

HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.

Goseriede 13a | D-30159 Hannover | [www.his-he.de](http://www.his-he.de)

## Studieren während der Coronapandemie

Eine qualitative Analyse der Auswirkungen des Studierens zu Hause auf die Identifikation mit der studentischen Rolle



**HIS-HE:Fokus**

November 2024

**HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.**

**Goseriede 13a | D-30159 Hannover | [www.his-he.de](http://www.his-he.de)**

Geschäftsbereich Hochschulmanagement

Matthis Dillmann (Projektstudent)

Tel.: +49 511 169929-31

E-Mail: [MatthisDillmann@gmx.de](mailto:MatthisDillmann@gmx.de)

Ansprechperson bei HIS-HE

Geschäftsbereich Hochschulmanagement

Dr. Björn Möller

Tel.: +49 511 169929-31

E-Mail: [b.moeller@his-he.de](mailto:b.moeller@his-he.de)

Vorstand:

Dr. Stefan Niermann (Vorsitz),

Michael Döring, Sabrina Kriewald

Geschäftsführende Vorständin: Dr. Grit Würmseer

Registergericht: Amtsgericht Hannover | VR 202296

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer: DE297391080

**21.11.2024**

**ISBN 978-3-948388-41-6**

## Abstract

Die vorliegende Studie untersucht die Auswirkungen des COVID-19-bedingten Studierens zu Hause auf die Identifikation von Studierenden mit der studentischen Rolle. Mit Blick auf Parsons System- und Rollentheorie analysiert sie die Herausforderungen für Studierende, die sich aus der Umstellung auf das Studieren von zu Hause aus ergeben und inwiefern Studierende sich während der Pandemie als Studierende wahrgenommen haben. Die Forschungsfrage lautete: "Wie wirkt sich das Studieren zu Hause auf die Identifikation mit der studentischen Rolle aus?" Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden qualitative Interviews mit Studierenden über ihre Studiererlebnisse während der pandemiebedingten Online-Lehre geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass soziale Kontakte zu studentischen Bezugsgruppen entscheidend für die Identifikation mit der Rolle sind. Zusätzlich kann die räumliche Verschiebung des Studierens ins Zuhause von Studierenden eine Zunahme an Rollenkonflikten bedingen. Es wurde deutlich, dass die Studierenden danach strebten, sich studentisch zu verhalten, was durch die Online-Lehre jedoch weniger ermöglicht wurde als in der Präsenzlehre. Die Ergebnisse verdeutlichen die Herausforderung des Studierens zu Hause für die Identifikation mit der studentischen Rolle und der studentischen Sozialisation im universitären System.

## Vorwort

HIS-HE pflegt seit mehr als zehn Jahren die Zusammenarbeit mit der Leibniz Universität Hannover (LUH) im Master-Studiengang Wissenschaft und Gesellschaft. Jährlich absolvieren die Studierenden des Masters ein sogenanntes Projektstudium. Dieses Projektstudium steht im Zentrum des Studiengangs und ist im 2. und 3. Semester verankert. Die Studierenden bauen dabei auf ihren grundlegenden Fach- und Methodenkompetenzen auf und wenden diese praktisch an. Sie führen dabei ein Forschungs- oder Praxisprojekt in Abstimmung mit einer selbst gewählten Partnerorganisation – zu der u. a. HIS-HE, das niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur, die Volkswagen-Stiftung, die wissenschaftliche Kommission Niedersachsen oder der Wissenschaftsrat zählen – durch. Es beinhaltet folgende Arbeitsschritte: Ausarbeitung der Fragestellung, Durchführung einer „Erhebung“ im engeren Sinne (Befragung, Interview, Dokumentenanalyse, Beobachtung, Sekundäranalysen vorhandener Datensätze), Analyse und Evaluation sowie Dokumentation der Ergebnisse in Form eines Berichts und einer Präsentation. Das Projekt soll in der Regel zur Masterarbeit hinführen.

So war es auch im Fall von Matthis Dillmann, der sein Projektstudium mit Unterstützung von HIS-HE durchgeführt hat und anschließend in einer Vertiefung der Thematik auch seine Masterthesis verfasst hat. Wir freuen uns sehr, dass Herr Dillmann seine hervorragende Masterthesis mit dem Thema „Studieren während der Coronapandemie – Eine qualitative Analyse der Auswirkungen des Studierens zu Hause auf die Identifikation mit der studentischen Rolle“ nach seinem Studium für diese Publikation aufbereitet hat und wir damit die Ergebnisse einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen können. Wir wünschen Matthis Dillmann alles Gute und viel Erfolg in seinem weiteren Werdegang.

# Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	I
Vorwort.....	II
Inhaltsverzeichnis.....	III
Tabellenverzeichnis.....	IV
1. Einleitung.....	1
2. Stand der Forschung.....	2
3. Theoretischer Hintergrund.....	4
4. Forschungsdesign, Methoden und Daten.....	5
5. Ergebnisse.....	6
5.1. Selbstwahrnehmung der Studierenden zwischen Präsenz- und Online-Lehre.....	6
5.2. Studentische Kontakte als Basis für Integration und Motivation im Studium.....	7
5.3. Einflüsse von Lebensbedingungen auf die studentische Rolle.....	9
5.4. Beschäftigungsverhältnisse als Zeitfaktor im Studium.....	11
5.5. Diskussion und Einordnung der Ergebnisse.....	12
6. Fazit & Ausblick.....	16
7. Literaturverzeichnis.....	18

## Tabellenverzeichnis

Tab. 4.1	Interviewsample .....	5
Tab. 5.1	Übersicht zur Wohnform.....	10
Tab. 5.2	Übersicht zu Beschäftigungsverhältnissen .....	11

## 1. Einleitung

Der Ausbruch der COVID-19 Pandemie führte zur Umsetzung weitreichender Maßnahmen, um die Verbreitung des Virus einzuschränken und das Ansteckungsrisiko für die Bevölkerung zu verringern. Diese Maßnahmen führten auch zu massiven Umstellungen im Hochschulwesen, insbesondere durch die Verlagerung der üblicherweise analog stattfindenden Präsenzlehre in den digitalen Raum. Diese Veränderung stellte nicht nur die Hochschulen als Anbietende und die Dozierenden als Vermittelnde der Lehre vor tiefgreifende Herausforderungen, sondern auch die Studierenden, für die das Studieren vor Ort ein integraler Bestandteil eines klassischen Präsenzstudiums ist. In vielen Fällen wurde für die Studierenden die private Wohnung zu dem Ort, an dem sie Lehrveranstaltungen in digitaler Form besucht, Aufgaben erfüllt und gelernt haben. Die Verschiebung des Studiums in den digitalen Raum betraf aber nicht nur den Ort des Studiums selbst, sondern auch damit verbundene typische Tagesabläufe und Strukturen. Und auch der soziale Kontakt, der akademische Erfolg und das Zugehörigkeitsgefühl der Studierenden sind eng mit der physischen Anwesenheit an der Universität verbunden. Durch die Schließung der Universitäten und die Umstellung auf Online-Lehre mussten Studierende ihre Lern- und Lebensbereiche neu organisieren, was tiefgreifende Auswirkungen auf ihre Identifikation und Rolle als Studierende hatte.

Die Untersuchung der Auswirkung der Pandemie auf die Studierenden und die Identifikation mit der studentischen Rolle ist von erheblicher wissenschaftlicher und praktischer Relevanz. Denn während viele Studien etwa die technischen Aspekte des Wechsels von einer Präsenz- in die Online-Lehre, die gesundheitlichen Auswirkungen der Pandemie auf Studierende oder den sozialen Kontakt während der Pandemie untersuchen, fehlt es an Forschung zur Selbstidentifikation der Studierenden unter den veränderten Bedingungen. Diese Studie zielt darauf ab, diese Lücke zu schließen, indem sie untersucht, ob sich Studierende beim Studieren zu

Hause überhaupt als Studierende gefühlt haben und inwieweit sich das „Studierende-sein“ für sie verändert hat. Die zentrale Forschungsfrage lautet: Wie wirkt sich das Studieren zu Hause auf die Identifikation mit der studentischen Rolle aus? Das Studieren vor Ort bietet nicht nur akademische Vorteile, etwa durch die Nutzbarkeit von universitärer Infrastruktur oder den direkten Kontakt zu Lehrenden, sondern auch wichtige soziale Interaktionen mit studentischen Peers wie Kommiliton:innen, Tutor:innen oder Dozierenden, die das Zugehörigkeitsgefühl zur Universitätsgemeinschaft stärken können. Der Wechsel zur Online-Lehre stellt diese Elemente infrage und kann das studentische Erleben und die Identifikation mit der studentischen Rolle erheblich beeinflussen. Die Ergebnisse dieser Studie können dazu beitragen, ein tieferes Verständnis dafür zu entwickeln, wie unterschiedliche Lehrformate die studentische Identität beeinflussen.

Dazu wird im Rahmen dieser Studie zunächst dargestellt, welche Ansätze zum Bestehen einer studentischen Rolle und ihrer Wahrnehmung innerhalb der Gesellschaft sowie von Studierenden selbst existieren. Zudem ist es notwendig die pandemiebedingten Umstellungen zur Online-Lehre und die damit verbundenen Auswirkungen auf verschiedene Aspekte des Studierens und des „Studierende-seins“ zu beziehen. Im Anschluss wird der theoretische Rahmen sowie das Forschungsdesign erläutert. Die gewonnenen Ergebnisse werden anschließend präsentiert und eingeordnet, bevor abschließend die Implikationen der Ergebnisse für die Praxis und die zukünftige Forschung dargestellt werden.

