

Veränderungen durch die Online-Lehre

Eine wertedifferenzierte Analyse zu Wohlbefinden und Nachhaltigkeit bei Studierenden

Norbert Hopf¹, Lara Paschold²

<https://doi.org/10.53349/resource.2022.iS22.a1057>

Zusammenfassung

Die Suffizienzstrategie als eine Möglichkeit nachhaltigen Handelns verweist auf den positiven Zusammenhang zwischen autonomem Handeln und subjektivem Wohlbefinden. Wegen der darüber hinaus vorhandenen Bedeutung von Autonomie für Bildungsprozesse und dem pandemiebedingten Wechsel von Präsenz- zu Online-Lehre wird in der hier vorgestellten Studie erstmals empirisch untersucht, ob und wie sich nachhaltige Lebensstile mittels einer wertebezogenen Verbesserung des subjektiven Wohlbefindens durch Online-Lehre fördern lassen. Hierzu wurden 98 Studierende im Zeitraum von Juni bis Juli 2021 an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (HAUP) mit einem Online- Fragebogen, ergänzt um einen standardisierten Wertefragebogen, schriftlich befragt. Die Analyse der ausgewerteten Daten zeigte, dass die pandemiebedingte Umstellung von Präsenz auf Online-Lehre insbesondere bei *sicherheitsorientierten Studierenden* einen Beitrag zur Verbesserung ihres subjektiven Wohlbefindens leisten konnte. In kausaler Argumentation konnte daraus auch ein damit einhergehendes nachhaltigeres Verhalten abgeleitet werden.

Keywords:

Online-Lehre
Wohlbefinden
Werte
Nachhaltigkeit
Suffizienz

1 Einleitung

Die zunehmende Verbreitung digitaler Medien sowohl im privaten als auch im beruflichen Kontext war in den letzten Jahren kaum zu ignorieren. Doch erst mit Beginn der COVID-Pandemie im März 2020 und den nachfolgenden Kontakt-Einschränkungen bzw. Lockdowns begann eine dramatische Beschleunigung der digitalen Transformation, die alle gesellschaftlichen Bereiche erfasste, so auch die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien. Im Fokus dieses umfassenden Wandels stach jedoch ein Themenbereich besonders hervor: Die Umstellung der Präsenz-Lehre auf Online-Lehre.

Zunächst war diese Umstellung „nur“ eine organisatorische und technische Herausforderung, doch nach recht kurzer Zeit rückten die Studierenden und Lehrenden in den Mittelpunkt der Online-Lehre.

Ganz im Sinne eines achtsamen Miteinanders war das subjektive Wohlbefinden aller Beteiligten von Anbeginn der Pandemie die wohl mit Abstand wichtigste Fragestellung. Selbstverständlich bezog diese Frage auch das

¹ Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (HAUP), Angermayergasse 1, 1130 Wien.

E-Mail: norbert.hopf@haup.ac.at

Georg-August-Universität Göttingen, Georg-Elias-Müller-Institut für Psychologie, Abt. 6 – Kommunikations- und Sozialpsychologie, Goßlerstraße 14, 37073 Göttingen.

E-Mail: nhopf@uni-goettingen.de

² Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (HAUP), Angermayergasse 1, 1130 Wien.

E-Mail: lara.paschold@haup.ac.at

persönliche Umfeld mit ein, und vielfach zeigten sich auch hier neue Herausforderungen in der Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf.

Immer wieder standen aber auch Pädagogische Überlegungen und die grundlegende Frage, inwieweit die jetzt eingeleiteten Veränderungen sich mit der Nachhaltigkeit der Hochschule vereinbaren lassen, für die sie schließlich ausgezeichnet ist, im Fokus des Interesses. Darüber hinaus wurden auch Fragen dazu diskutiert, ob und in welcher Form die Online-Lehre in Vorlesungen, Seminaren oder Übungen einsetzbar sei.

Gänzlich andere Überlegungen entwickelten sich erst im Laufe der Pandemie, so die Fragen, ob die Pandemie nicht auch eine Chance zum persönlichen Wachsen sei, ob man nicht auch neue Kompetenzen gewinnen könnte, oder ob man nicht die eigene Life-Work-Balance neu überdenken sollte.

Bei all diesen Diskussionen und Fragen waren recht unterschiedliche Strategien der Situationsbewältigung zu bemerken. Bei den Studierenden ließen sich zwei grundlegende Strukturierungen vermuten, zum einen die eher deskriptive Differenzierung nach Studienrichtungen, zum anderen die auf das Verhalten gerichtete kausalerorientierte Unterscheidung anhand von Werthaltungen.

Doch zu all diese Überlegungen gab es keine systematischen Daten, sodass eigene Studien bei Lehrenden und Studierenden diese Grundlagen schaffen mussten.

