



Master of Arts Soziologie

Studentische (Selbst-)Positionierungen  
im Kontext der Corona-Pandemie

Eine qualitativ-explorative Studie über die Beziehung von  
Studierenden zu ihrer Universität

Sofia Marie Fletschinger

06.09.2022

Erstbetreuer: Prof. Dr. Thomas Scheffer

Zweitbetreuerin: Dr. Alexa Maria Kunz

# Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung .....	1
2	Zur Situation der Studierenden (nicht nur) während der Corona-Pandemie.....	3
3	Datenmaterial .....	9
3.1	Kontextualisierung der offenen Frage.....	9
3.2	Kontextualisierung der E-Mail.....	10
3.3	Über den Umgang mit der Datensorte <i>offene Fragen</i> in standardisierten Befragungen .....	10
4	Methodologische Konzeption .....	13
4.1	Grounded Theory als Rahmenprogramm .....	13
4.2	Die Ethnomethodologie als produktive Perspektive .....	17
4.3	Grounded Theory meets Ethnomethodologie .....	20
5	Ergebnisse .....	23
5.1	Merkmale der Antworten .....	23
5.2	(Bewertungs-)Praktiken .....	27
5.3	Von der Kritikerin zur Genügsamen – studentische Positionierungen .....	31
5.4	Anrufung der Universität .....	35
5.4.1	Über Gegenspielerinnen und Unterstützerinnen .....	35
5.4.2	„Man hat sich alleingelassen und ignoriert gefühlt vom KIT“ – die Universität als personaler Akteur.....	37
5.4.3	Bezugnahme auf Mitglieder des Präsidiums – eine Ergänzung .....	38
5.5	„Noch nie war Studieren so schwer und verzweifelnd“ .....	39
5.6	Zeitliche Dimension .....	41
5.7	Der Vergleich als Element glaubwürdiger Praktiken.....	43
5.8	Wer ist ‚Wir‘? – Zur Ansprache der Studierenden durch das Präsidium .....	45
6	Diskussion .....	53
7	Ausblick .....	56
	Literaturverzeichnis.....	57

Anhang .....	63
A. Reflexion der forschungsbegleitenden Emotionen.....	63
B. Anwendung qualitativer Gütekriterien .....	65
C. Antworten auf die offene Frage.....	67
D. E-Mail des Präsidiums.....	76
E. Fragebogen .....	78

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1: Studentische Positionierungen und zugehörige Praktiken .....	34
Abb. 2: Anwendung qualitativer Gütekriterien nach Steinke (2007).....	66

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Merkmale der Antworten .....	26
---	----



# 1 Einleitung

Die sich im Frühjahr 2020 ausbreitende Corona-Pandemie machte auch vor den Universitäten keinen Halt. Lockdown, Campusschließung und Online-Lehre hinterließen ihre Spuren in allen universitären Bereichen. Während die Lage an den Universitäten im Allgemeinen und die Situation der Studierenden im Speziellen weder in der politischen Debatte noch in der öffentlichen Wahrnehmung Beachtung fanden (vgl. Casper et al., 2021), wurden seitens der Forschung diverse Untersuchungen innerhalb des neu entstandenen Themenfeldes ‚Studierende in der Pandemie‘ durchgeführt.<sup>1</sup> Diese beschäftigen sich u.a. mit Fragen nach dem Umgang der Studierenden mit der Ad-hoc-Digitalisierung und den gesundheitlichen Auswirkungen des veränderten Studienalltags sowie der zukünftigen Gestaltung von (Online-)Lehre (z.B. Ehrentreich et al., 2022; Sharaievska et al., 2022). Eine häufig genutzte Möglichkeit, mehr über die plötzlich drängenden Themen zu erfahren, sind die an vielen Universitäten durchgeführten standardisierten Befragungen, so auch am Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Die dort im Sommersemester 2021 durchgeführte Online-Befragung zum Studium unter Pandemiebedingungen, genauer gesagt die Antworten auf eine offene Frage, die Teil der Befragung war, stellen den Ausgangspunkt für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit dar, welches im Folgenden näher erläutert werden soll.

Bei der Sichtung der Antworten auf die offene Frage<sup>2</sup> beschäftigten mich die persönlichen Schilderungen der Studierenden und die Emotionalität, die viele Antworten durchdringt, auf zwei Ebenen. Die erste Ebene bezieht sich auf meine persönlichen Erfahrungen während der Pandemie als Studentin, insofern ich in meinem Studienalltag seit Beginn der Pandemie häufig das Gefühl der Vereinzelung erlebt hatte und mich die Antworten der Studierenden aufgrund der Parallelen bewegten. Zu lesen, dass meine Erfahrung womöglich von anderen Studierenden geteilt wird und kollektiven Charakter hat, führte auf einer zweiten Ebene zu der Überlegung, dass die Emotionalität in den Daten auf die Relevanz des Beziehungsaspekts hindeutet. Hieraus entwickelte sich die Frage, wie die Beziehung von

---

<sup>1</sup> Auch wenn meine Forschung erst durch die Pandemie ‚ermöglicht‘ wurde, soll ihre beschränkende Wirkung auf die Soziologie bzw. (qualitative) Sozialforschung angesprochen werden. Für Reichertz (2021) betreffen die negativen Folgen der Corona-Pandemie erstens den Rückgang der Drittmittelfinanzierung, zweitens eine geringere Qualität der Forschungsergebnisse – zum einen weil Datenerhebung nicht mehr so durchgeführt werden kann, wie es die Fragestellung vorgesehen hätte und zum anderen weil die Datenauswertung in der Gruppe unter den rein digitalen Kommunikationsformen leidet. Drittens wirkt sich die Pandemie negativ auf wissenschaftliche Karrieren aus und erschwert viertens die Erforschung vulnerabler Gruppen (S. 316).

<sup>2</sup> Die Frage ist am Ende des Fragebogens platziert und lautet *„Falls Sie weitere Anmerkungen haben, oder generell Kritik oder Wünsche äußern wollen, können Sie diese gerne hier anbringen. Vielen Dank!“*.

Studierenden zu ihrer Universität gestaltet ist. Diesem Interesse möchte ich auf Basis der zuvor genannten offenen Frage im Rahmen der vorliegenden Arbeit nachgehen. Hierfür wird das Forschungsprogramm der Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2005) mit einer ethnomethodologischen Perspektive (Garfinkel, 2020) verbunden, um maximal offen an das Datenmaterial heranzutreten und – indem die Antworten auf die offene Frage als Praktiken verstanden werden – Erkenntnisse zu produzieren, die einen neuen Beitrag zu den bislang diskutierten Fragen leisten. Im Zuge der Analyse erwiesen sich Bewertungspraktiken als zentraler Bestandteil der Antworten, weswegen sich neben Beiträgen aus der Studierenden- und Hochschulforschung die Soziologie des Wertens und Bewertens als weiterer Anknüpfungspunkt anbietet. Letztere untersucht „(e)valuation as it happens [...] in practices and experiences, in what people spend their time doing, through latent or explicit dialogues with specific or generalized others“ (Lamont, 2012, S. 205).

Die Arbeit ist in insgesamt sieben Kapitel unterteilt. Das zweite Kapitel skizziert aktuelle Forschungsergebnisse zur Situation der Studierenden während der Corona-Pandemie mit Fokus auf den Aspekt der sozialen Interaktion und gibt darüber hinaus einen Einblick in ausgewählte Studien im Bereich der Studierenden- und Hochschulforschung. Eine Kontextualisierung des Datenmaterials sowie eine kritische Auseinandersetzung mit dem Umgang mit offenen Fragen im Kontext standardisierter Befragungen erfolgt im dritten Kapitel. Die methodologische Konzeption der Arbeit findet im vierten Kapitel Beachtung, in dessen Rahmen das Forschungsprogramm der Grounded Theory und die Grundlagen ethnomethodologischen Denkens expliziert werden sowie die im Rahmen der Arbeit vorgenommene Kombination der beiden Ansätze begründet wird. Da der Forschungsstil der Grounded Theory theoretische Bezüge nicht zum Ausgangspunkt einer Untersuchung macht, sondern diese erst sukzessive hinzuzieht, wurde bewusst auf einen gesonderten Theorieteil verzichtet. Stattdessen werden theoretische Verweise direkt in die Darstellung bzw. Diskussion der Analyseergebnisse eingearbeitet. Entsprechend der starken empirischen Ausrichtung bildet die in Kapitel fünf verortete Ergebnispräsentation das Kernstück der vorliegenden Arbeit. Das sechste Kapitel dient der Zusammenfassung und Diskussion der erzielten Erkenntnisse, bevor die Arbeit im siebten Kapitel mit einem Ausblick auf weitere Untersuchungen abgeschlossen wird. Des Weiteren sind eine Reflexion der forschungsbegleitenden Emotionen sowie eine Übersicht zur Anwendung qualitativer Kernkriterien dem Anhang zu entnehmen.

## 2 Zur Situation der Studierenden (nicht nur) während der Corona-Pandemie

Die Pandemie hat die Hochschulen schwer getroffen. Doch wie gestalteten sich die vergangenen Corona-Semester speziell aus Sicht der Studierenden? Und welche grundsätzlichen Fragen werden im Bereich der Studierenden- und Hochschulforschung diskutiert? Zunächst sollen im Folgenden Erkenntnisse zur Situation der Studierenden während der Pandemie vorgestellt und anschließend auf die immer wieder diskutierte Frage eingegangen werden, ob Studierende als Kund:innen der Universität zu betrachten sind.

Priehl und Rami (2021) untersuchen in ihrer qualitativen Interviewstudie, was es für Studierende im Allgemeinen und Soziologiestudierende im Speziellen bedeutet, auf Distanz zu studieren, und gehen in diesem Rahmen dem von den Studierenden beklagten ‚Verlust des Sozialen‘ nach.<sup>3</sup> Sie arbeiten die Bedeutung des Campus als Begegnungs- und Netzwerkinfrastruktur heraus und legen damit einen Fokus auf seinen Status als Sozialraum. Auch Otto und Wanka (2021) beschäftigen sich mit dem Ort des Campus und stellen in ihrer praxeologischen Studie heraus,

dass zeitliche, räumliche und soziale Verteilungen von Lehr- und Lernpraktiken hoch relational sind und einander bedingen: Der Campus ist z.B. nicht nur ein neutraler ‚Container‘ für Lehr- und Lernpraktiken, sondern strukturiert zeitliche Abläufe und Routinen, stellt soziale Beziehungen (mit) her und ist somit ein relationaler Raum, der Lehr- und Lernpraktiken in spezifischer Art und Weise mit hervorbringt (S. 80).

Aus der Campusschließung resultierte mitunter ein empfundener Ausschluss aus der universitären Gemeinschaft (Priehl & Rami, 2021, S. 300). Des Weiteren betonten die Studierenden die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Kommiliton:innen für ihr eigenes Studium, der während des Distance Learnings nicht ausreichend Raum gegeben wurde (ebd., S. 301). „In Zoom sind potentiell alle stets Zuhörer\*innen und Zuschauer\*innen, jede Äußerung findet im Plenum statt, der Austausch mit den vormaligen Nachbar\*innen unter der allgemeinen Hörschwelle ist schlicht nicht möglich“ (ebd., S. 306). Die Autorinnen

---

<sup>3</sup> Ich möchte kurz auf zwei problematische Aspekte der Studie zu sprechen kommen. Erstens geben die Autorinnen an, die 27 Leitfadeninterviews mit dem Smartphone aufgezeichnet zu haben. Aus datenschutzrechtlicher Sicht ist es durchaus problematisch, personenbezogene Daten mit einem internetfähigen Gerät zu erheben. Zweitens sprechen sie davon, die Daten mit einer „computerunterstützten Analyse mit MAXQDA“ (Priehl & Rami, 2021, S. 299) ausgewertet zu haben. Später geht zwar indirekt hervor, dass sie sich an dem Kodierparadigma der Grounded Theory nach Strauss und Corbin orientiert haben, dennoch sollte klar zwischen unterstützender Software einerseits und methodologisch begründeten Verfahren andererseits unterschieden werden.

resümieren, dass das Digitale die körperliche Ko-Präsenz nicht ausreichend ersetzen konnte – so empfanden die Studierenden die digital vermittelte Kommunikation häufig als beschwerlicher, anonymer und zweckgebundener. Auch Berghoff et al. (2021) heben den fehlenden Sozialkontakt sowie den ungenügenden Zugang zu studienrelevanter Infrastruktur hervor (S. 32). Neben den mangelnden Sozialkontakten sind Studierende zudem von Motivationsproblemen und Konzentrationsschwierigkeiten belastet, weswegen Winde et al. (2020) für eine Unterstützung der Studierenden plädieren:

Bei einem pandemiebedingten längeren Modus der umfassenden Digitalisierung klassischer Lehrformate der Hochschulbildung müssen Formate zur Stärkung der sozialen Interaktion zwischen Studierenden entwickelt werden, um die Lernerfahrung zu verbessern. Dies gilt insbesondere für Studienanfänger und internationale Studierende, die auf integrativ unterstützende Maßnahmen angewiesen sind (S. 5).<sup>4</sup>

Auch auf die im Zuge der Pandemie gestiegenen Zukunftsängste müssen die Hochschulen mit „unbürokratischen Angeboten“ (ebd.) reagieren, so die Autor:innen. Branchu und Flaureau (2022) tragen weitere interessante Erkenntnisse zur Forschung über die Auswirkungen der Corona-Pandemie für Studierende bei. Ihre Studie ist im französischen Hochschulkontext verortet, in welchem Universitäten als „weak institutions that leave learners to themselves“ (ebd., Abs. 1) aufgefasst werden. Im Zuge des Lockdowns wurden etwa Gruppen in sozialen Netzwerken und Instant-Messengern ins Leben gerufen, um einen Austausch untereinander zu ermöglichen. Die Autor:innen nehmen an, dass diese Bewältigungsstrategie zu prä-Coronazeiten nicht möglich gewesen wäre:

The emergence of a student culture that was possible because of lockdown gave more legitimacy to the demands of student groups that also found sympathy among teachers. This collective strategy would not ‚normally‘ happen, in an institution where students are atomised and rely on a small group of close friends as support networks. (ebd., Abs. 39)

Durch die pandemiebedingte Verlagerung der Lehre in das Digitale und die damit einhergehenden Belastungen aber auch Errungenschaften stellt sich die grundsätzliche Frage, was gute (Online-)Lehre ausmacht. Hawlitschek et al. (2022) beschäftigen sich mit

---

<sup>4</sup> Zu ergänzen ist, dass es sich bei Studierenden allgemein um eine heterogene Gruppe handelt. Neben den oben genannten Aspekten ist es wichtig Rahmenbedingungen im Allgemeinen und im Speziellen in Hinblick auf Chancengerechtigkeit zu überarbeiten. Hierbei müssen Dimensionen wie Geschlecht, sozioökonomischer Status sowie Behinderungen berücksichtigt werden (Ackermann et al., 2021, S. 52). Dass die Corona-Pandemie soziale Ungleichheiten im Studium verstärkt, wurde u.a. von Lörz et al. (2021) aufgezeigt. So steigt das Studienabbruchrisiko insbesondere bei Studierenden aus weniger privilegierten Gruppen und internationalen Studierenden aufgrund der prekären Finanzierungssituation und bei Studierenden mit Kind sowie Studierenden mit Behinderung aufgrund der eingeschränkten Kontaktmöglichkeiten und der digitalen Lehre (S. 317).



dieser Frage in Bezug auf die Online-Lehre während der Pandemie, indem sie die studentischen Begründungen zur Nominierung von Lehrenden für den Lehrpreis einer Hochschule mittels qualitativer Inhaltsanalyse auswerten. Besonders relevant für gute Lehre aus studentischer Sicht ist die Kategorie „soziale Interaktion“, die etwa die gute Erreichbarkeit der Lehrenden, das Maß an individueller Unterstützung, die aktivierende und motivierende Gestaltung der Lehre, aber auch persönliche Eigenschaften wie z.B. Freundlichkeit und Begeisterungsfähigkeit sowie Engagement und Empathie der Lehrenden gegenüber den Studierenden umfasst (ebd., S. 35). Basierend auf verschiedenen Studien zum Verlauf des Sommersemesters 2020 und dem Erleben der Studierenden setzen sich auch Ackermann et al. (2021) in ihrem Beitrag mit der Frage nach guter Lehre auseinander. Sie eruieren einen generellen „Bedarf an neuen Kommunikations- und [...] Partizipationsformaten“ (ebd., S. 53) und imaginieren die Lehre der Zukunft als „ein gemeinsames Projekt von Studierenden und Lehrenden“ (ebd.). Aus Perspektive der Studierenden besteht gute Lehre auch aus einer gelungenen digitalen Ergänzung zur Präsenzlehre, um so ein individuelles, selbstbestimmtes und flexibles Studium zu ermöglichen. Die Autor:innen resümieren, „dass die mangelnden Möglichkeiten für studentische Mitbestimmung gemeinsam mit der 1:1-Digitalisierung der Präsenzlehre eine unheilige Allianz der Entmündigung und Beschulung eingegangen sind, die Studierenden zahlreicher Hochschulen als das ‚Opfer, das wir alle in der Pandemie erbringen müssen‘ verkauft wurde“ (ebd., S. 54). Dabei könnten die Hochschulen von einer Perspektivenvielfalt stark profitieren. Um jedoch studentische Partizipation zu ermöglichen und zu stärken, ist ein Umdenken innerhalb der Hochschulleitungen dringend erforderlich. Diese müssen „einerseits studentische Partizipation verstärkt in den Fokus ihres Handelns nehmen [...], andererseits aber auch die Forschung zu studentischer Partizipation fördern und sich für die Rahmenbedingungen von Partizipation einsetzen“ (ebd.).

Die im Zuge der Corona-Pandemie diskutierten Entwicklungen beziehen sich auf einen Krisenzustand, was jedoch nicht darüber hinwegtäuschen sollte, dass bestimmte Herausforderungen und Probleme auch vor der Pandemie bestanden haben. Daher soll im Weiteren auf einige innerhalb der Studierenden- und Hochschulforschung im Allgemeinen verhandelten Fragestellungen eingegangen werden, etwa, ob Studierende Kund:innen der Universität sind. So thematisiert u.a. Kleimann (2019) die Widersprüchlichkeit der universitären Mitgliedschaftskonzepte, wobei er zwischen der Rolle der Professor:in („performance role“) und der Studierenden („public/client role“) unterscheidet, die beide als Mitglieder bezeichnet werden:

on the one hand, there is the performance role of the tenured and paid professor who dominates in academic self-governance and has the right to examine and assess students. On the other hand, there is the client role of the student whose membership is temporary, unpaid, tied to the successful passing of exams and whose rights in academic self-governance are comparatively limited. (S. 1095)

In dieser strukturellen Besonderheit der (deutschen) Universität besteht ein großer Unterschied zu regulären Arbeitsorganisationen (ebd., S. 1097). Brooks et al. (2021) kritisieren, dass die Auseinandersetzung mit der Rolle der Studierenden – etwa als Kund:innen – überwiegend auf politische und institutionelle Rahmungen fokussiert, anstatt die Perspektive der Studierenden zum Ausgangspunkt der Forschung zu machen (S. 1376).<sup>5</sup> In ihrer europaweiten qualitativen Studie<sup>6</sup> zeigen sie, dass das Verständnis von Studierenden über den Nutzen ihrer Hochschulbildung weit differenzierter ist, als es der Großteil bisheriger Forschungen angenommen hat (ebd.). Es konnten die folgenden vier Bereiche identifiziert werden: Das Studium als selbstverständlicher Schritt nach der Schule (nicht nur bei Studierenden aus privilegierten Familien mit akademischem Hintergrund), als Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt, als Möglichkeit zur Persönlichkeitsentwicklung sowie als Voraussetzung, um einen eigenen Beitrag zu gesellschaftlicher Entwicklung zu leisten. Brooks et al. legen mit ihren Ergebnissen eine Grundlage für weitere Auseinandersetzungen mit der Diskrepanz zwischen dem propagierten Kundenstatus der Studierenden und ihrer eigenen Wahrnehmung:

Society more broadly can learn from these students' responses – being more aware of the evident tensions between policy discourses and students' own views about the purpose of higher education, and of the significant ways in which degree-level study enhances lives, both individually and collectively, beyond the merely economic. (ebd., S. 1386)

Die Kritik an der Diskussion darüber, ob Studierende Kund:innen sind oder nicht, greifen Jayadeva et al. (2022) in einem weiteren Beitrag auf, der ebenfalls auf den Forschungsdaten der zuvor genannten Untersuchung basiert. In diesem Rahmen gehen sie der Frage nach, wie Studierende aus ihrer Sicht von anderen<sup>7</sup> wahrgenommen werden und welchen Einfluss

---

<sup>5</sup> Steck (2003) etwa befürchtet, dass die Universität – sofern Studierende zu Kund:innen werden – als Dienstleister wahrgenommen und zu einem „convenience store for credentialing or self-enrichment“ (S. 76) wird.

<sup>6</sup> Die Studie basiert auf 54 Fokusgruppen, die mit 295 Studierenden in Dänemark, England, Irland, Deutschland, Spanien und Polen durchgeführt wurden (Brooks et al., 2021, S. 3).

<sup>7</sup> Die Gruppe der ‚Anderen‘ wurde nicht eingegrenzt, sodass die Studierenden sich sowohl auf die empfundenen Deutungen von Freund:innen und Familie als auch von Politiker:innen oder der Gesellschaft im Allgemeinen und sogar von nicht näher definierten Anderen bezogen (Jayadeva et al., 2022, S. 4).

diese Deutungen auf die Studierenden haben. In allen sechs europäischen Ländern der genannten Studie wurde auf Zuschreibungen verwiesen, die Studierende erstens als hedonistisch und faul, zweitens als nutzlos und eine Belastung, drittens als clever, fleißig und erfolgreich sowie viertens als eine ausbeutbare Ressource beschreiben (ebd., S. 3). Der nationalstaatliche Kontext und das Studienfach nehmen hierbei Einfluss auf die jeweiligen empfundenen Zuschreibungen (ebd., S. 18.). Da die Position der Anderen zum Teil auch durch Studierende anderer Fachrichtungen besetzt wurde, ist es ein Fehlschluss, „to construct students as a category of people who always share similar views and contrast them with other social actors“ (ebd.). Darauf, dass Studierende keine homogene Gruppe bilden, verweisen ebenfalls Pfadenhauer et al. (2015) in Bezug auf die Herausbildung verschiedener Studierkulturen. Des Weiteren thematisiert Symonds (2021) die mit der postulierten Rolle der Studierenden als Kund:innen oder Partner:innen einhergehenden Auswirkungen auf die Machtbeziehungen zwischen Studierenden und Lehrenden und unterscheidet zwischen drei Formen:

the traditional power relationship, in which teachers hold greater power to transmit predetermined knowledge to learners; the partnership power relationship, in which all participants share power in the pursuit of creating knowledge; and, the consumer-provider power relationship, in which consumers hold greater power to demand value for money from providers. (S. 127)

In ihrer diskursanalytischen Untersuchung kommt die Autorin zu dem Ergebnis, dass Studierende sich damit konfrontiert sehen, alle drei untereinander konkurrierenden Formen der Machtbeziehung aushandeln zu müssen (ebd., S. 140). Dies führt laut Symonds zu „undergraduate-academic-relationships based on discord, confusion and conflict in perceived and enacted behavioural expectations and powers“ (ebd.). Doch nicht nur die Fragen danach, welche Rolle Studierenden zugeschrieben wird oder wie die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden gestaltet ist, sind von Relevanz; auch der Frage, wie Studierende die Universität wahrnehmen, sollte Beachtung geschenkt werden. Shachar et al. (2002) baten im Rahmen ihrer Studie Studierende, alltägliche Geschichten über das Leben an der Universität zu verfassen, um Erkenntnisse darüber zu generieren, wie die Universität von Studierenden wahrgenommen wird. In den Geschichten tritt die Universität als Ort mit den Eigenschaften sowohl großer wie auch kleiner Orte auf, die jeweils die folgenden Eigenschaften umfassen: „on the one hand bureaucracy and multiplication of bureaucratic demands, little interaction outside the framework of studies; and on the other hand, an expectation of organizational flexibility and an emphasis on interpersonal relations“ (ebd.,

Abs. 81). Hierbei ist hervorzuheben, dass für die Studierenden nicht immer ersichtlich ist, in welcher der beiden Organisationsformen sie sich befinden (ebd., Abs. 84).

Insgesamt verdeutlichen die angeführten Studien, dass der Einbezug und die Untersuchung der studentischen Perspektive differenzierte Erkenntnisse über die (Selbst-)Wahrnehmung Studierender liefert und damit auch Auskunft darüber gibt, wie sich Studierende innerhalb der Universität verorten, bzw. verortet werden. Hieran schließt die vorliegende Arbeit an, indem sie den Fokus auf die Praktiken der Studierenden legt sowie darauf aufbauend, die im Datenmaterial existierenden (Selbst-)Positionierungen untersucht, um schließlich Auskunft über die Beziehung von Studierenden zu ihrer Universität geben zu können. Im Folgenden soll das der Arbeit zu Grunde liegende Datenmaterial kontextualisiert werden.

### 3 Datenmaterial

Die Datengrundlage der vorliegenden Arbeit bilden eine offene Frage, welche im Rahmen einer Studierendenbefragung des Karlsruher Instituts für Technologie (KIT)<sup>8</sup> gestellt und von den Studierenden beantwortet wurde, sowie eine Rundmail des KIT-Präsidiums an die Studierenden.<sup>9</sup> Zunächst werden die Daten in ihren Kontext eingeordnet, um im Anschluss den allgemeinen Umgang mit der Datensorte ‚offene Fragen‘ zu skizzieren und kritisch zu beleuchten.

#### 3.1 Kontextualisierung der offenen Frage

Anlass und Hintergrund der adressierten Online-Befragung, die zwischen dem 12. August und 13. September 2021 durchgeführt wurde, waren die veränderten Studienbedingungen während der Corona-Pandemie. Die Befragung entstand in Zusammenarbeit zwischen dem Qualitätsmanagement (SEK-QM), dem Projekt *MyHealth – Gesund Studieren am KIT*, der Psychotherapeutischen Beratungsstelle (PBS) des Studierendenwerks Karlsruhe sowie dem Allgemeinen Studierendenausschuss (AStA). Alle Studierenden des KIT im Sommersemester 2021 (21.041 Studierende) wurden per E-Mail zur Teilnahme eingeladen. Darüber hinaus wurde über diverse Social-Media-Kanäle des KIT sowie solche dem KIT nahestehenden Social-Media-Kanäle an die Befragung erinnert. Insgesamt nahmen 3.197 Studierende an der Befragung teil, was einer Rücklaufquote von 15,19% entspricht. Inhaltlich umfasste sie sowohl das digitale/hybride Studium betreffende als auch private Aspekte. Themenschwerpunkte waren etwa die Kommunikation relevanter Informationen während der Pandemie, die individuellen Herausforderungen im Umgang mit dem Studium sowie der Umgang mit der digitalen Lehre und schließlich die gesundheitlichen (physisch und psychisch) Auswirkungen der Situation.

Neben den geschlossenen Fragen wurden zwei offene Fragen gestellt, wobei die erste offene Frage eine der geschlossenen Fragen ergänzt, welche auf die größten Herausforderungen während der Corona-Pandemie abzielte. Besagte Frage mit dem Wortlaut „*Welchen sonstigen Herausforderungen sind Sie begegnet?*“ wurde von 228 Studierenden überwiegend stichwortartig beantwortet. Die zweite offene Frage, welche die Datengrundlage vorliegender Arbeit bildet, ist am Ende der Befragung verortet und schließt

---

<sup>8</sup> Weitere Informationen zum KIT unter <https://www.kit.edu/kit/profil.php>[28.08.2022]

<sup>9</sup> Das Datenmaterial ist dem Anhang der Arbeit beigelegt.

diese ab. Sie wurde von 542 Studierenden beantwortet und lautet: „*Falls Sie weitere Anmerkungen haben, oder generell Kritik oder Wünsche äußern wollen, können Sie diese gerne hier anbringen. Vielen Dank!*“. Im Rahmen dieser Arbeit wurden 36 Antworten ausgewertet. Diese bestehen aus deutlich längeren Textpassagen, als dies bei der ersten offenen Frage der Fall ist. Sie sind außerdem stark emotional aufgeladen und thematisch sehr weit gefasst, was sie zu einem interessanten Ausgangspunkt für ein qualitatives Forschungsvorhaben macht.

### **3.2 Kontextualisierung der E-Mail**

Im Sinne des zyklischen Forschungsprozesses der Grounded Theory wurden auch in dieser Arbeit, basierend auf dem theoretischen Sampling, unterschiedliche Daten in die Analyse einbezogen. Da die Grounded Theory an einer möglichst umfassenden Analyse des jeweiligen Phänomens (in diesem Fall die Beziehung zwischen Studierenden und der Universität) interessiert ist, ist es essenziell, dieses aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. In den Antworten der Studierenden auf die offene Frage wurde mehrfach auf die E-Mails, die während der Pandemie vom KIT-Präsidium an die Studierenden versendet wurden, Bezug genommen. Dieser Hinweis aus dem Material wurde zum Anlass genommen, die Rundmails als weitere Datensorte in die Analyse einzubeziehen und so auch die andere Seite des Kategorienpaars Studierende-Universität zugänglich zu machen. Im Zeitraum von Mitte März 2020 bis Mitte Juli 2021 wurden insgesamt neunzehn Rundmails vom Präsidium an die Studierenden versendet. Von diesen wurde die Rundmail mit dem Betreff „Ausblick auf das Wintersemester 2021/2022“ vom 15.07.2021 für die Analyse ausgewählt, da sie die letzte war, die vor Beginn des Erhebungszeitraums der Online-Befragung an die Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden des KIT versendet wurde.

