

HomeStud-20: Das digitale Sommersemester 2020 an der Universität Trier aus Studierenden- und Dozierendenperspektive aufgrund der Corona-Situation – Bericht zu einer Online-Befragung



**Das (Covid 19 -bedingt)
digitale Sommersemester 2020 an der Universität
Trier
aus Studierenden- und Dozierendenperspektive
- Bericht zu einer Online-Befragung-**



Projektdurchführung

**Abt. III: Diagnostik, Differenzierung, Integration und Beratung der
Bildungswissenschaften**

Verena Letzel

Dr. Marcela Pozas

Prof. Dr. Christoph Schneider



HOMESTUD-20

Technische Kompetenzen

Inklusion in der digitalen Hochschullehre

Emotionales Wohlbefinden

Einschätzungen digitales Semester vs. frühere Präsenzsemester

aus Studierenden- und Dozierendenperspektive

Homestud_20

Das Projekt

Gegenstand: Studierenden- und Dozierendenbefragung an der Universität Trier zum Thema Homestudying / digitale Hochschullehre im Sommersemester 2020 im Homeoffice bzw. Homelearning aufgrund Corona-Situation.

Befragungszeitraum: 26.04.2020 – 17.07.2020

Die Ausgangssituation

Theoretische Überlegungen

Die Ausgangssituation

Die Verbreitung des Coronavirus und die daraufhin von der Bundesregierung auferlegten Kontaktsperren haben im Frühjahr 2020 eine für alle Beteiligten unvorhergesehene und ungewöhnliche Situation hervorgerufen: Studierende und Dozierende durften die Universität nicht betreten, der nominelle Beginn des Sommersemesters musste auf den 20.4. verschoben werden und Lehren und Lernen war für die gesamte Dauer des Sommersemesters nicht in Form von Präsenzveranstaltungen möglich.

Dies stellte die am Bildungsprozess beteiligten Akteure an der Universität vor Herausforderungen: E-Learning-Angebote bzw. Formate digitaler Lehre boten das Potenzial, dass trotz der ungewöhnlichen Situation 90 Prozent der Veranstaltungen der Universität Trier im Sommersemester stattfinden konnten. Dies impliziert, dass Dozierende – unter hohem Zeitdruck – ihre Lehrveranstaltungen in Form von Onlineseminaren umgestalten mussten – dies zum Teil ohne Vorerfahrungen mit dem Thema digitale Hochschullehre gemacht zu haben – und Studierende sollten diese Onlineangebote rezipieren und das möglichst ohne einen Nachteil davon zu tragen. Lehrende mussten bei der Planung von Onlineseminaren nicht nur technische Herausforderungen meistern, sondern spezielle didaktische, methodische und soziale Aspekte in Ihre Überlegungen zur Seminarplanung miteinfließen lassen. Dazu gehört auch, die technischen, körperlichen, kognitiven, soziokulturellen, psychologischen usw. Voraussetzungen auf Seiten der Lerngruppen zu berücksichtigen, kurz: ein **inklusives** Onlinelernangebot bereitzustellen.

Theoretische Überlegungen

Digitale Hochschullehre eröffnet die Möglichkeit, unter Einbezug von neuen Lehr-Lern-Methoden, die eingesetzt werden können, um den Bedürfnissen von Studierenden gerecht werden zu können, also Lerner-zentrierte Lernangebote zu implementieren, inklusive Onlineangebote anzubieten (Islam, 2012; 2013). Jedoch ist davon auszugehen, dass Dozierende bisher wenig Vorerfahrungen mit dem Einsatz von E-Learning-Methoden gemacht haben (Reilly, Vandenhouten, Gallagher-Lepak, Ralston-Berg, 2012). Um digitale Hochschullehre effektiv gestalten zu können, müssen Dozierende nicht nur den Umgang mit Technologie erlernen, sondern auch ihre gewohnte Art und Weise zu unterrichten fundamental ändern (Fryer & Bovee, 2016). Es bedarf umfangreichen Training, E-Learningangebote bereitzustellen (King & Boyatt, 2014), allerdings blieb den Dozierenden gerade in der aktuellen Situation der Corona-Pandemie kaum Vorlaufzeit für ein solches Training, bevor die Universitäten im März 2020 geschlossen wurden.

Theoretischer Hintergrund

Aus Studierendenperspektive ist E-Learning bzw. die Teilhabe an digitalen Lehrformaten ebenfalls mit Herausforderungen behaftet. Die Abbrecherquote bei digitalen Angeboten ist im Vergleich zu Präsenzangeboten wesentlich höher (Tan & Shao, 2015). Ob digitale Hochschullehre für Studierende erfolgsversprechend ist, hängt von zahlreichen Faktoren, wie z.B. der Qualität der Informationen und Instruktionen aber auch der Einstellungen der Studierenden, ab (Fryer & Bovee, 2016). Um den situationsbedingten Einsatz von digitaler Hochschullehre umfassend betrachten und beurteilen zu können, ist es wichtig, die im Sommersemester bereitgestellten digitalen Angeboten zu evaluieren. Außerdem können diese Informationen – im Sinne formativen Assessments - wichtige Hinweise für die Gestaltung von digitaler Hochschullehre in der Zukunft generieren (Islam, 2013).

Stichprobenbeschreibung: Studierende

VARIABLE	TOTAL
Gesamtstichprobe	N = 635
Mittelwert Alter	M = 23.01 Jahre
Geschlecht	männlich: 25.5%; weiblich: 71%
Anzahl der Studierenden nach Fachbereich	FB I: 21.50% FB II: 11.94% FB III: 10.19% FB IV: 10.03% FB V: 8.92% FB VI: 5.57% k.A.: 1.12%
Anzahl der Lehramtsstudierenden	263
Studienabschnitt	Bachelor: 65.5% Master: 22.2% k.A.: 12.3%
Staatsangehörigkeit	Deutsch: 89.4% andere: 7.6% k.A.: 3%

VARIABLE	TOTAL
Mittelwert der Semesterwochenstunden im digitalen Sommersemester 2020	M = 15.13
Mittelwert der Semesterwochenstunden im vorherigen Semester (WS 2019/2020; Präsenzsemester)	M = 16.41

Stichprobenbeschreibung: Dozierende

VARIABLE	TOTAL
Gesamtstichprobe	N = 121
Mittelwert Alter	M = 41.01 Jahre
Geschlecht	männlich: 43%; weiblich: 51.6%
Prozentualer Anteil nach Fachbereich	FB I: 21,9% FB II: 30.5% FB III: 13.3% FB IV: 14.8% FB V: 3.1% FB VI: 10.9% Missing: 7%
Mittelwert der Lehrerfahrung	M = 12.45 Jahre
Mittelwert der Semesterwochenstunden	M = 6.50

Kernergebnisse

Einstellungen anhand des Technology Acceptance Model (TAM) (Hawlitschek & Fredrich, 2018)

- Studierende sehen ihre persönlichen **Daten wesentlich weniger geschützt** als Dozierende.
- Die Studierenden schätzen ihre IT-Kompetenzen höher ein, als Dozierende die Kompetenzen der Studierenden einschätzen.
- Beide Gruppen sind tendenziell der Meinung, dass **die Kommunikation abnimmt** – zwischen den Studierenden und zwischen Studierenden und Dozierenden.
- Beide Gruppen sind der Meinung, dass das Studium im digitalen Semester **arbeitsaufwendiger** wird.
- Beide Gruppen sind sich dessen bewusst, dass nun **unabhängig von Zeit und Ort auf Inhalte zugegriffen** werden kann.

