. In *Sustainability* 12(20). <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Baumeister, Roy, F. & Leary, Mark R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. In *Psychological Bulletin* 117(3), S. 497-529. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bundesjugendkuratorium (2020). Junge Erwachsene – Soziale Teilhabe ermöglichen! Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums. <https://www.bundesjugendkuratorium.de/stellungnahmen> (zuletzt aufgerufen am 05.08.2021).

- Busse, Heide & Zeeb, Hajo (2020). International COVID-19 student well-being survey (C19 ISWS). Kurzbericht zu Ergebnissen der Online-Befragung für den Standort Bremen. <[https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb11/Studienzentrum/Digitale Lehre/Kurzbericht COVID-19 ISWS Bremen v3 20200701.pdf](https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/fachbereiche/fb11/Studienzentrum/Digitale_Lehre/Kurzbericht_COVID-19_ISWS_Bremen_v3_20200701.pdf) (zuletzt aufgerufen am 05.08.2021).
- Blanz, Mathias (2015). *Forschungsmethoden und Statistik für die Soziale Arbeit: Grundlagen und Anwendungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bozkurt, Aras & Sharma, Ramesh C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to corona virus pandemic. In *Asian Journal of Distance Education* 15(1), S. i-vi.
- Carmignola, Matteo; Martinek, Daniela & Hofmann, Franz (2021). Gehört Dazugehören zu Schulentwicklung dazu? Die Relevanz von Schulleitungshandeln und sozialer Einbindung für die Projektakzeptanz von Schulentwicklungsinitiativen. In Hagenauer & Raufelder (Hg.), S. 255-270.
- Cohen, Jacob (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2. Auflage. Hillsdale: Erlbaum.
- Debs, Luciana; Miller, Kurtis D.; Ashby, Iryna; Exter, Marisa (2018). Students' perspectives on different teaching methods: comparing innovative and traditional courses in a technology program. In *Research in Science & Technological Education* 37(3), S. 297-323. <https://doi.org/10.1080/02635143.2018.1551199>
- Deci, Edward & Ryan, Richard M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Görich, Katja (2019). *Fit fürs Klassenzimmer. Konzeption und Evaluation eines Resilienzförderprogramms für Lehramtsstudierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hagenauer, Gerda & Raufelder, Diana (2021). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und Lehrer*innenbildung*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830992660>
- Harteis, Christian; Bauer, Johannes; Festner, Dagmar & Gruber, Hans (2004). Selbstbestimmung im Arbeitsalltag. In *Unterrichtswissenschaft* 32, S. 128-142. <http://dx.doi.org/10.25656/01:5810>
- Holzer, Julia; Lüftenegger, Marko; Korlat, Selma; Pelikan, Elisabeth; Salmela-Aro, Katariina; Spiel, Christiane & Schober, Barbara (2021). Higher education in times of COVID-19: University students' basic need satisfaction, self-regulated learning, and well-being. In *AERA Open*. January 2021. <https://doi.org/10.1177/23328584211003164>.
- Huber, Ludwig & Reinmann, Gabi (2019). *Vom forschungsnahen zum forschenden Lernen an Hochschulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-24949-6>
- Hülshoff, Andreas; Kunze, Ingrid; Nonte, Sonja; Reintjes, Christian & Veber, Marcel (2021). Eigenverantwortliches Lernen in der digitalisierten Lehrer*innenbildung. Befunde aus dem Lehrprojekt „Lessons learned“ an der Universität Osnabrück. In Reintjes, Porsch & im Brahm (Hg.), S. 163-186.

- Imgrund, Bettina (2011). Sprechen lehren und lernen im elementaren Französischunterricht. Unterricht aus der Perspektive von Beobachtern und Lernenden. In *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 33(2), S. 267-284.
<http://dx.doi.org/10.25656/01:8619>
- Kauper, Tabea; Retelsdorf, Jan; Bauer, Johannes; Rösler, Lena; Möller, Jens; Prenzel, Manfred/ (2012). PaLea – Panel zum Lehramtsstudium. Skalendokumentation und Häufigkeitsauszählungen des BMBF-Projektes. 4. Welle; Juli 2010. Online verfügbar unter: https://www.palea.uni-kiel.de/wp-content/uploads/2012/04/PaLea%20Skalendokumentation%204_%20Welle.pdf (zuletzt aufgerufen am 10.08.2021).
- Kuckartz, Udo (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Marczuk, Anna; Multrus, Frank & Lörz, Markus (2021). *Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden.* (DZHW Brief 01/2021). Hannover: DZHW.
https://doi.org/10.34878/2021.01.dzhw_brief
- Mejeh, Mathias & Hascher, Tina (2021). Soziale Netzwerkanalyse als Erfassungsinstrument sozialer Interaktion in der Schule. In Hagenauer & Raufelder (Hg.), S. 33-46.
- Nonte, Sonja; Veber, Marcel; Reintjes, Christian; Hülshoff, Andreas; Fiegert, Monika; Görich, Katja; große Prues, Peter; Kiso, Carolin Johanna; Kunze, Ingrid & Sturm, Christoph (2021). Lessons learned. Kollegiale und evidenzbasierte Lehrreflexion des ersten Corona-Semesters. In *Journal für LehrerInnenbildung* 2, S. 44-55.
<https://doi.org/10.35468/jlb-02-2021-04>
- OECD (2020). Youth and COVID-19. Response, recovery and resilience. https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=134_134356-ud5kox3g26&title=Youth-and-COVID-19-Response-Recovery-and-Resilience&ga=2.98326492.21376_26921.1628179891-916251569.1628179891 (zuletzt aufgerufen am 05.08.2021).
- Pauli, Paul; Neuderth, Silke & Schuppert, Maria (2020). Studieren in Corona-Zeiten. Online verfügbar unter: <https://www.uni-wuerzburg.de/aktuelles/einblick/single/news/studieren-in-coronazeiten/> (zuletzt aufgerufen am 05.08.2021).
- Prenzel, Manfred; Kramer, Klaudia & Drechsel, Barbara (2001). Selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen in der kaufmännischen Erstausbildung – Ergebnisse eines Forschungsprojektes. In Beck, Klaus & Krumm, Volker (Hg.), *Lernen und Lehren in der beruflichen Erstausbildung. Konzepte für eine moderne kaufmännische Berufsqualifizierung*. Opladen: Leske und Budrich, S. 37-61.
- Reintjes, Christian; Porsch, Raphaela; im Brahm, Grit (Hg.) (2021). *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.31244/978383830993629>
- Schiefele, Ulrich & Jacob-Ebbinghaus, Luzia (2006). Lernmerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. In *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 20(3), S. 199-212. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.199>
- Schiefele, Ulrich; Moschner, Barbara & Husstegge, Ralf (2002). *Skalenhandbuch SMILE-Projekt*. Bielefeld: Universität Bielefeld.