### **3.3 Über den Umgang mit der Datensorte *offene Fragen* in standardisierten Befragungen**

Offene Fragen umfassen „alle Fragen in Erhebungen, bei denen es keine Antwortvorgaben gibt“ (Züll, 2015, S. 1) und können sowohl zum Informationsgewinn als auch zur Motivation der Befragten genutzt werden (ebd., S. 2). Die folgenden Ausführungen beziehen sich ausschließlich auf letzteren Fall. Um die Befragten zu motivieren, wird ihnen z.B. auf der

letzten Seite der Befragung die Möglichkeit für weitere Anmerkungen gegeben und hierbei häufig betont, dass ihre Antworten für das Forschungsvorhaben von großer Relevanz seien (ebd., S. 4). Mit Verweis auf die investierte Zeit und Mühe der Befragten unterstreicht Porst (2014), wie wichtig es ist, ihnen diese Möglichkeit einzuräumen, da sie so „jenseits von standardisierten Fragen und der Notwendigkeit Antworten in ein Antwortformat einzupassen, noch einmal ‚so richtig vom Leder ziehen‘, vielleicht auch ‚Dampf ablassen‘“ können (S. 168).

Doch wie steht es um die Auswertung dieser Daten? Züll und Menold (2019) mahnen in ihrem Beitrag, dass eine Analyse offener Fragen mehr verlangt, als das Zitieren interessanter Textstellen. Sie versäumen es jedoch zu diskutieren, wie eine wissenschaftliche und v.a. qualitative Auseinandersetzung mit dieser Datensorte aussehen kann, um Paraphrasen und Zitate als einziges ‚Analyseergebnis‘ zu vermeiden. Stattdessen beziehen sie sich ausschließlich auf quantitative Auswertungsverfahren (quantitative Inhaltsanalyse, computerunterstützte Inhaltsanalyse, halbautomatisches Codieren und Co-Occurrence-Analyse). Porst dagegen führt überhaupt keine Auswertungsmethode an, sondern empfiehlt den Forschenden: „Stöbern Sie ruhig ein wenig in den ‚letzten Seiten‘ Ihrer ausgefüllten Fragebogen – das ist manchmal spannender als der Rest der Befragungsergebnisse“ (2014, S. 166). Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit offenen Fragen erfordert jedoch kein „Stöbern“, sondern ein methodologisch begründetes Verfahren. Dies gibt zu erkennen, dass die mit offenen Fragen produzierten Daten als Erkenntnisquelle bislang nicht ausreichend gewürdigt bzw. ihr erkenntnistheoretisches Potenzial nicht erkannt wurden. Ferner steht hier die Anwendung der offenen Frage im Widerspruch zum Grundsatz der Datensparsamkeit: die große Menge an erhobenen Daten steht in keinem Verhältnis zur geringen Verwertung für weiterführende Erkenntnisse. Ebenfalls als problematisch erweist sich Porsts Hinweis an die Forschenden, die Antworten der Befragten ernst zu nehmen „auch wenn Sie [die Forschenden] in Fachpublikationen über sie [die Befragten] sprechen, die jene wohl nie im Leben zu Gesicht bekommen werden“ (ebd., S. 168). Dass dem nicht so ist, wird sich im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit zeigen. Soll die zu Beginn zitierte Aussage, dass die Antworten der Befragten für das Forschungsvorhaben von großer Relevanz sind, keine leere Phrase sein, gilt es sich intensiver mit dieser Datensorte auseinanderzusetzen.

Im Zuge der Recherche zur qualitativen Auswertung offener Fragen, dominiert der Verweis auf die qualitative Inhaltsanalyse – entweder nach Mayring (2015) oder nach Kuckartz (2018). Ohne diesen beiden Verfahren ihre Berechtigung absprechen zu wollen, ist es als

kritisch zu erachten, dass die Ergebnisse häufig eine Zusammenfassung von den im Material gefundenen Themen darstellen, ohne die entstandenen Kategorien analytisch miteinander in Verbindung zu setzen (exemplarisch Schmitz et al. (2021)). Dies ist womöglich in Teilen auf die rezeptartige Methodenvermittlung zurückzuführen, bei der die Gefahr besteht, dass die hohe interpretative Leistung qualitativer Forschung sowie die stets erforderliche Anpassung des methodischen Vorgehens an das jeweilige Datenmaterial in Vergessenheit geraten.

Obwohl offene Fragen mittlerweile ein fester Bestandteil vieler Befragungen sind, kommt einer Auswertung, die dem Gegenstand angemessen wäre, eine untergeordnete Rolle zu. Dies wird beim Blick in verschiedene Methodenbücher und Handreichungen deutlich. Die mit offenen Fragen generierte Datenmenge steht in großem Widerspruch zu der einseitigen Auseinandersetzung mit geeigneten Auswertungsverfahren, da diese hauptsächlich an einer quantitativen Logik orientiert sind. Neben dem durchaus berechtigten Einsatz quantitativer Verfahren – z.B. im Falle rein stichwortartig formulierter Antworten – bedarf es jedoch dringend einer Beschäftigung mit qualitativen Auswertungsmethoden, die über eine vereinfachte Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse hinausgehen. Hierfür braucht es das Bewusstsein, dass es sich bei offenen Fragen um qualitative Daten handelt, deren – dem Gegenstand angemessene – Auswertung sowohl Zeit als auch qualifiziertes Personal benötigt. Wie vielseitig die Ergebnisse einer tiefgreifenden Analyse offener Fragen sein können und welch großes Erkenntnispotenzial diese Daten beinhalten, soll durch die vorliegende Arbeit demonstriert und damit eine weiterführende Auseinandersetzung mit dieser Datensorte angeregt werden.



## 4 Methodologische Konzeption

Zentraler Bestandteil eines jeden Forschungsprozesses ist die Entscheidung für ein Analyseverfahren, das dem Datenmaterial gerecht wird und dazu verhilft, das zu erfahren, was man als Forscher:in wissen möchte (Flick, 2007). Daher wird im Folgenden nicht nur die methodologische Konzeption der Arbeit dargestellt, sondern auch die Suche nach einem geeigneten Vorgehen thematisiert, die den Forschungsprozess begleitete. Um dem sehr offen formulierten Interesse an der Beziehung von Studierenden zu ihrer Universität nachzugehen, entschied ich mich, mit dem Forschungsprogramm der Grounded Theory zu arbeiten und den Forschungsprozess somit explorativ zu gestalten. Im Folgenden werden zunächst die Grundannahmen der Grounded Theory skizziert und ihre Adaption im Rahmen der vorliegenden Arbeit erläutert sowie eine kurze Einführung in die Ursprünge ethnomethodologischen Denkens und der Membership Categorization Analysis gegeben.

### 4.1 Grounded Theory als Rahmenprogramm

Die Grounded Theory wurde in den 1960er Jahren von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss entwickelt.<sup>10</sup> Mit der Veröffentlichung ihres programmatischen Buchs *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research* positionierten sich die Autoren „sowohl gegen die damals vorherrschende quantitative Orientierung an hypothetiko-deduktiven Modellen als auch gegen die zu dieser Zeit überwiegend an Feldforschung und Deskription interessierte qualitative Tradition“ (Mey & Mruck, 2011, S. 11). Stattdessen ist das Ziel der Grounded Theory eine aus den empirischen Daten entwickelte Theorie, die der sozialen Wirklichkeit gerecht wird, indem sie „relevante Vorhersagen, Erklärungen, Interpretationen und Anwendungen liefert“ (Glaser & Strauss, 2005, S. 11). Theorie muss daher ebenso wie die soziale Wirklichkeit als Prozess verstanden werden: „Weil Theorien nicht Entdeckungen (in) einer als immer schon gegeben zu denkenden Realität, sondern beobachtergebundene Rekonstruktionen repräsentieren, bleiben auch sie der Prozessualität und Perspektive der empirischen Welt unterworfen“ (Strübing, 2002, S. 322).

---

<sup>10</sup> Strauss war durch seine Sozialisation an der University of Chicago vor allem vom Symbolischen Interaktionismus und Pragmatismus beeinflusst, während Glaser aus der Tradition der Columbia University stammte und von Paul Lazarsfeld beeinflusst war. In diesen sehr unterschiedlichen Methodentraditionen sieht Strübing (2007) einen Grund für die spätere Auflösung der Zusammenarbeit zwischen Glaser und Strauss (S. 159).

Der wohl wichtigste Aspekt ist, dass die Grounded Theory keine Methode, sondern vielmehr ein Forschungsstil ist, der „zu einem tieferen Verständnis von Phänomenen beitragen“ soll (Strauss, 1991, S. 19). Das zentrale Merkmal der Grounded Theory ist der iterative Forschungsprozess, in welchem sich Fallauswahl, Datenerhebung, Datenauswertung und Theoriebildung verschränken (Strauss & Corbin, 1990, S. 23). Hierin wird ihr Status als Forschungsstil und die Unterscheidung zu anderen qualitativen Verfahren deutlich (Strauss, 1991, S. 53). Ebenfalls ist sie nicht auf ein bestimmtes Forschungsfeld beschränkt. Das sehr weite Anwendungsfeld der Grounded Theory geht auch aus Bruno Hildenbrands Vorwort zu *Grundlagen qualitativer Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung* hervor. In Bezugnahme auf Strauss' Nähe zum Symbolischen Interaktionismus betont er, dass sich die Grounded Theory überall dort eignet, „wo die Annahme zugrunde liegt, daß menschliche Wirklichkeit interpretierte Wirklichkeit ist und daß diese Wirklichkeit in Interaktionsprozessen konstruiert wird“ (ebd., S. 16). Über die Jahre hinweg hat die von Glaser und Strauss (2005) entwickelte ‚Ursprungsvariante‘ der Grounded Theory eine kontinuierliche Weiterentwicklung erfahren. Im Folgenden werden die Grundelemente vorgestellt, die den verschiedenen Varianten der Grounded Theory gemeinsam sind.

Zuvor wurde bereits der iterative Forschungsprozess thematisiert, welcher durch eine Verschränkung der verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses gekennzeichnet ist. In enger Verbindung hiermit steht der Begriff des theoretischen Samplings, der eine bestimmte Art der Datenerhebung beschreibt. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass nach der Fallauswahl und ersten Datenerhebung, welcher das allgemeine Interesse der Forschenden an einem Problembereich zu Grunde liegt, alle weiteren Entscheidungen bezüglich der Erhebung weiterer Daten auf Basis der bis dahin entwickelten Analyse getroffen werden (Glaser & Strauss, 2005, S. 53). Ebenfalls kennzeichnend für die Grounded Theory ist, dass jede Art von Daten – nach der Maxime „all is data“ – Eingang in die Analyse finden kann. Das konkrete Vorgehen der Analyse zeichnet sich durch einen mehrstufigen Kodierprozess aus, der unterschiedlich gestaltet werden kann,<sup>11</sup> aber in jedem Fall einen theoretischen Anspruch verfolgt: „Das Kodieren ist theoretisch, es dient also nicht nur der Klassifikation oder Beschreibung der Phänomene. Es werden theoretische Konzepte gebildet, die einen Erklärungswert für die untersuchten Phänomene besitzen“ (Strauss et al., 2011, S. 74).

---

<sup>11</sup> Ich werde den Kodierprozess lediglich skizzieren, da ich mich auf der Ebene der Feinanalyse an einer ethnomethodologisch geprägten Sequenzanalyse orientiert habe. Dass die Anwendung des Kodierparadigmas keine Pflicht ist, wird auch von Mey und Berli betont, indem sie darauf hinweisen, dass das Kodierparadigma nur im Falle einer sozialtheoretischen Übereinstimmung eingesetzt werden sollte (2019, S. 250).

Glaser (1978) unterscheidet zwischen gegenstandsbezogenem Kodieren (hierunter zählt er offenes und selektives Kodieren) und theoretischem Kodieren. Ebenfalls stellt er mehrere Kodierfamilien als Heuristik zur Verfügung. Sein Ansatz zielt darauf, eine möglichst offene Forschungshaltung gegenüber dem Datenmaterial einzunehmen und theoretische Bezüge erst nach Auffinden der Schlüsselkategorie – das heißt der zentralen Kategorie, mit welcher die meisten anderen Kategorien in Verbindung stehen – einzubeziehen (Glaser, 1978, S. 95; Mey & Mruck, 2011, S. 35f.). Strauss (1991) bzw. Strauss und Corbin (1990), die auf den gemeinsam von Strauss und Glaser entwickelten Grundlagen sowie auf Glasers Ausformulierung des ständigen Vergleichs aufbauen, unterscheiden zwischen offenem, axialem und selektivem Kodieren. Sie führen ein Kodierparadigma ein, in welchem das untersuchte Phänomen nach seinen Bedingungen, Kontexten, Konsequenzen und Strategien befragt wird (Mey & Mruck, 2011, S. 41). Anzumerken ist, dass die einzelnen Ebenen nicht linear verlaufen, sondern sich gemäß dem iterativen Forschungsprozess abwechseln.<sup>12</sup> Essenzieller Bestandteil des Kodier- und Forschungsprozesses im Allgemeinen ist das Verfassen von Memos. Diese können definiert werden als „the theorizing write-up of ideas about codes and their relationship as they strike the analyst while coding“ (Glaser, 1978, S. 83). Durch dieses Vorgehen wird auch die Methode des ständigen Vergleichs, welche für den Kodierprozess von zentraler Bedeutung ist, praktisch unterstützt.<sup>13</sup> Indem die Daten miteinander verglichen werden, können die Eigenschaften von Kategorien differenziert herausgearbeitet und ihr Zusammenhang zu anderen Kategorien identifiziert werden (Glaser & Strauss, 2005, S. 112). Denn eine Kategorie bezeichnet das „theoretische Konzept, dessen strukturelle Eigenschaften sich erst aus der vergleichenden Analyse der durch dieses Konzept repräsentierten empirischen Phänomene ergibt“ (Strübing, 2021, S. 15). Erst wenn durch die Erhebung und Auswertung weiterer Daten schließlich keine neuen Erkenntnisse erzielt werden können, d.h. wenn die theoretische Sättigung erreicht ist, wird die Analyse beendet. Die zyklische Gestaltung des Forschungsprozesses ist also essenziell für die Entwicklung neuer Theorien (Mey & Mruck, 2011, S. 15).

Da der Gegenstand der Soziologie – die soziale Wirklichkeit – stetigem Wandel unterliegt, müssen auch die Forschungsmethoden weiterentwickelt und auf ihren konkreten Forschungsgegenstand abgestimmt werden, sofern sie der Analyse der sozialen Wirklichkeit

---

<sup>12</sup> Später wurden weitere Varianten der Grounded Theory entwickelt, etwa von Kathy Charmaz und Adele E. Clarke, auf welche ich an dieser Stelle nicht näher eingehen werde. Eine gute Übersicht hierzu findet sich bei Mey & Berli (2019).

<sup>13</sup> Strübing (2021) verweist darauf, dass sich zuvor bereits Everett C. Hughes mit der Kontrastierung divergierender Daten auseinandergesetzt hat (S. 15).

dienen sollen. Dementsprechend schreibt die Grounded Theory kein strenges methodisches Vorgehen vor, sondern bietet die zuvor skizzierten Leitlinien und Faustregeln an. Strauss betont: „Studieren Sie diese Faustregeln, wenden Sie sie an, aber modifizieren Sie sie entsprechend den Erfordernissen Ihrer Forschungsarbeit. Denn schließlich werden Methoden entwickelt und den sich verändernden Arbeitskontexten angepaßt.“ (Strauss, 1991, S. 33). Somit ist die Anpassung der Grounded Theory an das eigene Forschungsprojekt bereits in ihrer Grundlegung verankert. Um jedoch eine oberflächliche Etikettierung unter dem Label Grounded Theory zu vermeiden, ist es notwendig, die jeweilige Adaption darzulegen. Dieser Forderung wird in Kapitel 4.3 nachgekommen.

Die damals revolutionäre Idee einer aus den Daten emergierenden Theorie, die ein hohes Maß an Offenheit verlangt, trug maßgeblich zur Weiterentwicklung qualitativer Methoden bei, sodass viele der charakteristischen Merkmale der Grounded Theory heute weitestgehend als Common Sense innerhalb der qualitativen Sozialforschung gelten. Auch ten Have (2004) betont den großen Einfluss der Grounded Theory auf die Weiterentwicklung qualitativer Forschung im Allgemeinen. Er sieht die Stärken der Grounded Theory insbesondere darin, dass abweichende Fälle während der Entwicklung abstrakter Erkenntnisse ernst genommen werden (ebd., S. 143), sowie in der tiefgehenden Auseinandersetzung mit den Daten, im theoretischen Sampling und im kontinuierlichen Schreiben von Memos als Dokumentation des Analyseprozesses. Aus einer ethnomethodologischen Perspektive heraus kritisiert er jedoch die Tendenz der Grounded Theory, Daten ihrem Kontext zu entreißen und sie in zerstückelter Form zu analysieren (ebd., S. 139).

In dieser Kritik spiegelt sich eine eigene Erfahrung wider, die zu Beginn des Forschungsprozesses gemacht wurde und in einem kurzen Einschub geschildert werden soll. Nachdem ich das gesamte Datenmaterial gesichtet, d.h. alle Antworten gelesen hatte, orientierte ich mich zu Beginn am kodierenden Vorgehen der Grounded Theory, wie es Strauss und Corbin (1990) vorschlagen. Unter Anwendung des Modus des offenen Kodierens entwickelte ich Codes und dokumentierte alle Überlegungen in Memos.

During open coding the data are broken down into discrete parts, closely examined, compared for similarities and differences, and questions are asked about the phenomena as reflected in the data. Through this process, one's own and others' assumptions about phenomena are questioned or explored, leading to new discoveries (ebd., S. 62).

Zwar wurde ich auf viele interessante Aspekte aufmerksam (z.B. die sich andeutende starke Gegenüberstellung von Studierenden und der Universität), jedoch gelang es nicht, die

einzelnen Kodes in einen systematischen Bezug zueinander zu setzen, ohne sie ihrem Kontext, sprich der jeweiligen Antwort, zu entreißen. Dieser Kontext schien mir jedoch entscheidend, da jede Antwort eine neue Quelle für den zu untersuchenden Fall darstellt und sich damit auch unterschiedliche Arten auf die offene Frage zu antworten im Datenmaterial manifestieren. Versteht man die Antworten also als Praktiken, eröffnen sich neue Möglichkeiten für die Analyse. Der angefangene Kodierprozess führte also insofern zu neuen Entdeckungen, als dass ich auf die Ethnomethodologie als geeigneten Bezugspunkt stieß.

Neben der mit einer eigenen Forschungserfahrung illustrierten Kritik, sieht ten Have des Weiteren in der Grounded Theory – im Gegensatz zur Ethnomethodologie – keine vollständige Abkehr von konventionellen soziologischen Ansätzen, sondern eine Modifikation des vorherrschenden „verificational ethos“ bestehender Methodologien (ten Have, 2004, S. 144). Hiermit ist eine erste Unterscheidung zwischen der Grounded Theory und der Ethnomethodologie angedeutet. Zunächst gilt es im folgenden Abschnitt (Kapitel 4.2) die Grundlagen des ethnomethodologischen Denkens aufzuzeigen, um schließlich die Kombination von Grounded Theory und Ethnomethodologie, wie sie im Zuge des Analyseprozesses der vorliegenden Arbeit vorgenommen wurde, darzulegen (Kapitel 4.3).

## **4.2 Die Ethnomethodologie als produktive Perspektive**

Die Ethnomethodologie ist ein auf Harold Garfinkel (2020) zurückgehendes Forschungsprogramm, das sich mit „der kooperativen Verfertigung sozialer Tatsachen durch die Teilnehmer und ihre Interaktion“ (Rawls, 2020, S. 9) auseinandersetzt. Garfinkel beschäftigte sich mit der grundlegenden Frage, wie soziale Ordnung möglich ist und setzte sich in diesem Zusammenhang u.a. mit Schütz und Parsons auseinander. Dabei betrachtet er soziale Ordnung nicht als abstraktes, theoretisches Konzept, sondern „als ein konkretes Phänomen, das Akteure in und durch jede ihrer Handlungen herstellen“ (vom Lehn, 2012, S. 29). Garfinkels Argument ist, dass die Mitglieder die Organisation und Struktur des sozialen Alltags in ihren Handlungen kontinuierlich sicht- und nachvollziehbar hervorbringen, „um ihre Handlungen zu rechtfertigen und ihre Sicht der sozialen Ordnung darzustellen“ (ebd., S. 19). Diese Darstellungs- und Begründungshandlungen werden in der Ethnomethodologie als *Accounts* bezeichnet und geben Auskunft darüber, wie Akteure soziale Ordnung herstellen (ebd., S. 25). So „[analysieren] ethnomethodologische Studien Alltagstätigkeiten als Methoden von Gesellschaftsmitgliedern, durch die sie diese

Tätigkeiten als Organisationsformen gewöhnlicher Alltagstätigkeiten sichtbar-rational-und-praktisch-mittelbar, das heißt ‚zurechenbar‘ (account-able) machen.“ (Garfinkel, 2020, S. 27). In den *Studies* werden daher die von der Soziologie häufig unbeachteten Alltagstätigkeiten in den Blick genommen und „die rationale Zurechenbarkeit (accountability) praktischer Handlungen als eine fortlaufende praktische Leistung“ (ebd., S. 38) zum Sujet erklärt. Damit hat die Ethnomethodologie mit anderen praxistheoretischen Ansätzen die Annahme gemeinsam, dass

das Soziale [...] nicht in der ‚Intersubjektivität‘ und nicht in der ‚Normgeleitetheit‘, auch nicht in der ‚Kommunikation‘ zu suchen [ist], sondern in der Kollektivität von Verhaltensweisen, die durch ein spezifisches ‚praktisches Können‘ zusammengehalten werden: Praktiken bilden somit eine emergente Ebene des Sozialen. (Reckwitz, 2003, S. 289)

Neben der zu Beginn angeführten Definition beschreibt Patzelt *Accounts* als

alle kommunikativen Handlungen, die [...] dafür dienlich sind, eine gemeinsame Interpretation der situativ wichtigen indexikalen Zeichen zu steuern – und die genau dadurch die interpretierte Situation als eine solche ausweisen, in der die vorgenommene Interpretation angemessen ist. Durch Accounts wird dergestalt die als ‚außen‘ erfahrene Wirklichkeit dem Sinn sozialer Struktur der Situationsmitglieder erschlossen, was dann ihre wirklichkeitskonstruktive Handlungen anleitet (Patzelt, 1987, S. 91).

Dabei sind *Accounts* nicht allein auf sprachliches Handeln beschränkt, sondern beziehen sich auf alle Formen sprachlicher und nichtsprachlicher Handlung (ebd.).<sup>14</sup> Das Konzept der *Reflexivität* ist mit dem der *Accounts* eng verbunden. Handel (1982) illustriert die ethnomethodologische Annahme, „that all accounts have a reflexive relationship with themselves and take some action upon themselves“ (S. 35) anhand der Einleitung eines Buches, die zum einen in das jeweilige Thema einführt und zum anderen Auskunft über Einleitungen an sich gibt, bzw. sich selbst beschreibt. Es lässt sich also zusammenfassen, dass das Interesse der Ethnomethodologie auf den praktischen Handlungen der Akteure liegt (vom Lehn, 2012, S. 36).

Nachdem die allgemeinen Grundannahmen der Ethnomethodologie skizziert wurden, soll im Folgenden die in den 1960er Jahren von Harvey Sacks entwickelte Membership Categorization Analysis (MCA) skizziert werden. Die MCA ist ein ethnomethodologischer Ansatz, der sich mit der Bedeutung und Verwendung von Kategorien durch die

---

<sup>14</sup> Garfinkel hat, wie Handel (1982) anmerkt, seine Überlegungen zur Sprache und ihre Beziehung zur sozialen Wirklichkeit bereits vor dem durch die Sprechakttheorie verbreiteten Verständnis von Sprache als sozialem Handeln verfasst (S. 136).

Gesellschaftsmitglieder auseinandersetzt: „MCA is a formal analysis of the procedures people employ to make sense of other people and their activities” (Leudar et al., 2004, S. 244). Grundlegend für diesen Ansatz ist die Annahme, dass das Alltagswissen durch *Membership Categorization Devices* (MCD) organisiert wird (ebd.). Sacks (1996) veranschaulicht das Konzept des MCD anhand des inzwischen berühmten Beispiels „The baby cried. The mommy picked it up“, auf welches hier nur am Rande verwiesen werden soll und in welchem die Kategorien Baby und Mutter als zusammengehörig wahrgenommen und dem MCD Familie zugeordnet werden können. Ihn beschäftigte die Frage wie es möglich ist, dass wir Dinge so hören wie wir sie hören (ebd., S. 236).

Im Folgenden werden die zentralen, für die Analyse relevanten Grundbegriffe näher erläutert. Zunächst zum Kategoriebegriff: Kategorien gründen in Interaktionen, sind geteilt und ermöglichen es dadurch Menschen, Situationen und Probleme gegenseitig verständlich zu machen (Kolanoski, 2017, S. 382). Sie stehen mit bestimmten kategoriegebundenen Aktivitäten (*category-bound activities*) – „action words which link ‚subjects‘ and ‚objects‘“ (Lepper, 2000, S. 14) – in Zusammenhang. Leudar et al. (2004) beschreiben Kategorisieren als eine praktische und kontingente Angelegenheit, da Kategorien durch Handlungen nicht nur reproduziert, sondern auch verändert werden können (S. 263). Dabei treten Kategorien nicht einzeln und isoliert auf, sondern sind in Sammlungen (*collections*) von zusammengehörenden Kategorien organisiert (Schegloff, 2007, S. 467). Um zu verstehen, um welche Sammlung es sich in einem konkreten Fall handelt, benötigt es verschiedene Anwendungsregeln, auf welche im Folgenden Bezug genommen wird (Kolanoski, 2017, S. 382). Dass uns Kategorien und ihre zugehörigen Aktivitäten als unproblematisch und nachvollziehbar erscheinen, beschreibt Sacks mit der *economy rule*: „A single category from any membership categorization device can be referentially adequate“ (Sacks, 1996, S. 246). Die *consistency rule* hingegen bezieht sich darauf, dass wir, obwohl eine Kategorie meist mehreren Sammlungen angehört, zuordnen können, um welche Sammlung es sich in einer bestimmten Situation handelt:

If some population of persons is being categorized and if a category from some device’s collection has been used to categorize a first Member of the population, then that category or other categories of the same collection may be used to categorize further Members of the population. (ebd.)

Ein MCD ist demnach das Zusammenspiel von Sammlung und Anwendungsregeln: „A device is then a collection plus rules of application“ (ebd.). Die Beschäftigung mit Kategorien ist von besonderer Relevanz, da sie das Alltagswissen verwalten: „They are the

store house and the filing system for the common-sense knowledge that ordinary people [...] have about what people are like, how they behave“ (Schegloff, 2007, S. 469). Die MCA verhilft also dazu, das von den Gesellschaftsmitgliedern genutzte Wissen zu analysieren (ten Have, 2004, S. 34). Da Kategorien in der Empirie gründen, muss sich die Analyse an den Abläufen des jeweiligen Ereignisses orientieren:

If we want to characterize the parties to some interaction with some category terms, we need in principle to show that the parties were oriented to that categorization device in producing and understanding – moment-by-moment – the conduct that composed is progressive realization. (Schegloff, 2007, S. 475)

Mit der Grounded Theory und der Membership Categorization Analysis wurden zwei Ansätze genannt, die sich beide stark auf die zu untersuchenden Daten beziehen. So sieht Scheffer (2021) die Stärke der Ethnomethodologie „in der Hinwendung zum sozialen Geschehen in seiner Eigendynamik und Eigensinnigkeit“ (S. 387). Im Unterschied zu dem in der Grounded Theory angewandten Kodierverfahren sehen Ruane und Ramcharan (2006) in der Verwendung der MCA die Möglichkeit, „to examine more closely the central morality, values and intentions of each respondent in ways that explicate meaning as a first order construct“ (S. 315). Dies führt nun zu der Frage, wie die Integration einer ethnomethodologischen Perspektive in das Forschungsprogramm der Grounded Theory im Rahmen der vorliegenden Arbeit konkret umgesetzt wurde.

### **4.3 Grounded Theory meets Ethnomethodologie**

Zuvor wurde bereits erläutert, warum die Daten eine andere Betrachtungsweise erfordern, als es das Kodierverfahren der Grounded Theory vorsieht und in diesem Zusammenhang aufgezeigt, dass die Ethnomethodologie im Allgemeinen und die Membership Categorization Analysis im Speziellen eine neue und produktive Perspektive auf die Forschungsdaten eröffnen. Aus diesem Grund orientiert sich die vorliegende Arbeit auf der Ebene der Feinanalyse an den zuvor genannten ethnomethodologischen Grundannahmen. Die Antworten als Praktiken zu begreifen, bedeutete, sie zunächst einzeln und sequenzanalytisch auszuwerten. Im Zentrum stand demzufolge die ethnomethodologische Frage: was *machen* die Studierenden, indem sie auf die offene Frage antworten? Diese hatte nicht allein die Identifizierung und Beschreibung der verschiedenen Praktiken zum Ziel. Vielmehr galt es, sukzessive die (Selbst-)Positionierung der Studierenden und die Anrufung



der Universität herauszuarbeiten und umgekehrt zu untersuchen, wie die Studierenden von der Universitätsleitung in der Rundmail adressiert werden.