Technikbereitschaft (Neyer, Felber & Gebhard, 2012) der Studierenden und Dozierenden

Den Umgang mit Technik finden Studierende und Dozierende tendenziell nicht schwierig.

Ob die Nutzung technischer Neuerungen gelingt, liegt in beiden Gruppen tendenziell in eigener Hand.

Das Interesse an der Verwendung neuer Geräte ist tendenziell eher gering bei beiden Gruppen.

Die Angst, beim Umgang mit moderner Technik zu versagen ist tendenziell bei beiden Gruppen niedrig.

Bei technischen Schwierigkeiten hängt es tendenziell eher von den Studierenden und Dozierenden selbst ab, ob sie gelöst werden.

Bei Gelegenheit würden Studierende und Dozierende tendenziell nicht noch häufiger technische Geräte benutzen, als sie es jetzt schon tun.

Studierende und Dozierende haben tendenziell keine Angst, technische Neuentwicklungen kaputt zu machen.

Es obliegt tendenziell der Kontrolle der Studierenden und Dozierenden, was passiert, wenn sie sich mit technischen Neuentwicklungen beschäftigen,

Beide Gruppen können sich tendenziell für die Nutzung von E-Learning Angeboten motivieren.

Der Erfolg der Anwendung moderner Technik hängt tendenziell im Wesentlichen von den Studierenden und Dozierenden selbst ab.

Einstellungen und Technikbereitschaft

Studierendenperspektive

Einstellungen

Empfinden die „Wahrgenommene Nützlichkeit“ der technischen Mittel als mittelhoch, zeigen allerdings hohe Werte bei der Subskala „Befürchtungen“.

Bereitschaft

- Technikakzeptanz: Werte im mittleren Bereich
- Technikkompetenz: tendenziell hohe Zustimmung (positive Selbsteinschätzung)
- Technikkontrolle (Einfluss- und Kontrollerwartungen über technische Prozesse und ihre Konsequenzen in der persönlichen Umwelt und für das eigene Leben): ebenfalls hoher Bereich

Einstellungen und Technikbereitschaft

Dozierendenperspektive

Einstellungen

Bei „Wahrgenommene Nützlichkeit“, aber auch bei „Befürchtungen“ zeigen sich hohe Werte.

Bereitschaft

- Technikakzeptanz: Werte im überdurchschnittlichen Bereich
- Technikkompetenz: tendenziell hohe Zustimmung (positive Selbsteinschätzung)
- Technikkontrolle (Einfluss- und Kontrollerwartungen über technische Prozesse und ihre Konsequenzen in der persönlichen Umwelt und für das eigene Leben): ebenfalls hoher Bereich

Inklusion im Sinne differenzierender Lernangebote in der digitalen Hochschullehre

Aus Studierendenperspektive arbeiteten die Dozierenden im digitalen Sommersemester 2020 tendenziell „**nie**“ oder „**selten**“ mit inklusiven Maßnahmen. Am **häufigsten** kamen aus Studierendenperspektive nonverbale Lernhilfen zum Einsatz.

Inklusion im Sinne differenzierender Lernangebote in der digitalen Hochschullehre

Aus Dozierendenperspektive arbeiteten die Dozierenden im digitalen Sommersemester 2020 tendenziell „eher häufig“ mit inklusiven Maßnahmen wie „Abgestufte Aufgaben und Materialien“ sowie der „Öffnung des Unterrichts bzw. der Autonomiegewährung“. Ebenfalls „eher häufig“ warteten die Dozierenden, bis alle Studierenden ein Thema erschlossen hatten, bevor mit dem nächsten Thema begonnen wurde. Tendenziell „nie“ kamen andere inklusive Maßnahmen wie z.B. „Leistungshomogene Gruppierung“ oder „Helfer- und Tutorensysteme zum Einsatz“.

.

Emotionales Wohlbefinden (PANAS: Schallberger, 2005)
im digitalen Sommersemester 2020 vs. Präsenzsemester

Studierende und Dozierende fühlten sich im digitalen Sommersemester 2020

...energieloser...
...gestresster...
...müder...
...verärgerter...
...lustloser...
...nervöser...
...gelangweilter...
...besorgter...

als im vorherigen Präsenzsemester.

Globale Einschätzung zum digitalen Sommersemester 2020 im Vergleich zu Präsenzsemestern (selbstentwickelte Items)

Studierende, genau wie Dozierende empfanden das digitale Sommersemester 2020

...zeitaufwendiger
...anstrengender
...belastender
...schwieriger
...unangenehmer
...schwieriger zu organisieren
...überfordernd.

Bei allen semantischen Adjektivpaaren (niedrigerer Mittelwert gleich positivere Einschätzung, höherer Mittelwert gleich negativere Einschätzung) sind die Mittelwerte bei den **Studierenden** **allerdings höher**, was bedeutet, dass die Studierenden das digitale Sommersemester im Schnitt leicht negativer wahrgenommen haben, als die Dozierenden.