## 2. Stand der Forschung

Die COVID-19-Pandemie hat das universitäre Umfeld durch die Umstellung von Präsenz- auf Online-Lehre tiefgreifend verändert. In der Forschung zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie befassen sich viele Studien mit spezifischen Aspekten des Studierens in der Corona-Zeit. Dazu zählen etwa Untersuchungen technischer Herausforderungen, psychosozialer Belastungen oder der kurzfristigen Anpassung von Lehrmethoden. Diese Aspekte sind für das Verständnis der studentischen Rolle zwar wichtig, doch eine konkrete Untersuchung der Auswirkungen des Studierens zu Hause auf die Identifikation mit der studentischen Rolle bleibt aus. Die Veränderungen hatten sowohl positive als auch negative Auswirkungen auf Studierende, insbesondere in Bezug auf den unfreiwilligen Wechsel des Studienortes. Der Begriff „unfreiwillig“ unterstreicht hierbei die Besonderheit der Situation: Studierende, die sich ursprünglich für eine Präsenzuniversität entschieden hatten, fanden sich plötzlich in einem Lernumfeld wieder, das traditionell Fernuniversitäten vorbehalten ist. Studien wie die von Aristovnik et al. (2020) zeigen, dass die Pandemie zu einer intensiveren Interaktion mit Familienmitgliedern führte, während der Kontakt zu Kommiliton:innen abnahm. Diese Verschiebung könnte die Identifikation mit der studentischen Rolle beeinflusst haben, da das soziale Umfeld ein wesentlicher Bestandteil des Studierendenlebens ist. Auch Arsenijevic et al. (2023) betonen, dass die Zufriedenheit mit der Online-Lehre stark von sozialer und pädagogischer Präsenz abhängt, was die Bedeutung direkter sozialer Interaktionen für das Studieren unterstreicht. Ein weiterer Aspekt betrifft die unterschiedlichen Bewältigungsstrategien von Studierenden in verschiedenen Studienphasen. Baruth et al. (2021) verdeutlichen, dass insbesondere Erstsemester:innen stärker unter den Bedingungen der Online-Lehre litten, da ihnen die notwendige Studienerfahrung und Routine fehlte. Dies führte zu höherem Stress und einer verstärkten Abhängigkeit von Lehrenden. Fortgeschrittene Studierende hingegen konnten den Studienstress durch

ihre Selbstorganisationsfähigkeiten besser bewältigen. Eine Verschärfung dieser Problematik zeigt sich auch in der Bewältigung eines zum Teil deutlich höheren Workloads während der Pandemie. So erlebten Studierende eine „Misstrauenskultur“ seitens der Dozierenden durch den Wegfall der Präsenzlehre und einen Wandel von aktiv Lernenden zu passiven Empfänger:innen (vgl. Ackermann et al. 2021). Die Bedeutung der technischen und physischen Umgebung für das Studieren zu Hause ist ein weiterer zentraler Punkt, den Studierende in der Pandemie erlebt haben. Dvorakova et al. (2023) betonen, dass instabile Internetverbindungen und unzureichende technische Ausstattung die Teilnahme an der Online-Lehre erheblich beeinträchtigten. Zudem hatte die physische Umgebung Einfluss auf Konzentration und soziale Interaktion. Offen bleibt bis zu diesem Punkt, inwieweit die pandemiebedingten Veränderungen auch die Identifikation und das Handeln in der studentischen Rolle beeinflusst haben.

Der Forschungsstand zur Identifikation und Integration von Studierenden zeigt, dass diese Prozesse stark von sozialen Interaktionen und unterstützenden Strukturen abhängen, die durch die pandemiebedingte Online-Lehre erheblich beeinträchtigt wurden. Ashforth und Schinoff (2016) betonen, dass Identität im universitären Kontext durch das Ich-Gefühl, das Ich-Verhalten und das Ich-Denken konstruiert wird. Diese Konstruktion hilft Studierenden, sich in ihrer Rolle zu verorten, was durch die Pandemiebedingungen und die damit verbundenen Veränderungen im sozialen Umfeld stark beeinflusst werden könnte. Besonders relevant ist dabei der von Ashforth et al. (2018) eingeführte zeitliche Aspekt, der darauf hinweist, dass Ereignisse wie die COVID-19-Pandemie die Identitätskonstruktion und die Dauerhaftigkeit dieser Identität beeinflussen können. Zudem ist der Übergang an die Hochschule ein kritischer Moment für die Entwicklung einer studentischen Identität. McGhie (2016) identifiziert dabei realistische Erwartungen, emotionale Unterstützung und kluge Entscheidungen im sozialen Umfeld als Schlüsselfaktoren für eine erfolgreiche Integration. Scanlon et al. (2020) ergänzen dies durch die



Feststellung, dass ein starkes Zugehörigkeitsgefühl entscheidend für den Studien-erfolg ist. Die pandemiebedingte Online-Lehre hat diesen sozialen Kontakt jedoch stark eingeschränkt, was die Entwicklung einer studentischen Identität erschwert haben könnte. In diesem Zusammenhang betonen Inglis et al. (2022), dass der direkte Kontakt in Präsenzveranstaltungen für die Orientierung und Integration unerlässlich ist, während Meehan und Howells (2019) zeigen, dass die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls ein Prozess ist, der durch unterstützende soziale Strukturen gefördert wird. In der Online-Lehre war dieser Prozess jedoch stark eingeschränkt, was die Sozialisation in die studentische Rolle und die Identifikation mit dieser Rolle negativ beeinflusst haben könnte.

Der Forschungsstand zeigt außerdem, dass soziodemografische Faktoren erheblich auf das studentische Leben und die Identifikation mit der studentischen Rolle wirken können – insbesondere im Kontext der pandemiebedingten Online-Lehre. Eine zentrale Erkenntnis ist, dass ein erheblicher Anteil der Studierenden neben dem Studium einer Erwerbstätigkeit nachgeht, was sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben kann. Verulava und Jorbenadze (2022) sowie Lessky und Unger (2023) zeigen, dass Studierende oft aus finanziellen Gründen arbeiten müssen, sich eine hohe Wochenarbeitszeit allerdings negativ auf die akademische Leistung, Gesundheit und soziale Integration auswirken kann. Dies ist besonders relevant, da die pandemiebedingte Online-Lehre möglicherweise die Vereinbarkeit von Arbeit und Studium verbessert hat, aber gleichzeitig die sozialen Kontakte und damit die Identifikation mit der studentischen Rolle erschwert haben könnte.

Ein weiterer Aspekt ist die Wohnsituation der Studierenden, die ebenfalls signifikante Auswirkungen auf die studentische Erfahrung und das Zugehörigkeitsgefühl zur Hochschule haben kann. Pokorny et al. (2017) und Holton (2018) zeigen, dass Studierende, die pendeln und/oder bei ihren Eltern wohnen, tendenziell weniger in das Hochschulleben integriert sind. Dies könnte durch die Verlagerung des

Studiums ins häusliche Umfeld noch verstärkt worden sein, da der direkte Kontakt zu Peers und die Teilnahme am physischen Campus eingeschränkt waren.

Der Forschungsstand deutet darauf hin, dass sowohl die Erwerbstätigkeit als auch die Wohnsituation während der Pandemie erhebliche Herausforderungen für die soziale Integration und die Identifikation mit der studentischen Rolle darstellten. Diese Aspekte sind für die vorliegende Studie von besonderer Bedeutung, da sie Hinweise darauf geben, wie das Studieren zu Hause und die damit verbundenen Einschränkungen möglicherweise die Fähigkeit der Studierenden, sich mit ihrer Rolle zu identifizieren und im Studium zu integrieren, beeinflusst haben.

### 3. Theoretischer Hintergrund

Die Rollentheorie nach Talcott Parsons (2023) bietet eine fundierte Grundlage, um zu verstehen, wie das Studieren zu Hause die Identifikation von Studierenden mit ihrer Rolle beeinflusst. Im Rahmen von Parsons' Systemtheorie wird ein Hochschulstudium als integraler Bestandteil des Bildungssystems verstanden, in der die Institution in das gesamtgesellschaftliche System eingebettet ist. Das Studium hat die Funktion, nicht nur fachliches Wissen und methodische Fähigkeiten zu vermitteln, sondern auch die soziale Integration der Studierenden in die Gesellschaft zu fördern. Parsons beschreibt in seiner Theorie, wie Individuen durch Sozialisation Rollen übernehmen, die ihnen innerhalb eines sozialen Systems zugewiesen werden. Soziale Rollen sind dabei „ein maßgebliches Element in diesem Prozess, denn sie stellen einen Rahmen und Orientierungspunkt aus Normen und Erwartungen dar, mit und in dem ein Individuum in eine spezifische gesellschaftliche Position übergehen kann“ (Korte & Schäfers 2016: 36). In diesem Kontext wird die studentische Rolle als eine spezifische gesellschaftliche Position verstanden, die mit bestimmten Erwartungen und Normen verbunden ist. Die Sozialisation an der Hochschule, bei der Studierende diese Rolle erlernen, ist daher ein zentraler Prozess. Die Dozierenden und die Hochschule als Institution spielen dabei eine Schlüsselrolle, indem sie die Normen und Erwartungen formulieren, die die Studierenden übernehmen müssen, um sich erfolgreich in ihre Rolle zu integrieren.

Innerhalb des sozialen Systems, das „den Zweck der Integration von Akteuren innerhalb des Handlungssystems erfüllt“ (Parsons 1975: 50), werden durch den Integrationsprozess die Handlungen der Studierenden koordiniert und an gemeinsame Wertemuster angepasst. Dies geschieht durch die Interaktion mit Kommiliton:innen, Dozierenden und weiteren Bezugsgruppen. Die erfolgreiche Internalisierung dieser Erwartungen führt dazu, dass Studierende ihre Rolle nicht nur formal, sondern auch emotional und normativ verinnerlichen und „nach und nach

äußere Erwartungen nach innen verlagern und zum inneren Antrieb machen“ (Abels 2019: 113).