Dass die Integration eines sequenzanalytischen Vorgehens keineswegs ein Widerspruch zum kodierenden Vorgehen der Grounded Theory darstellt, wird deutlich, wenn man bedenkt, dass die zu Beginn kleinteilige line-by-line Auswertung ebenfalls sequenzanalytisch angelegt ist (Mey & Berli, 2019, S. 248). Des Weiteren existieren bereits Versuche, die Grounded Theory mit anderen Methoden zu kombinieren, etwa mit der objektiven Hermeneutik, der Narrationsanalyse oder auch visuellen Verfahren (ebd.). In einem Interview benennt Strauss die Art des Kodierens, das theoretische Sampling und die Methode des ständigen Vergleichs als *Essentials* der Grounded Theory. Darüber hinaus muss die Methodologie jedoch in jedem Fall der jeweiligen Fragestellung und den Rahmenbedingungen angepasst werden, so Strauss (Strauss et al., 2011, S. 74). Für diese Arbeit wurde die Grounded Theory als Rahmung des iterativen Forschungsprozesses genutzt und die nachstehenden Grundprinzipien angewendet: Erstens wurden – wie zuvor bereits erwähnt – fortlaufend *Memos* verfasst, in denen aufkommende Überlegungen dokumentiert und weiterentwickelt wurden.<sup>15</sup> Zweitens wurden die Daten entlang des *theoretischen Samplings* ausgewählt. Die ersten zwanzig auszuwertenden Antworten wurden schrittweise ausgewählt. Nach der Analyse dieser Antworten wurden, basierend auf den erzielten (Zwischen-)Ergebnissen weitere Antworten herangezogen, die hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten oder Abweichungen ausgewählt wurden.<sup>16</sup> Als die Ergebnisse immer weiter verdichtet werden konnten, wurde neues Datenmaterial in Form der Rundmails des KIT-Präsidiums erhoben. Die für die Analyse ausgewählte E-Mail ermöglichte es, das interessierende Phänomen der Beziehung zwischen Studierenden und ihrer Universität aus einer weiteren Perspektive zu untersuchen, genauer gesagt vom Standpunkt der Universitätsleitung. Drittens wurden die Antworten untereinander einem *ständigen Vergleich* unterzogen, der es ermöglichte, Neues zu entdecken und die bisherigen Ergebnisse zu schärfen. „Der Schwerpunkt der Analyse liegt nicht allein darauf, daß ‚Massen von Daten‘ erhoben und geordnet werden, sondern darauf, daß die Vielfalt von Gedanken, die dem Forscher bei der Analyse der Daten kommen, organisiert werden““ (Strauss, 1991, S. 51). Orientiert an diesem Leitgedanken wurden die ausgewählten Daten feinanalytisch ausgewertet, wodurch viertens auch dem Prinzip der *theoretischen Sättigung* Rechnung

---

<sup>15</sup> Zum Teil konnten auch Gedanken und Interpretationsansätze aus den zu Beginn verfassten *Memos* eingearbeitet werden.

<sup>16</sup> Für die Auswertung wurde die Software MAXQDA genutzt, die es ermöglicht, sich jederzeit zwischen den Daten und Ergebnissen der Analyse zu bewegen.

getragen wurde. Generell ist jedoch anzumerken, dass die theoretische Sättigung aufgrund der zeitlichen Begrenzung von Qualifikationsarbeiten eine besondere Herausforderung darstellt. Ausgehend von der Tatsache, dass die im Rahmen dieser Arbeit vorgenommenen Anpassungen der Grounded Theory aus der Auseinandersetzung mit den Daten hervorgegangen sind und mit dem Ziel der Gegenstandsangemessenheit vorgenommen wurden, erachte ich die Bezugnahme auf das ‚Label‘ der Grounded Theory für legitim. Nachdem die methodologische Rahmung und das konkrete methodische Vorgehen der Arbeit dargelegt wurden, werden im nächsten Kapitel die erzielten Ergebnisse präsentiert.

## 5 Ergebnisse

*„So just let the materials fall as they may. Look to see how it is that persons go about producing what they do produce“ (Sacks, 1996, S. 11).*

Die Frage danach, was die Studierenden mit der offenen Frage machen, stellte den Ausgangspunkt der Analyse dar. Der damit gesetzte Fokus auf Praktiken ermöglichte es, über eine inhaltliche Ebene hinauszugehen und tiefere Strukturen herauszuarbeiten. Verbindendes Element der Antworten – oder die Schlüsselkategorie, um mit der Grounded Theory zu sprechen – ist das Phänomen der Bewertung, welches in Form von konkreten Bewertungspraktiken und latenten Bewertungsmomenten auftritt. Die Praktiken stehen jedoch nicht für sich, sondern sind eng mit der Selbstpositionierung der Studierenden, der Charakterisierung des Studiums (Kapitel 5.5) und der Anrufung der Universität (Kapitel 5.4) verbunden. An dieser Erkenntnis ist auch die Ergebnispräsentation orientiert, indem sie versucht, die Verwobenheit der genannten Elemente zu transportieren.

### 5.1 Merkmale der Antworten

Im Rahmen der methodologischen Konzeption (Kapitel 4) wurde die Methode des ständigen Vergleichs als ein Grundelement der Grounded Theory dargelegt und in seiner Relevanz begründet. Wie im Folgenden gezeigt werden soll, erwies sich dieses Verfahren auch für die vorliegende Arbeit als wichtiger Bestandteil der Analyse. Indem die einzelnen Antworten einer vergleichenden Betrachtung unterzogen wurden, rückten Auffälligkeiten, Unterschiede und wiederkehrende Gestaltungselemente stärker in den Fokus und konnten letztlich zu Merkmalen verdichtet werden. Diese Merkmale stellen ein Teilergebnis der Analyse dar und werden den weiteren Analyseergebnissen vorangestellt, um den Leser:innen ein besseres Verständnis für die Beschaffenheit der Daten zu gewährleisten. Zu Illustrationszwecken werden für die Darstellung Zitate aus dem Datenmaterial herangezogen.<sup>17</sup> Die Ergebnisdarstellung der Feinanalyse folgt in den anschließenden Kapiteln.

Wie bereits in Kapitel 1 erwähnt, wurde das Interesse an einer qualitativen Auseinandersetzung mit den Daten durch die Emotionsgeladenheit und inhaltliche Dichte der Antworten geweckt, welche zwei zentrale Merkmale der Daten darstellen. Die

---

<sup>17</sup> Die Antworten werden ohne eine Überarbeitung grammatikalischer Fehler zitiert.

Emotionsgeladenheit findet zum einen eine explizite Benennung, z.B. indem der eigene Gefühlszustand als „wütend“ beschrieben wird, wie der folgende Zitatausschnitt zeigt:

*„[...] Jedesmal wenn in einer Mail der Uni geschrieben wird: ?für uns alle ist das eine Ausnahmesituation? macht mich das wütend. Für Sie ist das bestimmt auch eine schlechte Situation, aber für uns ist sie um ein Vielfaches schlimmer. [...]“ (A. 101, S. 76)*

Zum anderen ist sie auch „zwischen den Zeilen“ zu lesen, da hier Emotionen auf latente Weise vermittelt werden, in diesem Fall z.B. Frustration:

*„Manch ein Prof gehört nicht in die Rolle die er einnimmt... Zeit hat man bereits genug verloren durch die Pandemie, wieso stellt man sich dann auch noch quer auf arrogante Art und Weise...“ (A. 2, S. 70)*

Dahingegen bezeichnet das Merkmal der inhaltlichen Dichte zum einen die Beschaffenheit der einzelnen Antworten hinsichtlich des Verhältnisses von Antwortlänge und Inhalt und zum anderen bezieht es sich auf die ungemeine thematische Vielfalt des Materials. Letzteres zeigt sich exemplarisch in diesen zwei Antworten, die im Datenmaterial direkt aufeinander folgen:

*„Bitte wieder Präsenzlehre im WS!!“ (A. 8, S. 71)*

*„Wir sollten bei der online-Lehre bleiben!“ (A. 9, S. 71)*

Inhaltlich wird sich für (Antwort 8) oder gegen (Antwort 9) die Präsenzlehre ausgesprochen. Diese Gegensätzlichkeit deutet nicht nur auf eine thematische Vielfalt des Materials hin, sondern ist darüber hinaus als Hinweis auf die Existenz verschiedener Antworttypen zu verstehen. Auf dieselbe offene Frage<sup>18</sup> antworten die Studierenden unter Rückgriff auf verschiedenste Praktiken (hier etwa bitten und fordern) und Techniken. Ebendiese Praktiken stellen den Ausgangspunkt der Analyse dar und werden im weiteren Verlauf (Kapitel 5.2) detailliert vorgestellt. Ferner zeichnen sich einige Antworten u.a. durch einen unvermittelten Einstieg in das von den Studierenden relevant gesetzte Thema aus, wodurch der Eindruck einer Ergänzung oder Fortsetzung einer zuvor begonnenen Kommunikation – in diesem Fall die vorangegangenen Fragen der Online-Befragung – entsteht. Dies wird in dem folgenden Zitatausschnitt durch den Satzanfang „Was“ und die Verwendung des Adverbs „auch“ deutlich.

---

<sup>18</sup> Zur Erinnerung wird hier nochmal auf den Wortlaut der *offenen Frage* verwiesen: *„Falls Sie weitere Anmerkungen haben, oder generell Kritik oder Wünsche äußern wollen, können Sie diese gerne hier anbringen. Vielen Dank!“*

*„Was an der digitalen Lehre auch stört ist die teilweise Unfähigkeit mancher Dozenten digitale Medien einzusetzen. [...]“ (A. 5, S. 70)*

Des Weiteren ist zu beobachten, dass die in einer Antwort behandelten Aspekte partiell in aneinandergereihter Form benannt werden, die durch das Fehlen von Bindewörtern gekennzeichnet ist. Diese ist nicht zu verwechseln mit einer rein stichwortartigen Aufzählung. Eher scheint es darum zu gehen, das jeweilige Anliegen mit der vorgegebenen Infrastruktur (leeres Textfeld am Ende einer Online-Befragung) möglichst wirkungsvoll vorzubringen. Ein Beispiel für die verkürzte Formulierung bildet folgendes Zitat:

*„Online Studium in fortgeschrittenen Semestern gut, da Zeit besser einteilbar ist. Für Erstsemester eher nicht, Beibehaltung des Online Studiums neben den Präsenzveranstaltungen wäre wünschenswert.“ (A. 28, S. 74)*

An dieser Stelle kann der Einsatz von Abkürzungen als weitere Auffälligkeit ergänzt werden. Ferner wurde festgestellt, dass die grammatikalische Korrektheit hinsichtlich Orthographie und Interpunktion nur eine untergeordnete Rolle spielt. Hierunter subsumiere ich ebenfalls Tippfehler, d.h. Fehler, bei denen davon ausgegangen werden kann, dass sie versehentlich beim „Tippen“ des Textes entstehen. Während der Interpunktion in grammatikalischer Hinsicht eine eher geringe Bedeutung zukommt, scheint sie als Stilmittel genutzt zu werden, um Aussagen zum einen in ihrer Bedeutung und zum anderen in ihrer Dringlichkeit zu unterstreichen. Dies zeigt sich z.B. bei der Verwendung von (mehreren) Ausrufezeichen, Auslassungspunkten oder Smilies. Weitere Stilmittel sind etwa die Großschreibung eines ganzen Wortes oder der Einsatz rhetorischer Fragen.<sup>19</sup> Die Verwendung der genannten Stilmittel ermöglicht es den Studierenden, über die genannten Aspekte hinaus, dem geschriebenen Text eine Betonung zu verleihen, die für die Leserschaft zugänglich ist. Es scheint, dass die Studierenden nicht nur versuchen, ihren Antworten einen bestimmten Ausdruck zu verleihen, sondern dass sie auch verschiedene Formen der Strukturierung und Gliederung verwenden. So fielen etwa die großen Abstände zwischen zwei Sätzen auf, wie sie ansonsten durch die Verwendung von mehreren Leerzeichen oder Tabstopps entstehen. Im ausgewählten Zitat ist der Abstand zwischen „fördert“ und „Zudem“ zu erkennen.<sup>20</sup> Es

---

<sup>19</sup> Die Verwendung von Auslassungspunkten in Kombination mit einer rhetorischen Frage als Ausdruck von Frustration ist beispielhaft in Antwort 2 zu beobachten, welche bereits zuvor zitiert wurde. Für die Großschreibung dient Antwort 4 als Beispiel, welche nachfolgend im Kontext der Strukturierung und Gliederung der Antworten zitiert wird.

<sup>20</sup> Durch den Blocksatz ist dies hier nicht so deutlich zu erkennen wie in den Originaldaten.

kann außerdem als zusätzliches Beispiel für das zuvor erwähnte Stilmittel der Großschreibung herangezogen werden:

*„Ich wünsche mir, dass Studieren nicht aus Druck besteht, sondern darin den natürlichen Lerntrieb fördert. Zudem sollten online Einheiten ohne Frist dauerhaft verfügbar sein und Skripte bzw. Vorlesungsfolien VERPFLICHTEND zur online zur Verfügung gestellt werden.“ (A. 3, S. 70)*

Da diese Abstände stets dann auftauchen, wenn ein neues Thema oder ein neuer Aspekt angesprochen werden, stelle ich die Vermutung auf, dass die Studierenden beim Ausfüllen des freien Textfeldes einen Absatz eingefügt haben, der von der Umfragesoftware *evasy* jedoch nicht übernommen wurde. Zur Strukturierung werden ebenfalls Kommata herangezogen, die neben ihrer Funktion der Satzaufteilung dazu genutzt werden, verschiedene Themen voneinander abzugrenzen. Die beim Beantworten der offenen Frage zum Einsatz kommenden Techniken zur Strukturierung und Gliederung des eigenen Textes dienen dazu, die eigene Antwort trotz der durch die Infrastruktur begrenzten Mittel zu gestalten.

Im Zuge der Analyse konnten folgende charakteristische Merkmale der Daten aufgestellt werden (siehe auch Tabelle 1): Viele der Antworten sind emotional aufgeladen und zeichnen sich durch ein hohes Maß an inhaltlicher Dichte aus. Häufig ist der Einstieg in die jeweilige Sprechhandlung unvermittelt gestaltet. Außerdem finden sich verkürzte Formulierung und Abkürzungen. Die grammatikalische Korrektheit ist eher zweitrangig, dafür ist die Verwendung diverser Stilmittel zentral. Letztlich kommen auch verschiedene Techniken der Strukturierung und Gliederung zum Einsatz. Anzumerken ist, dass nicht alle Merkmale gleichermaßen in jeder Antwort vorzufinden sind. Die idealtypische Darstellung gewährleistet zum einen eine bessere Vorstellung von den Daten, zum anderen hilft sie bei der Beantwortung der Frage, welche ‚Probleme‘ die Befragten lösen.

Merkmale der Antworten	
1	Emotionsgeladenheit
2	Inhaltliche Dichte
3	Unvermittelter Einstieg in Sprechhandlung
4	Verwendung von Abkürzungen und verkürzten Formulierungen
5	Untergeordnete Bedeutung grammatikalischer Korrektheit
6	Verwendung diverser Stilmittel
7	Techniken der Strukturierung und Gliederung

**Tabelle 1: Merkmale der Antworten**

Um eine Aussage darüber zu treffen, inwiefern es sich bei den herausgearbeiteten Merkmalen auch um allgemeine Charakteristika der Datensorte *offene Fragen*, bzw. der Antworten auf diese handelt, bedarf es weiterer Auseinandersetzungen, die über den Kontext der KIT-internen Studierendenbefragung hinausgehen.

Nachdem die Merkmale der Antworten ausführlich erläutert wurden, werden die zentralen Praktiken, die von den Studierenden ausgeführt werden, vorgestellt und in Bezug zu grundlegenden praxistheoretischen Annahmen sowie Erkenntnissen aus der Soziologie des Wertens und Bewertens gesetzt.

## 5.2 (Bewertungs-)Praktiken

Laut Hirschauer (2017) bezeichnet der Begriff Praxis „menschliches Handeln und Verhalten“ (S. 92), das den „gekonnten Einsatz des sozialisierten Körpers, den geschickten Gebrauch von Dingen, und den korrekten Gebrauch von Zeichen“ (ebd.) umfasst, wobei in der vorliegenden Arbeit explizit auf den letzten Bereich fokussiert wird. Diese Sprachhandlungen umfassen im Datenmaterial die Folgenden: Kritik, privater Einblick, Lob, Dank, Forderung, Einschätzung, Vorschlag, Abwertung, Wunsch, Bitte und Erfahrungsbericht.<sup>21</sup> Während der Analyse kristallisierte sich das Phänomen der Bewertung als zentrales Element der Antworten heraus, das teils in Form konkreter Bewertungspraktiken, teils als latenter Bewertungsmoment in Erscheinung tritt. An dieser Stelle soll einem kurzen Einschub zur Soziologie des Wertens und Bewertens Raum gegeben werden.

Diese kann nicht nur als soziologische Teildisziplin, sondern auch „as a focus of perspective, transversal to all the social sciences as soon as they come to terms with the ways actors assign meaning to what they do, and to their transactions with things and people“ (Cefai et al., 2015, S. 2) aufgefasst werden. „Als soziale Phänomene werden Wertungen und Bewertungen in interaktiven Zusammenhängen erzeugt“ (Nicolae et al., 2019, S. 13) und „finden nicht um ihrer selbst willen statt, sondern weisen immer eine praktische Ausrichtung („um...zu“) auf, und sind stets in konkrete soziale Situationen sowie funktionelle Zusammenhänge eingebettet“ (Zembylas, 2019, S. 171). Dementsprechend richtet sich das Interesse der Soziologie des Wertens und Bewertens auf Praktiken, wie Lamont verdeutlicht:

---

<sup>21</sup> Die Aufzählung erfolgt in absteigender Häufigkeit.

Die Soziologie des Wertens und Bewertens „focuses on (e)valuation as it happens not inside the mind of an individual [...], but in practices and experiences, in what people spend their time doing, through latent or explicit dialogues with specific or generalized others“ (Lamont, 2012, S. 205). Des Weiteren kann alles zum Gegenstand von Wertungen und Bewertungen werden, angefangen bei individuellen Akteuren bis hin zu Dingen, wie Nicolae et al. (2019) anführen (S. 9). Wertungen und Bewertungen sind insofern als sozio-kultureller Prozess aufzufassen, als dass

establishing value generally requires (a) intersubjective agreement/disagreement on a matrix or a set of referents against which the entity (a good, a reputation, an artistic achievement, etc.) is compared, (b) negotiation about proper criteria and about who is a legitimate judge [...], and (c) establishing value in a relational (or indexical) process involving distinguishing and comparing entities (Lamont, 2012, S. 205).

Bevor von diesem Hintergrund ausgehend auf die (Bewertungs-)Praktiken in den Antworten Bezug genommen wird, sollen zunächst die grundlegenden Begriffe Werten und Bewerten präzisiert werden. Erstens unterscheidet sich „Wert als situativ angewandte Unterscheidung (nach wertvoll – wertlos)“ von „Werten als scheinbar objektiv gegebene gesellschaftliche Normen“ (Krüger & Reinhart, 2016, S. 487). Zweitens bezeichnen Prozesse der Wertzuschreibung Praktiken, „durch die Objekte und Objektfelder überhaupt als werthaltig definiert werden“ während sich Prozesse der Wertabwägung auf Praktiken beziehen, „durch die ihr Verhältnis [der Objekte und Objektfelder] zueinander bzw. zu einer gesetzten Norm (im Sinne von gut und schlecht) abgewogen wird“ (ebd.).<sup>22</sup>

Ein Anliegen dieser Arbeit ist es, die Verschränkung von Praktiken und Positionierungen deutlich zu machen und in diesem Zuge aufzuzeigen, welche Bedeutung der Bewertung jeweils zukommt. Die genannten Praktiken sind nicht in jedem Fall trennscharf voneinander abzugrenzen, vielmehr weisen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf, durch die bestimmte Praktiken eine Nähe bzw. Distanz zueinander aufweisen. Daher soll im Folgenden eine kurze Einordnung der zentralen Praktiken vorgenommen werden, welche der Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses der einzelnen Praktiken dient, auf das rekuriert werden kann, wenn im weiteren Verlauf auf sie Bezug genommen wird. Zu den Praktiken, bei denen die Bewertung im Vordergrund steht, zählen die *Kritik* und die

---

<sup>22</sup> Diese Unterscheidung basiert auf John Deweys (1939), der in seinem Buch *Theory of Valuation* zwischen „prizing in the sense of holding precious, dear, and appraising in the sense of putting a value upon, assigning value to“ (S. 5) unterscheidet. Viele der im Bereich der Soziologie des Wertens und Bewertens verorteten Arbeiten verweisen daher auf Dewey als theoretischen Bezugspunkt.



*Abwertung* als explizit negative sowie das *Lob* und der *Dank* als explizit positive Bewertungen. In diesem Zusammenhang soll aufgezeigt werden, was die genannten Praktiken kennzeichnet und wie durch sie Bewertung vollzogen wird.

Die *Kritik* als spezifische Praktik des Bewertens zeichnet sich dadurch aus, dass sie durch etwas begründet wird und in der Regel nicht auf eine reine Abqualifizierung zielt, wie es etwa bei der *Abwertung* der Fall ist. Dennoch stehen beide Praktiken nah beieinander und greifen zum Teil auch ineinander, wie im Folgenden noch aufgezeigt werden soll. Als Kritik geben sich die Antworten zu erkennen, indem die vorgenommene Bewertung in eine Argumentation eingebettet ist, die aus Beispielen und Begründungen besteht. Ebenfalls charakteristisch für die Kritik sind folgende Begriffe und Formulierungen<sup>23</sup>: Eine als beispielhaft gekennzeichnete Aufzählung, die häufig in Verbindung mit der Kombination von „zu“ oder „sehr“ mit einem Adjektiv auftritt. Dass die jeweilige Aufzählung nur eine exemplarische ist, wird z.B. durch die Verwendung von Auslassungspunkten (...) deutlich. In weiteren Fällen wird die Kritik explizit angekündigt und dabei auf den Themenvorschlag aus der offenen Frage zurückgegriffen („Generelle Kritik möchte ich am KIT äußern“, siehe hierzu A. 14, S. 72). Ebenfalls werden explizit wertende Begriffe genutzt, wie „mangelhaft“ oder „nicht ausreichend“. Insgesamt geht es darum, die eigene Bewertung glaubhaft zu machen. Dies unterstreicht auch Lamont (2012), indem sie anführt, dass

evaluators often valorize the entity they are to assess as they justify to others their assessment. For instance, art critics attribute value to an artwork („this is path-breaking“, „this is crap“) at the very same time as they may attempt to convince their peers to agree on their evaluation of a particular work (S. 205).

In Antwort 5 zeigt sich exemplarisch wie Kritik und Abwertung ineinandergreifen können.

*„Was an der digitalen Lehre auch stört ist die teilweise Unfähigkeit mancher Dozenten digitale Medien einzusetzen. Mikrofone die zu leise/laut (Übersteuern) sind. Slides die zu spät geteilt werden. Internetverbindungen die zu schlecht sind. Ilias Sektionen die total unübersichtlich sind... Die Liste ist nicht vollständig“ (A. 5, S. 70)*

Die Sprecherin bringt Kritik an der Online-Lehre vor und integriert eine Abwertung der Dozierenden („Unfähigkeit“) in ihre Ausführung. Während die Kritik an der digitalen Umsetzung der Lehre mit den zuvor genannten Mitteln begründet wird – beispielhafte

---

<sup>23</sup> Laut Zimmermann und Pollner (1990) sind Formulierungen „constituent features of the settings in which they are done. [...] As phenomena, the rational properties of formulations are entirely and exclusively the concerted achievement of members acting in particular practical situations“ (S. 118).

Aufzählung der Kritikpunkte, Verwendung von „zu“ +Adjektiv sowie wertender Begriffe wie „schlecht“ oder „unübersichtlich“ – bedarf es für die unterstellte „Unfähigkeit“ keine Fundierung. Dies ist beachtlich, da der Begriff der „Unfähigkeit“ suggeriert, jemand sei grundlegend nicht in der Lage, die ihm zugewiesenen Aufgaben oder an ihn gestellten Erwartungen zu erfüllen. Die *Abwertung* unterscheidet sich demnach dahingehend von der *Kritik*, dass nicht die Glaubwürdigkeit der eigenen Bewertung zentral ist, sondern es um das Herabsetzen des zu Bewertenden an sich geht. Da die mittels *Lob* und *Dank* vorgenommenen positiven Bewertungen fast ausschließlich als *Brückenpraktiken* (Praktiken, die dafür verwendet werden, eine andere Praktik einzuleiten oder dieser argumentativen Rückhalt zu geben) dienen, werden sie an späterer Stelle unter diesem Gesichtspunkt näher beleuchtet. Der *private Einblick* bezeichnet eine Praktik, mit der die Sprecherinnen sich selbst und ihr persönliches Erleben während des Online-Studiums in den Fokus rücken. Es werden Gedanken und Gefühle offengelegt, die ansonsten – jedenfalls im universitären Kontext – nicht geäußert werden (dies zeigt sich u.a. an Formulierungen wie „ehrlich gesagt“). Zentral ist die Darstellung der eigenen Kraftanstrengung, die während der Pandemie aus verschiedenen Gründen aufgebracht werden musste. Dies geschieht häufig in Form einer Leidensgeschichte. Mit dem privaten Einblick wird den Leser:innen Einblick in das Gefühlsleben der Sprecherin gewährt. *Forderungen* zielen darauf, was „wünschenswert“ ist und umgesetzt werden „sollte“. Dementsprechend werden nicht nur Missstände aufgeführt, sondern versucht, als notwendig erachtete Veränderungen mit der Forderung herbeizuführen. Hiermit in Zusammenhang steht dementsprechend, dass die Forderungen keine Utopien darstellen, sondern potenziell realisierbar sind. Mit der *Einschätzung* wird der Status quo beschrieben oder ein zukünftiges Szenario im Sinne einer Prognose skizziert und bewertet. Die Bewertung ist ein latenter Bestandteil der Einschätzung, weil sie hier nicht Selbstzweck ist, sondern es ermöglicht, die Einschätzung als Orientierungshilfe bei weiteren Entscheidungen zu verwenden. Des Weiteren dient die Einschätzung als Ausgangspunkt oder Begründung für andere Praktiken und zählt somit ebenfalls zu den *Brückenpraktiken*. *Vorschläge* zielen vor allem auf die Mitgestaltung zukünftiger Planung (in diesem Fall der Online-Lehre) und werden positiv-konstruktiv vorgetragen. Dass dies in engem Zusammenhang mit der Positionierung der Sprecherin steht, zeigt sich im nächsten Kapitel (5.3).

Zuvor wurden *Brückenpraktiken* bereits als Praktiken definiert, die dafür verwendet werden, eine andere Praktik einzuleiten oder dieser argumentativen Rückhalt zu geben. Hierauf soll nun in Kürze zurückgekommen werden. So werden *positive Bewertungen* häufig in die

Kritik integriert bzw. ihr angefügt. Hierdurch kann die Sprecherin signalisieren, dass ihre Bewertung nicht ‚aus der Luft gegriffen‘ ist oder aus einer persönlichen Undifferenziertheit resultiert. Die Kritik wird mit der positiven Bewertung gewissermaßen fundiert (siehe hierzu A. 349 oder A. 324, S. 77). Die gleiche Funktion kann je nach Kontext auch durch den *Erfahrungsbericht* erfüllt werden. Dieser wurde zuvor nicht gesondert aufgeführt, da es sich um eine im Datenmaterial weniger präsente Praktik handelt. Er wird von der Sprecherin genutzt, um über die Erfahrungen mit dem Online-Studium zu *berichten*, wobei hier schon begrifflich deutlich wird, dass es sich im Gegensatz zum privaten Einblick nicht um eine emotionale Schilderung der eigenen Erlebnisse handelt. Diese ‚nüchterne‘ Form der Darstellung eignet sich sehr gut, um zu verhindern, dass die nachstehende Kritik in einen Beleg persönlicher Unfähigkeit umgedeutet wird (siehe hierzu A. 17, S. 73). Ein weiteres Beispiel für die Anwendung von Brückenpraktiken ist auch innerhalb der Praktik *Einschätzung* zu finden. So wird diese herangezogen, um den zuvor geäußerten Vorschlag für die zukünftige Gestaltung der Lehre als durchdacht zu kennzeichnen und somit die Wahrscheinlichkeit für seine Umsetzung zu erhöhen (siehe hierzu A. 15, S. 73).

Über die genannten Aspekte hinaus wurde im Zuge der Analyse deutlich, dass neben den genannten Praktiken an vielen Stellen Vergleiche gezogen werden, die vor allem im Zuge des privaten Einblicks, der Einschätzung, der Kritik sowie der positiven Bewertung zum Einsatz kommen und eine Möglichkeit darstellen, die jeweils ausgeführte Praktik in ihrer Argumentation zu unterstützen und somit ihre Glaubwürdigkeit zu unterstreichen.<sup>24</sup> Eine detaillierte Auseinandersetzung mit dem Thema des Vergleichs ist in Kapitel 5.7 verortet. Nachdem in einem ersten Schritt aufgezeigt wurde, welche Praktiken innerhalb der Antworten ausgeführt wurden, sollen im Folgenden die hiermit verbundenen Selbstpositionierungen der Studierenden dargelegt werden.

### **5.3 Von der Kritikerin zur Genügsamen – studentische**

#### **Positionierungen**

Die Selbstpositionierungen der Sprecherinnen erstrecken sich über die folgenden idealtypisch verdichteten Positionen: Die Kritikerin, die potenzielle Mitgestalterin, die

---

<sup>24</sup> Eine weitere Auffälligkeit im Datenmaterial betrifft die Verwendung von ‚man‘. Der bisherigen Einschätzung zu Folge, lässt sich annehmen, dass mit dem durch ‚man‘ hergestellten Bezug auf eine Allgemeinheit die eigenen Aussagen in ihrer Plausibilität gestützt werden sollen. Jedoch bedarf es hierfür einer näheren Betrachtung.