- Schreier, Margrit (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In *Forum qualitative Sozialforschung* 15(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043>
- Seidel, Tina; Rimmel, Rolf & Prenzel, Manfred (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. In *Learning and Instruction* 15(6), S. 539-556. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.08.004>
- Staufenbiel, Thomas (2000). Fragebogen zur Evaluation von universitären Lehrveranstaltungen durch Studierende und Lehrende. In *Diagnostica* 46, S. 169-181. <https://doi.org/10.1026//0012-1924.46.4.169>
- Strauß, Bernhard; Berger, Uwe & Rosendahl, Jenny (2021). Folgen der COVID-19-Pandemie für die psychische Gesundheit und Konsequenzen für die Psychotherapie – Teil 1 einer (vorläufigen) Übersicht. In *Psychotherapeut* 66, S. 175-185.
- Traus, Anna; Höffken, Katharina; Thomas, Severine; Mangold, Katharina & Schröder, Wolfgang (2020). *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co.* Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://dx.doi.org/10.18442/150>
- Van de Velde, Sarah; Buffel, Veerle; Bracke, Piet; Van Hal, Guido; Somogyi, Nikolett M.; Willems, Barbara; Wouters, Edwin & C19 ISWS consortium (2021). The COVID-19 international student well-being study. In *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(1), S. 114 -122.
- Wettstein, Alexander & Raufelder, Diana (2021). Beziehungs- und Interaktionsqualität im Unterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit. In Hagenauer & Raufelder (Hg.), S. 17-32.
- Zimmer, Lena M.; Lörz, Markus & Marczuk, Anna (2021). *Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus. Zum Stressempfinden vulnerabler Studierendengruppen.* (DZHW Brief 02|2021). Hannover: DZHW. https://doi.org/10.34878/2021.02.dzhw_brief
- Zimmermann, Friederike; Rösler, Lena; Möller, Jens & Köller, Olaf (2018). How learning conditions and program structure predict burnout and satisfaction in teacher education. In *European Journal of Teacher Education* 41(3), S. 318-342. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448778>

Über die Autor*innen

Dr. Andreas Hülshoff, Akademischer Rat a. Z. am Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung (AE Sozialpsychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht), Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Unterrichts- und Lehr-Lern-Forschung, Forschung zur Lehrer*innenbildung, Schulentwicklungsforschung. Korrespondenzadresse: andreas.huelshoff@uni-muenster.de

Prof.' Dr.' Ingrid Kunze, Professorin für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Bildungsgangdidaktik, individuelle Förderung, schulbezogene Praxisforschung, Lehrerbildungsforschung, Werte- und Menschenrechtsbildung in Schule und Lehrerbildung.

Korrespondenzadresse: ingrid.kunze@uni-osnabrueck.de

Prof.' Dr.' Sonja Nonte, Professorin für Forschungsmethoden mit dem Schwerpunkt Schulentwicklung am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Schulentwicklungsforschung, kulturelle Bildung, Geschlechtsdisparitäten im Bildungssystem, faire Vergleiche.

Korrespondenzadresse: sonja.nonte@uni-osnabrueck.de

Prof. Dr. Christian Reintjes, Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt empirische Schul- und Unterrichtsforschung am Institut für Erziehungswissenschaft und Vorsitzender des Zentrums für Lehrerbildung, Universität Osnabrück, sowie Vorsitzender der DGFE Sektion 5: Schulpädagogik. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: Lehrerbildung (u. a. ICT-Professionalisierung und Professionalisierung in einer digitalisierten Welt sowie arbeitsmarktbezogene Rekrutierungsmaßnahmen zur Deckung des Personalbedarfs im Bildungssystem), Schulsystem- und Schulforschung, Steuerung im Bildungswesen und Bildungsberichterstattung.

Korrespondenzadresse: christian.reintjes@uni-osnabrueck.de

Juniorprof. Dr. Marcel Veber, Juniorprofessor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Osnabrück. Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte: (inklusionsorientierte) Lehrer*innenbildung, schulpraktische Studien und Professionalisierung.

Korrespondenzadresse: marcel.veber@uni-osnabrueck.de