Ergebnisse

Einstellungen Technology Acceptance Model (TAM)

(Hawlitschek & Fredrich, 2018)

Subskalen:

1) Wahrgenommene Nützlichkeit

2) Befürchtungen

Einstellungen Technology Acceptance Model (TAM)

(Hawlitschek & Fredrich, 2018)

Subskalen:

1) Wahrgenommene Nützlichkeit ($\alpha = .86$); 6 Items

Studierendenperspektive ($M = 3.05$; $SD = .97$)

Dozierendenperspektive ($M = 3.11$; $SD = .75$)

2) Befürchtungen ($\alpha = .73$); 7 Items

Studierendenperspektive ($M = 3.13$; $SD = .77$)

Dozierendenperspektive ($M = 3.37$; $SD = .67$)



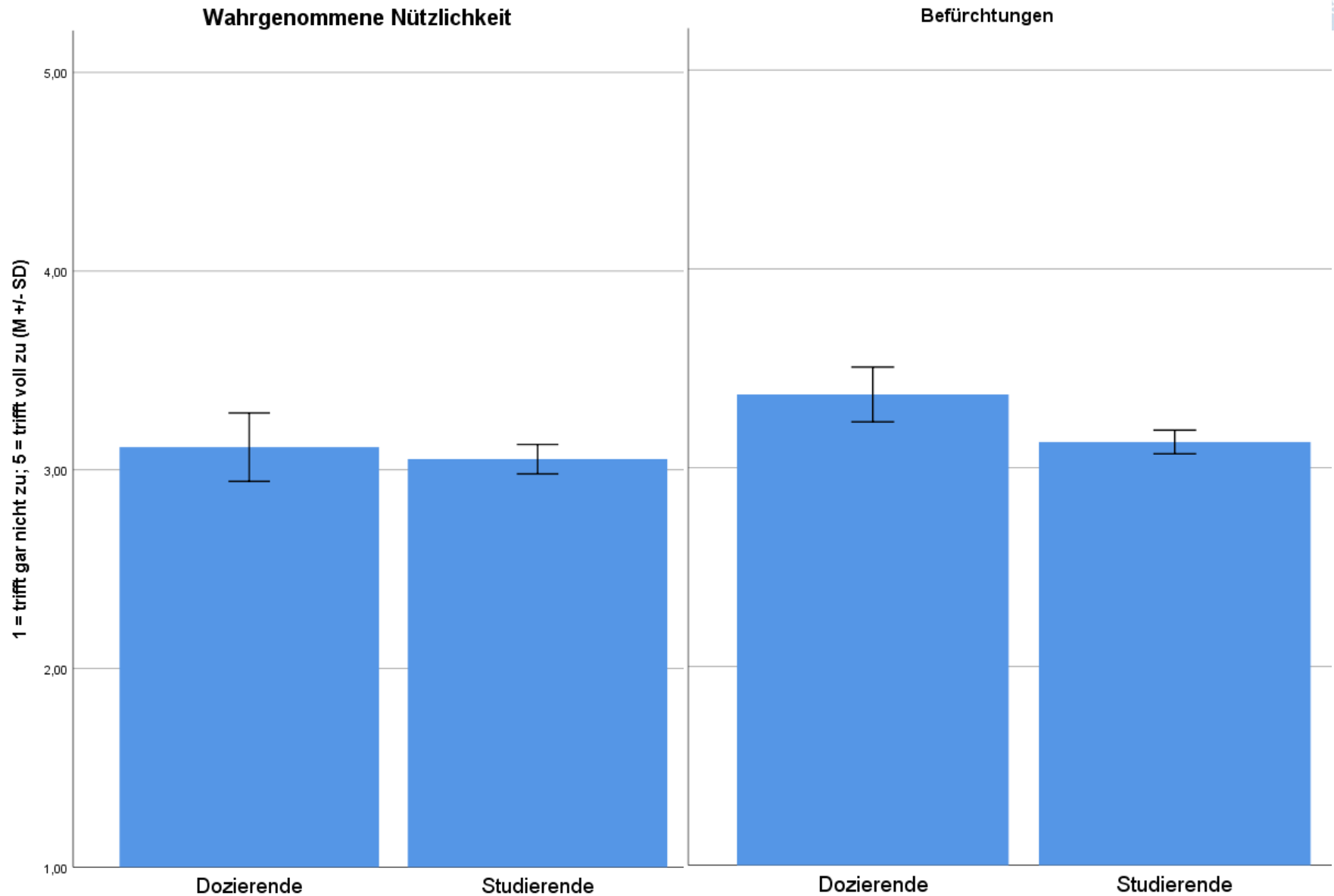
Item	Trifft gar nicht zu				Trifft voll zu
Ich kann unabhängig von Ort und Zeit auf Inhalte zugreifen, damit lassen sich Familie, Beruf und Weiterbildung besser vereinbaren.	6,6%	13,1%	11,8%	27,2%	38,1%
Durch die Kombination von unterschiedlichen Medien (z.B. Text und Video) werden die Inhalte verständlicher.	14,2%	22,8%	23,3%	20,6%	15,9%
Ich habe jederzeit und überall die Möglichkeit, Inhalte zu üben.	8,8%	16,5%	17,3%	24,9%	29,1%
Der Zugang zu Materialien zur Vertiefung der Studieninhalte wird erleichtert.	16,4%	20,2%	21,4%	18,7%	20,2%
Ich kann mit meinen Kommiliton/-innen gemeinsam online an Inhalten arbeiten.	24,7%	28%	16,9%	15,7%	11,5%
Die Prüfungsvorbereitung wird effizienter.	33,5%	23,1%	22%	9%	8,5%

Meine IT-Kompetenzen reichen dafür nicht aus.	48,7%	22,7%	12,3%	9,8%	3,5%
Das Studium wird arbeitsaufwendiger.	7,2%	8,2%	12,8%	31,2%	37,2%
Meine persönlichen Daten sind nicht ausreichend geschützt.	29,1%	22,2%	27,4%	13,1%	4,6%
Ich werde in meinem Studium zu sehr allein gelassen.	14,3%	19,4%	19,2%	29,4%	14,3%
Ich kann mich für die Nutzung von E-Learning-Angeboten zu wenig motivieren.	22,2%	21,9%	21,1%	20,6%	11%
Die Kommunikation mit anderen Studierenden nimmt ab.	5,7%	7,1%	6,9%	27,7%	49,3%
Die Kommunikation mit den Lehrenden nimmt ab.	6,6%	13,7%	13,7%	28%	35%



Item	Trifft gar nicht zu				Trifft voll zu
Die Studierenden können unabhängig von Ort und Zeit auf Inhalte zugreifen, damit lassen sich Familie, Beruf und Weiterbildung besser vereinbaren.	2,3%	6,3%	9,4%	32,8%	37,5
Durch die Kombination von unterschiedlichen Medien (z.B. Text und Video) werden die Inhalte für Studierende verständlicher.	6,3%	25%	30,5%	16,4%	10,2%
Die Studierenden haben jederzeit und überall die Möglichkeit, Inhalte zu üben.	5,5%	11,7%	17,2%	30,5%	24,2%
Der Zugang zu Materialien zur Vertiefung der Studieninhalte wird für Studierende erleichtert.	14,1%	17,2%	25,8%	24,2%	7%
Die Studierenden können mit ihren Kommiliton/-innen gemeinsam online an Inhalten arbeiten.	12,5%	27,3%	19,5%	20,3%	7,8%
Die Prüfungsvorbereitung für Studierende wird effizienter.	23,4%	29,7%	26,6%	7%	1,6%