Expertin, die Desillusionierte, die Leidtragende, die Benachteiligte, die Wortführerin, und die Genügsame.<sup>25</sup> Im Folgenden soll dargelegt werden, wodurch sich die einzelnen Positionierungen auszeichnen, worin sie sich voneinander unterscheiden und mit welchen Praktiken sie in Zusammenhang stehen. Die Praktiken werden je nach Positionierung anders genutzt, d.h. erfüllen jeweils andere Aufgaben. Indem Praktiken eine ähnliche oder verschiedene Funktion erfüllen, wird zugleich auf die Nähe bzw. Distanz zwischen den verschiedenen Positionierungen verwiesen.<sup>26</sup>

Die *Kritikerin* ist in den analysierten Antworten am meisten vertreten und tritt unterschiedlich in Erscheinung. Sie verfügt gewissermaßen über eine Spannweite an möglichen Ausführungen, was sich auch an den von ihr genutzten Praktiken zeigt. Der Begriff ‚Kritikerin‘ wird hier im weiteren Sinne für eine Person verwendet, die eine Beurteilung abgibt, die sowohl positiv als auch negativ sein kann. Die Bewertung ist für die Kritikerin der zentrale Gegenstand. Sie kritisiert, wertet ab und empört sich, nimmt aber auch (deutlich seltener) positive Bewertungen vor und bewegt sich damit zwischen den Polen einer vernichtenden Kritikerin einerseits und einer konstruktiven Kritikerin andererseits. Wohl am nächsten zur (vernichtenden) Kritikerin befindet sich die *Benachteiligte*. Sie rückt ihre eigenen negativen Erfahrungen ins Zentrum ihrer Antwort und macht vor allem von Abwertung und Kritik Gebrauch. Stets geht sie aus ihren Schilderungen als Opfer hervor, das unverschuldet unter der Unfähigkeit der Anderen leidet (siehe hierzu A. 13, S. 72). Anders verhält es sich bei der *Leidtragenden*, die zwar ebenso ihre eigenen negativen Erfahrungen mit den Leser:innen teilt, im Gegensatz zur Benachteiligten jedoch nicht die Beschuldigung Anderer im Sinn hat. Ihr geht es vielmehr darum, einen privaten Einblick zu gewähren und dadurch eigene Emotionen sowie persönliche Erfahrungen zu betonen. Auch für die *Desillusionierte* ist der private Einblick neben der Kritik die zentrale Praktik. Insgesamt blickt sie resigniert auf das Studium und die Zeit während der Corona-Pandemie. Übt sie Kritik, steht das in engem Zusammenhang mit ihrem persönlichen Erleben. Geäußerte Wünsche stellen in ihrem Fall kein Zeichen aktiver Mitgestaltung dar, sondern eine letzte Hoffnung auf Verbesserung. Hierzu konträr verhält es sich bei der *potenziellen Mitgestalterin*. Für sie stellt die offene Frage eine Möglichkeit dar, an den Gestaltungsprozessen der Universität zu partizipieren. Durch die Voranstellung des

---

<sup>25</sup> Da es sich hierbei um einen Typus handelt, wird an dieser Stelle auf Gendering verzichtet und nur die feminine Bezeichnung verwendet. Im übrigen standen mir lediglich die Antworten an sich zur Verfügung und keine weiteren Informationen zu Geschlecht oder Studiengang.

<sup>26</sup> Die studentischen Positionierungen und ihre zugehörigen Praktiken werden in Abbildung 1 (S. 34) visualisiert.

Adjektivs ‚potenziell‘ wird deutlich, dass eine Einbeziehung in die Gestaltungsprozesse noch nicht ausreichend erfolgt ist. So umfasst diese Positionierung sowohl einen Verweis auf eine mögliche als auch auf eine bereits stattfindende Partizipation. Sie äußert Wünsche und unterbreitet Vorschläge, sie bittet, lobt, stellt Forderungen und formuliert Erfahrungsberichte. Außerdem weist sie eine Nähe zur Expertin auf. Die *Expertin* gibt an erster Stelle Einschätzungen ab, die insbesondere die Situation der Studierenden sowie den weiteren Umgang mit und den Nutzen der (Online-)Lehre beinhalten. Die Nähe zwischen potenzieller Mitgestalterin und Expertin ist teils so stark ausgeprägt, dass die beiden Positionierungen innerhalb einer Antwort aufeinander folgen. Ist dies der Fall, dient die Einschätzung der Expertin als ‚professionelle Bestätigung‘ der zuvor aus der Position der potenziellen Mitgestalterin geäußerten Vorschläge. Dies wurde im vorherigen Kapitel (5.2) unter dem Begriff der Brückenpraktik verhandelt. Eine weitere Positionierung stellt die der *Wortführerin* dar, welche als Sprecherin für eine Gruppe auftritt (wobei nicht immer klar ist, wer dieser zugehörig ist) und aus dieser Position heraus Forderungen formuliert sowie Empfehlungen ausspricht. Teils steht sie auch in Verbindung mit der Leidtragenden, sofern aus den privaten Einblicken, die diese gewährt, Forderungen abgeleitet und verkündet werden. Anders verhält es sich bei der *Genügsamen*. Sie zeigt sich trotz ihrer persönlichen Herausforderungen während der Pandemie den Verantwortlichen gegenüber verständnisvoll, indem sie diese entlastet (siehe hierzu A. 7, S. 71). Auch nutzt sie die offene Frage um Dank auszusprechen. Die von ihr geteilten Einschätzungen hinsichtlich kritikwürdiger Aspekte bringt sie zurückhaltend vor. Insgesamt sieht sie die Universität nicht als Gegenspieler, sondern ist dankbar für die Möglichkeit, während der Pandemie überhaupt studieren zu können. Die *Genügsame* kommt in den bis zum jetzigen Zeitpunkt ausgewerteten Antworten zwar vergleichsweise selten vor, dies schmälert jedoch nicht ihre Relevanz für die Beantwortung der interessierenden Fragestellung. Da sie sich in ihrer Anrufung der Universität (dies wird der thematische Schwerpunkt des folgenden Kapitels sein) stark von den anderen unterscheidet, ermöglicht sie es, das Phänomen aus einer anderen Perspektive, eben von einer anderen Position aus, zu betrachten und damit zu schärfen. Hier kann darüber hinaus die Überlegung angestellt werden, ob sie in anderen Datensorten häufiger auftreten würde, da offene Fragen in standardisierten Befragungen je nach Kontext eher dazu einladen Beschwerden vorzubringen.

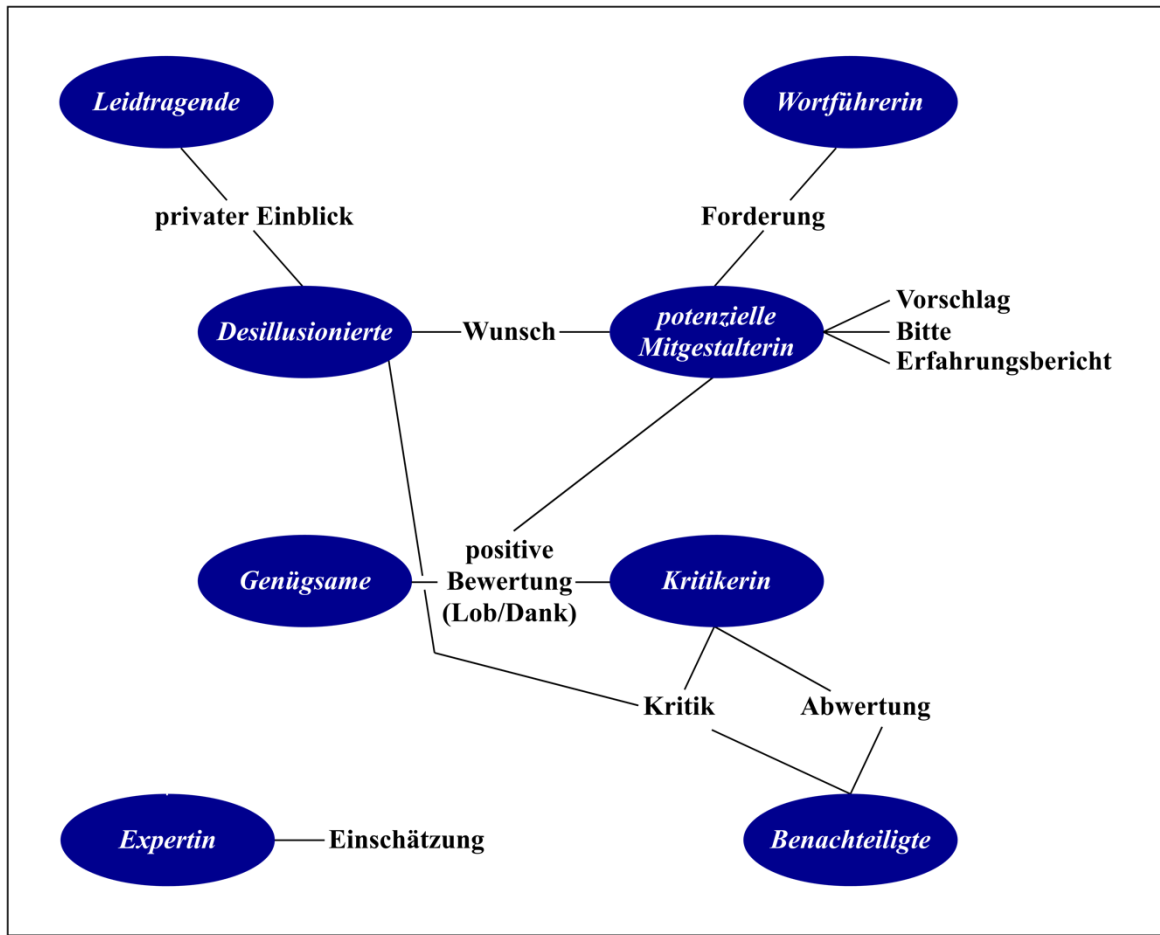


Abb. 1: Studentische Positionierungen und zugehörige Praktiken

Aus der vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, wie vielseitig mit der offenen Frage umgegangen wird und wie unterschiedlich Studierende sich selbst positionieren. Dies lässt bereits erahnen, dass eine allgemeine Beschreibung der Studierenden als Kund:innen ihrer Praxis nicht gerecht wird. Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, wie die Sprecherinnen auf die Gruppe der Studierenden, bzw. die Kategorie Studierende (der sie selbst zugehörig sind) Bezug nehmen, sie beschreiben und sich schließlich auch innerhalb dieser Kategorie von anderen Mitgliedern (Studierenden) abgrenzen. Insgesamt wird die Kategorie Studierende als homogene Gruppe beschrieben, indem sie immer im Kollektiv benannt („die Studierenden“) oder auf die studentische Rolle („als Student“) verwiesen wird. Dabei treten die Studierenden – in den Antworten der Leidtragenden, Wortführerin und Kritikerin – als Einzelkämpferinnen in Erscheinung, die sich durch das Universitätssystem bahnen und auf diesem Weg verschiedenen Hindernissen begegnen. Hiermit steht eine bestimmte Definition von ‚Studium‘ in Zusammenhang. Was es bedeutet (während der Corona-Pandemie) zu studieren, wird genauer in Kapitel 5.5 thematisiert.

Nehmen die Sprecherinnen auf andere Studierende Bezug, erfolgt dies auf zweierlei Art: Zum einen werden andere Studierende als *Leidensgenossinnen* positioniert und dadurch Zugehörigkeit zur gleichen Kategorie (Studierende) sowie die Homogenität dieser Kategorie signalisiert:

„Viel Motivation/Lebensfreude im harten Grundstudium zieht man ja aus den anderen Kommilitonen/Leidensgenossen und Freundschaften, die man findet.“ (A. 54, S. 75)

Zum anderen findet darüber hinaus auch eine Abgrenzung zu anderen Studierenden statt, die eine Unterscheidung innerhalb der Kategorie Studierende eröffnet und hier entlang eines Leistungsvergleichs aufgestellt wird.

„Der Vergleich zu dem Wissensstand der anderen fehlt, man denkt, der Rest versteht viel mehr, ist mit dem Lernen weiter, ... da sich nur die Leute Online zu Wort melden, die auch alles verstanden haben.“ (A. 20, S. 73)

Im Folgenden werden die Ergebnisse mit Blick auf die Anrufung der Universität im Detail vorgestellt.

## 5.4 Anrufung der Universität

Die Anrufung der Universität findet zum einen auf der Ebene der Personen und zum anderen auf der Ebene der Gesamtorganisation statt. Zunächst soll die Anrufung von Dozierenden als *Gegenspielerinnen* und *Unterstützerinnen* diskutiert werden, um anschließend näher auf die Anrufung der Universität als Gesamtorganisation und genauer als *personaler Akteur* zu blicken.

### 5.4.1 Über Gegenspielerinnen und Unterstützerinnen

Aus dem Datenmaterial konnten zwei Ausprägungen der Kategorie Dozierende herausgearbeitet werden. Dozierende begegnen den Studierenden entweder als *Gegenspielerinnen* oder als *Unterstützerinnen*. Diese verschiedenen Formen der Anrufung sind nicht als ‚Beweis‘ dafür zu verstehen, wie sich Dozierende ‚tatsächlich‘ in der Praxis verhalten, sondern geben Auskunft darüber, wie Studierende sich selbst und andere in ihren Sprechhandlungen positionieren.

Wird Dozierenden die Position der *Unterstützerin* zugeschrieben, tritt diese in den Antworten der Studierenden als *engagierte Motivatorin* auf. Sie zeichnet sich dadurch aus,

dass sie durchdachte Konzepte entwickelt, den Studierenden „entgegenkommt“ sowie sich ihnen gegenüber „fair“ verhält. Dabei werden die Gegenspielerin und Unterstützerin als Gegensatzpaar gerahmt, wie folgendes Zitat veranschaulicht.

*„Teilweise werden Lehrveranstaltungen gar nicht oder in Form eines hochgeladenen Skriptes absolviert. [...]Im Gegensatz dazu machen viele auch eine Top Online Lehre, die den Vorlesungen positiven neuen Schwung gegeben haben, da sich diese Lehrenden damit auseinander gesetzt haben und auch versuchen das beste daraus zu machen!“ (A. 22, S. 74)*

Die Unterstützerin ist als Kontrastfolie zur Gegenspielerin in die Kritik der Sprecherin eingebettet, sodass diese ihre vorausgehende negative Bewertung durch die Demonstration einer differenzierten Betrachtung in ihrer Angemessenheit unterstreicht (orientiert an dem Leitsatz: ‚das Lob ist der Beweis dafür, dass Kritik nur dann geübt wird, wenn sie auch angebracht ist‘). Hierin zeigt sich erneut die zuvor herausgearbeitete Funktion der Brückenpraktik (Kapitel 5.2). Des Weiteren wird die Unterstützerin als Einzelfall gerahmt, der sich vom Normalfall – Dozierende als Gegenspielerinnen – unterscheidet.

*„Hiervon möchte ich jedoch ganz spezielle Herrn [anonymisiert] ausschließen. Sein Engagement und Entgegenkommen war wirklich toll und hilfreich.“ (A. 324, S. 77)*

Durch ihren ‚Seltenheitsgrad‘ tritt die Unterstützerin in den Antworten als expliziter Verweis auf bestimmte Dozierende auf, die zum Teil auch namentlich genannt werden. Neben dem Aspekt der Fundierung und Legitimierung der eigenen Kritik, ergibt sich aus dieser Nennung eine weitere Erkenntnis: Es handelt sich um einen Hinweis darauf, welche Vorstellung die Studierenden von der Weiterverwendung ihrer Antworten haben. Genauer gesagt die, dass ‚irgendetwas‘ mit den Antworten gemacht wird. Da die Antworten in dieser Vorstellung Konsequenzen nach sich ziehen, stellen sie für die Studierenden eine Möglichkeit der Einflussnahme dar.

Diese zuvor beobachtete individuelle Bezugnahme auf ausgewählte Dozierende gewinnt noch mehr an Besonderheit, wenn man sie mit der verallgemeinernden Bezugnahme vergleicht, die in den Antworten überwiegt. Die Verwendung der verallgemeinerten Form ist an Formulierungen wie „die Dozenten“ (A. 12, S. 72) bzw. „die Lehrenden“ (A. 22, S. 74) oder auch „alle wissenschaftlichen Mitarbeiter und Dozenten“ (A. 11, S. 71) erkennbar und ist stets in (negative) Bewertungspraktiken eingebunden. Festzuhalten ist, dass die Gegenspielerin deutlich häufiger im Material vorkommt und in verschiedenen Variationen auftritt. Etwa in Gestalt einer *Nichtstuerin*, deren passives Verhalten die Studierenden auf



ihrem Weg durch das Universitätssystem behindert. Der Kontakt mit ihr ist aus Sicht der *Leidtragenden* beschwerlich, wie in folgendem Zitat verdeutlicht wird:

*„Jede Anfrage die ich in den letzten 12 Monaten per Mail an einen Dozenten etc. gestellt habe wurde erst nach einem dritten Reminder, die jeweils nach einer Woche geschickt wurden, bearbeitet.“ (A. 11, S. 71)*

Von der *Kritikerin* wird ihr unterstellt, es sich „leicht zu machen“ (A. 12, S. 72) und darauf bedacht zu sein, möglichst wenig Aufwand zu betreiben, wobei Studierende keine Rolle in ihrer Planung spielen (A. 349, S. 77). Gleichzeitig tritt sie als *unfaire Prüferin* auf, die bei ihren Leistungsanforderungen trotz der Pandemie keine Abstriche macht (A22, S. 74) und keine Rücksicht auf die „Lernstruktur“ der Studierenden nimmt (A. 13, S. 72) – dies wird insbesondere von der *Benachteiligten* betont. Auffallend ist darüber hinaus ihre abwertende Anrufung der Dozierenden als *inkompetente Rollenträger*, die den an ihre Rolle gestellten Erwartungen nicht gerecht werden:

*„Was an der digitalen Lehre auch stört ist die teilweise Unfähigkeit mancher Dozenten digitale Medien einzusetzen.“ (A. 5, S. 70)*

Ein weiterer Aspekt, der relevant für die Anrufung der Dozierenden ist, besteht in ihrer ehemaligen Zugehörigkeit zur Kategorie Studierende.

*„Ein allgemeiner Reminder an alle wissenschaftliche Mitarbeiter und Dozenten, dass sie auch mal Studierende waren. Derzeit gibt es keine gemeinsame Diskussionsebene.“ (A. 11, S. 71)*

Hierdurch wird ein besonderes Maß an Empathie gefordert und aufgezeigt, dass an Dozierende Erwartungen gestellt werden, die über die reine Wissensvermittlung hinaus gehen. So scheinen sie etwa stärker zu Solidarität verpflichtet zu sein als Mitglieder anderer Kategorien im System der Universität.

#### **5.4.2 „Man hat sich alleingelassen und ignoriert gefühlt vom KIT“ – die Universität als personaler Akteur**

Nachdem im vorherigen Kapitel die Anrufung der Dozierenden als Gegenspielerinnen und Unterstützerinnen vorgestellt wurde, folgt nun die im Datenmaterial zu beobachtende Anrufung der Universität auf der Ebene der Gesamtorganisation. Diese ist weitaus weniger heterogen als die zu Beginn präsentierte Selbstpositionierung der Studierenden. Die Universität tritt insgesamt als Einheit auf, was u.a. an der wiederkehrenden Bezeichnung

„das KIT“ (z.B. A. 6, S. 70) zu erkennen ist.<sup>27</sup> Diese Wahrnehmung als Einheit ist wiederum konstitutiv für die zentrale Form der Anrufung: die Universität wird als *personaler Akteur* positioniert.

Mit der Personalisierung der Universität, wie sie im Datenmaterial festzustellen ist, sind bestimmte Erwartungen verbunden, die die Studierenden an die Universität als personalen Akteur stellen. Zwar ist in den Antworten eine starke Managementkritik vertreten, jedoch gehen die genannten Erwartungen über den Wunsch nach zuverlässiger Planung in Zeiten der Pandemie hinaus. Vielmehr betreffen sie den Bereich *zwischenmenschlicher* Beziehungen. Dies zeigt sich insbesondere im Motiv des ‚Alleingelassenwerdens‘, welches an verschiedenen Stellen in Erscheinung tritt (siehe A. 12, S. 72 und A. 57, S. 76). Festzuhalten ist, dass Erwartungen dieser Art, die sich eigentlich an ein menschliches Gegenüber richten, von einer Organisation nicht auf die gleiche Weise erfüllt werden können. Denn „das KIT“ existiert nicht als eine Einheit im wörtlichen Sinne und so erweisen sich auch die ihm zugeschriebenen Eigenschaften als Illusion. Vor diesem Hintergrund wird die Universität zum Gegenstand der Bewertung, die von der *Desillusionierten*, der *Kritikerin* und der *Benachteiligten* vorgenommen wird. Des Weiteren ist eine Vermischung der Gesamtorganisation als personaler Akteur mit dem Präsidium zu beobachten (dies zeigt sich beispielhaft in A. 101, S. 76), die darauf schließen lässt, dass sich Verantwortlichkeiten an der Universität für Studierende als intransparent erweisen. In diesem Zusammenhang bietet es sich an, im nächsten Kapitel eine kurze Betrachtung der von den Studierenden vorgenommenen Bezugnahme auf das Präsidium vorzunehmen.

### **5.4.3 Bezugnahme auf Mitglieder des Präsidiums – eine Ergänzung**

Mit der im Material vorzufindenden und zuvor angesprochenen Managementkritik steht die auffällige Bezugnahme auf einzelne Mitglieder des Präsidiums in Zusammenhang. Auch wenn diese Antworten aus datenschutzrechtlichen Gründen kein expliziter Bestandteil der Analyse waren und daher auch nur umschreibend auf sie Bezug genommen werden kann, soll an dieser Stelle ein kurzer Einschub vorgenommen werden. Die Anrufung der Mitglieder erfolgt auf unterschiedliche Art. Verbindendes Element ist jedoch, dass nicht das Präsidium als ein Organ der Universität, sondern einzelne, dort beschäftigte Personen im Fokus stehen. Thematisch richten sich die entsprechenden Antworten im Allgemeinen auf den Umgang des Präsidiums mit der Corona-Krise und im Speziellen auf die institutionelle

---

<sup>27</sup> Auch auf der Homepage des KIT wird stets die Formulierung „das KIT“ verwendet.

Kommunikation während des Online-Studiums (z.B. die vom Präsidium an die Studierenden versendeten Rundmails).

Erstens erfolgt die Ansprache über das Amt bzw. die Funktion der jeweiligen Personen innerhalb der Universität, demzufolge sie in ihrer universitätsspezifischen Rolle wahrgenommen werden. Zweitens erfolgt die Bezugnahme über den Vor- und Nachnamen – hier rückt stärker die Einzelperson in den Fokus. Und drittens erfolgt die Bezugnahme allein über den Vornamen der Personen.<sup>28</sup> Worüber können die verschiedenen Wege der Bezugnahme Auskunft geben? Zunächst ist festzuhalten, dass im Falle aller drei im Material beobachteten Varianten, bestimmte Mitglieder des Präsidiums als *Einzelpersonen* auftreten. Dabei ist weniger eine bloße Kritik an der Ausführung von Aufgaben und Verpflichtungen, die an das jeweilige Amt gebunden sind, zu erkennen, sondern es zeigt sich vielmehr eine Unklarheit seitens der Studierenden bezüglich der Komplexität der Universität.

Gab es zuvor aufgrund der großen hierarchischen Distanz im universitären Alltag kaum Berührungspunkte zwischen Studierenden und Präsidium bzw. Mitgliedern des Präsidiums, stellen die Rundmails seit Beginn der Pandemie einen direkten aber einseitigen Kontaktpunkt zwischen Studierenden und dem Präsidium dar. Die in den E-Mails unterzeichnenden Personen treten als einzig sichtbare und zuzuordnende Verantwortliche in Erscheinung. Es lässt sich also eine Diskrepanz zwischen der Ansprache als Einzelperson und der Bezugslosigkeit, die zwischen Studierenden und Präsidium besteht, beobachten. Somit ist auch nicht ersichtlich, dass die Mitglieder im Präsidium nicht isoliert handeln, sondern über ein Team von Mitarbeiter:innen, besonders im Bereich der Kommunikation, verfügen.

## 5.5 „Noch nie war Studieren so schwer und verzweifelnd“

Die im Material vorzufindende Charakterisierung des Studiums stellt einen weiteren interessanten Aspekt dar. Sie bezeichnet nicht etwa eine im Zuge der Analyse gebildete Kategorie, sondern ist Bestandteil verschiedener Praktiken (Wunsch, privater Einblick, Einschätzung), wodurch sie auch in Zusammenhang mit den verschiedenen Positionierungen

---

<sup>28</sup> Diesbezüglich führe ich die Überlegung an, dass die letzte Form der Bezugnahme unter anderem eng mit der Meme-Kommunikation zusammenhängt, die über studentisch verwaltete „KIT“-Foren und -Accounts auf Social-Media Plattformen stattfindet. Auf diesen ist die Verwendung des Vornamens bestimmter Mitglieder des KIT im Kontext mit dem für Memes typischen satirischen Unterton populär. Memes können definiert werden als „an image, video, piece of text, etc., typically humorous in nature, that is copied and spread rapidly by internet users, often with slight variations“ <https://www.dictionary.com/browse/meme> [28.08.2022]

der Studierenden steht. Zunächst soll dargestellt werden, wie die Charakterisierung des Studiums im Material in Erscheinung tritt, um in einem weiteren Schritt herauszuarbeiten, inwiefern sie mit dem Selbstverständnis der Studierenden zusammenhängt.

Die Charakterisierung erfolgt stets auf eine radikale Art. Diese ist zum Teil durch Formulierungen wie „nur noch“ oder „noch nie“ gekennzeichnet. Mit diesen Formulierungen wird ein Bezug zu etwas Vorangegangenem und Ursprünglichen hergestellt, das mit dem Hier und Jetzt verglichen wird. So steht „nur noch“ für das, was vom Studium übriggeblieben ist, wobei sein eigentlicher Kern abhandengekommen ist (es wird nicht genau benannt, was diesen ausmacht). Mit dem Ausdruck „noch nie“ hingegen kommt verstärkt eine zeitliche Dimension hinzu, die den gegenwärtigen Zustand mit allem vorangegangenen vergleicht. Die Corona-Pandemie hat gewissermaßen eine Zeitmarke gesetzt, die die Zeit vor Corona vom Hier und Jetzt abgrenzt. Im Material wird dies an verschiedenen Stellen deutlich – etwa mittels Formulierungen wie „seit der Pandemie“, wie nachfolgende Antwort exemplarisch veranschaulicht.

*„Seit 2015 studiere ich Maschinenbau, mittlerweile im Master. Seit der Pandemie macht das Studium keinen Spaß mehr. Es bleiben nur die lästigen Pflichten übrig, treffen mit Kommilitonen und persönlicher Austausch auch mit Dozenten ist weggefallen. Ich bin froh mein Studium bald abzuschließen und nicht mehr länger in dieser Situation studieren zu müssen.“ (A. 32, S. 75)*

Hier wird in gewisser Weise eine doppelte zeitliche Rahmung vorgenommen: Der Verweis darauf, „seit 2015“ im Master zu studieren, bildet eine umfassende Rahmung, die den Lesenden deutlich macht, dass die Sprecherin keine Studienanfängerin ist und Erfahrungswerte vorzuweisen hat. Dies wird auch durch die Ergänzung „mittlerweile im Master“ unterstützt. Es wurde also bereits ein Studium (Bachelor) abgeschlossen. Die hierdurch suggerierte Erfahrungskompetenz verleiht der Sprecherin Glaubwürdigkeit für die darauffolgenden Schilderungen. Die zweite Rahmung („seit der Pandemie“) stellt den Kontext bereit, auf welchen sich die Charakterisierung des Studiums bezieht: Das Studium macht „keinen Spaß mehr“, „es bleiben nur die lästigen Pflichten übrig“ und der persönliche Austausch ist „weggefallen“. Hierdurch geht implizit hervor, was Studieren vor der Pandemie ausgemacht hat. Die Charakterisierung des Studiums zeichnet sich vor allem darin aus, dass kommuniziert wird, was es nicht mehr ist. Da sie auch ein Mittel dafür ist, die durch die Sprecherin erlebten Anstrengungen im Studium und während der Corona-Pandemie zu transportieren, verwundert es nicht, dass sie vor allem von der *Desillusionierten* und *Leidtragenden* vorgenommen wird und häufig mit dem *privaten*

*Einblick* verwoben ist. Indem das Studium in seiner gegenwärtigen Struktur als etwas nie zuvor Dagewesenes (im negativen Sinne) charakterisiert wird, erlangen auch die in der Antwort nachfolgenden Schilderungen an Gewicht. Für die *Desillusionierte* bedeutet das baldige Studienende eine Erleichterung.

„Es geht im Studium nur noch um Prüfungen, die packt man auch normal aber ansonsten macht und lernt man nichts mehr im Studium. Ich bin ehrlich gesagt froh dass es bald vorbei ist und ich die Uni verlasse.“ (A. 4, S. 70)

Die *Leidtragende* nutzt die Charakterisierung als eine Art Überschrift des *privaten Einblicks*, den sie gibt:

„Noch nie war Studieren so schwer und verzweifelnd. Jede Anfrage die ich in den letzten 12 Monaten per Mail an einen Dozenten etc. gestellt habe wurde erst nach einem dritten Reminder, die jeweils nach einer Woche geschickt wurden, bearbeitet. Man fühlt sich absolut allein gelassen und verloren [...].“ (A. 11, S. 71)

Während die *kategoriegebundenen Aktivitäten* der Studierenden vor der Pandemie selbstverständlich ausgeführt werden konnten, wurden diese nun fraglich, was sich zusätzlich zu den bisher angeführten Ausschnitten aus dem Datenmaterial auch in dem folgenden Zitat manifestiert:

„Es hat einfach keinen Spaß mehr gemacht Student zu sein, weil man doch sehr viel alleine war und die Haupttätigkeit nur noch 'allein am Schreibtisch rumsitzen' war.“ (A. 54, S. 75)

Auch hier wurde auf einen Vergleich zurückgegriffen, indem die *kategoriegebundenen Aktivitäten* der Kategorie Studierende vor der Pandemie mit den gegenwärtigen verglichen werden. Es lässt sich insgesamt festhalten, dass die Charakterisierung des Studiums eng mit dem Zeitaspekt verbunden ist, indem Zeit als Vergleichsdimension herangezogen wird. Darüber hinaus steht die Charakterisierung des Studiums nicht nur für sich, sondern gibt auch Auskunft darüber, was es bedeutet Student:in zu sein.