Die Rollentheorie hilft dabei, die Mechanismen zu verstehen, die hinter der Identifikation mit der studentischen Rolle stehen, und wie diese durch externe Einflüsse wie das Studieren zu Hause gestört werden können. Beispielsweise kann das Fehlen von sozialem Kontakt in der Online-Lehre dazu führen, dass die Studierenden die Erwartungen und Normen, die ihre Rolle definieren, nicht vollständig verinnerlichen. Dies könnte zu Rollenkonflikten, Anomie oder Entfremdung führen, wenn Studierende unsicher sind, welche Erwartungen an sie gestellt werden, oder den Sinn ihrer Rolle in Frage stellen. Parsons beschreibt Systemprobleme, wenn Rollenträger danach fragen, „was“ sie in ihrer Rolle machen (Anomie) und „warum“ sie sich gemäß ihrer Rolle verhalten sollen (Entfremdung) (vgl. Parsons et al. 2023: 13f.). Durch die Anwendung der Rollentheorie nach Parsons auf die Situation des pandemiebedingten Studierens zu Hause wird es möglich, die Auswirkungen dieser außergewöhnlichen Umstände auf die Identifikation mit der studentischen Rolle systematisch zu analysieren. Sie bietet eine theoretische Grundlage, um zu erklären, wie Studierende durch den Wegfall traditioneller sozialer Interaktionen und die Veränderung des Lernumfelds in ihrer Rolle als Studierende beeinflusst werden und welche langfristigen Konsequenzen dies für ihre soziale Integration und akademische Entwicklung haben könnte.

## 4. Forschungsdesign, Methoden und Daten

Um die Auswirkungen des Studierens zu Hause auf Studierende unter rollentheoretischen Aspekten zu untersuchen, wurde ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Das Forschungsdesign konzentriert sich auf die Analyse auf der Mikro-Ebene, um das Verhalten und die Interaktionen einzelner Studierender mittels theoriegeleiteter Fallvergleiche zu untersuchen. Dabei beschränkt sich das Sample auf Studierende der Leibniz Universität Hannover (LUH), da in Deutschland auf landespolitischer Ebene zum Teil abweichende pandemische Einschränkungen beschlossen wurden. Diese Einschränkungen wurden von den Hochschulen unterschiedlich und nicht einheitlich beim Übergang von der regulären Lehre in digitale Formate umgesetzt.<sup>1</sup> Zusätzlich ist das Sample auf den Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften beschränkt, um den Einfluss abweichender Lehrformate in unterschiedlichen Studiengängen zu verhindern. Außerdem konnten trotz mehrmaliger Kontaktaufnahme mit Studenten ausschließlich Studentinnen für die Interviews gewonnen werden. Die Studentinnen wurden in zwei Kohorten eingeteilt: Studentinnen, die ihr Studium vor der Pandemie in Präsenz (PL-01 bis PL-05) begonnen hatten und Studentinnen, die während der Pandemie im Wintersemester 2020/21 ihr Studium online (OL-01 bis OL-03) begannen.

Zur Datenerhebung wurden halbstrukturierte Leitfadeninterviews in Anwesenheit auf dem Campus der LUH geführt. Ergänzend zu den Interviews wurde um das Ausfüllen eines Kurzfragebogens – mit Fragen zu demografischen Merkmalen sowie der Erwerbstätigkeit, Wohnsituation und technischen Ausstattung während der pandemiebedingten Online-Lehre – gebeten. Die Transkripte wurden nach einfach-

inhaltlich-semantischen Transkriptionsregeln erstellt (vgl. Dresing & Pehl 2018) und anschließend anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Die Erstellung von Fallbeschreibungen wurde anhand spezifischer Fragestellungen zu den Erlebnissen der Studierenden im ersten Semester, ihrem Vergleich zwischen Präsenz- und Online-Lehre, ihrer studentischen Rolle vor, während und nach der Pandemie sowie zum Agieren in anderen Rollen durchgeführt.

Studienbeginn	Akronym
vor der Pandemie, in Präsenz	PL-01
vor der Pandemie, in Präsenz	PL-02
vor der Pandemie, in Präsenz	PL-03
vor der Pandemie, in Präsenz	PL-04
vor der Pandemie, in Präsenz	PL-05
während der Pandemie, online	OL-01
während der Pandemie, online	OL-02
während der Pandemie, online	OL-03

Tab. 4.1 Interviewsample

<sup>1</sup> NDR.de 2022: Studierende kehren zum Sommersemester in die Hörsäle zurück; <https://www.ndr.de/nachrichten/niedersachsen/Studierende-kehren-zum-Sommersemester-in-die-Hoersaele-zurueck,corona10252.html> (zuletzt geprüft am 04.11.2024)

## 5. Ergebnisse

Im Rahmen der Interviews gaben die Studentinnen detaillierte Einblicke in ihre Erfahrungen und Wahrnehmungen während des pandemiebedingten Studierens. Die Ergebnisse des folgenden Kapitels beleuchten, wie sich die Umstellung auf die Online-Lehre auf verschiedene Aspekte des studentischen Alltags, die Selbstwahrnehmung und die soziale Einbindung ausgewirkt hat. Die Analyse zeigt auf, in welchen Bereichen Unterschiede zur Präsenzlehre deutlich wurden, wie sich dies auf die Identifikation mit der studentischen Rolle auswirkte und welchen Einfluss die Wohnsituation sowie Beschäftigungsverhältnisse ausübten.

### 5.1. Selbstwahrnehmung der Studierenden zwischen Präsenz- und Online-Lehre

In den Interviews äußerten sich mehrere Studentinnen zu ihren Erwartungen an das Studium und ihrer Selbstwahrnehmung als Studierende. Die erste Kohorte der Studentinnen (PL-01 bis PL-05) begann ihr Studium vor der COVID-19-Pandemie in der klassischen Präsenzlehre, wohingegen die zweite Kohorte der Studentinnen während der Pandemie (OL-01 bis OL-03) ihre universitäre Ausbildung begannen und ihre ersten Studien-Erfahrungen im Rahmen der Online-Lehre sammelten. Diese unterschiedlichen Studienbedingungen bilden die Grundlage für die Analyse der Effekte auf die studentische Identifikation.

Drei der Befragten (OL-01, OL-02, PL-01) hatten zu Beginn ihres Studiums ein klar definiertes Bild davon, was ein „typisches“ Studium ausmacht. So erwartete eine Studentin beispielsweise eine Orientierungswoche mit Campus-Veranstaltungen, die den Studieneinstieg erleichtern würden (vgl. OL-01). Weitere Studentinnen erwarteten für den Studienverlauf neben typischen akademischen Verpflichtungen auch studentische Freizeitaktivitäten wie Partys und der Möglichkeit, sich

persönlich zu entfalten: „Man muss auch mal was machen für die Uni, aber es ist halt auch viel Party und [...] einfach sich ausleben“ (OL-02).

Ein zentraler Aspekt war zudem der soziale Austausch. Während eine Studentin sich auf Gleichgesinnte freute, war eine Weitere überrascht, dass sie im Studiengang auf Studierende traf, mit denen sie nur wenige Gemeinsamkeiten hatte: „Und man sollte eigentlich meinen, dass man mit den SoWi-Leuten mehr Interessen hat, aber erstaunlicherweise gibt es da auch viele Leute, mit denen ich ganz viele Interessen nicht teile“ (PL-03). So hob eine Studentin den sozialen Austausch und Aktivitäten wie Sport als Bereicherung hervor – „All das, was einen ja irgendwie bereichert“ (PL-05). Neben solchen Erwartungen an das Studium spielte auch das studentische Alltagserleben eine zentrale Rolle in der Selbstwahrnehmung der Studierenden: Das „normale“ Studium als Abfolge routinierter Tätigkeiten wie den „Weg zur Uni, Vorlesungen, Präsenz, Interaktion, nach der Uni, dass man sich einfach mal austauscht“ (PL-01). Für zwei weitere Studentinnen stand zu Studienbeginn der akademische Erfolg im Vordergrund, indem sie sich auf das Erlernen von Inhalten und das Erreichen guter Noten konzentrierten (vgl. OL-03; PL-02).

Die pandemiebedingte Umstellung auf das Studieren zu Hause veränderte jedoch die Selbstwahrnehmung der Studierenden erheblich. Sowohl jene, die bereits Präsenzlehre erfahren hatten, als auch diejenigen, die während der Pandemie ihr Studium aufnahmen, empfanden die Online-Lehre als Abweichung von ihren Erwartungen an das Studium. Das Studieren zu Hause führte zu einem Bruch in den etablierten Studienabläufen, was die Identifikation mit der studentischen Rolle erschwerte (vgl. PL-01) und sie empfanden sich im Online-Studium als unstrukturiert, da die gewohnten Übergänge fehlten, die sie im Präsenzstudium als Orientierung nutzten (vgl. PL-04). Trotz der Anpassung an die neuen Bedingungen durch die Entwicklung neuer Routinen, fehlte vielen weiterhin das Gefühl eines „echten“ Studiums und das Verständnis darüber, was von ihnen erwartet wurde. Besonders stark war die Diskrepanz für Studentinnen, die aufgrund des Online-Formats zeitweise

an ihrer Identität als Studierende zweifelten: „Aber das fühlte sich jetzt nicht wie so ein typisches Studium an, also ohne vor Ort zu sein. Und dementsprechend war das schon schwieriger, [...] sich selber [sic!] nochmal zu sagen, man studiert“ (PL-01). Dieser Zweifel führte bei manchen sogar zu Überlegungen, das Studium abzubrechen (vgl. PL-01). So bewerteten sie die Zeit des Studierens zu Hause rückblickend auch nicht als „normales“ Studium: „Ich habe halt das Gefühl, ich habe erst zwei Semester studiert, obwohl ich schon im fünften Semester bin. [...] Dass ich das Gefühl habe, ich studiere jetzt wirklich, habe ich erst, seitdem Sachen wieder in Präsenz stattfinden“ (OL-01).

Während einige Studentinnen Schwierigkeiten hatten, sich mit der neuen Studiensituation zu identifizieren, erkannten andere positive Aspekte im Studium selbst. Eine Studentin entschied sich bewusst für ein Fortsetzen ihres Studiums, da die Lehrinhalte für sie entscheidend waren (vgl. PL-03), während eine zweite es als stabilisierenden Faktor in einer ansonsten unsicheren Zeit beschreibt, in der „alles irgendwie weggebrochen ist“ (PL-02). Die Zeit des Studierens zu Hause wird zum Großteil aber als ereignislose Zeit beklagt: „Keine Ahnung. Man sagt immer, die Uni-Zeit ist die beste Zeit des Lebens, wo man so viel unternimmt und bei mir waren so die ersten drei Semester einfach gar nichts“ (OL-02). Dieser Mangel an Interaktion erschwerte die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls im Studium: „Das ist so ein alleine Studieren [...] und ich glaube, dass keiner das besonders toll findet, alleine in dem Raum zu sitzen [...] alleine Texte zu lösen, alleine sich Gedanken zu machen [...]. Man ist einfach, glaube ich, sehr einsam“ (PL-05). Trotz dieser Isolation nutzen viele Studierende in der Online-Lehre jedoch nicht ihre Webcams, was die Isolation nach Einschätzung einiger Studentinnen eher verstärkte (vgl. PL-05; OL-03).