Die IT-Kompetenzen der Studierenden reichen dafür nicht aus.	17,2%	29,7%	21,9%	16,4%	3,9%
Das Studium wird für Studierende arbeitsaufwendiger.	3,9%	8,6%	21,9%	38,3%	17,2%
Die persönlichen Daten von Studierenden sind nicht ausreichend geschützt.	14,1%	21,9%	30,5%	10,2%	10,9%
Die Studierenden werden in ihrem Studium zu sehr allein gelassen.	5,5%	14,8%	20,3%	30,5%	18,8%7%
Die Studierenden können sich für die Nutzung von E-Learning-Angeboten zu wenig motivieren.	7%	14,1%	34,4%	27,3%	6,3%
Die Kommunikation mit anderen Studierenden nimmt ab.	0%	5,5%	16,4%	35,9%	30,5%
Die Kommunikation mit den Lehrenden nimmt ab.	4,7%	8,6%	9,4%	32,8%	33,6%



Technikbereitschaft

(Neyer, Felber & Gebhardt, 2012)

Drei Subskalen:

1) Technikakzeptanz ($\alpha = .94$); 4 Items

Studierendenperspektive ($M = 2.98$; $SD = .95$)

Dozierendenperspektive ($M = 3.27$; $SD = .95$)

2) Technikkompetenz ($\alpha = .80$); 4 Items

Studierendenperspektive ($M = 4.10$; $SD = .87$)

Dozierendenperspektive ($M = 4.34$; $SD = .80$)

3) Technikkontrolle ($\alpha = .74$); 4 Items

Studierendenperspektive ($M = 3.52$; $SD = .77$)

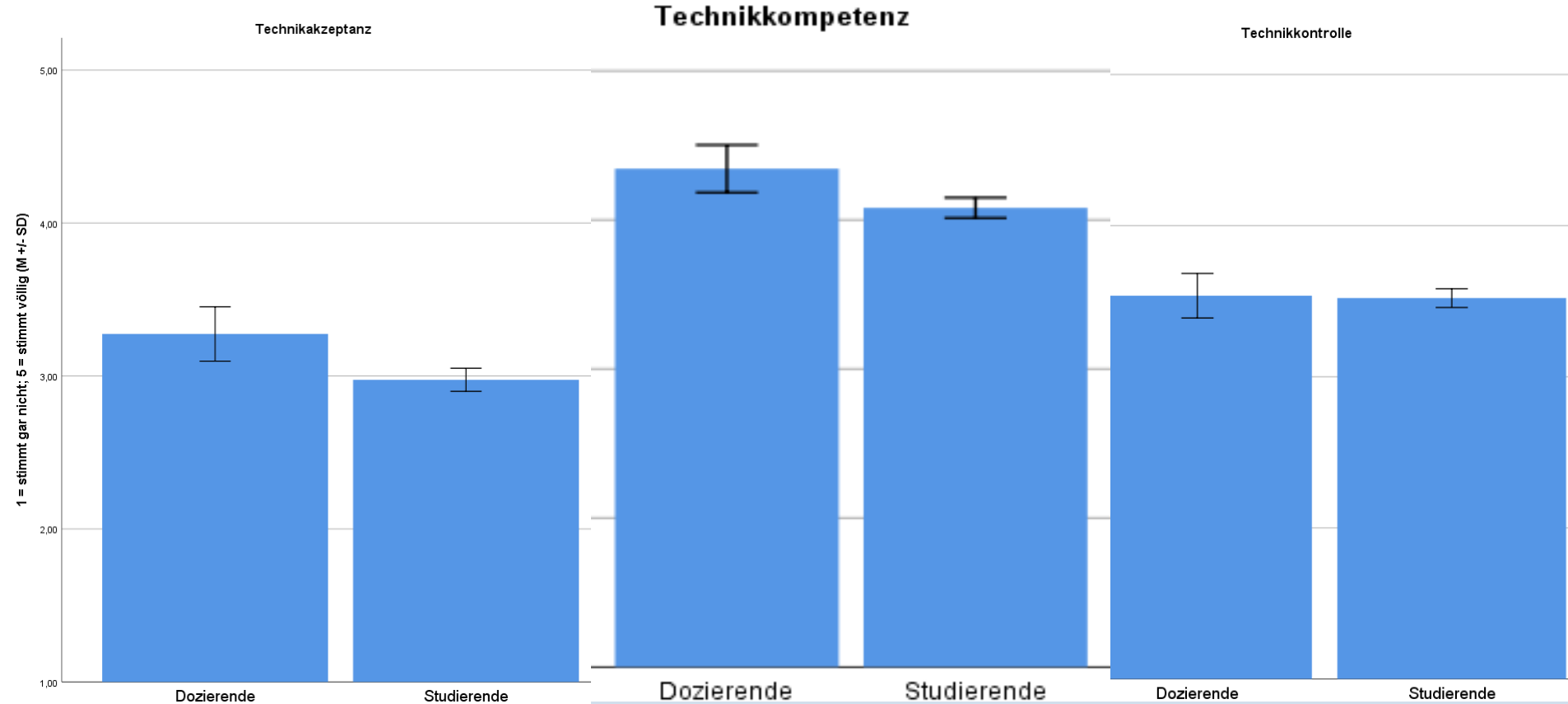
Dozierendenperspektive ($M = 3.54$; $SD = .86$)