## 5.6 Zeitliche Dimension

Im vorherigen Kapitel wurde aufgezeigt, dass zur Charakterisierung des Studiums eine Unterscheidung zwischen der Zeit vor und während Corona vorgenommen wurde. Auch wenn der Fokus der Analyse nicht auf dem Aspekt der zeitlichen Dimension lag, möchte ich

in diesem Kapitel aufzeigen, welche weiteren zeitlichen Bezüge im Datenmaterial hergestellt und wie sie von den Sprecherinnen verwendet werden.

So tritt Zeit erstens als knappe Ressource in Erscheinung, deren (ausreichende) Verfügbarkeit im Zuge der Pandemie nur schwer überblickt werden kann und in Frage gestellt wird.

*„Ich lerne viel mehr und intensiver als vor der Pandemie, habe aber dennoch Angst, nicht genügend Zeit zu haben. Wo ich vorher noch eine Woche Urlaub eingeplant hätte denke ich jetzt, ich brauche die Zeit dringend zum Lernen.“ (A. 20, S. 73)*

Auf den Aspekt des Vergleichs, der auch hier deutlich in Erscheinung tritt, werde ich gesondert im nächsten Kapitel (5.7) zurückkommen. An dieser Stelle wird zweitens erneut deutlich, dass Zeit durch Ereignisse wie die globale Krise der Corona-Pandemie in ein vorher und nachher unterteilt wird. Damit in Verbindung steht auch eine Beschreibung der Zeit, in der man sich befindet, so etwa „turbulente Zeiten“ (A. 43, S. 75) oder „in Zeiten der Pandemie“ (A. 33, S. 75). Darüber hinaus tritt Zeit drittens in Gestalt konkreter Zeitangaben auf, die nicht nur genutzt werden, um ein Ereignis zeitlich einzuordnen, sondern um dessen Tragweite für die Sprecherin deutlich zu machen, wie sich in folgendem Zitat zeigt:

*„Nach 6 Monaten sehr streng & ernst genommenem Lockdown, ohne Kontakte außer zu meiner Partnerin, fingen in einer langen Klausurenphase im letzten Wintersemester Panik und Ängste, kombiniert mit Übelkeit, Schwächeanfällen und Schwindel an.“ (A. 7, S. 71)*

Des Weiteren stehen Zeitangaben häufig mit der Frequenz einer Aktivität in Verbindung, wodurch auf die Anstrengung verwiesen wird, mit der die entsprechende Tätigkeit ausgeführt wurde:

*„Jede Anfrage die ich in den letzten 12 Monaten per Mail an einen Dozenten etc. gestellt habe wurde erst nach einem dritten Reminder, die jeweils nach einer Woche geschickt wurden, bearbeitet.“ (A. 11, S. 71)*

Die Schwierigkeit, Verantwortliche zu erreichen, akkumuliert sich gewissermaßen, indem „jede Anfrage“ über den Zeitraum von „12 Monaten“ eines „dritten Reminders“ bedurfte. Ferner tritt Zeit viertens als den Alltag strukturierende Rahmung auf (hier Vorlesungszeit und vorlesungsfreie Zeit), die jeweils mit spezifischen Aktivitäten verbunden ist und sich im Zuge der Pandemie bzw. des pandemiebedingten Online-Studiums verschiebt und damit auch routinierte Praktiken erschüttert.

*„Ich habe besonders den Übergang von Vorlesungs- zu vorlesungsfreier Zeit als sehr frustierend wahrgenommen in der Pandemiezeit. Normalerweise ist das ein Übergang vom unterwegs sein am Campus (mit Kommilitonen) zum Sitzen und Lernen alleine Zuhause.“*

(A. 20, S. 73)

Aus der Betrachtung geht hervor, dass der Zeitaspekt zum einen auf verschiedenen Ebenen angesiedelt ist und zum anderen unterschiedliche Funktionen erfüllt.

## **5.7 Der Vergleich als Element glaubwürdiger Praktiken**

In den vorangegangenen Kapiteln wurde ersichtlich, dass die Sprecherinnen an vielen Stellen auf Vergleiche zurückgreifen. Im Folgenden sollen diese Beobachtungen nun genauer erläutert, und die bisherigen Erkenntnisse mit Heintz (2016) Perspektive auf eine Soziologie des Vergleichs zusammengeführt werden.

Heintz plädiert dafür, Vergleiche als eigenes soziales Phänomen der Soziologie heranzuziehen, da „Vergleiche eine Grundoperation des sozialen Geschehens“ (ebd., S. 306) darstellen. Sie basieren auf zwei Operationen, die jedoch nur analytisch zu unterscheiden sind: Erstens erfordern Vergleiche eine Kategorisierung. Nur indem die Vergleichsobjekte derselben Kategorie zugerechnet werden, ist es überhaupt möglich sie zu vergleichen. Zweitens müssen Vergleichskriterien und Verfahren zur Verfügung stehen, die zur Feststellung von Differenzen geeignet sind (ebd., S. 207). In dieser „Kombination von Gleichheitsunterstellung und Differenzbeobachtung“ (ebd.) verortet die Autorin die Besonderheit des Vergleichs. Vergleiche sind somit sowohl eine Unterscheidungstechnik als auch ein Relationierungsinstrument: „Indem sie Sachverhalte anhand einer dritten Größe auf ihre Unterschiede hin beobachten, stellen sie zwischen diesen einen Sinnzusammenhang her, der um einiges komplexer ist als die Ordnungsstruktur, die sich aus der bloßen Zuschreibung zur gleichen Kategorie ergibt“ (ebd.). Des Weiteren benennt sie zwei Arten des Vergleichs: „symmetrische Vergleiche, die von Verschiedenheit, aber Gleichwertigkeit ausgehen, und evaluative Vergleiche, die das Vergleichene in Termini eines besser und schlechter ordnen und damit nicht nur Unterschiede konstatieren, sondern diese auch bewerten“ (ebd., S. 311).

Im Datenmaterial werden Vergleiche auf verschiedenen Ebenen vollzogen, sie dienen vielen der vorgestellten Praktiken als Möglichkeit der glaubhaften Darstellung und Argumentation und stehen in enger Verbindung mit dem Phänomen der Bewertung – daher spielen evaluative Vergleiche hier eine besondere Rolle. Die wohl umfassendste Ebene, oder eher

Dimension, ist Zeit. Vergleiche, die hier verortet sind, beziehen sich durchgängig auf die Zeit vor und die Zeit seit der Corona-Pandemie (dies wurde bereits in Kapitel 5.5 und 5.6 diskutiert). Die Zeit rahmt darüber hinaus die übrigen Vergleichsebenen und die mit ihnen verbundenen Praktiken insofern, als dass alle Vergleiche auf Ereignisse abzielen, die sich im Kontext der Pandemie verorten lassen. Hierunter lassen sich erstens extern orientierte Vergleiche (eines der Vergleichsobjekte liegt außerhalb des KIT) und zweitens intern orientierte Vergleiche (beide Vergleichsobjekte sind im KIT-Kontext verortet) subsumieren. In Anknüpfung an die in Kapitel 5.4.2 diskutierte Anrufung der Universität als personaler Akteur stellt der folgende Ausschnitt ein interessantes Beispiel für einen extern orientierten Vergleich dar:

*„Tatsächlich ist das KIT mit Abstand der 'Kontakt' in meinem Leben, der am unzuverlässigsten und unberechenbarsten agiert. Schade!“ (A. 43, S. 75)*

Um es mit Heintz zu beschreiben, kategorisiert die Sprecherin die Universität als „Kontakt“, um die Qualität des Kontakts mit der anderer Kontakte in ihrem „Leben“ zu vergleichen. Hierfür zieht sie das Kriterium der Zuverlässigkeit heran. Bei der Antwort handelt es sich um einen evaluativen Vergleich und somit um eine Bewertung. Indem „Kontakt“ in Anführungszeichen gesetzt wird, zeigt die Sprecherin jedoch an, dass diese Kategorisierung eine Abweichung vom gängigen Begriffsverständnis darstellt. Wird das Zitat in seinen Kontext eingebettet, zeigt sich, dass der Vergleich herangezogen wird, um die vorangehende Kritik zu stärken:

*„Halt und Konstanten in solch turbulenten Zeiten zu haben ist ein gutes Gefühl. Vom KIT hätte ich mir in den letzten 16 Monaten genau das gewünscht, vor allem ein bisschen Planbarkeit. Leider ist dem aber nicht der Fall.“ (A. 43, S. 75)*

Im Unterschied zu Heintz, die vorschlägt, „Bewertungsprozesse grundsätzlich als komparative Prozesse zu begreifen, die sich von gewöhnlichen, nicht wertenden Vergleichen nur dadurch unterscheiden, dass sie die Vergleichsobjekte zusätzlich hinsichtlich ihrer relativen Wertigkeit beurteilen“ (S. 51), erfüllen Vergleiche innerhalb des Datenmaterials meines Erachtens überwiegend die Funktion, Schilderungen zu plausibilisieren und ihnen mehr Gewicht zu geben. Dies zeigt sich auch an anderer Stelle, etwa wenn die Kritik an der (technischen) Umsetzung des Online-Studiums am KIT aufgrund seiner Mitgliedschaft in der Kategorie Technische Universität bekräftigt wird (siehe A. 108, S. 77).



## 5.8 Wer ist ‚Wir‘? – Zur Ansprache der Studierenden durch das Präsidium

Nachdem die Analyseergebnisse der offenen Frage präsentiert wurden, sollen nun die Ergebnisse der E-Mail, deren Auswertung in einer zweiten Schleife des Forschungsprozesses verortet ist, vorgestellt werden. Ausgangspunkt der Analyse war das Interesse daran, wie das Präsidium Studierende adressiert. Die an der Membership Categorization Analysis orientierte Auswertung wurde sequenzanalytisch durchgeführt und wird im Folgenden nachgezeichnet. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse rundet das Kapitel schließlich ab.

Der Betreff der E-Mail „Ausblick auf das Wintersemester 2021/2022“ findet sich in der ersten Zeile des Anzeigefeldes als fettgedruckte Überschrift wieder. Hierdurch wird das, was die Leser:innen erwartet, markiert. In der nächsten Zeile erfolgt die Anrede „Liebe Lehrende, liebe Studierende des KIT“, mit welcher die Kategorien Lehrende und Studierende in Erscheinung treten und angezeigt wird, wen der „Ausblick auf das Wintersemester 2021/2022“ betrifft. Es kann die Überlegung angestellt werden, dass mit der Reihenfolge der Nennung (erst Lehrende, dann Studierende), die sich auch im weiteren Verlauf der E-Mail wiederfindet, eine zwischen den Kategorien bestehende Hierarchie aufgegriffen wird, zumal Studierende und Lehrende als *Standardized Relational Pair* beschrieben werden können. Indem angezeigt wird, dass die Lehrenden und Studierenden „des KIT“ adressiert werden (und nicht etwa alle Lehrenden und Studierenden in Deutschland), wird das *Device* ‚Statusgruppen‘ an der Universität erkennbar. Die E-Mail wird eingeleitet, indem eine zeitliche Verortung des Hier und Jetzt in Form vom Ende der „Vorlesungszeit des ‚3. Corona-Semesters‘“ und dem Beginn der „Prüfungsphase“ vorgenommen wird.

„Die Vorlesungszeit des ‚3. Corona-Semesters‘ neigt sich dem Ende zu. Wir starten nun in die Prüfungsphase und blicken gespannt auf das Wintersemester 2021/2022.“ (S. 79f.)

Dem Hier und Jetzt kommt der Status eines ‚Dazwischens‘ zu, das durch eine Veränderung dessen gekennzeichnet ist, was zum jeweiligen Zeitpunkt zu tun ist: Die Zeit der Vorlesungen wird durch die Phase der Prüfungen abgelöst. Die Begriffe Zeit und Phase verweisen zudem auf eine unterschiedliche Dauer des durch sie Bezeichneten. Mit der Formulierung „des ‚3. Corona-Semesters‘“ wird eine zeitliche Einordnung vorgenommen, die bereits in den Antworten auf die offene Frage beobachtet werden konnte und die in dieser Form zuvor nicht existierte. Ereignisse Abläufe, Phasen usw. werden neu sortiert, indem sie der Zeit vor oder während Corona zugeordnet werden (derzeit noch nicht nach Corona). Die

Anführungszeichen unterstreichen diese neue zeitliche Rahmung, die durch massive Veränderungen ausgerufen wurde. So wurden Semester ‚normalerweise‘ nicht gezählt, sondern lediglich zwischen Sommer- und Wintersemester oder je nach Kontext auch Fachsemester unterschieden. Indem auf das bevorstehende Wintersemester als etwas verwiesen wird, auf das alle Mitglieder des KIT („wir“) „gespannt blicken“ – also auch das Präsidium – wird Zukunft als nicht in Gänze überschau- und kontrollierbar imaginiert. Dieser Aspekt ist für den weiteren Verlauf der E-Mail von großer Relevanz. Dass mit dem Pronomen ‚wir‘ nicht nur auf die Gesamtheit der Mitglieder des KIT verwiesen wird, sondern ‚wir‘ als eine Bezeichnung für verschiedene Kategorien dient, zeigt sich im nächsten Absatz:

*„Zunächst gilt unser herzlicher Dank Ihnen, liebe Lehrende und Studierende, für Ihr unermüdliches Engagement, für Ihre Entschlossenheit und vor allem auch für Ihre positive Haltung und das Durchhaltevermögen.“ (S. 79f.)*

In der Formulierung „unser Dank“ tritt ein andere Form des ‚Wir‘ auf, mit der in diesem Fall auf das Präsidium verwiesen wird („präsidiales Wir“), das den Studierenden und Lehrenden („Ihnen“) dankt.<sup>29</sup> Studierende und Lehrende werden zunächst mit den gleichen Attributen versehen: „unermüdliches Engagement“, „Entschlossenheit“, „positive Haltung“ und „Durchhaltevermögen“. Dies ist dahingehend interessant, als dass Studierende und Lehrende ein, wie zuvor angeführt, *Standardized Relational Pair* bilden, das in diesem Fall durch eine asymmetrische Beziehung und komplementäre Aktivitäten (etwa lernen vs. lehren oder geprüft werden vs. prüfen) gekennzeichnet ist. Hier fallen ihre Eigenschaften jedoch zusammen. Dies hängt mit der Gegenüberstellung von Präsidium („unser“ bzw. „wir“) auf der einen Seite und Lehrenden sowie Studierenden („ihnen“) auf der anderen Seite zusammen. Die durch das Präsidium ausgeführten *kategoriegebundenen Aktivitäten* (hier zunächst das Informieren und Ausblick geben) unterscheiden sich gleichermaßen von den Aktivitäten der Lehrenden wie von denen der Studierenden (in diesem Fall werden beide informiert).

*„Ebenso danken wir allen Beteiligten in der Verwaltung und den zentralen Einrichtungen für die engagierte Unterstützung. Gemeinsam konnten wir die Herausforderungen den Umständen entsprechend gut bewältigen und ein Studium in Corona-Zeiten ermöglichen.“ (S. 79f.)*

---

<sup>29</sup> Leudar et al. (2004) verweisen darauf, dass die Kategorien ‚wir‘ und ‚sie‘ die allgemeinsten sind, die den Mitgliedern in ihrem Alltag zur Verfügung stehen (S. 245).

Mit den „Beteiligten in der Verwaltung und in den zentralen Einrichtungen“ wird eine weitere Kategorisierung vorgenommen, die das *Device* ‚Statusgruppe‘ bestätigt. Zwar richtet sich die E-Mail in der Anrede nur an Lehrende und Studierende, jedoch ist das Präsidium durch das *Device* ‚Statusgruppe‘ dazu angehalten, alle zugehörigen Kategorien anzusprechen. Erneut tritt das alle Mitglieder des KIT einschließende ‚Wir‘ in Erscheinung („gemeinsam konnten wir“), das im Folgenden als ‚umfassendes Wir‘ bezeichnet wird. Das Studium ist etwas, das in Corona-Zeiten erst „ermöglicht“ werden muss. Der den Lehrenden, Studierenden und weiteren Beteiligten ausgesprochene Dank sowie die Betonung der gemeinsam bewältigten Herausforderung fungiert zugleich als Verteilung von Verantwortung für das Gelingen des Studiums unter Pandemie-Bedingungen. Der nächste Abschnitt stellt einen Rückblick auf die Gestaltung des Sommersemesters dar, die durch die starken positiven Formulierungen als Erfolg gerahmt wird.

*„Dass im Sommersemester 2021 zumindest viele kleine Öffnungsschritte möglich waren, ist ein positives Zeichen und gibt gleichzeitig Hoffnung für eine Rückkehr zur Normalität. Erfreulicherweise konnten Praxis-Lehrveranstaltungen ausgeweitet und Exkursionen wieder in Präsenz durchgeführt werden. Außerdem konnten die Lernplätze in der KIT-Bibliothek sukzessive ausgeweitet werden. Zum Sommer hin waren kleinere Zusammenkünfte in vielen Studiengängen möglich, die mit großem Eigenengagement Corona-gerecht organisiert wurden.“ (S. 79f.)*

Die im Kontext der Pandemie zunächst als negativ zu interpretierende Tatsache, dass Öffnungsschritte nur in kleinem Maßstab möglich waren, wird positiv umgedeutet, indem sie als „positives Zeichen“ und „Hoffnung“ auf größere Veränderungen im Sinne einer „Rückkehr zur Normalität“ gedeutet wird sowie dadurch, dass eine Quantifizierung der „kleinen Öffnungsschritte“ in Form von „viele“ vorgenommen wird. Daraufhin folgt eine Aufzählung, die verdeutlicht, was die Öffnungsschritte beinhalten. Auch hier fällt das positive Vokabular auf („erfreulicherweise“), das die Ausweitung von Praxis-Veranstaltungen beschreibt. Interessant ist, dass in diesem Abschnitt keine Adressierung vorgenommen wird. Durch die passiven Formulierungen ist es nicht möglich zu erkennen, wer für die als Erfolg gerahmten Entwicklungen zuständig bzw. verantwortlich ist.

*„Die nun bevorstehende Prüfungsphase haben wir am KIT langfristig vorbereitet. Dies ist robust organisiert, so dass wir zuversichtlich sind, dass alle Prüfungen planmäßig erfolgen können. Wir wünschen allen Prüflingen gutes Gelingen und viel Erfolg!“ (S. 79f.)*

In Bezug auf die kurzbevorstehende Prüfungsphase wird erneut auf das ‚umfassende Wir‘ zurückgegriffen, welches durch die Formulierung „wir am KIT“ zu erkennen ist. Die mit

diesem ‚Wir‘ in Verbindung stehenden Aktivitäten umfassen „langfristige Vorbereitungen“ und eine „robuste“ Organisation der Prüfungsphase. Die Zuständigkeit für Vorbereitung und Organisation wird somit erneut auf alle Mitglieder der Universität verteilt. Dies steht in Widerspruch zu den *kategoriegebundenen Aktivitäten* der Studierenden, da diese für gewöhnlich nicht an der Planung der Prüfungsphase beteiligt sind. Sowohl für den im Passiv verfassten ersten Teil des Absatzes als auch für die Betonung der gemeinsamen Aktivitäten im zweiten Teil scheint es um die Diffusion von Verantwortung zu gehen: Im ersten Fall, weil keine Zuständigkeiten benannt werden, im zweiten Fall, weil das ‚Wir‘ so umfassend ist, dass die Aktivitäten nicht an eine bestimmte Kategorie rückgebunden werden können. Im letzten Satz tritt das Präsidium („wir“) wieder sichtbar auf und wünscht den Studierenden („Prüflingen“) viel Erfolg. Die hierauf folgende Zwischenüberschrift „Wintersemester 2021/2022 – Ausblick“ ist die dritte Ankündigung dessen, was in der E-Mail transportiert werden soll (zuvor wurde bereits im Betreff sowie in der ersten Zeile der E-Mail der Ausblick auf das Wintersemester angekündigt). Der nächste Abschnitt postuliert das Ziel des Präsidiums für das kommende Semester:

*„Unser eindeutiges Ziel ist, für das Wintersemester 2021/2022 wieder möglichst viele Präsenzveranstaltungen auf dem Campus anbieten zu können und so weit wie möglich einen normalen Studienbetrieb zu realisieren. Wir planen eine Mischung aus Präsenz-, Hybrid- und Online-Veranstaltungen. Die Konkretisierung erfolgt jeweils auf Fakultäts- und Studiengangebene mit dem Ziel, den Studierenden im September Auskunft darüber geben zu können, auf welche Weise die Lehrveranstaltungen jeweils stattfinden werden“. (S. 79f.)*

Hier wird an die Verwendung des ‚präsidialen Wir‘ des vorherigen Satzes angeknüpft. Dabei steht das Ziel, welches als „eindeutig“ beschrieben wird und somit keine Abweichungen vorsieht, in Kontrast zu der Formulierung „möglichst viele“ bzw. „so weit wie möglich“. Denn hiermit wird suggeriert, dass das eigentlich „eindeutige“ Ziel in Abhängigkeit von weiteren Umständen steht. Auffällig ist, dass weder Lehrende noch Studierende adressiert werden. Studierende erfahren somit gewissermaßen indirekt, dass im September weitere Informationen zur Umsetzung der Lehrveranstaltungen folgen werden, indem über sie („den Studierenden“) gesprochen wird. Der Verweis darauf, dass die „Konkretisierung“ der Semesterplanung auf „Fakultäts- und Studiengangebene“ erfolgen wird, bleibt unklar. Handelt es sich um einen an die Lehrenden gerichteten Hinweis auf unterschiedliche Zuständigkeiten? Klar wird jedoch, dass das Präsidium nicht der Ansprechpartner für die Detailplanung ist. Der Inhalt dieses Abschnitts wird im Nachgang für die Studierenden

„übersetzt“, wobei die Ergänzung des „Sie“ durch „liebe Studierende“ verdeutlicht, dass es hier ausschließlich um die Studierenden geht.

*„Für Sie, liebe Studierende, bedeutet dies: Wir bitten Sie, wieder nach oder in die Nähe von Karlsruhe zu kommen, um Präsenzangebote wahrnehmen zu können. Es wird im kommenden Wintersemester keine „Online-Garantie“ wie im Sommersemester 2021 mehr geben, d.h. es ist möglich, dass Lehrveranstaltungen, die online begonnen werden, im Laufe des Wintersemesters ganz oder teilweise in Präsenz übergehen.“ (S. 79f.)*

Erneut wird durch die Verwendung von „Sie“ und „wir“ eine Gegenüberstellung zwischen Studierenden und dem Präsidium vollzogen, die mit einem kategorienspezifischen Möglichkeitsraum hinsichtlich ihrer Aktivitäten in Zusammenhang steht. Während dem Präsidium ein maximaler Möglichkeitsraum bezüglich der Semesterplanung zukommt, wird der Möglichkeitsraum der Studierenden minimiert. Dies zeigt sich darin, dass das Präsidium eine „Mischung aus Präsenz-, Hybrid- und Online-Veranstaltungen“ plant (siehe vorheriger Absatz), die Studierenden sich jedoch auf einen potenziellen Präsenzbetrieb einstellen sollten und auch müssen, da Online-Lehre nicht mehr zugesichert wird. Diese Diskrepanz wird im folgenden Abschnitt fortgeführt.

*„Aber wie wir alle wissen, ist die Pandemie noch nicht vorüber und niemand kann heute mit Bestimmtheit sagen, welche Randbedingungen im Herbst und Winter vorliegen werden. Basierend auf der aktuellen Corona-Verordnung Studienbetrieb der Landesregierung, gültig ab 1. Juli, sollten sich Studierende darauf einstellen, dass sie an Präsenzveranstaltungen im kommenden Wintersemester nur teilnehmen können, wenn sie den „3G-Nachweis“ erbringen. Das heißt: Wer nicht vollständig geimpft ist, muss regelmäßig einen negativen Corona-Test vorweisen, um an Präsenzveranstaltungen teilnehmen zu können.“ (S. 79f.)*

Auf die im Kontext der Semesterplanung implizit Bezug genommenen, durch die Corona-Pandemie unsicheren Rahmenbedingungen („möglichst viele“, „soweit wie möglich“), wird nun explizit verwiesen und eine neue Kategorie eingeführt. Mit der Formulierung „wie wir alle wissen“ tritt eine dritte Form des ‚Wir‘ in Erscheinung, die alle Gesellschaftsmitglieder einbezieht. Indem alle das gleiche Wissen oder vielmehr Nichtwissen teilen („niemand kann heute mit Bestimmtheit sagen“), verändern sich auch die kategoriegebundenen Rechte und Pflichten des Präsidiums. Zuvor formulierte „eindeutige Ziele“ stehen in Abhängigkeit zu „Randbedingungen“. Durch die Bezugnahme auf die Kategorie Gesellschaftsmitglieder („wir alle“) steht das Präsidium den Studierenden, Lehrenden und anderen Mitarbeitenden nicht mehr in seiner Sonderstellung gegenüber – die z.B. durch eine umfassende Entscheidungsbefugnis sowie einen gesonderten Wissensbestand gekennzeichnet ist –

sondern befindet sich ebenso wie die anderen Kategorien in Abhängigkeit zur Landesregierung, die Verordnungen erlässt oder zu einem bestimmten Handeln aufruft. Hierdurch ist es dem Präsidium möglich, sich im Falle von pandemiebedingten Planänderungen abzusichern. Dies gilt im Umkehrschluss jedoch nicht für Studierende: Diese müssen erst gewisse Voraussetzungen erfüllen bzw. Handlungen verrichten (etwa den „3-G-Nachweis“ erbringen“ oder einen „Corona-Test vorweisen“), um die eigentliche und vom Präsidium geforderte Aktivität („an Präsenzveranstaltungen teilnehmen“ da es „keine ‚Online-Garantie‘ [...] mehr geben“ wird) durchführen zu können.

*„Daher schließt sich das KIT dem Aufruf der Landesregierung an alle Studierenden ausdrücklich an, sich rechtzeitig vor Beginn des Wintersemesters vollständig impfen zu lassen: Nicht nur, um sich und andere gesundheitlich zu schützen, sondern auch, um einen normaleren Studienbetrieb realistisch zu machen.“ (S. 79f.)*

Mit der Kategorie Landesregierung wird die Kategorie des KIT als Gesamtorganisation aktiviert, die durch das Präsidium vertreten wird. Dies ermöglicht es, sich einheitlich dem Aufruf der Landesregierung anzuschließen, was dem Präsidium als *ein* Organ der Gesamtorganisation isoliert so nicht möglich wäre. Ferner wird die Vertretung des KIT als kategoriegebundene Aktivität des Präsidiums sichtbar. Schließlich werden die Studierenden Teil der zuvor implizit und explizit thematisierten Rahmenbedingungen, die für die Realisierung von Präsenzlehre konstitutiv sind. Hierin zeigt sich, dass der Ausblick auf das Wintersemester vor allem Aufforderungen an die Studierenden beinhaltet. Ebenfalls fällt auf, dass Studierende als homogene Gruppe kategorisiert werden. Es werden stets alle Studierende aufgefordert nach Karlsruhe (zurück) zu ziehen oder sich impfen zu lassen, ohne eine Unterscheidung vorzunehmen, wer von den Studierenden in Karlsruhe wohnt oder wer bereits geimpft ist. Schließlich wird zu der ursprünglichen Ansprache der Lehrenden („Ihnen“) und der Studierenden durch das Präsidium („wir“) zurückgekehrt. Dies zeigt sich auch in der Wiederholung der bereits im Abschnitt zur Organisation der Prüfungsphase ausgesprochenen Wünsche:

*„Bereits jetzt wünschen wir Ihnen eine schöne und erholsame Sommerzeit und allen Studierenden viel Erfolg in der anstehenden Prüfungsphase.“ (S. 79f.)*

Es folgt eine Anknüpfung an die zu Beginn der E-Mail erzählte ‚Erfolgsgeschichte‘ des Sommersemesters, die auch hier auf das ‚umfassende Wir‘ zurückgreift und damit die Verantwortung für die Gestaltung des Wintersemesters auf alle Mitglieder der Universität verteilt („gemeinsam setzen wir alles daran“).

*„Gemeinsam setzen wir alles daran, im Wintersemester 2021/2022 so viel Normalität wie möglich umzusetzen. Wir freuen uns, wenn wir uns wieder auf dem Campus begegnen können. Bitte informieren Sie sich auch weiterhin über die Corona-FAQ auf der Homepage des KIT und weitere Informationsangebote der KIT-Fakultäten.“ (S. 79f.)*

Mit dem abschließenden Satz wird auf die Rahmung der E-Mail als Ausblick zurückgenommen und indem Mitarbeitende und Studierende dazu angehalten werden, sich „auch weiterhin“ zu informieren, verdeutlicht, dass ein Ausblick immer nur ein ungewisser Blick in die Zukunft ist.