Mit dem Ende der pandemiebedingten Einschränkungen und der Rückkehr zur Präsenzlehre verbesserte sich die Selbstwahrnehmung vieler Studentinnen deutlich. Fünf der acht Interviewpartnerinnen berichteten von positiven Effekten auf ihre

Identifikation mit der Rolle als Studentin (OL-01/02, PL-01/04/05). Eine Studentin bemerkte, dass sie sich in der Präsenzlehre wieder „wie eine richtige Studentin“ fühlte: „[...] man gammelt nicht nur, man tut was und man kann wieder sagen, man studiert. Also dieses Gefühl, ich bin wirklich ein Student und nicht irgendjemand anderes“ (PL-01). Diese Rückkehr zur Präsenzlehre half ihr, sich wieder klarer als Studentin wahrzunehmen. Für andere bedeutete die Präsenzlehre eine erlebte Struktur, die den universitären Alltag greifbarer machte: „Es war gefühlsmäßig einfach anders, weil man dann nicht nur vor seinem Laptop sitzt, sondern wirklich was macht“ (OL-02). Die physische Präsenz ermöglichte vielen, neue Routinen zu entwickeln, gemeinsame Aktivitäten vor und nach den Veranstaltungen zu genießen, und ermöglichte das Schaffen neuer sozialer Kontakte (vgl. PL-01). Diese sozialen Elemente wurden allerdings nicht von allen Studentinnen als gleichermaßen bedeutend wahrgenommen, da das studentische Sozialleben individuell unterschiedlich stark als zentraler Bestandteil des Studiums empfunden wurde.

## 5.2. Studentische Kontakte als Basis für Integration und Motivation im Studium

In den Interviews schilderten die Studentinnen ihre Ansätze und Herausforderungen beim Umgang mit universitären Anforderungen. Insbesondere diejenigen, die während der Online-Lehre mit ihrem Studium begannen, hoben organisatorische Hürden hervor. OL-01 berichtete, dass der Studienstart überwiegend durch „Orga-Zeug“ und weniger durch das Studium selbst geprägt war. Sie fand jedoch durch Orientierungshilfen im Internet schnell Zugang (vgl. OL-01). OL-03 empfand den Einstieg als besonders schwierig und fühlte sich „voll ins kalte Wasser geworfen und ständig gestresst“ (OL-03), da sie sich eigenständig um die Auswahl der Veranstaltungen und die Aktivierung von Online-Zugängen kümmern musste. OL-02 berichtete ebenfalls von Überforderung, besonders bei der Erstellung des Stundenplans, und vermutete, dass sie in der Präsenzlehre Hilfe von

Mitstudierenden erhalten hätte (vgl. OL-02). Tutorien stellten für einige eine wertvolle Unterstützung dar, um organisatorische Hürden zu bewältigen. So erklärte PL-05, dass ihr durch ein Tutorium grundlegende organisatorische Schritte vermittelt wurden (vgl. PL-05). Der Kontakt zu Mitstudierenden erwies sich jedoch nicht nur beim Studienstart als bedeutsam, sondern beeinflusste auch die langfristige Motivation. PL-01, die regelmäßig pendelte, prüfte häufig, ob der Weg zur Universität lohnenswert sei, wobei der Kontakt zu Kommiliton:innen ihre Entscheidung maßgeblich beeinflusste: „Durch den Kontakt zu meinen Kommilitonen fühle ich mich aber auch teilweise verpflichtet, zu den Veranstaltungen zu gehen“ (PL-01). Ähnlich äußerten sich OL-01 und OL-02, die betonten, dass die Anwesenheit anderer ihre Motivation steigerte. OL-02 erklärte: „Wenn ich halt weiß, ich gehe zu einem Seminar und sitze dann da sowieso alleine, [...] dann gehe ich da nicht so gern hin, wie wenn ich weiß, dass da jetzt noch Leute sind, mit denen ich das [...] teilen kann“ (OL-02). PL-03 hingegen machte ihre Teilnahme nicht von anderen abhängig, sondern von ihrem aktiven Engagement: „Wenn ich mich nicht beteilige, dann habe ich keinen Bock und bleibe dann eher zu Hause“ (PL-03).

Die Motivation zur Erledigung der Aufgaben im Home-Studium variierte stark unter den Studentinnen. PL-01 berichtete, dass sie in der Anfangszeit der Pandemie weniger motiviert war und dadurch auch seltener Veranstaltungen besuchte als in der Präsenzlehre. Sie empfand zudem ihre Leistung als schlechter, was sie auf die Schwierigkeit zurückführte, „in manchen Kursen überhaupt die Erwartungen des Dozierenden zu erfüllen“ (PL-01). Auch eine geringere Beteiligung anderer Studierender in Online-Veranstaltungen wirkte sich negativ auf ihre eigene Motivation aus (vgl. PL-01). Ebenso erwähnte PL-04 eine verminderte Teilnahmebereitschaft, besonders in Online-Gruppenräumen (vgl. PL-04). OL-01 beschrieb den negativen Einfluss fehlender Interaktivität auf ihren Lernerfolg: „Davon [Anm.: den Lehrinhalten] ist irgendwie nicht so viel hängen geblieben [...]. Weil es halt einfach null interaktiv war“ (OL-01) – was eine stärkere Selbstmotivation zur Bearbeitung der

asynchronen Inhalte erforderte. Auch PL-05 äußerte die Vermutung, dass viele Studierende „absolut überfordert“ (PL-05) waren, da es während der Online-Lehre an klarer Orientierung und Struktur mangelte. Zudem erschwerten technische Probleme den Zugang zu Online-Veranstaltungen; Verbindungsabbrüche traten sowohl auf Seiten der Universität als auch im privaten Umfeld der Studierenden auf (vgl. PL-01; OL-02).

Trotz dieser Herausforderungen sahen einige Studentinnen auch Vorteile im pandemiebedingten Studieren zu Hause. So berichtete eine Studentin, dass sie durch die Online-Lehre ihr Studium beschleunigen konnte, indem sie parallel angesetzte Kurse gleichzeitig belegte und asynchrone Veranstaltungen flexibel nachholen konnte (vgl. OL-03). Eine weitere gab an, dass sie während der Pandemie eine gesteigerte Produktivität empfand, da sie das Gefühl hatte, „irgendwas Produktives am Tag“ machen zu müssen, was letztlich zu einem frühen Abschluss ihres Studiums nach vier Semestern führte, aber auch belastend war (vgl. PL-05). Auch die räumliche Flexibilität wurde als Vorteil wahrgenommen, bspw. die Teilnahme an Veranstaltungen auch bei Besuchen bei ihren Eltern (vgl. OL-01) oder den Wegfall des Anfahrtswegs zum Campus. Trotz der Flexibilität stellte sie jedoch fest, dass die Ablenkungsgefahr zu Hause größer sei als in der Universität (vgl. PL-02). Bezogen auf den Einfluss und den Umfang ihres sozialen Kontaktes berichten die Studentinnen von unterschiedlichen Erfahrungen im Hinblick auf die Präsenz- und die Online-Lehre. Fast alle betonten, dass die Möglichkeit, während der Studienzeit soziale Kontakte zu knüpfen, als positiver Aspekt empfunden wurde. Die fünf Studentinnen, die in Präsenz zu studieren begonnen hatten, nutzten insbesondere die initiale Studieneingangsphase intensiv, um Kontakte zu ihren Mitstudierenden aufzubauen. PL-05 erzählte, dass ihr Studienbeginn stark von einer Einführungswoche geprägt war, die von Studierenden aus höheren Semestern betreut wurde. Während dieser Zeit nahm sie an verschiedenen Veranstaltungen teil, bei denen sie ihre Kommiliton:innen kennenlernte und sich über die Studienerfahrungen der

Tutor:innen informierte. Diese gaben ihr wertvolle Hinweise darüber, welche Veranstaltungen besonders interessant oder schwierig waren, und unterstützten sie bei organisatorischen Fragen zum Studienbeginn (vgl. PL-05). Eine weitere Studentin blieb nach dieser Orientierungsphase mit Tutor:innen in Kontakt und schätzte das Knüpfen von Kontakten, die sie noch im späteren Studium begleiteten, etwa bei gemeinsamen Mensabesuchen (vgl. PL-04). Überdies betonte eine Studentin, dass für sie das gemeinsame Sitzen in den Veranstaltungsräumen entscheidend für das Knüpfen von Kontakten war: „Dass man halt mal nebeneinander saß und [...] angesprochen worden [ist] von anderen“ (PL-02). So konnte sie auch in den folgenden Semestern Kontakte aufbauen und pflegen. Die Unterstützung durch einen sozialen Kreis empfand PL-01 als motivierend und förderlich für ihre Studienerfahrung und -motivation (vgl. PL-01).