	Item	Stimmt gar nicht	Stimmt wenig	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt völlig
Technikakzeptanz	Hinsichtlich technischer Neuentwicklungen bin ich sehr neugierig.	4,9%	14,8%	28,8%	29,1%	19,1%
	Für mich stellt der Umgang mit technischen Neuerungen zumeist eine Überforderung dar.	32,1%	34,8%	17,3%	10,4%	1,9%
	Den Umgang mit neuer Technik finde ich schwierig – ich kann das meistens einfach nicht.	43%	32,1%	13,5%	5,7%	2%
	Es liegt in meiner Hand, ob mir die Nutzung technischer Neuentwicklungen gelingt – mit Zufall oder Glück hat das wenig zu tun.	3,3%	6,9%	23,1%	38,1%	24,9%
Technikkompetenz	Ich bin stets daran interessiert, die neuesten technischen Geräte zu verwenden.	15,4%	27,1%	26,9%	18%	9%
	Im Umgang mit moderner Technik habe ich oft Angst zu versagen.	41,7%	29,3%	13,9%	8,5%	3,1%
	Wenn ich im Umgang mit Technik Schwierigkeiten habe, hängt es schlussendlich allein von mir ab, dass ich sie löse.	6,6%	17,6%	33,4%	28%	10,9%
	Wenn ich Gelegenheit dazu hätte, würde ich noch viel häufiger technische Produkte nutzen, als ich das gegenwärtig tue.	26,6%	30,4%	21,3%	9,9%	8,3%
Technikkontrolle	Ich habe Angst, technische Neuentwicklungen eher kaputt zu machen, als dass ich sie richtig benutze.	54%	26,1%	9,4%	4,9%	2%
	Das, was passiert, wenn ich mich mit technischen Neuentwicklungen beschäftige, obliegt letztlich meiner Kontrolle.	2,2%	9,1%	33,1%	39,5%	12,4%
	Ich kann mich für die Nutzung von E-Learning-Angeboten motivieren.	6,8%	15,9%	32,2%	26,9%	14,6%
	Ob ich erfolgreich in der Anwendung moderner Technik bin, hängt im Wesentlichen von mir ab.	1,9%	7,7%	32%	41,1%	13,9%



	Item	Stimmt gar nicht	Stimmt wenig	Stimmt teilweise	Stimmt ziemlich	Stimmt völlig
Technikakzeptanz	Hinsichtlich technischer Neuentwicklungen bin ich sehr neugierig.	0,8%	6,3%	24,2%	25%	31,1%
	Für mich stellt der Umgang mit technischen Neuerungen zumeist eine Überforderung dar.	39,1%	28,9%	14,1%	3,9%	1,6%
	Den Umgang mit neuer Technik finde ich schwierig – ich kann das meistens einfach nicht.	50,8%	21,9%	9,4%	4,7%	0,8%
	Es liegt in meiner Hand, ob mir die Nutzung technischer Neuentwicklungen gelingt – mit Zufall oder Glück hat das wenig zu tun.	6,3%	5,5%	15,6%	28,1%	30,5%
Technikkompetenz	Ich bin stets daran interessiert, die neuesten technischen Geräte zu verwenden.	11,7%	17,2%	25,8%	22,7%	10,2%
	Im Umgang mit moderner Technik habe ich oft Angst zu versagen.	51,6%	15,6%	12,5%	6,3%	1,6%
	Wenn ich im Umgang mit Technik Schwierigkeiten habe, hängt es schlussendlich allein von mir ab, dass ich sie löse.	7,8%	17,2%	31,3%	19,5%	10,9%
	Wenn ich Gelegenheit dazu hätte, würde ich noch viel häufiger technische Produkte nutzen, als ich das gegenwärtig tue.	16,4%	22,7%	21,1%	17,2%	8,6%
Technikkontrolle	Ich habe Angst, technische Neuentwicklungen eher kaputt zu machen, als dass ich sie richtig benutze.	64,8%	14,1%	6,3%	1,6%	0%
	Das, was passiert, wenn ich mich mit technischen Neuentwicklungen beschäftige, obliegt letztlich meiner Kontrolle.	2,3%	8,6%	28,9%	31,3%	13,3%
	Ich kann mich für die Nutzung von E-Learning-Angeboten motivieren.	8,6%	7%	23,4%	29,7%	14,8%
	Ob ich erfolgreich in der Anwendung moderner Technik bin, hängt im Wesentlichen von mir ab.	3,1%	7,8%	22,7%	32%	18,8%



Inklusion im Sinne differenzierender Lernangebote in der digitalen Hochschullehre

Inklusion im Sinne differenzierender Lernangebote in der digitalen Hochschullehre

...durch den Einsatz inklusiver Maßnahmen in der
Lehre, wie z.B. Binnendifferenzierung

Studierendenperspektive



Inklusion im Sinne differenzierender Lernangebote in der digitalen Hochschullehre

Taxonomie der Binnendifferenzierung nach Pozas und Schneider (2019)

Dass Heterogenität in schulischen Lerngruppen vorzufinden ist, ist unumstritten. Heterogenität zeigt sich dabei in ganz verschiedenen Heterogenitätsfacetten (z.B. bzgl. des Alters, Geschlechts, der Interessen, Motivation, etc. eines jeden Schülers bzw. einer jeden Schülerin) (Scharenberg, 2012). Um dieser Heterogenität in der Schüler/-innenschaft gerecht werden zu können und jedes Mitglied der Lerngruppe gemäß seinen Bedürfnissen zu fördern, ist es die Aufgabe der Lehrkräfte, differenziert zu unterrichten (Vock & Gronostaj, 2017). Nach Pozas und Schneider (2019) können solche binnendifferenzierende Maßnahmen, die dem Umgang mit Heterogenität in schulischen Lerngruppen dienen, zur besseren Übersicht und praktikableren Anwendung, in verschiedene Taxonomiestufen eingruppiert werden.

Inklusion im Sinne differenzierender Lernangebote in der digitalen Hochschullehre

Differenzierung im Homeschooling

Taxonomie der Binnendifferenzierung nach Pozas & Schneider (2019)

- Kategorie I – Abgestufte Aufgaben und Materialien
- Kategorie II – Gezielt eingeteilte Schüler/-innenarbeitsgruppen
- Kategorie III – Helfer- und Tutoresysteme
- Kategorie IV – Nonverbale Lernhilfen
- Kategorie V – Zielerreichendes Lernen (Mastery Learning)
- Kategorie VI – Öffnung des Unterrichts bzw. Autonomiegewährung