Es konnte herausgearbeitet werden, dass mit der E-Mail, die inhaltlich einen Ausblick auf die Gestaltung des Wintersemesters gibt, angezeigt wird, was ein Ausblick im Allgemeinen ist. Denn „ein jedes Tun hat eine stets mitlaufende kommunikative Seite, mit der es anzeigt, was für ein Tun es ist [...]. Praktische Tätigkeiten markieren sich in ihrem Vollzug selbst als bestimmte Aktivitäten“ (Hirschauer, 2017, S. 95). Ein Ausblick bedeutet immer eine Vorausschau auf eine Zukunft, über die bestimmte Annahmen getroffen werden, deren endgültiges Eintreten jedoch nicht garantiert werden kann. Hieran wird durch die dreifache Überschrift „Ausblick auf das Wintersemester 2021/2022“ erinnert und somit kommuniziert, dass die Ankündigungen ungewiss sind und damit keine Zusicherung möglich ist. Insgesamt zeigt sich ein durch die Corona-Pandemie veränderter Umgang mit Zeit. Die gewohnten zeitlichen Bezüge – das in Sommer- und Wintersemester unterteilte akademische Jahr sowie die Unterscheidung zwischen Vorlesungszeit und Prüfungsphase erfahren eine Einbettung in die übergeordnete Zeit der Corona-Pandemie. Die Annahmen von „heute“ können im „Herbst und Winter“ ungültig sein, wodurch dem Hier und Jetzt der Status eines ‚Dazwischens‘ zukommt. Dies resultiert eben nicht aus dem Übergang zwischen Vorlesungszeit und Prüfungsphase, sondern ist Konsequenz der coronabedingten veränderten zeitlichen Rahmung: Nicht das Sommersemester 2021, sondern das „3. Corona-Semester“ neigt sich dem Ende zu“, wobei das darauffolgende Wintersemester 2021/2022 ebenfalls unter diesen Vorzeichen steht. Des Weiteren werden in der E-Mail drei Formen des ‚Wir‘ verwendet. Das ‚präsidiale Wir‘ erzeugt eine Gegenüberstellung des Präsidiums und den Studierenden sowie Lehrenden. In diesem Modus spricht das Präsidium Dank aus, wünscht den „Prüflingen“ viel Erfolg, formuliert Ziele, plant, bittet, und informiert. Mit dem ‚umfassenden Wir‘ werden alle Mitglieder des KIT einbezogen. Diese Form kommt immer dann zum Einsatz, wenn auf bewältigte Herausforderungen zurückgeblickt oder auf zukünftige verwiesen wird. Hiermit wird die Verantwortung für das Gelingen der Semestergestaltung auf alle Mitglieder verteilt. Schließlich dient das ‚Gesellschafts-Wir‘

dazu, die Gegenüberstellung von Präsidium und Lehrenden bzw. Studierenden aufzulösen, indem auf die allen Gesellschaftsmitgliedern bekannte und erfahrbare Ausnahmesituation verwiesen wird, um so eine Absicherung bezüglich pandemiebedingter Änderungen in der Planung des Präsidiums zu treffen. Aus den genannten Aspekten ergibt sich somit eine Diffusion von Verantwortung und unklaren Zuständigkeiten.

Nachdem die Analyseergebnisse der Antworten auf die offene Frage und der E-Mail des Präsidiums vorgestellt wurden, sollen diese im folgenden Kapitel zusammenfassend dargestellt werden, um die Fragestellung nach der Beziehung von Studierenden zu ihrer Universität abschließend zu beantworten.



## 6 Diskussion

Ausgangspunkt der Arbeit war das Interesse an den Antworten der Studierenden auf die offene Frage der im Rahmen der 2021 durchgeführten Studierendenbefragung am KIT, die insbesondere durch ihre Emotionsgeladenheit aufgefallen waren. Hierin wurde eine Relevanz des Beziehungsaspekts vermutet und daher die Frage entwickelt, wie sich die Beziehung von Studierenden zu ihrer Universität gestaltet. Um die Frage beantworten zu können und eine gegenstandsangemessene Auswertung zu gewährleisten, wurde in das Forschungsprogramm der Grounded Theory eine ethnomethodologische Perspektive integriert und dadurch die Frage danach, was die Studierenden mit der offenen Frage machen, zum Startpunkt der Analyse erklärt. Es konnte herausgearbeitet werden, dass das soziale Phänomen der Bewertung einen zentraler Aspekt der innerhalb der Antworten ausgeführten Praktiken darstellt. In einem weiteren Schritt wurden die Positionierungen der Sprecherinnen sowie damit in Verbindung die Anrufung der Universität untersucht. In diesem Zuge konnten mit der Charakterisierung des Studiums, der zeitlichen Dimension sowie der Bedeutung des Vergleichs weitere bedeutende Elemente im Datenmaterial aufgezeigt werden. Parallel wurde eine Charakterisierung aufgestellt, die die zentralen Merkmale der Antworten umfasst. In einem weiteren Analysezyklus wurde eine E-Mail des Präsidiums des KIT unter Bezugnahme auf die Membership Categorization Analysis untersucht.

Im Zuge der Auswertung wurde deutlich, dass die Datensorte offene Fragen Forschende vor spezielle Herausforderungen stellt. Da die Antworten jeweils von einer anderen Person formuliert wurden, kann jede Antwort als neue Quelle für den interessierenden Fall verstanden werden. Dies bedeutet, dass die Forschenden nach jeder analysierten Antwort gewissermaßen neu ansetzen und sich fortlaufend auf das Material einstellen müssen. Des Weiteren können einzelne Passagen, deren Bedeutung den Forschenden noch unklar ist, aufgrund der Kürze der Antworten, nicht an einer anderen Stelle des Materials überprüft werden, wie dies z.B. bei Interviews der Fall ist. Daraus folgt, dass die Bedeutung mancher Stellen den Forschenden trotz genauer Betrachtung unklar bleibt, da sie aus dem Material heraus nicht erklärt werden können. Die Forschenden dürfen sich von der Kürze der Antworten jedoch nicht über deren Interpretationspotenzial hinwegtäuschen lassen.

Mit den im Rahmen dieser Arbeit herausgearbeiteten Merkmalen der Antworten, kann zum Ausdruck gebracht werden, dass die offene Frage den Befragten auch ohne die Vorgabe einer maximalen Zeichenanzahl eine infrastrukturelle Rahmung vorgibt und diese dadurch

darauf angewiesen sind, ihr Anliegen in sehr dichter Form und unter Rückgriff auf bestimmte Techniken (z.B. Stilmittel, Strukturierung und Gliederung) vorzubringen, um ihr praktisches Tun *accountable* zu machen. Die offene Frage stellt für Studierende eine Möglichkeit dar, ihre Anliegen auf verschiedenste Art und Weise bzw. mittels diverser Praktiken vorzubringen. Jedoch drohen diese Rückmeldungen in riesigen Datensätzen zu verschwinden, sofern sich ihrer Auswertung nicht angenommen wird. Daher war ein weiteres Anliegen der Arbeit, dem praktischen Tun der Studierenden, d.h. ihren Antworten auf die offene Frage, gerecht zu werden. Hier kommt eine themenorientierte Auswertung, wie es bei inhaltsanalytischen Verfahren typischerweise der Fall ist, an ihre Grenzen. Denn um die genannten Besonderheiten herauszuarbeiten, bedarf es einer Analyse, die sich den Antworten ausführlicher widmet und sie als einzelne Sinneinheiten begreift.

Hierbei konnte gezeigt werden, dass die Praktiken ebenso wie die Anrufung der Universität in Zusammenhang mit den jeweiligen Selbstpositionierungen der Studierenden stehen. In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass die Gruppe der Studierenden keine homogene Einheit darstellt, sondern vielmehr aus Mitgliedern besteht, welche teils gegensätzliche Positionierungen vornehmen. Während beispielsweise die *Desillusionierte* resigniert auf das Studium und die Zeit während der Corona-Pandemie blickt, nutzt die *potenzielle Mitgestalterin* den Status quo als Möglichkeit, sich in die zukünftige Gestaltung des Studiums einzubringen. Hierbei ist es wichtig anzumerken, dass die Anrufung der Universität je nach Positionierung variiert. Gemeinsam ist ihnen jedoch, dass die Universität häufig als System unklarer Zuständigkeiten wahrgenommen wird, in dem sich die Studierenden bewegen. Deutlich wurde, dass die Beziehung von Studierenden zu ihrer Universität weit über ein Kund:innen-Dienstleister-Verhältnis hinaus reicht. So sind etwa *Kritik* und *Forderung* weniger als Ausdruck eines Anspruchs einer aufgebrauchten Kundin zu sehen, sondern stellen stattdessen vielmehr den Versuch dar, sich in einem als undurchsichtig erlebten System, durch das man sich im Zuge seines Studiums ‚kämpft‘, Gehör zu verschaffen, ohne dass klar ist, an wen es sich hier zu wenden gilt. Letzteres zeigt sich auch hinsichtlich der (fehlenden) Adressierung im Datenmaterial, die trotz der mit Nachdruck vorgebrachten Anliegen, massiven Kritik oder konkreten Forderungen nahezu nicht vorgenommen wird.<sup>30</sup> Ferner wird diese Uneindeutigkeit auch in der E-Mail des

---

<sup>30</sup> Dies steht im Übrigen Porsts (2014) Behauptung gegenüber, dass die Befragten massive Kritik am Fragebogen nicht äußern würden, da diese ansonsten nicht an der Befragung teilgenommen hätten (S. 168). Auch seine Annahme, die Befragten würden die Ergebnisse der Untersuchung nicht zu Gesicht bekommen, bewahrheitet sich im Falle von Studierendenbefragungen nicht. Zum Teil wird sogar explizit Interesse an den Ergebnissen geäußert.

Präsidiums deutlich, indem durch die Verwendung verschiedener Formen des ‚Wir‘ eine Diffusion von Verantwortung und Zuständigkeiten erzeugt wird.

Des Weiteren ist im Angesicht des New Public Managements,<sup>31</sup> das seit den 1990er Jahren in der Hochschulpolitik vorzufinden ist (Zechlin, 2015, S. 31), und der Corporatization der Universität<sup>32</sup> interessant, dass die Anrufung der Universität auf Ebene der Gesamtorganisation als *personaler Akteur* erfolgt. Mit der dem Begriff des personalen Akteurs zugrunde liegenden Personalisierung der Universität kann ein Bezug zu dem Konzept der *Corporate Identity (CI)* hergestellt werden. Dieses definiert Wiedmann (2007) in zweifacher Hinsicht:

Zum einen steht CI für die spezifische Identität eines Unternehmens, die in Analogie zur Identität von Individuen oder Gruppen erfasst werden kann. Zum anderen wird mit dem CI-Begriff ein Managementkonzept gekennzeichnet, das relevante Problemfelder, Leitlinien und Anforderungen, Ziele und Aufgaben vorstrukturiert, die beim Aufbau und der Pflege einer Unternehmensidentität von Bedeutung sind (S. 1).

Außerdem kommt es laut Wiedmann bei einer authentischen Selbstdarstellung darauf an, dass diese „im Einklang mit der Unternehmenswirklichkeit bzw. deren aktueller, aber auch potenzieller Einschätzungen steht“ (ebd., S. 3). Diesbezüglich kommt es in den Antworten zu einem Bruch. Mit der Anrufung der Universität als personaler Akteur und den durch die Bewertungen der Sprecherinnen zum Ausdruck kommenden unerfüllten Erwartungen, zeigt sich, dass das auch an den Universitäten zu beobachtende Ziel einer Corporate Identity zu neue Herausforderungen führt, die es zukünftig im Rahmen der Studierenden- und Hochschulforschung zu adressieren gilt.

---

<sup>31</sup> Laut Steck (2003) stand die Universität zwar schon immer unter Einfluss von Kapital und Politik, jedoch mahnt er eindringlich: „the issue facing the academy is that the values of the market are steadily encroaching on and transforming the values of the university“ (S. 68).

<sup>32</sup> „The corporatized university is defined as an institution that is characterized by process, decisional criteria, expectations, organizational culture, and operationing practices that are taken from, and have their origins in, the modern business corporation“ (Steck, 2003, S. 74).

## 7 Ausblick

Die vorliegende Arbeit konnte u.a. das erkenntnistheoretische Potenzial offener Fragen aufzeigen und damit auf die Notwendigkeit einer angemessenen Auswertungsmethode verweisen sowie eine neue Perspektive auf die Beziehung von Studierenden zu ihrer Universität eröffnen. Im Folgenden wird ein Ausblick auf weitere Forschungen gegeben, die vielversprechend für eine weitere Auseinandersetzung mit offenen Fragen sowie für das Verständnis von der Beziehung zwischen Studierenden und ihrer Universität sind.

Zunächst wäre es gewinnbringend, im Rahmen eines weiteren Analysezyklus neue Daten zu erheben und auszuwerten, etwa die studentisch verwalteten „KIT“-Foren und -Accounts auf Social-Media Plattformen, auf die bereits verwiesen wurde. Ebenso bietet es sich an, auf die Rundmails des Präsidiums mit Blick auf die Adressierung der Studierenden und ihre mögliche Veränderung im Laufe der vergangenen Semester zu fokussieren. Auch die doppelte Verwendung des ‚Wir‘-Begriffs könnte hierbei weiter in den Blick genommen werden. Hinsichtlich der Datensorte offene Fragen könnten zukünftige Arbeiten die Merkmale der Antworten der Befragten fallübergreifend herausarbeiten und sich mit der Datensorte als kommunikative Gattung (Luckmann, 2006) auseinandersetzen. In diesem Zusammenhang wäre es interessant, die Antworten auf die offene Frage mit anderen Kommunikationsformen zu vergleichen. Auch durch die verstärkte Einbeziehung einer sprachwissenschaftlichen Perspektive, etwa in Form der interaktionalen Linguistik, könnten neue Erkenntnisse über die Datensorte gewonnen werden.

Die Relevanz einer weiterführenden Auseinandersetzung sowohl mit der Datensorte offene Fragen als auch mit dem Status der Studierenden innerhalb der Universität, lässt sich wie folgt begründen. So zählen offene Fragen mittlerweile zu einem festen Bestandteil standardisierter Befragungen, während ihrer gegenstandsangemessenen Auswertung jedoch gleichzeitig nur eine untergeordnete Rolle zukommt, wie in Kapitel 3.3 aufgezeigt wurde. Des Weiteren ist es für die Studierendenforschung maßgeblich, auf die verschiedenen Perspektiven Studierender zu fokussieren, um mittels neuer Erkenntnisse auch Einfluss auf politische Entscheidungsprozesse im Bereich der Universitäten nehmen zu können.

## Literaturverzeichnis

- Ackermann, L., Lamprecht, M., & Müller-Vogt, I. (2021). Die Präsenzlehre ist tot, es lebe die Präsenzlehre! In I. Neiske, J. Osthusenrich, N. Schaper, U. Trier, & N. Vöing (Hrsg.), *Hochschule auf Abstand: Ein multiperspektivischer Zugang zur digitalen Lehre*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Berghoff, S., Horstmann, N., Hüscher, M., & Müller, K. (2021). *Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie. Die Sicht von Studierenden und Lehrenden*. Gütersloh.  
<https://www.che.de/download/studium-lehre-corona/>
- Branchu, C., & Flaureau, E. (2022). "I'm not listening to my teacher, I'm listening to my computer": online learning, disengagement, and the impact of COVID-19 on French university students. *Higher Education*. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00854-4>
- Brooks, R., Gupta, A., Jayadeva, S., & Abrahams, J. (2021). Students' views about the purpose of higher education: a comparative analysis of six European countries. *Higher Education Research & Development*, 40(7), 1375-1388.  
<https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1830039>
- Casper, M., Kock, K., & Strunz, T. (2021, 11.04.2021). Wer nichts produziert, hat nichts zu melden. *Süddeutsche Zeitung*.  
<https://www.sueddeutsche.de/politik/hochschulen-in-der-pandemie-wer-nichts-produziert-hat-nichts-zu-melden-1.5260644>
- Cefai, D., Zimmermann, B., Nicolae, S., & Endreß, M. (2015). Introduction. *Human Studies*, 38(1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10746-015-9344-6>
- Dewey, J. (1939). *Theory of Valuation* (Bd. 2). Chicago, Illinois: University of Chicago Press.
- Dictionary (o.J.). Memes. Abrufbar unter <https://www.dictionary.com/browse/meme> [28.08.2022]
- Ehrentreich, S., Metzner, L., Deraneck, S., Blavutskaya, Z., Tschupke, S., & Hasseler, M. (2022). Einflüsse der Coronapandemie auf gesundheitsbezogene Verhaltensweisen und Belastungen von Studierenden. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17(3), 364-369. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00893-2>
- Eisewicht, P., & Grenz, T. (2018). Die (Un)Möglichkeit allgemeiner Gütekriterien in der Qualitativen Forschung – Replik auf den Diskussionsanstoß zu „Gütekriterien

- qualitativer Forschung“ von Jörg Strübing, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke und Thomas Scheffer. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(5), 364-373.
- Flick, U. (2007). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (5. Auflage, S. 252-265). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Garfinkel, H. (2020). *Studien zur Ethnomethodologie*. Frankfurt am Main: Campus.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical Sensitivity. Advances in the Methodology of Grounded Theory*. Mill Valley: The Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (2. Auflage). Bern: Huber.
- Handel, W. H. (1982). *Ethnomethodology. How people make sense*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Hawlitsek, A., Briese, S. M., & Albrecht, P.-G. (2022). "Man fühlt sich nicht alleine gelassen." Merkmale guter Online-Lehre aus studentischer Perspektive. *die hochschullehre*, 8(3), 30-44.
- Heintz, B. (2016). „Wir leben im Zeitalter der Vergleichen.“ Perspektiven einer Soziologie des Vergleichs. *Zeitschrift für Soziologie*, 45(5), 305-323.  
<https://doi.org/doi:10.1515/zfsoz-2015-1018>
- Hirschauer, S. (2017). Praxis und Praktiken. In R. Gugutzer, G. Klein, & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (S. 91-96). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6_15)
- Hirschauer, S., Strübing, J., Ayaß, R., Krähnke, U., & Scheffer, T. (2019). Von der Notwendigkeit ansatzübergreifender Gütekriterien. Eine Replik auf Paul Eisewicht und Tilo Grenz: On the Necessity of Overarching Quality Criteria in Qualitative Research. A Reply to Paul Eisewicht and Tilo Grenz. *Zeitschrift für Soziologie*, 48(1), 92-95. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2019-0006>
- Jayadeva, S., Brooks, R., & Abrahams, J. (2022). The (stereo)typical student: how European higher education students feel they are viewed by relevant others. *British Journal of Sociology of Education*, 43(1), 1-21.  
<https://doi.org/10.1080/01425692.2021.2007358>
- Karlsruher Institut für Technologie (o.J.). Profil. Abrufbar unter <https://www.kit.edu/kit/profil.php> [25.08.2022]

- Kleimann, B. (2019). (German) Universities as multiple hybrid organizations. *Higher Education*, 77(6), 1085-1102. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0321-7>
- Kolanoski, M. (2017). Undoing the Legal Capacities of a Military Object: A Case Study on the (In)Visibility of Civilians. *Law & Social Inquiry*, 42(2), 377-397.
- Krüger, A. K., & Reinhart, M. (2016). Wert, Werte und (Be)Wertungen. Eine erste begriffs- und prozesstheoretische Sondierung der aktuellen Soziologie der Bewertung. *Berliner Journal für Soziologie*, 26(3), 485-500.  
<https://doi.org/10.1007/s11609-017-0330-x>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lamont, M. (2012). Toward a Comparative Sociology of Valuation and Evaluation. *Annual Review of Sociology*, 38(1), 201-221. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-120022>
- Lepper, G. (2000). *Categories in Text and Talk. A Practical Introduction to Categorization Analysis*. London: SAGE Publications.
- Leudar, I., Marsland, V., & Nekvapil, J. (2004). On Membership Categorization: 'Us', 'Them' and 'Doing Violence' in Political Discourse. *Discourse & Society*, 15(2-3), 243-266. <https://doi.org/10.1177/0957926504041019>
- Luckmann, T. (2006). Die kommunikative Konstruktion der Wirklichkeit. In D. Tänzler, H. Knoblauch, & H.-G. Soeffner (Hrsg.), *Neue Perspektiven der Wissenssoziologie* (S. 15-26). Konstanz: UVK.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Mey, G., & Berli, O. (2019). Grounded Theory in der Kultursociologie. In S. Moebius, F. Nungesser, & K. Scherke (Hrsg.), *Handbuch Kultursociologie Band 2: Theorien – Methoden – Felder* (S. 243-259). Wiesbaden: Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-07645-0\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-07645-0_16)
- Mey, G., & Mruck, K. (2011). *Grounded Theory Reader* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Nicolae, S., Endreß, M., Berli, O., & Bischur, D. (2019). Soziologie des Wertens und Bewertens. In S. Nicolae, M. Endreß, O. Berli, & D. Bischur (Hrsg.), *(Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit* (S. 3-20). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-21763-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21763-1_1)

- Otto, L., & Wanka, A. (2021). Under Construction – Zum Umbau von Praxisarchitekturen des Lehrens und Lernens in pandemischen Zeiten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 16(3), 67-82. <https://doi.org/10.3217/zfhe-16-03/04>
- Patzelt, W. J. (1987). *Grundlagen der Ethnomethodologie. Theorie, Empirie und politikwissenschaftlicher Nutzen einer Soziologie des Alltags*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Pfadenhauer, M., Enderle, S., & Albrecht, F. (2015). Studierkulturen. Zur Kompatibilität von Studium und (Groß-)Forschung am Beispiel des Karlsruher Instituts für Technologie. *Soziologie*, 44(3), 314-328.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-02118-4>
- Priehl, B., & Rami, U. (2021). Soziologie auf Distanz studieren. *Soziologie*, 50(3), 295-312.
- Rawls, A. (2020). Harold Garfinkels Studies in Ethnomethodology im Kontext der amerikanischen Soziologie. In H. Garfinkel (Hrsg.), *Studien zur Ethnomethodologie* (S. 7-21).
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Ruane, J., & Ramcharan, P. (2006). Grounded theory and membership categorisation analysis: Partner methodologies for establishing social meaning — A research example. *Clinical Effectiveness in Nursing*, 9, 308-316. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.cein.2006.07.001>
- Sacks, H. (1996). *Lectures on Conversation* (G. Jefferson & E. A. Schegloff, Hrsg. 2. Auflage). Cambridge: Blackwell.
- Scheffer, T. (2021). Kritische Ethnomethodologie. In R. B. Jörg & M. Christian (Hrsg.), *Ethnomethodologie reloaded: Neue Werkinterpretationen und Theoriebeiträge zu Harold Garfinkels Programm* (S. 387-404). transcript Verlag. <https://doi.org/doi:10.1515/9783839454381-019>
- Schegloff, E. A. (2007). A tutorial on membership categorization. *Journal of Pragmatics*, 39, 462-482.
- Schmitz, D., Fiedler, M., & Becker, H. (2021). Studieren in Zeiten von Corona. Eine Onlinebefragung zu Studium, Familie und Beruf mit Blick auf die Selbstbestimmung der Studierenden. In I. Neiske, J. Osthusenrich, N. Schaper, U. Trier, & N. Vöing (Hrsg.), *Hochschule auf Abstand: Ein multiperspektivischer*



- Zugang zur digitalen Lehre* (1st. Auflage, S. 61-76). Bielefeld: transcript Verlag.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.14361/9783839456903-006>
- Shachar, R., Kainan, A., Munk, M., & Kezef, A. (2002). The College in the Eyes of Its Students. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-3.3.840>
- Sharaievska, I., McAnirlin, O., Browning, M. H. E. M., Larson, L. R., Mullenbach, L., Rigolon, A., D'Antonio, A., Cloutier, S., Thomsen, J., Metcalf, E. C., & Reigner, N. (2022). "Messy transitions": Students' perspectives on the impacts of the COVID-19 pandemic on higher education. *Higher Education*.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-022-00843-7>
- Steinke, I. (2007). Gütekriterien qualitativer Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (7. Auflage, S. 319-331). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strauss, A., Legewie, H., & Schervier-Legewie, B. (2011). „Forschung ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded Theory Reader* (2. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Strauss, A. L. (1991). *Qualitative Sozialforschung: Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung*. München: Fink.
- Strübing, J. (2002). Just do it? Zum Konzept der Herstellung und Sicherung von Qualität in grounded theory-basierten Forschungsarbeiten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 54(2), 318-342. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-415187>
- Strübing, J. (2007). Glaser vs. Strauss? Zur methodologischen Substanz einer Unterscheidung zweier Varianten von Grounded Theory. *Historical Social Research*, 157-173.
- Strübing, J. (2021). *Grounded Theory* (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83-100.
- Sülzle, A. (2017). Kritik des reinen Gefühls. In J. Bonz, K. Eisch-Angus, M. Hamm, & A. Sülzle (Hrsg.), *Ethnografie und Deutung: Gruppensupervision als Methode*

- reflexiven Forschens* (S. 111-139). Wiesbaden: Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-15838-5\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-658-15838-5_5)
- Symonds, E. (2021). Reframing power relationships between undergraduates and academics in the current university climate. *British Journal of Sociology of Education*, 42(1), 127-142. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1861929>
- ten Have, P. (2004). *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. London: SAGE Publications, Limited.
- vom Lehn, D. (2012). *Harold Garfinkel*. Konstanz: UVK.
- Wiedmann, K.-P. (2007). Corporate Identity. In *Enzyklopädie der Betriebswirtschaftslehre/HWB – Handwörterbuch der Betriebswirtschaft*.
- Winde, M., Werner, S. D., Gumbmann, B., & Hieronimus, S. (2020). *Hochschulen, Corona und jetzt? Wie Hochschulen vom Krisenmodus zu neuen Lehrstrategien für die digitale Welt gelangen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V.
- Zechlin, L. (2015). New Public Management an Hochschulen: wissenschaftsadäquat? . *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 65(18-19), 31-38.
- Zembylas, T. (2019). Zur Kontextualisierung von Bewertungsprozessen. In S. Nicolae, M. Endreß, O. Berli, & D. Bischur (Hrsg.), *(Be)Werten. Beiträge zur sozialen Konstruktion von Wertigkeit* (S. 171-194). Wiesbaden: Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-21763-1\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21763-1_8)
- Zimmermann, D. E., & Pollner, M. (1990). The Everyday World as a Phenomenon. In J. Coulter (Hrsg.), *Ethnomethodological Sociology* (S. 96-137).
- Züll, C. (2015). *Offene Fragen*. Mannheim: GESIS – Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.15465/gesis-sg\\_002](https://doi.org/10.15465/gesis-sg_002)
- Züll, C., & Menold, N. (2019). Offene Fragen. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 855-862). Wiesbaden: Springer VS.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4\\_59](https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_59)

## Anhang

### A. Reflexion der forschungsbegleitenden Emotionen

Laut Sülzle (2017) fehlt es an einer Konfrontation mit den forschungsbegleitenden Emotionen, die im Rahmen der Forschung entstehen. Dabei ist es jedoch essenziell, „forschungsbegleitende Gefühle nicht als Hindernis oder Störung und auch nicht als Privatangelegenheit, sondern als Hinweise auf die Beziehung zwischen Feld und Forscher\*in zu begreifen“ (ebd., S. 127). Daher möchte ich in diesem Kapitel die Auseinandersetzung mit meinen forschungsbegleitenden Emotionen nachzeichnen, die für mich insbesondere aus der emotionalen Beschaffenheit der Daten und meiner Doppelrolle als Studentin und Forscherin resultierten.

Wie bereits zu Beginn der Arbeit dargelegt, beschäftigten mich die persönlichen Schilderungen der Studierenden und die Emotionalität, die viele Antworten durchdringt, auf zwei Ebenen. Die erste Ebene bezieht sich auf meine persönlichen Erfahrungen während der Pandemie als Studentin, insofern ich in meinem Studienalltag seit Beginn der Pandemie häufig das Gefühl der Vereinzelung erlebt habe und mich die Antworten der Studierenden aufgrund der Parallelen bewegt haben. Zu lesen, dass meine Erfahrung womöglich von anderen Studierenden geteilt wird und kollektiven Charakter hat, führte auf einer zweiten Ebene zu der Überlegung, dass die Emotionalität in den Daten auf die Relevanz des Beziehungsaspekts hindeutet. Erst aus den durch die Daten hervorgerufenen Emotionen, entwickelte sich also das Erkenntnisinteresse und die Frage, wie die Beziehung von Studierenden zu ihrer Universität gestaltet ist. Zugleich brachte die Doppelrolle als Studentin und Forscherin auch Herausforderungen mit sich. Als Forscherin setzte ich mich analytisch mit den Antworten der Studierenden auseinander, in welchen sie über die pandemiebedingten Ausnahmesemester auf teils sehr emotionale Weise berichten. Zugleich habe ich die Situation an der Universität während der Pandemie als Studentin selbst erlebt. Hiermit war das Gefühl verbunden, die Analyse so schnell wie möglich vorantreiben zu müssen, da ich mich verpflichtet fühlte, den Studierenden mit meinen Ergebnissen zu signalisieren, dass ihre Anliegen gesehen werden (ich selbst habe mir während meines Studiums mehr Rückmeldung zu Befragungsergebnissen gewünscht). Teils wurde in den Antworten auch explizit geäußert, dass die Veröffentlichung der Umfrageergebnisse (im Allgemeinen, nicht nur in Bezug auf die offene Frage) erwünscht ist, als auch, dass an die

Umfrage bestimmte Erwartungen hinsichtlich zukünftiger Veränderungen geknüpft sind, wie auch aus folgendem Zitat hervor geht:

*„Danke für diese Umfrage. Ich hoffe, dass sich damit etwas bewegen lässt.“ (A. 68, S. 76)*

Doch auch für Wissenschaftler:innen, die selbst Teil des Hochschulsystems und in der Lehre tätig sind, können die emotionale Beschaffenheit der Daten sowie bestimmte damit verbundene Praktiken (wie etwa das Abwerten oder Stellen einer Forderung) herausfordernde Bestandteile der Analyse darstellen. Zwar sahen sich Dozierende während der Pandemie ebenfalls mit neuen Herausforderungen konfrontiert, jedoch werden sie in den Antworten der Studierenden häufig als deren Gegenspielerinnen positioniert, wodurch die Definition der eigenen Rolle in Frage gestellt werden kann.