Diejenigen Studentinnen, die während der Pandemie mit der Online-Lehre starteten, beschrieben hingegen oft das Fehlen dieser sozialen Strukturen. Etwa musste sich an eine Jugendfreundin gewandt werden, um Unterstützung bei organisatorischen Fragen zu erhalten, da der Austausch mit Mitstudierenden meist auf inhaltliche Themen begrenzt blieb, was zu Einsamkeitsgefühlen führte (vgl. OL-03). Auch in digitalen Gruppenarbeitsräumen kam es kaum zu einem sozialen Austausch (vgl. OL-02), sodass die Studentin zwar Kontakt zu einer Kommilitonin über WhatsApp aufbaute, dies jedoch als „Glück“ und „Zufall“ empfand (OL-02). Eine andere Studentin schilderte hingegen, dass sie ihren sozialen Kontakt in der Online-Lehre aktiv „geregelt“ habe, wobei sie jedoch anerkannte, dass dies online nur schwer umzusetzen war und nur dann funktionierte, wenn alle Beteiligten aktiv daran interessiert waren (vgl. OL-01). Sie betonte, dass die bloße Anwesenheit in digitalen Veranstaltungen nicht ausreichte, um Kontakte zu knüpfen, da es an Interaktionsmöglichkeiten mangelte (vgl. OL-01). Auch Studentinnen, die ihr Studium in Präsenz begannen, beschrieben den sozialen Kontakt in der Online-Lehre als stark eingeschränkt. PL-01 bemerkte, dass nach einer digitalen Veranstaltung einfach

„das [Anm.: Browser-] Fenster geschlossen“ wurde und es bis zur nächsten Veranstaltung keinen Kontakt mehr gab (PL-01). Eine Studentin führte die Reduktion ihrer Kontakte auf die veränderte Veranstaltungsform und den Verlust der physischen Präsenz zurück (vgl. PL-02) während andere äußerten, dass sie den Mangel an Gelegenheiten für informelle Treffen, etwa beim gemeinsamen Mensabesuch oder Lernen, als einschränkend empfand (vgl. PL-05). Zwei Studentinnen (PL-03; PL-04) suchten aufgrund des fehlenden Austauschs mit Kommiliton:innen verstärkt den Kontakt zu Freundeskreisen außerhalb der Universität und hielten diesen während der Online-Lehre intensiver aufrecht. Der Kontakt zu Dozierenden wurde ebenfalls als eingeschränkt wahrgenommen, was besonders mit der Asynchronität vieler Veranstaltungen zusammenhing (vgl. PL-03). Manche Studentinnen stellten seltener Fragen, da der spontane Austausch mit anderen Studierenden darüber, ob eine Frage angemessen sei, fehlte (vgl. OL-03; PL-01).

Mit dem Ende des pandemiebedingten Studierens zu Hause beschreiben die Studentinnen eine Verbesserung ihrer sozialen Kontakte. So empfand eine Studentin den Wechsel zur Präsenzlehre als positiv für den sozialen Kontakt und betonte, dass ihr dieser in der Online-Lehre gefehlt hatte (vgl. OL-01). Zwei weitere Studentinnen berichteten ebenfalls von einer Zunahme der Kontakte im Studium seit der Rückkehr zur Präsenzlehre (vgl. OL-03; PL-04). Auch der Kontakt zu den Dozierenden verbesserte sich nach der Rückkehr zur Präsenzlehre (vgl. PL-02; OL-02). Für eine Studentin war die Möglichkeit des direkten Austauschs besonders bedeutend: „Weil man direkt davorsitzt, traut man sich halt eher, mit den Menschen zu interagieren. Und wenn man sieht, dass es den anderen Menschen genauso geht, [...] dann kann man nachfragen“ (OL-03).

### 5.3. Einflüsse von Lebensbedingungen auf die studentische Rolle

In den Interviews wird deutlich, dass auch unterschiedliche Lebensbedingungen eine zentrale Rolle dabei spielen, wie und in welchem Maße sich Studierende mit

ihrer Rolle identifizieren. So variierte die Wohnsituation der Studentinnen zwischen vier unterschiedlichen Wohnformen: Allein lebend, im Elternhaus, mit Partner:in sowie in einer Wohngemeinschaft mit Dritten (WG).

Die Wohnformen beeinflussten das Studium der Studentinnen in unterschiedlicher Weise. Insbesondere Mitbewohner:innen, darunter auch Kinder, erwiesen sich als ein einflussreicher Faktor, der das studentische Handeln und den Studienalltag prägte. Eine Studentin, die mit ihren jüngeren Geschwistern bei ihren Eltern lebte, beschrieb, dass ihre Geschwister sie während der Online-Lehre regelmäßig störten, obwohl sie ein eigenes Zimmer hatte. „Die kommen dann schonmal rein und wollen sich über Star Wars unterhalten oder andere Dinge machen“ (PL-02). Diese Unterbrechungen resultierten nach ihrer Einschätzung daraus, dass es im häuslichen Umfeld keine klaren Barrieren gab, die die Arbeit für die Universität signalisierten. Vor Online-Veranstaltungen informierte sie daher alle im Haus darüber, dass sie ungestört bleiben wollte (vgl. PL-02).

Studentin	Wohnform in Präsenz	Wohnform in der Online-Lehre
PL-01	Elternhaus	Elternhaus
PL-02	Elternhaus	Elternhaus
PL-03	WG	WG
PL-04	WG	WG
PL-05	Partner:in	Andere
OL-01	Partner:in	WG
OL-02	Partner:in	Elternhaus & Allein
OL-03	Partner:in	Partner:in

Tab. 5.1 Übersicht zur Wohnform

Ähnliche Erfahrungen machte eine weitere Studentin, die während der Pandemie in einer Wohngemeinschaft mit einem Paar und deren Kindern lebte. Sie hatte kein eigenes Arbeitszimmer und konnte nur in ihrem Schlafzimmer studieren, das sich

zwischen dem Kinderzimmer und der Küche befand: „Selbst da war es schon laut“ (PL-03). Sie berichtete weiter, dass sie wegen ihrer Wohnsituation keine Mitstudierenden in ihre Wohnung einlud und ihr diesbezüglich der soziale Austausch fehlte (vgl. PL-03). Vergleichbare Erlebnisse schilderte eine Studentin aus der Zeit, als sie mit einem Kleinkind und dessen Eltern zusammenlebte, was ihr Lernen beeinträchtigte (vgl. PL-04). Ebenso berichtete eine Studentin, dass es in der Wohnung ihres Bruders ebenfalls schwierig war, ungestört zu studieren, während ihre eigene Wohnung ihr mehr Ruhe und einen besseren Arbeitsbereich bot (vgl. PL-05). Sie vermutete zudem, dass andere Studierende, die während der Online-Lehre zu ihren Eltern zurückgezogen waren, ebenfalls Schwierigkeiten hatten, angemessen zu studieren. Mögliche Gründe sieht sie etwa in der Betreuung von Geschwistern oder unzureichender räumlicher Ausstattung.

Zusätzlich beschrieben die Studentinnen auch einige Ablenkungen durch das häusliche Umfeld. Diese Ablenkungen wären in der Präsenzlehre so nicht möglich gewesen. So gestand eine Studentin ein, dass sie die Universität während der Online-Lehre nicht immer an die erste Stelle gesetzt habe, obwohl dies erforderlich gewesen wäre oder, dass sie während der Vorlesungen Haushaltsaufgaben erledigte, die sie im Präsenzstudium nicht hätte machen können (vgl. PL-01). Die Aussage einer weiteren Studentin bestätigte dies: „Ja, da hat man dann doch vielleicht mal nebenbei gebügelt oder sowas. [...] Also ich bügel jetzt nicht in der [Präsenz-]Vorlesung“ (OL-03). Einige Studentinnen sahen diese Ablenkungen zwar als vorteilhaft, um neben der laufenden Veranstaltung zu backen oder zu kochen (vgl. PL-03), während andere Studentinnen sich der Problematik des Verschimmens von Freizeit und Arbeitsatmosphäre bewusst waren und es als herausfordernd empfanden, dass „es keine klaren Grenzen mehr gibt“ (PL-05).

Trotz dieser Herausforderungen berichteten einige Studentinnen auch von positiven Einflüssen ihrer Wohnsituation auf das Studium. So hob eine in einer Wohngemeinschaft lebende Studentin hervor, dass sie sich mit ihrer Mitbewohnerin über



ihren Studienalltag und Uni-Inhalte austauschen konnte. Sie hätte sogar davon profitiert, dass sie sich mit ihrer Mitbewohnerin über ihr Studium unterhalten konnte und sie dabei ihre Situation besser nachvollziehen konnten (vgl. OL-01). Doch auch aus dieser Form des Zusammenlebens ergaben sich in der Online-Lehre bestimmte Herausforderungen und Ablenkungsmöglichkeiten, wenn etwa Gespräche mit Mitbewohner:innen neben einer laufenden Veranstaltung geführt wurden (vgl. PL-03). Eine Studentin, die während der Pandemie bei ihren Eltern wohnte, vermisste diesen Austausch mit Mitstudierenden und erklärte, dass es ein Unterschied sei, ob man mit Menschen spricht, die das Studium selbst erleben, oder mit Familienmitgliedern, die nicht in derselben Situation sind. Selbst Familienmitglieder, die früher einmal studiert hatten, wie ihre Mutter oder ihre Geschwister, verstanden ihre Studienerfahrung nicht vollständig (vgl. OL-02).

Ein weiterer genannter positiver Einfluss der Wohnung als Ort des Studiums während der Online-Lehre war der Wegfall der Anreisewege zur Universität. Dieser Wegfall ermöglichte es den Studentinnen, mehr Zeit in ihr Studium zu investieren: „Ich habe natürlich enorm viel Fahrtweg gespart [...] wo ich auch mehr Zeit hatte, dann einfach diese zu investieren“ (PL-05). Sie erwähnte jedoch auch Nachteile, die sich aus ihrer ländlichen Wohnlage ergaben, insbesondere eine unzureichende Internetverbindung, die das Verfolgen von Online-Veranstaltungen beeinträchtigte (vgl. PL-05). Ähnliche Schwierigkeiten traten in Online-Meetings mit Studiengruppen auf (vgl. OL-02). Neben diesen infrastrukturellen Einflüssen auf das Studium spielte auch der Aufwand, den die Studentinnen in ihre häuslichen Pflichten investierten, eine Rolle. So berichtete eine Studentin, dass sie in ihrer eigenen Wohnung mehr Zeit für den Haushalt aufwenden musste als während ihrer Zeit bei ihren Eltern (vgl. OL-02). Diese zusätzlichen Pflichten wirkten sich ebenfalls auf ihr Studium aus.