Item	Nie	Selten	Eher Selten	Eher Häufig	Häufig	Sehr häufig
nach der zu bearbeitenden Menge (quantitativ) abgestufte Aufgaben und Materialien	32,2%	17%	18%	13,9%	7,6%	3,3%
nach der Bearbeitungszeit (quantitativ) abgestufte Aufgaben und Materialien	32,9%	17%	16,9%	15%	6,8%	3,3%
nach Komplexitätsgrad bzw. Schwierigkeit (qualitativ) abgestufte Aufgaben und Materialien	34,5%	19,1%	18,3%	13,7%	4,9%	1,4%
abgestufte Aufgaben und Materialien, die sich (qualitativ) in der Darbietungsform unterscheiden	31,5%	17,5%	20,6%	15,1%	5%	1,3%
Heterogene Gruppen von Studierenden: Nach Leistungsvermögen zusammengesetzt	61,9%	12%	9,9%	5,7%	2,5%	1,3%
Heterogene Gruppen von Studierenden: Nach anderen Kriterien (z.B. Interessen) zusammengesetzt	49,3%	12,4%	12%	10,6%	6,5%	2,5%
Homogene Gruppen von Studierenden: Nach Leistungsvermögen zusammengesetzt	67,9%	12,3%	9,1%	3,1%	0,3%	0,3%
Homogene Gruppen von Studierenden: Nach anderen Kriterien (z.B. Interessen) zusammengesetzt	49,4%	10,4%	10,4%	13,7%	6,1%	3%
durch ad hoc gebildete Helfer- und Tutorensystemen innerhalb der Lerngruppen	58,4%	14,2%	10,7%	6,1%	2,4%	0,8%
in den Seminaren etablierte Helfer- und Tutorensystemen innerhalb der Lerngruppen, die für eine gewisse (längere) Zeit bestehen bleiben	55,9%	12,8%	11,5%	8,3%	3%	0,9%
arbeiten Ihre Dozentinnen/ Ihre Dozenten in diesem Onlinesemester durchschnittlich mit nonverbalen Lernhilfen?	12,6%	18,7%	17,6%	23,8%	12,8%	6,8%
achten Ihre Dozentinnen / Ihre Dozenten darauf, dass jeder der Studierenden ein Thema erschlossen hat, bevor sie/er das nächste Thema beginnt?	22,7%	22%	19,8%	16,2%	9,6%	3,1%
arbeiten Ihre Dozentinnen/ Ihre Dozenten in diesem Onlinesemester durchschnittlich mit Methoden zur ^Öffnung^ bzw. zur Autonomiegewährung (z.B. bestimmte Aufgaben und Themen können von Studierenden selbst ausgewählt werden)?	28,8%	22,7%	17,8%	14,8%	6,3%	2,4%

Inklusion in der digitalen Hochschullehre

...durch den Einsatz inklusiver Maßnahmen in der
Lehre, wie z.B. Binnendifferenzierung

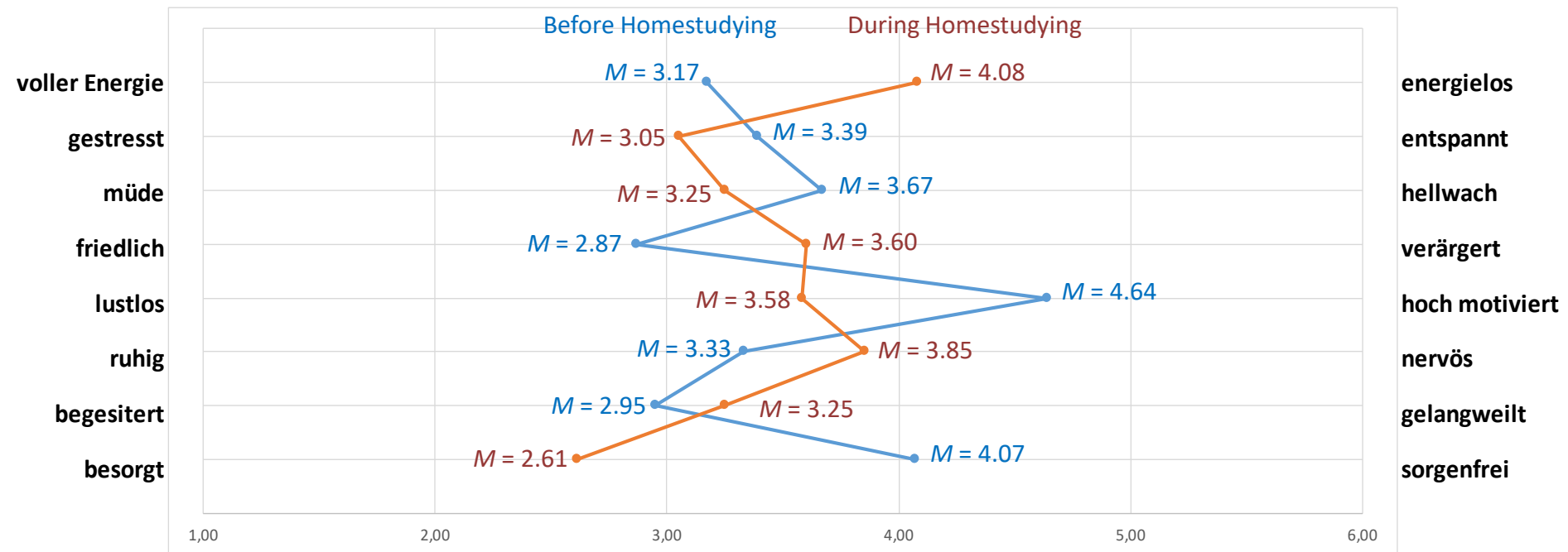
Dozierendenperspektive

Item	Nie	Selten	Eher Selten	Eher Häufig	Häufig	Sehr häufig
nach der zu bearbeitenden Menge (quantitativ) abgestufte Aufgaben und Materialien	9,4%	7%	10,2%	14,1%	5,5%	3,9%
nach der Bearbeitungszeit (quantitativ) abgestufte Aufgaben und Materialien	10,2%	7%	8,6%	12,5%	7,8%	3,9%
nach Komplexitätsgrad bzw. Schwierigkeit (qualitativ) abgestufte Aufgaben und Materialien	10,2%	9,4%	5,5%	14,8%	6,3%	3,9%
abgestufte Aufgaben und Materialien, die sich (qualitativ) in der Darbietungsform unterscheiden	10,9%	10,9%	7,8%	8,6%	10,2%	1,6%
Heterogene Gruppen von Studierenden: Nach Leistungsvermögen zusammengesetzt	32%	9,4%	6,3%	0,8%	2,3%	2,3%
Heterogene Gruppen von Studierenden: Nach anderen Kriterien (z.B. Interessen) zusammengesetzt	18,8%	5,5%	6,3%	6,3%	7%	10,2%
Homogene Gruppen von Studierenden: Nach Leistungsvermögen zusammengesetzt	32,8%	10,9%	5,5%	0,8%	2,3%	0,8%
Homogene Gruppen von Studierenden: Nach anderen Kriterien (z.B. Interessen) zusammengesetzt	25,8%	8,6%	5,5%	5,5%	2,3%	6,3%
durch ad hoc gebildete Helfer- und Tutorsystemen innerhalb der Lerngruppen	39,8%	6,3%	2,3%	2,3%	2,3%	1,6%
in den Seminaren etablierte Helfer- und Tutorsystemen innerhalb der Lerngruppen, die für eine gewisse (längere) Zeit bestehen bleiben	39,1%	6,3%	3,1%	3,1%	1,6%	1,6%
Einsatz nonverbaler Lernhilfen	13,3%	8,6%	9,4%	10,2%	7%	4,7%
Ich achte darauf, dass jeder der Studierenden ein Thema erschlossen hat, bevor ich das nächste Thema beginne.	6,3%	6,3%	5,5%	18,8%	10,2%	7%
Ich arbeite in diesem Onlinesemester mit Methoden zur ^Öffnung^ bzw. zur Autonomiegewährung (z.B. bestimmte Aufgaben und Themen können von Studierenden selbst ausgewählt werden)?	4,7%	5,5%	7%	16,4%	9,4%	7%