## B. Anwendung qualitativer Gütekriterien

Die Arbeit orientiert sich an den von Steinke (2007) formulierten Kernkriterien für die Bewertung qualitativer Forschung. Zur Diskussion über Gütekriterien in der qualitativen Forschung siehe Strübing et al. (2018), Eisewicht und Grenz (2018) und Hirschauer et al. (2019).

Gütekriterien	Anwendung
Intersubjektive Nachvollziehbarkeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentation des Forschungsprozesses mit Fokus auf die Implementierung einer ethnomethodologischen Perspektive in das Forschungsprogramm der Grounded Theory sowie die detaillierte Auseinandersetzung mit der Beschaffenheit der Daten.</li> <li>• Diskussion des methodologischen Vorgehens, des Datenmaterials sowie der (Zwischen-)Ergebnisse im Rahmen               <ul style="list-style-type: none"> <li>- des studienbegleitenden Kolloquiums an der Goethe-Universität Frankfurt,</li> <li>- des digitalen Interpretationskolloquiums für Grounded Theory-Studien an der Ruhr-Universität Bochum und</li> <li>- der zweitägigen Forschungswerkstatt ‚Institutionelle Kommunikation‘ an der Universität Duisburg-Essen.</li> </ul> </li> </ul>
Indikation des Forschungsprozesses	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Das Erkenntnisinteresse als auch die Daten verlangen nach einem qualitativen Vorgehen (es geht um das ‚Wie‘).</li> <li>• Feldspezifisches Wissen und Erfahrungen durch die eigene Rolle als Studentin ermöglichten es, auf das Thema aufmerksam zu werden.</li> <li>• Siehe nächster Punkt (empirische Verankerung) zu Gegenstandsangemessenheit der methodologischen Konzeption.</li> </ul>
Empirische Verankerung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Maximal offener Zugang durch die Grounded Theory und Ethnomethodologie und damit verbunden die an den Daten orientierte Weiterentwicklung der Fragestellung während des Forschungsprozesses.</li> </ul>
Relevanz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Die Arbeit setzt sich mit einer unterschätzten Datensorte auseinander und wählt hierfür einen neuen methodischen Zugang zu diesen Daten.</li> <li>• Dadurch gelangt sie zu neuen Erkenntnissen hinsichtlich der Frage nach der Beziehung von Studierenden zu ihrer</li> </ul>

	Universität, die für die Studierenden- und Hochschulforschung von Relevanz sind.
Reflektierte Subjektivität	<ul style="list-style-type: none"><li>• Reflexion des Zusammenhangs zwischen der persönlichen Erfahrung während der Pandemie und der Entwicklung der Fragestellung sowie</li><li>• Auseinandersetzung mit den hieraus resultierenden Herausforderungen (siehe Anhang</li><li>• Reflexion der forschungsbegleitenden Emotionen).</li></ul>

Abb. 2: Anwendung qualitativer Gütekriterien nach Steinke (2007)

## **C. Antworten auf die offene Frage**

### **offene Frage**

Falls Sie weitere Anmerkungen haben, oder generell Kritik oder Wünsche äußern wollen, können Sie diese gerne hier anbringen. Vielen Dank!

### **Antwort 2**

Manch ein Prof gehört nicht in die Rolle die er einnimmt.... Zeit hat man bereits genug verloren durch die Pandemie, wieso stellt man sich dann auch noch quer auf arrogante Art und Weise...

### **Antwort 3**

Ich wünsche mir, dass Studieren nicht aus Druck besteht, sondern darin den natürlichen Lerntrieb fördert. Zudem sollten online Einheiten ohne Frist dauerhaft verfügbar sein und Skripte bzw. Vorlesungsfolien VERPFLICHTEND zur online zur Verfügung gestellt werden.

### **Antwort 4**

Es geht im Studium nur noch um Prüfungen, die packt man auch normal aber ansonsten macht und lernt man nichts mehr im Studium. Ich bin ehrlich gesagt froh dass es bald vorbei ist und ich die Uni verlasse. Wenn es irgendwie geht, macht wenigstens Bib, Mensa, AKK etc. wieder komplett auf, zur Not halt nur für geimpfte Studenten. Hoffe wirklich dass das bald möglich sein wird.

### **Antwort 5**

Was an der digitalen Lehre auch stört ist die teilweise Unfähigkeit mancher Dozenten digitale Medien einzusetzen. Mikrofone die zu leise/laut (Übersteuern) sind. Slides die zu spät geteilt werden. Internetverbindungen die zu schlecht sind. Ilias Sektionen die total unübersichtlich sind... Die Liste ist nicht vollständig

### **Antwort 6**

Generell hat es das KIT gut gemacht.

**Antwort 7**

Nach 6 Monaten sehr streng & ernst genommenem Lockdown, ohne Kontakte außer zu meiner Partnerin, fingen in einer langen Klausurenphase im letzten Wintersemester Panik und Ängste, kombiniert mit Übelkeit, Schwächeanfällen und Schwindel an. Das kannte ich so nicht und damit kämpfte ich bis heute. Dank Medikamenten ist das nun einigermaßen im Griff, so wie früher ist es aber noch lange nicht. Ich möchte dafür aber niemanden beschuldigen, eine Pandemie ist eine Ausnahmesituation und im Vergleich zu anderen Universitäten, bin ich froh, dass das Studium zumindest in den groben Zügen so gut wie am KIT weiterfühbar war. Auch das PBS ist eine sehr gute Hilfe, wenn auch vielleicht leider aktuell etwas unterbesetzt in dieser besonderen Zeit. Ich denke für neue Bachelorstudenten könnte die Situation weit schlimmer sein, als für erfahrenere Masterstudenten.

**Antwort 8**

Bitte wieder Präsenzlehre im WS!!

**Antwort 9**

Wir sollten bei der online-Lehre bleiben!

**Antwort 10**

Sorry manche Erhebungen sind irreführend und m.E. sinnlos.

**Antwort 11**

Noch nie war Studieren so schwer und verzweifelnd. Jede Anfrage die ich in den letzten 12 Monaten per Mail an einen Dozenten etc. gestellt habe wurde erst nach einem dritten Reminder, die jeweils nach einer Woche geschickt wurden, bearbeitet. Man fühlt sich absolut allein gelassen und verloren. Es gibt keine Instanz die unterstützend für einen Studierenden da ist. Um einen Termin für eine mündliche Prüfung zu bekommen habe ich 8 Monate Emails geschrieben. Allgemein wurde das Gefühl vermittelt, dass man der unwichtigste Teil der Universität als Student ist. Eine allgemeine Regelung für die Anmeldung zu Prüfungen mit einer Ansprechstelle für Studierende wäre wünschenswert. Ein allgemeiner Reminder an alle wissenschaftliche Mitarbeiter und Dozenten, dass sie auch mal Studierende waren. Derzeit gibt es keine gemeinsame Diskussionsebene.



**Antwort 12**

Der Umgang mit der Pandemie von KIT Seite empfand ich als sehr mangelhaft. Es gab wenig bis gar keine sinnvolle Informationen. Man musste aktiv den Personen hinterher laufen um Infos zu bekommen. Bei vielen Vorlesungen haben die Dozenten es sich leicht gemacht und Aufzeichnung bereitgestellt und in der VL haben sie zusätzlichen Inhalt gemacht. Aus meiner Perspektive hat sich der Aufwand für viele Veranstaltungen erhöht. Der Umgang mit Klausuren war ebenfalls mangelhaft. Hier hat mein häufig information erst sehr kurz vor der Klausur bekommen. Auf die Planungssicherheit von Studenten würde überhaupt nicht eingegangen (nach dem Motto 'Die haben doch eh nichts anderes zu tun'). Man hat sich alleingelassen und ignoriert gefühlt vom KIT.

**Antwort 13**

Man muss auch anmerken, dass die Leistung an der Uni sich aus dem Grund verschlechtert hat, weil manche Dozenten der Meinung waren eine Online Klausur einführen zu müssen. Da sich die Struktur einer Online Klausur von einer Präsenz Klausur unterscheidet, bestand die Gefahr von einer Idiotensicheren Klausur plötzlich durchzufallen. Die Entscheidung, die Klausur online durchzusetzen, fiel kurz Ende der Vorlesungszeit und brachte meine gesamte Lernstruktur durcheinander. Zudem, was eine sehr wichtige Rolle spielt, war die erhöhte Müdigkeit während der Vorlesungszeit und der Klausur. Als ob es nicht ausreicht in einem Büro zu arbeiten und 8 std. Vor dem Bildschirm zu hocken, sitzt man auch vor der Vorlesung UND vor der Klausur am Bildschirm. Kopfschmerzen und Müdigkeit begleiteten mich in den letzten 3 Semestern. Bitte die Umfrage so gestalten, wie sich die Zeit vor dem Bildschirm auf den gesundheitlichen Status ausgewirkt hat. Ebenfalls wäre es gut zu wissen, wie die Studenten sich gefühlt haben, nachdem Online Klausuren eingeführt und diese denen moralisch beeinflusst haben. Mich persönlich hat es beispielweise verärgert, da ich jetzt einen Semester länger studieren darf, aufgrund eines Nicht-bestehen einer spontan eingeführten Online Klausur.

**Antwort 14**

Generelle Kritik möchte ich am KIT äußern. Ich finde es keine optimale Lösung, wenn man die Studierenden auffordert zurück nach Karlsruhe zu kommen und sich eine Wohnung zu suchen. Es gab bereits zwei online Semester und die Vorlesungen wurden bereits aufgezeichnet. Es besteht somit die Möglichkeit, dass es zwar super wäre wenn die

Studierenden zurück kommen würden, die online Vorlesungen aus den vorherigen Semestern aber ihre Gültigkeit behalten.

### **Antwort 15**

Am Sinnvollsten wäre für mich die 'best of both worlds' Lösung: Präsenzveranstaltungen mit Aufzeichnung, die möglichst unbefristet Online zur Verfügung steht. Zunächst evtl. Abnahme der Präsenz der Studierenden, das sollte sich jedoch einpendeln. Außerdem Anreiz für Dozierende, Veranstaltungen erträglich zu organisieren. Bei manchen Dozenten ist das Erhöhen der Wiedergabegeschwindigkeit ein Segen bzw. das Überspringen nicht relevanter Teile.

### **Antwort 16**

Was ist das für eine Umfrage, in der meine Uni mich fragt wie es um Themen wie Sexualität usw. Geht?!

### **Antwort 17**

Insgesamt kam ich mit der Online-Lehre deutlich besser zurecht als offline. Jedoch gibt es am KIT viele Institute die das Gefühl vermitteln das Lehre eher eine lästige Pflicht ist, was sich dementsprechend auch in ihrer Lehre, egal ob on- oder offline, widerspiegelt. Diese Veranstaltungen sind deutlich anstrengender und benötigen viel mehr Motivation als bei Instituten die ein positives Gefühl vermitteln. Ich habe während Corona einen CS50 Kurs von Harvard auf der Plattform edx.org besucht (ebenfalls online) und die Qualität der Lehre (und der Video-Produktion) ist nicht mit der des KIT zu vergleichen. Bei der Harvard Vorlesung kann man problemlos auch eine 2h Vorlesung schauen, während es bei den meisten KIT Vorlesungen bereits nach 20min unerträglich (in Bezug auf Konzentration, Motivation, Aufbereitung des Inhalts, Vortrag und in Folge dessen Müdigkeit) wird.

### **Antwort 20**

Ich habe besonders den Übergang von Vorlesungs- zu vorlesungsfreier Zeit als sehr frustrierend wahrgenommen in der Pandemiezeit. Normalerweise ist das ein Übergang vom unterwegs sein am Campus (mit Kommilitonen) zum Sitzen und Lernen alleine Zuhause. Jetzt blieb alles gleich, man saß einfach weiterhin am Schreibtisch vor dem PC. Es gab keinen Unterschied zur Vorlesungszeit, was zu Frustration, Einsamkeit und Depressionen/Versagensängsten führt. Ich lerne viel mehr und intensiver als vor der Pandemie, habe aber

dennoch Angst, nicht genügend Zeit zu haben. Wo ich vorher noch eine Woche Urlaub eingeplant hätte denke ich jetzt, ich brauche die Zeit dringend zum Lernen. Der Vergleich zu dem Wissensstand der anderen fehlt, man denkt, der Rest versteht viel mehr, ist mit dem Lernen weiter, ... da sich nur die Leute Online zu Wort melden, die auch alles verstanden haben. Der inoffizielle Kontakt fehlt.

**Antwort 21**

Online Lehre war durchaus sehr sinnvoll und hat auch sehr viel Stress durch Belastung durch Nebenjobs, etc abgenommen, falls Vorlesungen aufgenommen wurden. Ein beibehalt dieses Angebots wäre durchaus *\*sehr\** hilfreich

**Antwort 22**

Teilweise werden Lehrveranstaltungen gar nicht oder in Form eines hochgeladenen Skriptes absolviert. Auch werden aus Datenschutzgründen viele Folien selbst in der Vorlesung nicht mehr gezeigt. Erwartet wird in der Prüfung dann allerdings das gleiche wie vor der Pandemie. Da ich manche Fächer vor Corona als Mastervorzug besucht habe und während der Pandemie noch einmal fand ich diesen Vergleich schon krass. Kommt so rüber als würden die Lehrenden es ansehen als wäre es die Schuld der Studenten. Im Gegensatz dazu machen viele auch eine Top Online Lehre, die den Vorlesungen positiven neuen Schwung gegeben haben, da sich diese Lehrenden damit auseinander gesetzt haben und auch versuchen das beste daraus zu machen!

**Antwort 23**

Kit Mails bezüglich wie es mit Semester weiter geht kamen immer sehr spät und wäre oft sehr unaussagekräftig Viel blabla und nur der letzte Absatz war relevant

**Antwort 28**

Online Studium in fortgeschrittenen Semestern gut, da Zeit besser einteilbar ist. Für Erstsemester eher nicht, Beibehaltung des Online Studiums neben den Präsenzveranstaltungen wäre wünschenswert.

**Antwort 30**

Bitte werdet die doofen Gendersternchen los, die depravieren unsere schöne Sprache :(

**Antwort 32**

Seit 2015 studiere ich Maschinenbau, mittlerweile im Master. Seit der Pandemie macht das Studium keinen Spaß mehr. Es bleiben nur die lästigen Pflichten übrig, treffen mit Kommilitonen und persönlicher Austausch auch mit Dozenten ist weggefallen. Ich bin froh mein Studium bald abzuschließen und nicht mehr länger in dieser Situation studieren zu müssen.

**Antwort 33**

Ich würde mir wünschen, dass für den Fall, dass die online-Lehre weiter geht, alle Dozenten und Dozentinnen mit vernünftigem Equipment ausgestattet werden. Jeder noch so kleine Streamer hat mittlerweile ein gutes Mikrofon und HD-Webcam, nur am KIT, der Exzellenz-Uni werden Bild und Ton noch gefühlt mit Vorkriegstechnik gestreamt. Bitte schulen Sie ihre Dozentinnen und Dozenten im Umgang mit der Software und stellen sie Tafelersatz zur Verfügung. Eine Vereinheitlichung der Formate wäre darüber hinaus wünschenswert gewesen und könnte auch in Zukunft den Studenten das Leben erleichtern. Dass Planung in Zeiten der Pandemie schwierig ist, verstehe ich. Aber etwas mehr Flexibilität wäre wünschenswert. Die Pandemiesituation ändert sich so schnell, dass z.B. Prüfungen die Semester im Voraus online geplant wurden, locker in Person hätten angeboten werden können, wäre da nicht die träge Planung.

**Antwort 43**

Halt und Konstanten in solch turbulenten Zeiten zu haben ist ein gutes Gefühl. Vom KIT hätte ich mir in den letzten 16 Monaten genau das gewünscht, vor allem ein bisschen Planbarkeit. Leider ist dem aber nicht der Fall. Tatsächlich ist das KIT mit Abstand der 'Kontakt' in meinem Leben, der am unzuverlässigsten und unberechenbarsten agiert. Schade!

**Antwort 54**

Quasi mein komplettes Masterstudium fand unter Corona statt. Die wichtigsten Auswirkungen hat das meiner Meinung nach auf die Lebenssituation gehabt. Es hat einfach keinen Spaß mehr gemacht Student zu sein, weil man doch sehr viel alleine war und die Haupttätigkeit nur noch 'allein am Schreibtisch rumsitzen' war. Ich habe es für den Abschluss noch durchgezogen, aber Studenten, die gerade mit dem Bachelor angefangen hatten, tun mir wirklich leid. Viel Motivation/Lebensfreude im harten Grundstudium zieht man ja aus den anderen Kommilitonen/Leidensgenossen und Freundschaften, die man findet.

**Antwort 57**

Die Kommunikation während der letzten Semester fand ich von Seiten der Uni nicht ausreichend. Darüber hinaus gibt es meines Empfindens nach immer noch keinen Plan wie mit der Situation umzugehen ist von Seiten des KIT. Ich habe mich sehr allein gelassen gefühlt vom KIT. Warum sind immer noch so wenige Bibs offen und warum muss man da eine Maske am Arbeitsplatz tragen? Warum wird wieder mit Präsenzlehre im Wintersemester geplant? Die Wahrscheinlichkeit dass das stattfindet schätze ich eher gering ein. In den beiden SS wäre doch Präsenzlehre möglich gewesen. Ich hatte das Gefühl dem KIT war egal oder nicht bewusst wie psychisch belastend die Situation für Studenten ist und hat sich nicht gekümmert. Stattdessen hat es sich übervorsichtig und planlos verhalten.

**Antwort 66**

Am Insitut [anonymisiert] ist es sehr schwer Verantwortliche aller Art zu erreichen. Das ist sehr belastend, da sich dadurch der Studienablauf extrem verzögert. Das Sekretariat ist seit einem halben Jahr nicht besetzt, dadurch werden Leistungen sehr verspätet und nur nach mehrfachem Nachfragen eingetragen und es ist schwierig Ansprechpartner zum Studium zu erreichen. Das war alles schon vor der Pandemie schwierig, aber jetzt läuft der Kontakt nur noch über Email und man bekommt in der Regel keine Antwort. Ich bitte Sie dort mehr Personal für Verwaltungstätigkeiten einzusetzen!

**Antwort 68**

Danke für diese Umfrage. Ich hoffe, dass sich damit etwas bewegen lässt.

**Antwort 69**

Sehr vorteilhaft für die Prüfungsvorbereitung waren vorhandene Aufzeichnungen der Vorlesungen. Wege zu finden das beizubehalten wäre sehr zu begrüßen!

**Antwort 75**

Präsenzlehre jetzt! Maskenpflicht während Klausuren am Platz abschaffen.  
Arbeitsaufwand des Studiums reduzieren.

**Antwort 101**

Man hat das Gefühl, dass der Universität (und der Politik) die Studenten weitgehend egal sind. Jedesmal wenn in einer Mail der Uni geschrieben wird: ?für uns alle ist das eine

Ausnahmesituation? macht mich das wütend. Für Sie ist das bestimmt auch eine schlechte Situation, aber für uns ist sie um ein Vielfaches schlimmer. Vor allem wenn man neu ans KIT gekommen ist und niemanden kennt.

### **Antwort 108**

Man fühlt sich als Student sehr vom KIT alleine gelassen. Während die Lehrstühle/Dozenten uns viel aufbürden, gibt es uns gegenüber kaum bis keine Flexibilität. Aus dem Potential der Online-Lehre wird kaum etwas ausgeschöpft, obwohl man hätte so einen großen Wandel durchziehen können. Flexibles Arbeiten wird in vielen Kursen unterbunden, indem die Videos überhaupt gar nicht und nur sehr kurze Zeit on demand zur Verfügung stehen. Klausurtermine müssen WEIT im Semester so hingenommen werden, weil die Planung des KIT schlicht nicht vor dem Semester beendet ist. Online Klausurtermine werden um 16 Uhr gehalten mit der Begründung, da Frühs die Kapazitäten nicht ausreichend sind. Mir ist bewusst, dass dies Mehraufwand bedeutet. Die Situation war für jeden neu. Viele andere Universitäten haben es deutlich besser hingekommen, gerade im aktuellem Corona Semester. Warum keine flächendeckenden Hybrid Klausuren? Warum keine online Einsichten? Warum keine gesicherten Hybrid Veranstaltungen im WiSe 21/22? Für eine Technische Universität ein absolutes Armutszeugnis.

### **Antwort 133**

Danke, dass das KIT uns immer auf dem Neusten Stand gehalten hat und versucht wurde so gut es geht uns Studenten zu informieren und das Beste draus zu machen.

### **Antwort 324**

Kritik an der [anonymisiert] Abteilung: besonders in den online Semestern die ich jetzt erlebt habe, ist meinen Kommilitonen und mir aufgefallen, dass die Abteilung für [anonymisiert] deutlich an ihrer Empathie und ihrem Feingefühl arbeiten muss. Unterschiedliche Personen haben sehr unhöflich und teilweise gemeine Mails erhalten. In einer bereits schwierigen Situation mit starker psychischer Belastung war das keine Hilfe. Hiervon möchte ich jedoch ganz spezielle Herrn [anonymisiert] ausschließen. Sein Engagement und Entgegenkommen war wirklich toll und hilfreich.

### **Antwort 349**

Man fühlt sich oft vom Lehrpersonal allein gelassen, die sind mit ihren eigenen Schwierigkeiten beschäftigt und versuchen die Probleme für Sie am bequemsten zu lösen,

man hat aber oft den Eindruck dass die Belange der Studierenden gar nicht oder zu allerletzt in Überlegungen miteinbezogen werden. Durch spät bekannt gegebene Klausurtermine ist eine normale Studienablaufplanung nicht ansatzweise möglich. Dozenten nehmen oft keine Rücksicht darauf dass Studierende auch mit erschwerten Bedingungen zu kämpfen haben. Teilweise wird überhaupt kein Aufwand in die Veranstaltungen investiert, was sich dann auch in der Qualität widerspiegelt. Einige Dozenten machen sich gute Gedanken und entwickeln Konzepte, um die Online-Lehre so effizient und fair gegenüber den Studierenden zu gestalten und erzielen damit auch deutliche Erfolge, andere Dozenten scheinen vollkommen gleichgültig, wälzen die ganze Verantwortung an ihre Mitarbeiter ab und lassen die Studenten im Regen stehen. Zudem fehlt nicht nur die Präsenz-Lehre, sondern das gesamte Drumherum: Der Austausch mit Freunden und Kommilitonen während und nach den Veranstaltungen, das gemeinsame Mittagessen in der Mensa, die Treffen auf dem Campus oder im Schlosspark.

## D. E-Mail des Präsidiums

**Betreff:** Ausblick auf das Wintersemester 2021/2022

**Datum:** Donnerstag, 15. Juli 2021 um 14:30:32

### **Ausblick auf das Wintersemester 2021/2022**

**Liebe Lehrende, liebe Studierende des KIT,**

Die Vorlesungszeit des „3. Corona-Semesters“ neigt sich dem Ende zu. Wir starten nun in die Prüfungsphase und blicken gespannt auf das Wintersemester 2021/2022.

Zunächst gilt unser herzlicher Dank Ihnen, liebe Lehrende und Studierende, für Ihr unermüdliches Engagement, für Ihre Entschlossenheit und vor allem auch für Ihre positive Haltung und das Durchhaltevermögen. Ebenso danken wir allen Beteiligten in der Verwaltung und den zentralen Einrichtungen für die engagierte Unterstützung. Gemeinsam konnten wir die Herausforderungen den Umständen entsprechend gut bewältigen und ein Studium in Corona-Zeiten ermöglichen.

Dass im Sommersemester 2021 zumindest viele kleine Öffnungsschritte möglich waren, ist ein positives Zeichen und gibt gleichzeitig Hoffnung für eine Rückkehr zur Normalität. Erfreulicherweise konnten Praxis-Lehrveranstaltungen ausgeweitet und Exkursionen wieder in Präsenz durchgeführt werden. Außerdem konnten die Lernplätze in der KIT-Bibliothek sukzessive ausgeweitet werden. Zum Sommer hin waren kleinere Zusammenkünfte in vielen Studiengängen möglich, die mit großem Eigenengagement Corona-gerecht organisiert wurden. Die nun bevorstehende Prüfungsphase haben wir am KIT langfristg vorbereitet. Dies ist robust organisiert, so dass wir zuversichtlich sind, dass alle Prüfungen planmäßig erfolgen können. Wir wünschen allen Prüflingen gutes Gelingen und viel Erfolg!

### **Wintersemester 2021/2022 - Ausblick**

Unser eindeutiges Ziel ist, für das Wintersemester 2021/2022 wieder **möglichst viele Präsenzveranstaltungen auf dem Campus** anbieten zu können und so weit wie möglich einen **normalen Studienbetrieb** zu realisieren. Wir planen eine **Mischung aus Präsenz-, Hybrid- und Online-Veranstaltungen**. Die Konkretisierung erfolgt jeweils auf Fakultäts- und Studiengangebene mit dem Ziel, den Studierenden im September Auskunft darüber geben zu können, auf welche Weise die Lehrveranstaltungen jeweils stattfinden werden.

Für Sie, liebe Studierende, bedeutet dies: Wir bitten Sie, wieder nach oder in die Nähe von Karlsruhe zu kommen, um Präsenzangebote wahrnehmen zu können. Es wird im kommenden **Wintersemester keine „Online-Garantie“** wie im Sommersemester 2021 mehr geben, d.h. es ist möglich, dass Lehrveranstaltungen, die online begonnen werden, im Laufe des Wintersemesters ganz oder teilweise in Präsenz übergehen.

Aber wie wir alle wissen, ist die Pandemie noch nicht vorüber und niemand kann heute mit Bestimmtheit sagen, welche Randbedingungen im Herbst und Winter vorliegen werden. Basierend auf der aktuellen Corona-Verordnung Studienbetrieb der Landesregierung, gültig ab 1. Juli, sollten sich Studierende darauf einstellen, dass sie an Präsenzveranstaltungen im kommenden Wintersemester nur teilnehmen können, wenn sie den „3G-Nachweis“ erbringen.



Das heißt: Wer nicht vollständig geimpft ist, muss regelmäßig einen negativen Corona-Test vorweisen, um an Präsenzveranstaltungen teilnehmen zu können.

Daher schließt sich das KIT dem Aufruf der Landesregierung an alle Studierenden ausdrücklich an, sich rechtzeitig vor Beginn des Wintersemesters vollständig impfen zu lassen: Nicht nur, um sich und andere gesundheitlich zu schützen, sondern auch, um einen normaleren Studienbetrieb realistisch zu machen.

Bereits jetzt wünschen wir Ihnen eine schöne und erholsame Sommerzeit und allen Studierenden viel Erfolg in der anstehenden Prüfungsphase.

Gemeinsam setzen wir alles daran, im Wintersemester 2021/2022 so viel Normalität wie möglich umzusetzen. Wir freuen uns, wenn wir uns wieder auf dem Campus begegnen können. Bitte informieren Sie sich auch weiterhin über die Corona-FAQ auf der Homepage des KIT und weitere Informationsangebote der KIT-Fakultäten.

Freundliche Grüße

## E. Fragebogen

EvaSys	Befragung zum Studium unter Pandemie Bedingungen [Copy] [Copy]	 
--------	--	--

Bitte so markieren:     Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.  
 Korrektur:     Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

### Willkommen!

Liebe Studierende,  
 vielen Dank für Ihre Bereitschaft an unserer Befragung zu Ihrem Studium am KIT während der Corona-Pandemie teilzunehmen – **Ihre Meinung ist uns wichtig!**

Die Befragung wurde im Auftrag des Präsidiums zusammen mit dem Team von MyHealth, der Psychotherapeutischen Beratungsstelle für Studierende des Studierendenwerks Karlsruhe (PBS), dem AstA und dem Qualitätsmanagement des KIT entwickelt.

Unser Ziel ist es Ihnen – der Studierendenschaft – die Möglichkeit zu geben, uns Ihre Erfahrungen während des letzten Jahres mitzuteilen und die Erkenntnisse in die Weiterentwicklung der Studienbedingungen einfließen zu lassen. Die Befragung beschäftigt sich sowohl mit dem Studium als auch mit privaten Aspekten.

Die Erkenntnisse zu gesundheitsbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen von Studierenden am KIT werden zur Entwicklung von Maßnahmen und Empfehlungen zur Verbesserung der Studierendengesundheit, unter anderem im Rahmen des Projektes MyHealth, verwendet.

Für Rückfragen stehen wir Ihnen gerne unter [redacted] zur Verfügung.  
 Ihr Befragungsteam [redacted]

### Datenschutzhinweis

Die **Teilnahme** an der Befragung ist **freiwillig**. Die Befragung erfolgt **anonym**. Die Erhebung der soziodemografischen Daten wie Geschlecht usw. erfolgt ausschließlich zu dem Zweck, die Aussagen gruppenheterogen auszuwerten. Es werden **keinerlei Versuche** unternommen, aus den Ihrerseits getätigten Angaben **Rückschlüsse auf konkrete Personen** zu ziehen. Die **Auswertungsergebnisse** werden ausschließlich in **anonymisierter Form** (in Tabellen und /oder Graphiken) veröffentlicht, so dass Rückschlüsse auf Einzelpersonen nicht möglich sind. Bitte tragen Sie in die Freitextfelder keine personenbezogenen Daten, auch nicht von Dritten, ein. Gemäß Art. 4 Ziff. 1 Datenschutz-Grundverordnung (DS-GVO) sind „personenbezogene Daten“ „alle Informationen, die sich auf eine identifizierte oder identifizierbare natürliche Person beziehen; als identifizierbar wird eine natürliche Person angesehen, die direkt oder indirekt, insbesondere mittels Zuordnung zu einer Kennung wie einem Namen, zu einer Kennnummer, zu Standortdaten, zu einer Online-Kennung oder zu einem oder mehreren besonderen Merkmalen, die Ausdruck der physischen, physiologischen, genetischen, psychischen, wirtschaftlichen, kulturellen oder sozialen Identität dieser natürlichen Person sind, identifiziert werden kann“.

### Allgemeine Angaben

Welchen Abschluss streben Sie an?