#### 5.4. Beschäftigungsverhältnisse als Zeitfaktor im Studium

Neben den Auswirkungen der studentischen Haushalte ergaben sich auch aus den beruflichen Verpflichtungen der Studentinnen gewisse Herausforderungen und Chancen im Studium sowie zum Teil auch direkte Rollenkonflikte. Mit Ausnahme einer Studentin waren alle während ihres Studiums in einem oder mehreren Beschäftigungsverhältnissen tätig. Der Einfluss dieser Tätigkeiten auf ihr Studium und ihr studentisches Handeln variiert jedoch stark von Studentin zu Studentin. Einige der Studentinnen (bspw. OL-03; PL-02) äußerten sich in den Interviews nicht darüber, ob und inwieweit ihre Erwerbstätigkeit eine Rolle für ihr studentisches Agieren spielt. PL-01 erwähnte ihre Arbeit nur kurz und schilderte, dass sie nach den Präsenzveranstaltungen nach Hause fuhr und anderen Verpflichtungen, „wie auch der Arbeit nachgegangen“ ist (PL-01). Für sie scheint ihr Job keinen signifikanten Einfluss auf ihr Studium zu haben. Einige der Studentinnen beschrieben zumindest einen geringen Einfluss ihrer Erwerbstätigkeiten auf ihr Studium. So berichtete eine Studentin, dass sie aufgrund ihrer beruflichen Verpflichtungen ein zusätzliches Jobangebot als Tutorin ablehnen musste, da die Arbeit eine von mehreren Aktivitäten ist, mit denen sie sich nach einem Studientag beschäftigt (vgl. PL-03).

Studentin	Beschäftigung in Präsenz	Beschäftigung in der Online-Lehre
PL-01	Ja	Nein
PL-02	Ja	Nein
PL-03	Nein	Ja
PL-04	Nein	Nein
PL-05	Ja	Nein
OL-01	Ja & Nein	Ja
OL-02	Ja	Ja
OL-03	Ja	Ja

Tab. 5.2 Übersicht zu Beschäftigungsverhältnissen

PL-05 betonte, dass ihre Erwerbstätigkeit ebenfalls keinen großen Einfluss auf ihre Rolle als Studentin habe, abgesehen davon, dass sie als Tutorin arbeitet und dadurch die Herausforderungen für Dozierende besser nachvollziehen kann (vgl. PL-05). Sie merkte jedoch an, dass sie durch den Wegfall des täglichen Pendelns während der Online-Lehre mehr Zeit für das Studium hatte. Eine Studentin schilderte, dass sie sich ohne Erwerbstätigkeit besser auf ihr Studium konzentrieren konnte, während sie in der Zeit mit einem Job weniger Fokus auf das Studium legte (vgl. OL-01). Sie sah jedoch auch Vorteile in der Online-Lehre, da sie durch die Flexibilität besser in der Lage war, Studium und Arbeit zu vereinbaren: „Das gibt natürlich nochmal ein paar Freiheiten für den Tagesablauf oder [...] wenn man eben nebenher arbeitet. Dass man sich da die Arbeitszeiten ganz gut legen kann, weil [...] es ist [...] egal, ob ich das [die Studieninhalte] abends um acht angucke“ (OL-01). Der stärkste Einfluss der Erwerbstätigkeit auf das Studium wurde von OL-02 beschrieben. Sie berichtete davon, dass sie aufgrund ihrer Arbeit einige Veranstaltungen während der Orientierungswoche verpasste und sie ihr Studium eher um ihre Arbeit herum organisierte. Zu Beginn ihres Studiums arbeitete sie an drei Tagen in der Woche jeweils drei bis vier Stunden als Aushilfe. Dies führte dazu, dass sie an manchen Tagen lange Studientage hatte und gelegentlich nicht an Veranstaltungen teilnahm, da sie aufgrund ihrer langen Tage erschöpft war. Zudem fehlte ihr dadurch auch die Zeit, um etwa am Hochschulsport teilzunehmen, bei dem sie mit anderen studentischen Peers zusammengekommen wäre (vgl. OL-02). Daneben führte aber auch das Verfolgen der eigenen Hobbys zu Rollenkonflikten. PL-02 beschrieb, dass sie ihre Uni-Veranstaltungen oft so legte, dass sie diese mit ihrem Sport vereinbaren konnte: „Ich habe halt wie gesagt sehr viel getanzt, da war es dann eigentlich meistens so, ich habe mir meine Uni-Veranstaltungen zum Teil halt so gelegt, wie ich es mit dem Sport halt gut hingekriegt habe“ (PL-02). PL-03 bemerkte, dass sie während der Online-Lehre zu viel gemacht habe und sich überfordert fühlte. Mit der Rückkehr zur Präsenzlehre reduzierte sie daher ihren

politischen Aktivismus: „Dann habe ich gemerkt ‚Oh Oops, ist doch ein bisschen viel gewesen‘. Dann habe ich mit Ende der Online-Lehre meinen politischen Aktivismus auch stark eingeschränkt“ (PL-03).

## 5.5. Diskussion und Einordnung der Ergebnisse

Die Interviews verdeutlichen, dass der Integrationsprozess und die Identifikation mit der studentischen Rolle durch das pandemiebedingte Studieren zu Hause beeinflusst wurden. Der Wegfall des universitären Campus als physischer Ort und die ausschließliche digitale Lehre veränderten die Rahmenbedingungen für die Übernahme der studentischen Rolle. Wesentliche Faktoren dabei sind der veränderte Kontakt zu Bezugsgruppen, Ablenkungen im Alltag – wie etwa durch Paralleltätigkeit im Haushalt –, Unterlassen von Rückfragen während der Vorlesung sowie zunehmende Rollenkonflikte und eine Entfremdung vom studentischen (Selbst-)Bild. Der Sozialisationsprozess, durch den sich die Studierenden mit der studentischen Rolle identifizieren und entsprechende Normen übernehmen, war während der Online-Lehre nur eingeschränkt möglich. Zwei von drei Studentinnen, die während der Pandemie ihr Studium begannen, berichteten, dass sie ein typisches Studium erst „richtig“ (OL-02) nach der Rückkehr zur Präsenzlehre erlebten ihre erste Präsenzveranstaltung als „leichte Eingewöhnung“ (OL-03) beschrieben. Eine weitere Studentin schilderte, dass sie gefühlt „erst zwei Semester studiert“ habe, obwohl sie im fünften Semester war (OL-01). Auch Studentinnen, die ihr Studium in Präsenz begannen, erlebten in der Online-Lehre eine veränderte Selbstwahrnehmung. Etwa das Studieren zu Hause als „alleine Studieren“, dem das Gemeinschaftsgefühl fehlte (PL-05), oder sich erst in Präsenz wieder „wirklich als Studentin“ zu fühlen (PL-01). Gemäß Parsons erfolgt die Übernahme von Rollenverhalten durch Handeln anhand der Wertemuster und Normen des kulturellen Systems. Dazu hätte laut Parsons' Theorie (vgl. Abels 2020; Parsons et al. 2023) eine Anpassung des studentischen Verhaltens an die Bedingungen der Online-Lehre erfolgen müssen. Diese

Adaption war jedoch gestört, und Rollenkonflikte sowie Ablenkungen durch die Wohnsituation und häusliche Verhaltensoptionen traten auf. Viele Studentinnen erledigten zu Hause andere Aufgaben, statt sich auf Lehrveranstaltungen zu konzentrieren (vgl. PL-03; OL-03), oder fühlten sich weniger fokussiert (vgl. OL-01; PL-02; PL-05). Die Wohnsituation der Studentinnen als soziodemografisches Merkmal scheint sich unterschiedlich stark auf ihr Studium auszuwirken und ist überdies abhängig von den Mitbewohner:innen. Besonders das Zusammenleben mit Nicht-Studierenden oder Kindern beeinträchtigte die Fähigkeit zu konzentrierter Arbeit (vgl. PL-03; PL-04), die (digitale) Ausstattung der Wohnung und persönliche Eigenschaften wie etwa eine strukturierte Arbeitsweise (vgl. PL-05). Die Universität als physischer Raum unterstützt zusätzlich das Rollenverhalten der Studierenden, da im Vergleich zur Online-Lehre Ablenkungen entfallen und die Anwesenheit von Mitstudierenden und Dozierenden regulierend wirken (vgl. PL-02; OL-03). Die gemeinsame Anwesenheit in Präsenz erleichtert nicht nur das Lernen, sondern fördert auch den Austausch über Lehrinhalte (vgl. OL-02; OL-01).

Auch der Kontakt zu studentischen Bezugsgruppen verlief in der Online-Lehre anders als in Präsenz, was ebenfalls die Identifikation mit der studentischen Rolle beeinflusste. Der Austausch mit anderen Rollenträgern hilft neuen Studierenden bei der Integration und der Bewältigung von Schwierigkeiten. In der Online-Lehre berichten viele Studentinnen von organisatorischen Problemen und Überforderung zu Beginn des Studiums (vgl. OL-01; OL-02) und fühlten sich wie „ins kalte Wasser geworfen“ (OL-03). Studentinnen, die in Präsenz begonnen haben, beschreiben den Studienstart hingegen als „Erlebnis“ (PL-01) und „schönes Miteinander“ (PL-02). Die Organisation von Stundenplänen und Veranstaltungen erfolgte unter Mithilfe erfahrener Mitstudierender (vgl. PL-05). Ein Unterschied zwischen beiden Kohorten liegt darin, dass die Präsenz-Studierenden den Kontakt zu Mitstudierenden als zentral für ihren Studienbeginn sehen (vgl. PL-01; PL-02; PL-04), während die Online-Studierenden organisatorische Probleme und den fehlenden

Kontakt zu Mitstudierenden in den Vordergrund stellen (vgl. OL-02; OL-03). Das Ausbleiben des sozialen Austauschs erschwerte die Reflexion des eigenen Verhaltens und die Übernahme studentischer Verhaltensweisen, wie das Stellen von Fragen oder das Einholen von Hilfe. Tendenziell entwickelt sich in der Präsenzlehre das soziale Netzwerk „organisch“ durch gemeinsame Zeit in Veranstaltungen (vgl. PL-02) oder während der Studieneingangsphase (vgl. PL-02, PL-05). In der Online-Lehre hingegen war für den Aufbau sozialer Kontakte meist individuelles Aktivwerden erforderlich (vgl. OL-01) oder sogar „Glück“ (vgl. OL-02), wobei Kontakte in manchen Fällen langfristig ausblieben (vgl. OL-03). Das Fehlen von sozialem Austausch wirkte sich negativ auf die Motivation der Studentinnen aus, an Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Der Kontakt zu Mitstudierenden übte dabei einen gewissen Rollendruck auf die Studierenden aus, sich den Erwartungen ihrer Rolle entsprechend zu verhalten und damit eine stärkere Identifikation mit ihrer Rolle zu entwickeln. Auch die Dozierenden als Bezugsgruppe übten in der Online-Lehre eine geringere Sozialisationswirkung auf die Studierenden aus. Die Studentinnen berichteten, dass sie ihre Dozierenden oft nur als Vortragende wahrnahmen (vgl. PL-01; OL-02), was zu fehlenden Interaktionsanreizen führte (vgl. OL-01; PL-02). Asynchronität in der Lehre durch das reine Bereitstellen von Videos verstärkte diesen Effekt (vgl. PL-03). Zudem führte das häufige Abschalten der Webcams dazu, dass Studierende weniger „sichtbar“ und ohne visuelle Kontrolle oft weniger diszipliniert waren (vgl. OL-03; PL-01). Insgesamt zeigt sich, dass die Umstellung von der Präsenz- auf die Online-Lehre zentrale Aspekte des Studiums beeinflusst hat. Besonders der gestörte Kontakt zu studentischen Bezugsgruppen, der Wegfall des Campus als Ort des Studiums und häuslich bedingte Störquellen erschwerten das studentische Agieren und verschärften Rollenkonflikte. Diese Abweichungen von einem typischen Studierenerlebnis und der bis dahin gewohnten Präsenz beeinflussten die studentische Selbstidentifikation negativ.