Emotionales Wohlbefinden
(PANAS: Schallberger, 2005)
im digitalen Sommersemester 2020
vs.
frühere Präsenzsemester

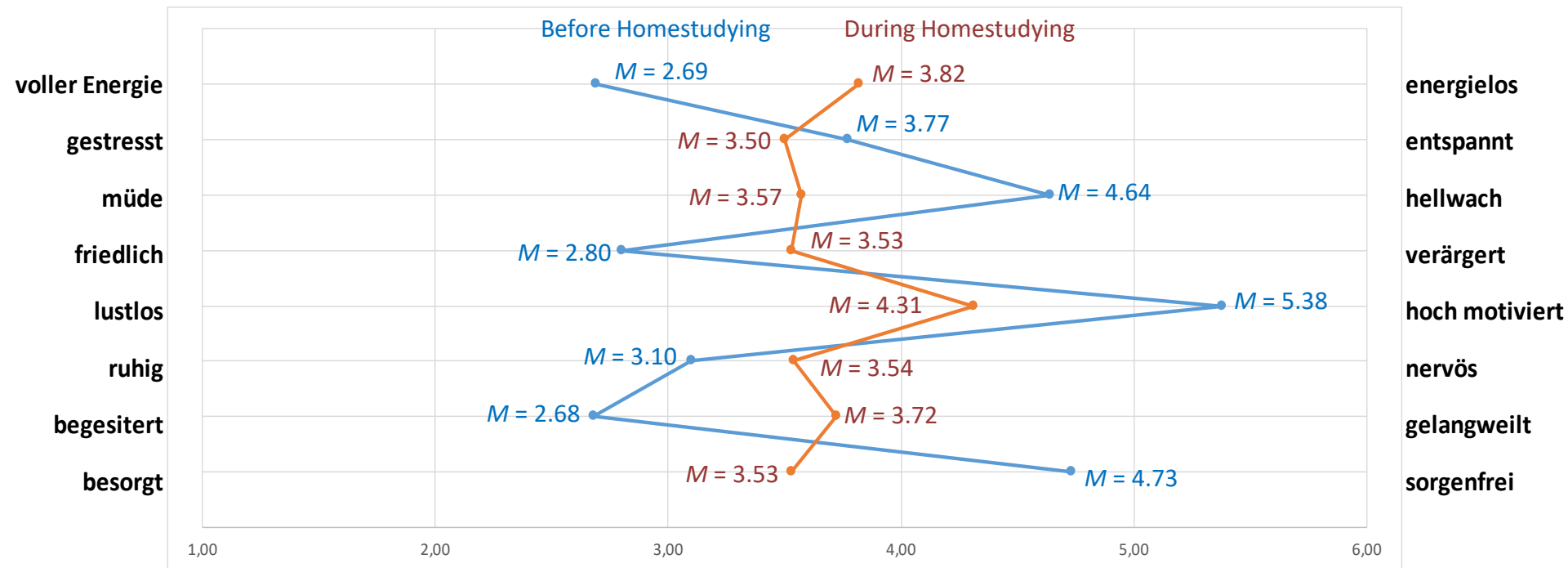
Emotionales Wohlbefinden im digitalen Sommersemester 2020 vs. frühere Präsenzsemester

Studierendenperspektive



Emotionales Wohlbefinden im digitalen Sommersemester 2020 vs. frühere Präsenzsemester