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Bachelor of Science/Arts | <input type="checkbox"/> Master of Science/Arts | <input type="checkbox"/> Bachelor of Education |
| <input type="checkbox"/> Master of Education      | <input type="checkbox"/> Sonstiges              |  |

# MUSTER

EvaSys

Befragung zum Studium unter Pandemie Bedingungen [Copy] [Copy]



## Allgemeine Angaben [Fortsetzung]

Welches Studienfach studieren Sie? [Wenn Sie einen Doppelabschluss anstreben oder zwei Fächer im Lehramt studieren, dann wählen Sie bitte Ihr erstes Fach aus.]

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Angewandte Geowissenschaften               | <input type="checkbox"/> Architektur  | <input type="checkbox"/> Bauingenieurwesen   |
| <input type="checkbox"/> Bioingenieurwesen                          | <input type="checkbox"/> Biologie   | <input type="checkbox"/> Chemie  |
| <input type="checkbox"/> Chemieingenieurwesen/<br>Verfahrenstechnik | <input type="checkbox"/> Chemische Biologie   | <input type="checkbox"/> Deutsch   |
| <input type="checkbox"/> Elektrotechnik und<br>Informationstechnik  | <input type="checkbox"/> Energy Engineering and<br>Management                                       | <input type="checkbox"/> Europäische Kultur und<br>Ideengeschichte (EUKLID)                  |
| <input type="checkbox"/> Financial Engineering                      | <input type="checkbox"/> Funktionaler und Konstruktiver<br>Ingenieurbau - Engineering<br>Structures | <input type="checkbox"/> Geodäsie und Geoinformatik  |
| <input type="checkbox"/> Geographie                                 | <input type="checkbox"/> Geoökologie  | <input type="checkbox"/> Geophysik   |
| <input type="checkbox"/> Germanistik                                | <input type="checkbox"/> Informatik   | <input type="checkbox"/> Information Systems<br>Engineering and Management                   |
| <input type="checkbox"/> Informationswirtschaft                     | <input type="checkbox"/> Ingenieurpädagogik   | <input type="checkbox"/> Ingenieurpädagogik für<br>Ingenieurinnen und Ingenieure<br>M.Ed.    |
| <input type="checkbox"/> Kunstgeschichte                            | <input type="checkbox"/> Lebensmittelchemie   | <input type="checkbox"/> Management of Product<br>Development<br>(Weiterbildungsstudiengang) |
| <input type="checkbox"/> Maschinenbau                               | <input type="checkbox"/> Materialwissenschaft und<br>Werkstofftechnik                               | <input type="checkbox"/> Mathematik  |
| <input type="checkbox"/> Mechanical Engineering<br>(International)  | <input type="checkbox"/> Mechatronik und<br>Informationstechnik                                     | <input type="checkbox"/> Meteorologie  |
| <input type="checkbox"/> Mobilität und Infrastruktur                | <input type="checkbox"/> Mobility Systems Engineering<br>and Management                             | <input type="checkbox"/> Naturwissenschaft und Technik                                       |
| <input type="checkbox"/> Optics and Photonics                       | <input type="checkbox"/> Pädagogik  | <input type="checkbox"/> Philosophie/Ethik   |
| <input type="checkbox"/> Physik                                     | <input type="checkbox"/> Production and Operations<br>Management                                    | <input type="checkbox"/> Regionalwissenschaft  |
| <input type="checkbox"/> Remote Sensing and Engineering             | <input type="checkbox"/> Sport  | <input type="checkbox"/> Sportwissenschaft   |
| <input type="checkbox"/> Technische Volkswirtschaftslehre           | <input type="checkbox"/> Technomathematik   | <input type="checkbox"/> Water Science and Engineering                                       |
| <input type="checkbox"/> Wirtschaftsinformatik                      | <input type="checkbox"/> Wirtschaftsingenieurwesen  | <input type="checkbox"/> Wirtschaftsmathematik   |
| <input type="checkbox"/> Wissenschaft-Medien-<br>Kommunikation      | <input type="checkbox"/> Sonstiges  | <input type="checkbox"/> <i>Möchte ich nicht angeben</i>                                     |

An welcher KIT-Fakultät studieren Sie?

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Architektur                                   | <input type="checkbox"/> Bauingenieur-, Geo- und<br>Umweltwissenschaften | <input type="checkbox"/> Chemie und Biowissenschaften      |
| <input type="checkbox"/> Chemieingenieurwesen und<br>Verfahrenstechnik | <input type="checkbox"/> Elektrotechnik und<br>Informationstechnik       | <input type="checkbox"/> Geistes- und Sozialwissenschaften |
| <input type="checkbox"/> Informatik                                    | <input type="checkbox"/> Maschinenbau                                    | <input type="checkbox"/> Mathematik                        |
| <input type="checkbox"/> Physik  | <input type="checkbox"/> Wirtschaftswissenschaften                       | <input type="checkbox"/> Ich studiere inter fakultativ     |

An welchen **beiden** KIT-Fakultäten studieren Sie? [Falls Sie Lehramt studieren und Ihre Fächer derselben Fakultät zuzuordnen sind, wählen Sie bitte nur diese eine aus.]

- |  |  |  |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Architektur                                   | <input type="checkbox"/> Bauingenieur-, Geo- und<br>Umweltwissenschaften | <input type="checkbox"/> Chemie und Biowissenschaften      |
| <input type="checkbox"/> Chemieingenieurwesen und<br>Verfahrenstechnik | <input type="checkbox"/> Elektrotechnik und<br>Informationstechnik       | <input type="checkbox"/> Geistes- und Sozialwissenschaften |
| <input type="checkbox"/> Informatik                                    | <input type="checkbox"/> Maschinenbau                                    | <input type="checkbox"/> Mathematik                        |
| <input type="checkbox"/> Physik  | <input type="checkbox"/> Wirtschaftswissenschaften                       |  |

Wann haben Sie Ihr Studium am KIT  
aufgenommen?

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> vor dem<br>Sommersemester<br>2020 | <input type="checkbox"/> im<br>Sommersemester<br>2020 oder später |
|--|---|

# MUSTER

# MUSTER

EvaSys      Befragung zum Studium unter Pandemie Bedingungen [Copy] [Copy]      

## Allgemeine Angaben [Fortsetzung]

Welchem Geschlecht ordnen Sie sich zu?       männlich       weiblich       divers  
 keine Angabe

## Umgang mit der digitalen Lehre

Welche der folgenden Informationsangebote haben Sie mit Hinblick auf die Pandemie genutzt?

	<i>Kenne ich und habe ich genutzt.</i>	<i>Kenne ich, habe ich aber nicht genutzt.</i>	<i>Kenne ich nicht.</i>
FAQs auf der KIT (Start-)Website	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Homepage meiner KIT-Fakultät	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Homepage der Fachschaft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rundmails (z.B. KIT-weit, über Fakultät oder Fachschaft...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soziale Medien der KIT-Fakultät, Fachschaft o.ä.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
direkter Kontakt z.B. durch Beratung des KIT oder der Fakultät (per Mail, telefonisch...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Falls Sie weitere Informationsquellen genutzt haben, geben Sie diese bitte hier an:

Es folgen einige Fragen zu Ihren allgemeinen Erfahrungen mit dem Studium während der Corona-Pandemie.

Folgende Aspekte der Corona-Pandemie waren/sind für mich die größte/n Herausforderung/en [Mehrfachantwort möglich]

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> finanzielle Situation                           | <input type="checkbox"/> Wohnsituation (z.B. Probleme mit Wohnheim, Vermieter usw...) | <input type="checkbox"/> Heimarbeitsplatz (kein Platz, Probleme mit Ausstattung/ Internet...) |
| <input type="checkbox"/> Trennung zwischen Studium und Privatem/Freizeit | <input type="checkbox"/> Selbstmotivation   | <input type="checkbox"/> Kontakt zu Kommiliton*innen / Arbeitsgruppen                         |
| <input type="checkbox"/> Zeitmanagement                                  | <input type="checkbox"/> selbstständiges Lernen und Arbeiten                          | <input type="checkbox"/> Sorgen um die eigene Gesundheit                                      |
| <input type="checkbox"/> Sorgen um die Gesundheit nahestehender Personen | <input type="checkbox"/> Sorgen um die eigene Zukunft                                 | <input type="checkbox"/> (Wieder-)Einzug bei den Eltern                                       |
| <input type="checkbox"/> sonstige Herausforderungen                      |   |   |

Welchen sonstigen Herausforderungen sind Sie begegnet?

## Umgang mit der digitalen Lehre - Teil 2

Bitte geben Sie an, inwiefern die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen:

# MUSTER

EvaSys

Befragung zum Studium unter Pandemie Bedingungen [Copy] [Copy]

 Electric Paper  
Elektronenkommission

## Umgang mit der digitalen Lehre - Teil 2 [Fortsetzung]

	trifft voll zu	trifft eher zu	teils/teils	trifft weniger zu	trifft überhaupt nicht zu
Durch die digitale Lehre bin ich zeitlich flexibler als während Präsenzlehre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die digitale Lehre kann ich private Verpflichtungen besser mit dem Studium vereinbaren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die Pandemie hat sich bei mir die Unklarheit des Studienablaufs erhöht.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Im vergangenen/laufenden Semester habe ich mir vorgenommen, trotz der Pandemie mehr zu leisten, als ich in einem normalen Semester geplant hätte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die digitale Lehre hat sich meine Selbstorganisation verbessert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Durch die digitale Lehre habe ich meine digitalen Kompetenzen erweitert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit der digitalen Lehre bin ich insgesamt gut zurechtgekommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Insgesamt hat sich meine Studienleistung verschlechtert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Soziale Beziehungen/Soziales Netzwerk

Hin und wieder besprechen wahrscheinlich auch Sie wichtige Angelegenheiten mit anderen. Wenn Sie an die letzten sechs Monate zurückdenken: Mit wem haben Sie über Dinge gesprochen, die Ihnen wichtig waren? Bitte notieren Sie sich an einer gesonderten Stelle (z.B. auf einem „Schmierpapier“) bis zu fünf der wichtigsten Personen. Ordnen Sie die Personen nach Wichtigkeit aus Ihrer Sicht: Person 1: wichtigste Person, Person 2: zweitwichtigste Person... Die folgenden Fragen beziehen sich auf diese Personen in angegebener Reihenfolge.

Welchem Lebensbereich würden Sie Person 1 primär zuordnen? (Bei Überschneidungen ordnen Sie die Person bitte dem für Sie wichtigeren Bereich zu: Bspw. „Sie haben eine Beziehung mit einem*r Kommiliton*in : dann „Partnerschaft“ und nicht „Studium“)	<input type="checkbox"/> Studium/ Hochschule	<input type="checkbox"/> Familie	<input type="checkbox"/> Partnerschaft
	<input type="checkbox"/> Schulzeit	<input type="checkbox"/> Arbeitsumfeld	<input type="checkbox"/> Wohnumfeld
	<input type="checkbox"/> Freizeit/Hobby	<input type="checkbox"/> Sonstiges	<input type="checkbox"/> keine Angabe
Alter (Person 1)	<input type="checkbox"/> unter 18 <input type="checkbox"/> 30-39 <input type="checkbox"/> über 60	<input type="checkbox"/> 18-24 <input type="checkbox"/> 40-49 <input type="checkbox"/> weiß ich nicht	<input type="checkbox"/> 25-29 <input type="checkbox"/> 50-59 <input type="checkbox"/> keine Angabe
Geschlecht (Person 1)	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> keine Angabe	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> divers
Wie häufig haben Sie Kontakt zu Person 1 (bspw. längerer Chat online über Messenger wie WhatsApp; telefonischer Kontakt oder persönliche Treffen vor Ort)?	<input type="checkbox"/> 3-7 Mal in der Woche <input type="checkbox"/> 1 Mal im Monat	<input type="checkbox"/> 1-2 Mal in der Woche <input type="checkbox"/> seltener	<input type="checkbox"/> 2-3 Mal im Monat <input type="checkbox"/> keine Angabe
Person 1 ist...	<input type="checkbox"/> Student*in	<input type="checkbox"/> Dozent*in	<input type="checkbox"/> keine Angabe

# MUSTER

# MUSTER

EvaSys	Befragung zum Studium unter Pandemie Bedingungen [Copy] [Copy]	
--------	--	---

## Soziale Beziehungen/Soziales Netzwerk [Fortsetzung]

Welchem Kontext lässt sich Person 1 zuordnen?	<input type="checkbox"/> gleicher Studiengang wie ich am KIT	<input type="checkbox"/> anderer Studiengang aber gleicher Fachbereich wie ich am KIT	<input type="checkbox"/> anderer Fachbereich am KIT
	<input type="checkbox"/> gleicher Studiengang wie ich an einer anderen Hochschule	<input type="checkbox"/> gleicher Fachbereich wie ich an einer anderen Hochschule	<input type="checkbox"/> anderer Fachbereich an einer anderen Hochschule

Welchem Lebensbereich würden Sie Person 2 primär zuordnen? (Bei Überschneidungen ordnen Sie die Person bitte dem für Sie wichtigeren Bereich zu: Bspw. „Sie haben eine Beziehung mit einem*r Kommiliton*in : dann „Partnerschaft“ und nicht „Studium“)	<input type="checkbox"/> Studium/ Hochschule	<input type="checkbox"/> Familie	<input type="checkbox"/> Partnerschaft
	<input type="checkbox"/> Schulzeit	<input type="checkbox"/> Arbeitsumfeld	<input type="checkbox"/> Wohnumfeld
	<input type="checkbox"/> Freizeit/Hobby	<input type="checkbox"/> Sonstiges	<input type="checkbox"/> keine Angabe

Alter (Person 2)	<input type="checkbox"/> unter 18	<input type="checkbox"/> 18-24	<input type="checkbox"/> 25-29
	<input type="checkbox"/> 30-39	<input type="checkbox"/> 40-49	<input type="checkbox"/> 50-59
Geschlecht (Person 2)	<input type="checkbox"/> über 60	<input type="checkbox"/> weiß ich nicht	<input type="checkbox"/> keine Angabe
	<input type="checkbox"/> weiblich	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> divers
<input type="checkbox"/> keine Angabe			


Wie häufig haben Sie Kontakt zu Person 2 (bspw. längerer Chat online über Messenger wie WhatsApp; telefonischer Kontakt oder persönliche Treffen vor Ort)?	<input type="checkbox"/> 3-7 Mal in der Woche	<input type="checkbox"/> 1-2 Mal in der Woche	<input type="checkbox"/> 2-3 Mal im Monat
	<input type="checkbox"/> 1 Mal im Monat	<input type="checkbox"/> seltener	<input type="checkbox"/> keine Angabe

Person 2 ist...	<input type="checkbox"/> Student*in	<input type="checkbox"/> Dozent*in	<input type="checkbox"/> keine Angabe
Welchem Kontext lässt sich Person 2 zuordnen?	<input type="checkbox"/> gleicher Studiengang wie ich am KIT	<input type="checkbox"/> anderer Studiengang aber gleicher Fachbereich wie ich am KIT	<input type="checkbox"/> anderer Fachbereich am KIT
	<input type="checkbox"/> gleicher Studiengang wie ich an einer anderen Hochschule	<input type="checkbox"/> gleicher Fachbereich wie ich an einer anderen Hochschule	<input type="checkbox"/> anderer Fachbereich an einer anderen Hochschule

Welchem Lebensbereich würden Sie Person 3 primär zuordnen? (Bei Überschneidungen ordnen Sie die Person bitte dem für Sie wichtigeren Bereich zu: Bspw. „Sie haben eine Beziehung mit einem*r Kommiliton*in : dann „Partnerschaft“ und nicht „Studium“)	<input type="checkbox"/> Studium/ Hochschule	<input type="checkbox"/> Familie	<input type="checkbox"/> Partnerschaft
	<input type="checkbox"/> Schulzeit	<input type="checkbox"/> Arbeitsumfeld	<input type="checkbox"/> Wohnumfeld
	<input type="checkbox"/> Freizeit/Hobby	<input type="checkbox"/> Sonstiges	<input type="checkbox"/> keine Angabe

# MUSTER

# MUSTER

EvaSys	Befragung zum Studium unter Pandemie Bedingungen [Copy] [Copy]	
--------	--	---

Soziale Beziehungen/Soziales Netzwerk [Fortsetzung]			
Alter (Person 3)	<input type="checkbox"/> unter 18 <input type="checkbox"/> 30-39 <input type="checkbox"/> über 60	<input type="checkbox"/> 18-24 <input type="checkbox"/> 40-49 <input type="checkbox"/> weiß ich nicht	<input type="checkbox"/> 25-29 <input type="checkbox"/> 50-59 <input type="checkbox"/> keine Angabe
Geschlecht (Person 3)	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> keine Angabe	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> divers
Wie häufig haben Sie Kontakt zu Person 3 (bspw. längerer Chat online über Messenger wie WhatsApp; telefonischer Kontakt oder persönliche Treffen vor Ort)?	<input type="checkbox"/> 3-7 Mal in der Woche <input type="checkbox"/> 1 Mal im Monat	<input type="checkbox"/> 1-2 Mal in der Woche <input type="checkbox"/> seltener	<input type="checkbox"/> 2-3 Mal im Monat <input type="checkbox"/> keine Angabe
Person 3 ist...	<input type="checkbox"/> Student*in	<input type="checkbox"/> Dozent*in	<input type="checkbox"/> keine Angabe
Welchem Kontext lässt sich Person 3 zuordnen?	<input type="checkbox"/> gleicher Studiengang wie ich am KIT	<input type="checkbox"/> anderer Studiengang aber gleicher Fachbereich wie ich am KIT	<input type="checkbox"/> anderer Fachbereich am KIT
	<input type="checkbox"/> gleicher Studiengang wie ich an einer anderen Hochschule	<input type="checkbox"/> gleicher Fachbereich wie ich an einer anderen Hochschule	<input type="checkbox"/> anderer Fachbereich an einer anderen Hochschule

Welchem Lebensbereich würden Sie Person 4 primär zuordnen? (Bei Überschneidungen ordnen Sie die Person bitte dem für Sie wichtigeren Bereich zu: Bspw. „Sie haben eine Beziehung mit einem*r Kommiliton*in : dann „Partnerschaft“ und nicht „Studium“)	<input type="checkbox"/> Studium/ Hochschule <input type="checkbox"/> Schulzeit <input type="checkbox"/> Freizeit/Hobby	<input type="checkbox"/> Familie <input type="checkbox"/> Arbeitsumfeld <input type="checkbox"/> Sonstiges	<input type="checkbox"/> Partnerschaft <input type="checkbox"/> Wohnumfeld <input type="checkbox"/> keine Angabe
Alter (Person 4)	<input type="checkbox"/> unter 18 <input type="checkbox"/> 30-39 <input type="checkbox"/> über 60	<input type="checkbox"/> 18-24 <input type="checkbox"/> 40-49 <input type="checkbox"/> weiß ich nicht	<input type="checkbox"/> 25-29 <input type="checkbox"/> 50-59 <input type="checkbox"/> keine Angabe
Geschlecht (Person 4)	<input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> keine Angabe	<input type="checkbox"/> männlich	<input type="checkbox"/> divers
Wie häufig haben Sie Kontakt zu Person 4 (bspw. längerer Chat online über Messenger wie WhatsApp; telefonischer Kontakt oder persönliche Treffen vor Ort)?	<input type="checkbox"/> 3-7 Mal in der Woche <input type="checkbox"/> 1 Mal im Monat	<input type="checkbox"/> 1-2 Mal in der Woche <input type="checkbox"/> seltener	<input type="checkbox"/> 2-3 Mal im Monat <input type="checkbox"/> keine Angabe
Person 4 ist...	<input type="checkbox"/> Student*in	<input type="checkbox"/> Dozent*in	<input type="checkbox"/> keine Angabe
Welchem Kontext lässt sich Person 4 zuordnen?	<input type="checkbox"/> gleicher Studiengang wie ich am KIT	<input type="checkbox"/> anderer Studiengang aber gleicher Fachbereich wie ich am KIT	<input type="checkbox"/> anderer Fachbereich am KIT
	<input type="checkbox"/> gleicher Studiengang wie ich an einer anderen Hochschule	<input type="checkbox"/> gleicher Fachbereich wie ich an einer anderen Hochschule	<input type="checkbox"/> anderer Fachbereich an einer anderen Hochschule

# MUSTER

# MUSTER

EvaSys

Befragung zum Studium unter Pandemie Bedingungen [Copy] [Copy]



## Soziale Beziehungen/Soziales Netzwerk [Fortsetzung]

Welchem Lebensbereich würden Sie Person 5 primär zuordnen? (Bei Überschneidungen ordnen Sie die Person bitte dem für Sie wichtigeren Bereich zu: Bspw. „Sie haben eine Beziehung mit einem\*r Kommiliton\*in : dann „Partnerschaft“ und nicht „Studium“)

- |   |  |  |
|---|--|--|
| <input type="checkbox"/> Studium/<br>Hochschule | <input type="checkbox"/> Familie       | <input type="checkbox"/> Partnerschaft |
| <input type="checkbox"/> Schulzeit              | <input type="checkbox"/> Arbeitsumfeld | <input type="checkbox"/> Wohnumfeld    |
| <input type="checkbox"/> Freizeit/Hobby         | <input type="checkbox"/> Sonstiges     | <input type="checkbox"/> keine Angabe  |

Alter (Person 5)

- |                                   |   |                                       |
|-----------------------------------|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> unter 18 | <input type="checkbox"/> 18-24          | <input type="checkbox"/> 25-29        |
| <input type="checkbox"/> 30-39    | <input type="checkbox"/> 40-49          | <input type="checkbox"/> 50-59        |
| <input type="checkbox"/> über 60  | <input type="checkbox"/> weiß ich nicht | <input type="checkbox"/> keine Angabe |

Geschlecht (Person 5)

- |                                       |                                   |                                 |
|---------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> weiblich     | <input type="checkbox"/> männlich | <input type="checkbox"/> divers |
| <input type="checkbox"/> keine Angabe |                                   |                                 |

Wie häufig haben Sie Kontakt zu Person 5 (bspw. längerer Chat online über Messenger wie WhatsApp; telefonischer Kontakt oder persönliche Treffen vor Ort)?

- |   |   |   |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> 3-7 Mal in der Woche | <input type="checkbox"/> 1-2 Mal in der Woche | <input type="checkbox"/> 2-3 Mal im Monat |
| <input type="checkbox"/> 1 Mal im Monat       | <input type="checkbox"/> seltener             | <input type="checkbox"/> keine Angabe     |

Person 5 ist...

- |                                     |                                    |                                       |
|-------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Student*in | <input type="checkbox"/> Dozent*in | <input type="checkbox"/> keine Angabe |
|-------------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|

Welchem Kontext lässt sich Person 5 zuordnen?

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> gleicher Studiengang wie ich am KIT                      | <input type="checkbox"/> anderer Studiengang aber gleicher Fachbereich wie ich am KIT | <input type="checkbox"/> anderer Fachbereich am KIT                      |
| <input type="checkbox"/> gleicher Studiengang wie ich an einer anderen Hochschule | <input type="checkbox"/> gleicher Fachbereich wie ich an einer anderen Hochschule     | <input type="checkbox"/> anderer Fachbereich an einer anderen Hochschule |

## Belastungsempfinden während der Pandemie

Kennen Sie die Angebote der Psychotherapeutischen Beratungsstelle für Studierende (PBS) des Studierendenwerks Karlsruhe?

- |  |   |   |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ja kenne ich, habe ich aber noch nie genutzt. | <input type="checkbox"/> Ja kenne ich und habe ich bereits genutzt. | <input type="checkbox"/> Nein, kenne ich nicht, ist aber interessant. |
| <input type="checkbox"/> Nein, kenne ich nicht.                        |   |   |

Bitte bewerten Sie im Folgenden, wie stark Sie sich von folgenden Problembereichen belastet fühlen:

	gar nicht	wenig	mittelmäßig	stark	sehr stark
Lern- und Leistungsprobleme: Konzentration, Motivation, Gedächtnis usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Prüfungsprobleme: Angst, Blockierung, Hektik usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Redehemmung: bei Diskussionen, Vorträgen usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Existenz-, Versagens-, Zukunftsängste bzgl. Studium, künftigen Beruf	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beziehungsprobleme: Angst vor Menschen, Angst vor körperlicher/emotionaler Nähe, Angst vor Ablehnung usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Unsicherheiten im Auftreten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>


F14559U0P7PLOVO

05.08.21, Seite 7/10

# MUSTER



# MUSTER

EvaSys	Befragung zum Studium unter Pandemie Bedingungen [Copy] [Copy]	
--------	--	---

## Belastungsempfinden während der Pandemie [Fortsetzung]

Probleme bei der Kontaktaufnahme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Isolation, Einsamkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Problem, keine(n) Partner(in) zu finden/zu haben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partner- / Trennungsprobleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Probleme mit der eigenen und/oder der Sexualität des Partners / der Partnerin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Körperliche Beschwerden Kopfschmerzen, Migräne, Schlafstörungen, Magenbeschwerden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Allgemeine Angstanfälle, Panik, unerklärliche Ängste	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spezielle Ängste z. B. vor bestimmten Tieren, Krankheiten usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Selbstwertprobleme, Minderwertigkeitsgefühle	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Depressive Verstimmungen, Grübeleien, Depressionen, extreme Stimmungsschwankungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gedanken an Selbsttötung, Selbsttötungsversuch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Probleme mit den Eltern/einem Elternteil/Verwandten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Entscheidungsprobleme	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Probleme mit Alkohol, Drogen, Essen, Rauchen, Spielen usw.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soziale Probleme: finanziell, rechtlich, mit Wohnraum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Probleme mit religiöser, politischer und/oder weltanschaulicher Orientierung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Gesundheit und Umgang mit Anforderungen

Es folgt eine Reihe von Feststellungen. Bitte lesen Sie sich jede Feststellung durch und kreuzen Sie an, wie sehr die Aussagen im Allgemeinen auf Sie zutreffen, d.h. wie sehr Ihr übliches Denken und Handeln durch diese Aussagen beschrieben wird.

	1	2	3	4	5	6	7
	1 stimme nicht zu						7 stimme völlig zu
Wenn ich Pläne habe, verfolge ich sie auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normalerweise schaffe ich alles irgendwie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich lasse mich nicht so schnell aus der Bahn werfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich mag mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mehrere Dinge gleichzeitig bewältigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin entschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich nehme die Dinge wie sie kommen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich behalte an vielen Dingen Interesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Normalerweise kann ich eine Situation aus mehreren Perspektiven betrachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann mich auch überwinden, Dinge zu tun, die ich eigentlich nicht machen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wenn ich in einer schwierigen Situation bin, finde ich gewöhnlich einen Weg heraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In mir steckt genügend Energie, um alles zu machen, was ich machen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann es akzeptieren, wenn mich nicht alle Leute mögen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Gesundheit und Umgang mit Anforderungen [Fortsetzung]

# MUSTER

EvaSys

Befragung zum Studium unter Pandemie Bedingungen [Copy] [Copy]



## Gesundheit und Umgang mit Anforderungen [Fortsetzung] [Fortsetzung]

Wie viel Zeit verbringen Sie in einer 'normalen' Woche mit **Sitzen**?

Dies kann Sitzen am Schreibtisch, bei Besuchen von Freunden, vor dem Fernseher, dem Rechner o.ä. oder liegen (ohne schlafen) und auch sitzen in einem öffentlichen Verkehrsmittel bedeuten. Tragen Sie die Dauer in **Stunden** in das jeweilige Feld ein.

Montag

Dienstag

Mittwoch

Donnerstag

Freitag

Samstag

Sonntag

Verglichen zu **vor der Pandemie**, wie schätzen Sie die Veränderung Ihrer Sitzzeit ein?

 viel weniger

 weniger

 gleich

 mehr

 viel mehr

**Wie viele** Pausen vom Sitzen (z. B. durch Stehen, Dehnen, Gehen, Spaziergang) machen Sie an einem "normalen" Uni-Tag?

Bieten Lehrende in den von Ihnen besuchten Online-Lehrveranstaltungen (Vorlesung, Seminar, etc.) bewusst „Pausen vom Sitzen“ an (z.B. Stehpause, Aktivpause)?

 ja

 nein

 keine Angabe

Wie ist Ihr Gesundheitszustand im Allgemeinen?

 sehr gut

 gut

 mittelmäßig

 schlecht

 sehr schlecht

 keine Antwort

## Gesundheit und Umgang mit Anforderungen [Fortsetzung]

Kennen Sie die folgenden Unterstützungsangebote des Gesundheitsmanagements am KIT?

# MUSTER

Gesundheit und Umgang mit Anforderungen [Fortsetzung] [Fortsetzung]

	<i>Kenne ich, habe ich aber nicht genutzt.</i>	<i>Nein, kenne ich nicht.</i>
	<i>Ja, kenne ich und habe ich genutzt.</i>	<i>Nein, kenne ich nicht.</i>
MyHealth – Gesund studieren am KIT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ActivityKIT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Im Rückblick: Wie haben sich die folgenden Faktoren bei Ihnen während der Corona-Pandemie (seit März 2020) entwickelt?

	<i>sehr zum Positiven</i>	<i>keine Veränderung zum Positiven</i>	<i>zum Negativen</i>	<i>sehr zum Negativen</i>
Ihre Zufriedenheit mit der Unterstützung aus Ihrem sozialen Umfeld (bspw. Freunde, Familie, Nachbarn)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Häufigkeit sozialer Kontakte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ausmaß an körperlicher Aktivität insgesamt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Körperlich-sportliche Fitness	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Das Ausmaß an wahrgenommenem Stress	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wahrgenommene Einsamkeit	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abschluss

**Herzlichen Dank, dass Sie sich Zeit genommen haben um an dieser Befragung teilzunehmen!**

Falls Sie weitere Anmerkungen haben, oder generell Kritik oder Wünsche äußern wollen, können Sie diese gerne hier anbringen. Vielen Dank!