Die Ergebnisse dieser Studie stimmen in vielerlei Hinsicht mit Aspekten der bestehenden Forschung über die pandemiebedingten Auswirkungen auf Studierende, den Studienbeginn und soziodemografische Merkmale überein. So decken sich die Berichte über den reduzierten Austausch mit Mitstudierenden während der Online-Lehre mit den Ergebnissen von Aristovnik et al. (2020). Der Wegfall des physischen Campus verhindere spontane Begegnungen, und der Kontakt beschränke sich oft auf Online-Veranstaltungen. Dies entspricht auch den Erkenntnissen von Pokorny et al. (2017), die darauf hinweisen, dass diese Problematik oft Pendelnde betrifft. Auch die Veröffentlichungen von Dvorakova et al. (2023) bestätigen, dass der Studienort Einfluss auf das Verhalten der Studierenden und den sozialen Kontakt zu Mitstudierenden und Dozierenden hat. In der Online-Lehre gab es unübliche Ablenkungen, die in der Präsenzlehre untypisch wären. Der Haushalt als Ablenkungsquelle wirkt sich unterschiedlich stark auf Studierende aus und hängt davon ab, ob sie sich bereits in die studentische Rolle sozialisieren konnten. Die Studentinnen, die bereits Präsenzlehre erlebt hatten, konnten besser mit dieser Herausforderung umgehen. Auch die individuelle Arbeitsweise spielt eine Rolle: Einige konnten dank ihrer strukturierten Herangehensweise ihre Aufgaben trotz der Ablenkungen bewältigen, während andere mehr externen Druck benötigten. Die Bedeutung von Routine wird auch von Baruth et al. (2021) bestätigt. Die Frage nach der Notwendigkeit physischer Arbeitsflächen bleibt jedoch umstritten, da einige Studentinnen trotz Ablenkungen lieber zu Hause arbeiteten.

Einige Studentinnen berichteten auch, dass sich ihre sozialen Interaktionen während der Pandemie stärker auf außeruniversitäre Kontakte verlagerten. Dieser Kontaktverlust führte jedoch nicht zwingend zu allgemeiner Unzufriedenheit oder vermindertem Studienerfolg, wie von Arsenijevic et al. (2023) vermutet wurde. Dennoch sahen einige Studentinnen den Kontakt zu ihren Peers als wesentlichen Bestandteil eines typischen Studiums und als Motivation, Veranstaltungen zu besuchen, was auch von Ackermann et al. (2021) sowie Ashforth und Schinoff (2016)

betont wird. Dieser peerbedingte Einfluss, den auch Inglis et al. (2022) und McGhie (2016) feststellten, half den Studierenden, sich entsprechend ihrer studentischen Rolle zu verhalten. Ob die Studentinnen dieses Verhalten an den Tag legten, hing auch davon ab, ob sie andere Rollen hatten, die zu Konflikten führten. Besonders Erwerbstätigkeit wirkte sich negativ auf die studentische Rolle aus, wenn das Studium um die Arbeit herum organisiert werden musste oder Veranstaltungen ausgelassen wurden. Die Veröffentlichungen von Verulava und Jorbenadze (2022) sowie Lessky und Unger (2023) bestätigen diese Tendenzen.

Die vorliegende Studie knüpft an Parsons Rollentheorie an und analysiert die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die Identifikation von Studierenden mit ihrer studentischen Rolle. Die Verlagerung der Hochschullehre ins häusliche Umfeld hat das Verhalten der Studierenden im Vergleich zur Präsenzlehre verändert. Die Rollentheorie ermöglicht es, diese Veränderungen im Kontext von Rollenhandeln und Identifikation zu verstehen. Für die Aufrechterhaltung von Systemen und Rollen ist es essenziell, dass sie ihre Grundfunktionen auch unter veränderten Bedingungen erfüllen können, um neue Individuen zu integrieren (vgl. Parsons et al. 2023; Abels 2020; Miebach 2022). Eine wesentliche Kritik ist, dass das Individuum in der Rollentheorie „von oben“ betrachtet wird, was den Individualismus ausblendet. Normbefolgung und Anpassung stehen im Vordergrund, während Autonomie und echte Identität des Individuums vernachlässigt werden (vgl. Abels 2017). Rollen werden jedoch weniger starr, sondern individuell interpretiert (vgl. Habermas 1968). Dahrendorf (2006) kritisiert ebenfalls, dass Parsons zu wenig auf Konflikte eingeht und Rollen oft gesellschaftlich erzwungen werden. Die Studentinnen gaben in den Interviews jedoch keine Hinweise darauf, dass sie Zwänge verspürten, sich auf eine bestimmte Art studentisch verhalten zu müssen, oder dass sie sich in ihrer individuellen Entfaltung eingeschränkt fühlten. Stattdessen war ihnen bewusst, dass sie ihre Rolle als Studentinnen aktiv ausüben und sich gezielt als „typische Studentinnen“ wahrnehmen wollten, was sie durch den schwächeren

Identifikationsgrad in der Online-Lehre im Vergleich zur Präsenzphase wahrnehmen. Neben dieser bewussten Integration in die studentische Rolle deutet sich aber an, dass die Rolle durchaus individuell interpretiert und damit weniger starr und normativ ausgelegt wird. Die Interviews zeigen, dass etwa die Bedeutung des Kontakts zu Mitstudierenden für die Identifikation mit der Rolle unter den Studentinnen variiert. Dies weist darauf hin, dass die studentische Rolle zu einem gewissen Grad flexibel und an die persönlichen Bedürfnisse und Interpretationen der Studierenden angepasst werden kann.

## 6. Fazit & Ausblick

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, die Auswirkungen des Studierens zu Hause während der COVID-19-Pandemie auf die Identifikation der Studierenden mit ihrer studentischen Rolle zu untersuchen. Ausgangspunkt war die pandemiebedingte Verlagerung des universitären Lehrbetriebs von der Präsenzlehre auf die Online-Lehre, die weltweit erforderlich wurde, um soziale Kontakte zu reduzieren und die Ausbreitung des COVID-19 Virus zu verlangsamen. Diese Umstellung veränderte nicht nur die Lehrformate, sondern beeinflusste auch die Art und Weise, wie sich Studierende mit ihrer Rolle identifizierten und ihr Studium bewältigten. Die Forschungsfrage, wie sich das Studieren zu Hause auf die Identifikation der Studierenden mit ihrer studentischen Rolle auswirkt, wurde durch die Auswertung von acht qualitativen Interviews mit Studentinnen untersucht. Zwei Kohorten von Studierenden, jene, die ihr Studium vor der Pandemie begonnen hatten, und jene, die während der Pandemie starteten, wurden verglichen, um Unterschiede in der Identifikation und Sozialisation festzustellen. Die theoretische Grundlage der Studie bildete Parsons Rollentheorie, welche die Übernahme sozialer Rollen und deren Einfluss auf das Verhalten in einem System erklärt.

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass das pandemiebedingte Studieren zu Hause die Identifikation mit der studentischen Rolle in vielerlei Hinsicht erschwerte. Ein zentraler Aspekt war der Wegfall des physischen Universitätscampus, der traditionell als zentraler Ort der Sozialisation im Studium gilt. Die fehlende Interaktion mit Mitstudierenden und Dozierenden beeinträchtigte die Selbstwahrnehmung vieler Studentinnen, die das Studium während der Online-Lehre als weniger „normal“ und sich selbst weniger als „echte“ Studentinnen empfanden. Dies zeigt, dass der soziale Austausch und das gemeinsame Lernen für die Identifikation mit der studentischen Rolle von entscheidender Bedeutung sind. Ein weiterer Einflussfaktor war die fehlende Möglichkeit, soziale Kontakte zu knüpfen und

Netzwerke innerhalb der Studierendengemeinschaft aufzubauen. Besonders Studierende, die ihr Studium während der Pandemie begannen, beschrieben große Schwierigkeiten, Kontakte zu ihren Kommiliton:innen zu knüpfen und sich in die studentische Gemeinschaft zu integrieren. Der fehlende persönliche Kontakt zu Mitstudierenden führte dazu, dass die Reflexion des eigenen Verhaltens sowie das Lernen durch Nachahmung und Austausch mit anderen, wie es Parsons Theorie der Sozialisation beschreibt, nur eingeschränkt möglich war. Stattdessen waren die Studierenden oft auf sich allein gestellt, was ihre Identifikation mit der studentischen Rolle weiter erschwerte. Darüber hinaus wurden in den Interviews auch Rollenkonflikte beschrieben, die sich aus der Verlagerung des Studiums ins häusliche Umfeld ergaben. Diese Konflikte erschwerten es ihnen, sich voll auf ihre Rolle als Studentinnen zu fokussieren. Besonders bei denjenigen, die sich bereits vor der Pandemie in ihre Rolle sozialisiert hatten, war eine zunehmende Entfremdung von der studentischen Rolle zu beobachten, auch wenn sie sich zeitnah an die veränderten Bedingungen anpassen konnten. Dennoch wurde auch hier deutlich, dass der Verlust des sozialen Umfeldes, die eingeschränkte Interaktion mit Mitstudierenden und die Herausforderungen des digitalen Lernens die Identifikation mit der studentischen Rolle negativ beeinflussten.