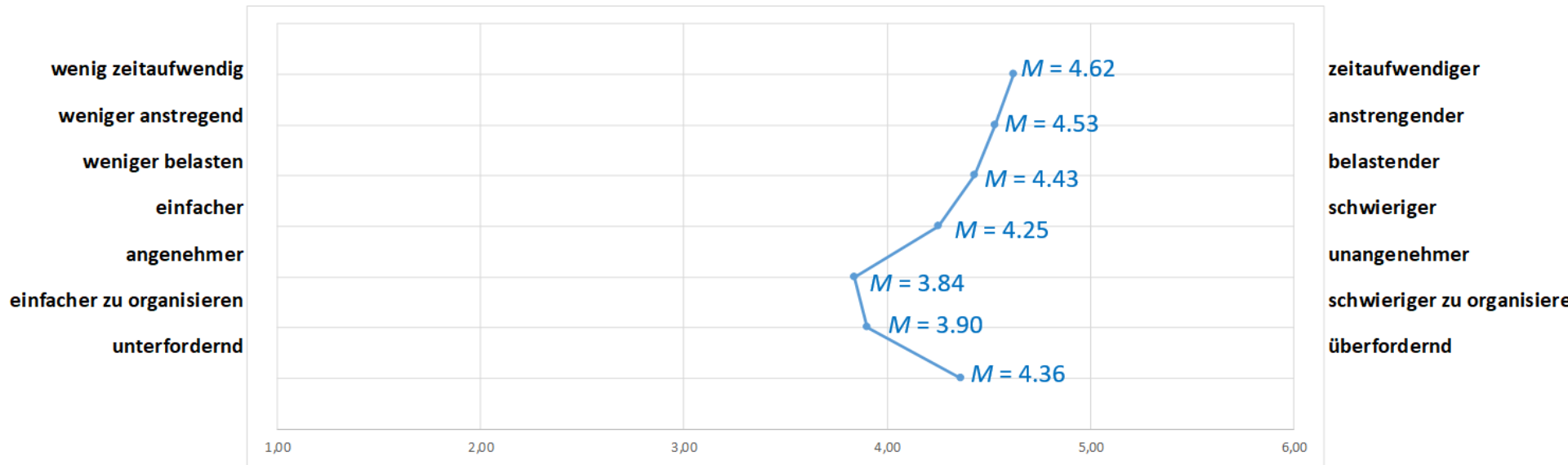
Dozierendenperspektive



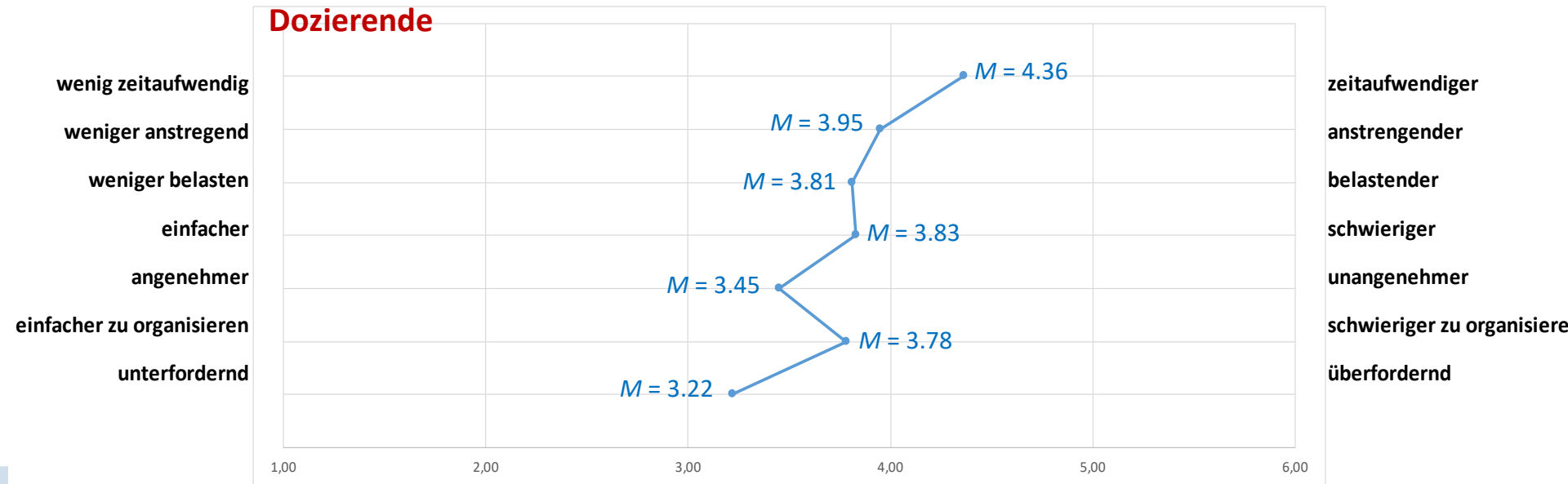
Einschätzungen zum digitalen SoSe 2020 vs. frühere Präsenzsemester

(selbstentwickelte Items)

Studierende



Dozierende



Verwendete Literatur

- Bhuasiri, W., Xaymoungkhoun, O., Zo, H., Rho, J., & Ciganek, A. (2012). Critical success factors for e-learning in developing countries: A comparative analysis between ICT experts and faculty. *Computers & Education*, 58, 843-855.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.10.010>
- Fischer, H. (2011). *Know your types: Konstruktion eines Bezugsrahmens zur Analyse der Adoption von E-Learning-Innovationen in der Hochschullehre* [Doktorarbeit, Technische Universität Dresden/Universität Bergen] DOI 10.1007/978-3-658-02182-5. Springer: Dresden.
- Fryer, L. & Bovee, N. (2016). Supporting students' motivation for e-learning: Teachers matter on and offline. *Internet and Higher Education*, 30, 21-39. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2016.03.003>
- Hawlitsek, A. & Fredrich, H. (2018). Die Einstellungen der Studierenden als Herausforderung für das Lehren und Lernen mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung. *Zeitschrift Hochschule und Weiterbildung*, 1, 9-16.
- Islam, A. K. M. N. (2012a). The role of perceived system quality as the educators' motivation to continue E-learning system use. *AIS Transaction of Human-computer Interaction*, 4(1), 25-44.
- Islam, A.K.M. (2013). Investigating e-learning system usage outcomes in the university context. *Computers & Education*, 69, 387-399.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.07.037>
- Jackson, D. N. (1984). *Manual for the Personality Research Form*. 3rd Edition. Goshen: Research Psychologists Press.
- King, E. & Boyatt, R. (2014). Exploring factors that influence adoption of e-learning within higher education. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1272-1280. doi:10.1111/bjet.12195
- MacKeogh, K. & Seamus, F. (2009). *Academic Staff in Traditional Universities: Motivators and Demotivators in the Adoption of E-Learning*. In U. Bernath, A. Szücs, A. Tait & M. Vidal (eds.): Distance and E-Learning in Transition. Learning Innovations, Technology and Social Changes (217-232). Chippenham, Eastbourne: Wiley.

- Neyer, F., Felber, J., & Gebhardt, C. (2012). Entwicklung und Validierung einer Kurzsкала zur Erfassung von Technikbereitschaft. *Diagnostica*, 58, 87-99.
- Ong, C.-S. & Lai, J.-Y. (2006). Gender differences in perceptions and relationships among dominants of e-learning acceptance. *Computers in Human Behavior*, 22, 816–829. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2004.03.006> Nutzung eines Online- Vorlesungsportals. In Rummler, K. (ed.), Lernräume gestalten – Bildungskontexte vielfältig denken (332-342). Münster: Waxmann.
- Reilly, J., Vandenhouten, C., Gallagher-Lepak, S., & Ralston-Berg, P. (2012). Faculty development for e-learning: A multi-campus community of practice (COP) approach. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 16(2), 99-110.
- Schallberger, U. (2005). *Kurzsкаlen zur Erfassung der Positiven Aktivierung, Negativen Aktivierung und Valenz in Experience Sampling Studien (PANAVA-KS)*. Forschungsberichte aus dem Projekt: Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit. Zurich: Universität Zurich. Retrieved from: http://www.psychologie.uzh.ch/institut/angehoerige/emeriti/schallberger/schallberger-pub/PANAVA_05.pdf
- Schwendel, J. & Fischer, H. (2009). *BPS Bildungsportal Sachsen GmbH: Zentrale ELearningDienste aus den Hochschulen für die Hochschulen*. In H. Fischer & J. Schwendel (eds.): E-Learning an sächsischen Hochschulen. Strukturen, Projekte, Einsatzerfahrungen (39- 53). Dresden: TUDpress.
- Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411–433.
- Tan, M. & Shao, P. (2015). Prediction of student dropout in e-learning program through the use of machine learning method. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(1), 11-17.
- Wedekind, J. (2007). Digitale Medien in der Hochschullehre – Vision und Realität. In A. Rupp (ed.): *Moderne Konzepte in der betrieblichen und universitären Aus- und Weiterbildung*. 2. überarb. und erw. Aufl., Tübingen: dgvt-Verlag.