Insgesamt zeigt die Studie, dass die Identifikation mit der studentischen Rolle während der Pandemie erschwert war und der Sozialisationsprozess, der für die Übernahme dieser Rolle notwendig ist, nur eingeschränkt stattfinden konnte. Diese Erkenntnisse decken sich mit den theoretischen Überlegungen von Parsons, dass die Übernahme sozialer Rollen auf Interaktionen mit anderen Rollenträgern basiert und durch gemeinsame Erfahrungen und Reflexion gefestigt wird. Der Wegfall dieser Interaktionen und die Verlagerung des Studiums ins häusliche Umfeld führten zu einer Schwächung der studentischen Rolle durch Entfremdung und Anomie von dieser, was nach Parsons ein Systemproblem darstellt (Parsons et al. 2023).

Neben den theoretischen und empirischen Erkenntnissen bietet die Studie auch wichtige praktische Implikationen. Auch in Zukunft könnte der Universitätscampus als physischer Ort des Studiums entfallen und das Studium könnte erneut ins häusliche Umfeld verlagert werden. Beispielsweise als bewusste Entscheidung aufgrund der fortschreitenden Digitalisierung oder als Reaktion auf weitere Krisen wie erneute Pandemien. Bereits in der Vergangenheit kam es aufgrund steigender Energiepreise infolge des Ukrainekriegs vor allem in der kalten Jahreszeit zu Einschränkungen des Präsenzbetriebs an Hochschulen<sup>2</sup> <sup>3</sup>. In solchen Fällen ist es für Hochschulen entscheidend, aus den Erfahrungen der Pandemie zu lernen und Maßnahmen zu ergreifen, um den sozialen Austausch zwischen den Studierenden zu fördern und die Identifikation mit der studentischen Rolle zu unterstützen. Beispielsweise besteht die Notwendigkeit einer besseren organisatorischen Unterstützung, insbesondere für Erstsemester:innen, die ihren Studieneinstieg unter schwierigen Bedingungen meistern müssen. Hier gilt es, mehr Möglichkeiten für soziale Interaktion und den Aufbau von Netzwerken zu ihren Mitstudierenden zu ermöglichen. Diese sozialen Kontakte sind nicht nur für die persönliche und akademische Entwicklung der Studierenden wichtig, sondern auch für die Identifikation mit der studentischen Rolle, wie die Ergebnisse der Studie gezeigt haben. Für die Hochschulen bedeutet dies, dass sie neben der Vermittlung von Lehrinhalten auch den sozialen Austausch fördern sollten. Dies könnte durch den verstärkten Einsatz von Webcams und interaktiven Lehrformaten geschehen, die die Teilnahme und den Austausch unter den Studierenden fördern. Zudem sollten universitäre Plattformen und digitale Kommunikationskanäle verbessert werden, um Verbindungsprobleme zu minimieren und einen reibungslosen Ablauf der Online-Lehre zu

gewährleisten. Auch die Schaffung zusätzlicher digitaler Begegnungsräume, in denen Studierende informell miteinander in Kontakt treten können, könnte die Identifikation mit der studentischen Rolle stärken.

Zukünftige Forschung könnte sich darauf konzentrieren, die hier gewonnenen Erkenntnisse in breiteren Studien zu überprüfen und zu quantifizieren. Dabei wäre es sinnvoll, nicht nur qualitative, sondern auch quantitative Methoden einzusetzen, um in Breite und Tiefe zu untersuchen, wie sich die Identifikation mit der studentischen Rolle unter verschiedenen Lehrformaten entwickelt. Darüber hinaus könnte die Forschung um weitere soziodemografische Merkmale der Studierenden erweitert werden, wie beispielsweise die soziale Herkunft, Geschlecht oder unterschiedliche Studiengänge und Hochschulformen. Es wäre ebenfalls wertvoll, theoretische Ansätze aus anderen Bereichen der Sozialisationstheorie, wie die von Mead oder Krappmann, zu integrieren, um die Mechanismen der Rollenübernahme im universitären Kontext weiter zu beleuchten.

<sup>2</sup> HAZ 2022: Energiekrise. Online-Studium und Homeoffice: Die Leibniz-Uni Hannover geht in den Winterschlaf, <https://www.haz.de/lokales/hannover/energiekrise-die-leibniz-uni-hannover-faehrt-ihren-betrieb-herunter-4FFXMDAR734K4KV4J24L72IBP4.html> (zuletzt geprüft am 04.11.2024)

<sup>3</sup> SWR 2023: Vorlesung zu Hause. Universität Stuttgart muss Geld sparen - und schickt Studierende nach Hause, <https://www.swr.de/swraktuell/baden-wuerttemberg/stuttgart/uni-stuttgart-schickt-studierende-teilweise-nach-hause-100.html> (zuletzt geprüft am 04.11.2024)

## 7. Literaturverzeichnis

- Abels, H. (2017). *Identität*. 3. Auflagen, Wiesbaden: Springer VS.
- Abels, H. (2019). *Einführung in die Soziologie. Band 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft*. 5. Auflage, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22476-9>.
- Abels, H. (2020). *Soziale Interaktion*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26429-1>.
- Ackermann, L.; Lamprecht, M. & Müller-Vogt, I. (2021). Die Präsenzlehre ist tot, lang lebe die Präsenzlehre! In: I. Neiske, J. Osthusheinrich, N. Schaper, U. Trier & N. Vöing (Hrsg.). *Hochschule auf Abstand. Ein multiperspektivischer Zugang zur digitalen Lehre* (S. 41 – 60). Bielefeld: transcript Verlag.
- Aristovnik, A.; Keržič, D.; Ravšelj, D.; Tomažević, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective, *Sustainability* 12 (20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>.
- Arsenijevic, J.; Belousova, A. & Tushnova, Y. (2023). Students Satisfaction with Online Higher Education during the COVID-19 Pandemic, *Education Sciences* 13 (4), 364. <https://doi.org/10.3390/educsci13040364>.
- Ashforth, B. E.; Harrison, S. H. & Sluss, D. M. (2018). Becoming. The interaction of socialization and identity in organizations over time. In: C. Cooper (Hrsg.). *Current Issues in Work and Organizational Psychology* (S. 316 – 339). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429468339>.
- Ashforth, B. E. & Schinoff, B. S. (2016). Identity Under Construction: How Individuals Come to Define Themselves in Organizations. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, 111 – 137. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-041015-062322>.
- Baruth, O.; Gabbay, H.; Cohen, A.; Bronshtein, A. & Ezra, O. (2021). Distance learning perceptions during the coronavirus outbreak: Freshmen versus more advanced students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(6), 1666–1681. <https://doi.org/10.1111/jcal.12612>.
- Dahrendorf, R. (2006). *Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle*. 16. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag.
- Dresing, T. & Pehl, T.: *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 8. Auflage, Marburg.
- Dvorakova, K.; Emmer, J.; Janktova, R. & Klementova, K. (2023). The Influence of Remote Learning Environment and Use of Technology on University students' Behavioural Engagement in Contingency Online Learning. *Tuning Journal for Higher Education* 10(2), 271 – 300, <https://doi.org/10.18543/tjhe.2327>.
- Habermas, J. (1968). Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation, in: Habermas, Jürgen: *Kultur und Kritik*, Suhrkamp, Frankfurt am Main 1973, S. 118 – 194.
- Holton, M. (2018). Traditional or non-traditional students?: Incorporating UK students' living arrangements into decisions about going to university. *Journal of Further and Higher Education*, 42 (4), 556 – 569, DOI: 10.1080/0309877X.2017.1301408.
- Inglis, H.; Combrinck, C. & Simpson, Z. (2022). Disrupted access and success: Student's transition to university in the time of Covid-19. *Scholarship of Teaching and Learning in the South*, 6 (2), 53 – 72, <https://doi.org/10.36615/sotls.v6i2.227>.
- Korte, H. & Schäfers, B. (2016). *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie*. 9. Auflage, Wiesbaden: Springer Fachmedien. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13411-2>.



- Lessky, F. & Unger, M. (2023). Working long hours while studying: a higher risk for First-in-Family students and students of particular fields of study? *European Journal of Higher Education*, 13 (3), 347 – 366. <https://doi.org/10.1080/21568235.2022.2047084>.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13., überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz.
- McGhie, V. (2016). Entering university studies: Identifying enabling factors for a successful transition from school to university. *Higher Education* 73, 407 – 422, <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0100-2>.
- Meehan, C. & Howells, K. (2019). In search of the feeling of ‘belonging’ in higher education: undergraduate students transition into higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 43 (10), 1376 – 1390. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1490702>.
- Miebach, B. (2022). *Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung*. 5. Auflage, Wiesbaden: Springer VS.
- Parsons, T. (1975). *Gesellschaften. Evolutionäre und komparative Perspektiven*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Parsons, T.; Staubmann, H.; Reinbacher, P. (Hrsg.) (2023). *Zur Theorie sozialer Systeme*. Herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Helmut Staubmann und Paul Reinbacher, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-41384-2>.
- Pokorny, H.; Holley, D. & Kane, S. (2017). Commuting transitions and belonging: The experiences of students living at home in their first year at university. *Higher Education* 74, 543 – 558. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0063-3>.
- Scanlon, M.; Leahy, P. & Powell, F. (2020). My biggest fear was whether or not I would make friends’: working-class students’ reflections on their transition to university in Ireland. *Journal of Further and Higher Education*, 44 (6) 753 – 765. DOI: 10.1080/0309877X.2019.1597030.
- Verulava, T. & Jorbenadze, R. (2022). The impact of part-time employment on students' health: A georgian case. *Malta Medical Journal* 34 (1), 50-57, University of Malta Medical School.