2 Nachhaltigkeit in der (Hochschul-)Bildung

Nachhaltige Entwicklung im Sinne des Brundandberichts „Unsere gemeinsame Zukunft“ (Hauff 1987) versteht sich als eine „dauerhafte Entwicklung, die den Bedürfnissen der heutigen Generation entspricht, ohne die Möglichkeiten künftiger Generationen zu gefährden, ihre eigenen Bedürfnisse zu befriedigen und ihren Lebensstil zu wählen“. Eine Bildung, die sich diesem Nachhaltigkeitsverständnis verpflichtet fühlt, umfasst drei unterschiedliche und doch im Kontext von Bildung zusammen zu betrachtende Aspekte: das Bildungsziel, den Bildungsinhalt und den Lernprozess (siehe Abbildung 1).

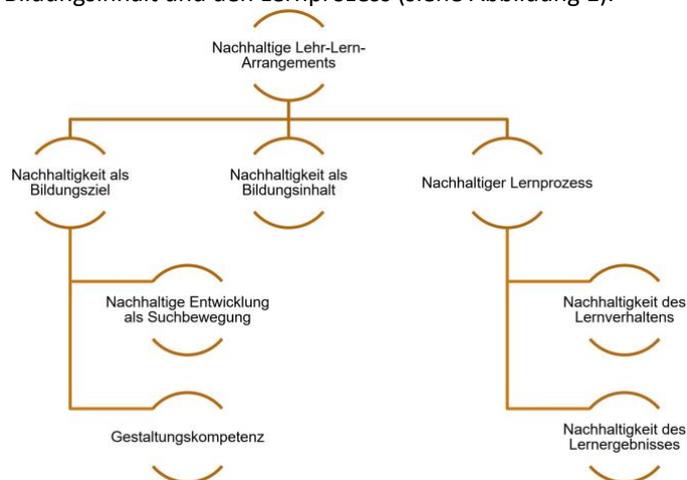


Abbildung 1: Nachhaltigkeit in der Bildung (eigene Darstellung)

2.1 Das Bildungsziel

Grundlegend für ein nachhaltiges Lernen ist, dass Studierende ihr Selbst finden und stärken, ganz im Sinne von Carl Rogers (1980), und andererseits sollten Sie, ganz im Sinne der Theorie des sozialen Vergleichs von Festinger (1954), in der Lage sein, ihr eigenes Selbst in Beziehung zu ihrer Umwelt zu setzen.

Darüber hinaus ist Nachhaltigkeit als Bildungsziel als ein gemeinsamer Such- und Lernprozess zur Entwicklung von Nachhaltigkeit zu verstehen, der durch kritisches Reflektieren, ergebnisoffene Suchbewegungen und Probierhandeln gekennzeichnet ist (Bolscho & Michelsen, 2002, S. 139). Damit dies gelingt, sind die Bildungsprozesse nach Wogowitsch (2013, S. 24) so zu gestalten, dass die Lernenden Probleme (nicht-)nachhaltigen Handelns erkennen, um diese jetzt sowie in einer unbekanntem Zukunft eigenverantwortlich und lösungsorientiert bearbeiten zu können. Des Weiteren sind die Lernenden in derart konzipierten Bildungsprozessen darin zu unterstützen, Systemkompetenz, Autonomie, Partizipationsfähigkeit,

Ambiguitätstoleranz, Wertorientierung und Eigenverantwortlichkeit zu entwickeln, mit Offenheit und Widersprüchlichkeit metakognitiv umzugehen sowie ihr individuelles Streben nach Selbstverwirklichung mit dieser Suchbewegung abzugleichen (Künzli David & Bertschy, 2008, S. 38 ff.)

Dabei orientiert sich der Such- und Lernprozess zur Entwicklung von Nachhaltigkeit an den drei zentralen Nachhaltigkeitsstrategien der Effizienz, Konsistenz und Suffizienz. Weil die ersten beiden Strategien vor allem nach einer technischen Lösung suchen (Reduktion von Material- und Energieeinsatz, Substitution umweltschädlicher gegen umweltfreundliche Material- und Energiequellen sowie Schaffung geschlossener Material- und Energieströme), gelang es aufgrund von Rebound-Effekten und der langen Zeiträume für Technologieentwicklungen bisher nicht, die anvisierten Nachhaltigkeitsziele, bei einem gleichzeitigen Wirtschaftswachstum, zu erreichen.

Aus diesem Grund ergibt sich die Notwendigkeit, Alternativen zum Wachstumsmodell zu finden. Eine solche Alternative zur Reduktion des Ressourcenverbrauchs ist die Suffizienzstrategie, die die Nachfrage nach Gütern und ressourcenverbrauchenden Dienstleistungen (und damit das Wirtschaftswachstum) vom subjektiven Wohlbefinden entkoppeln will. Unter Suffizienz werden Schritte, Maßnahmen, Instrumente und Strategien von Individuen und Organisationen zusammengefasst, mit denen Ressourcen durch Verhaltensveränderungen eingespart werden können, „um so innerhalb der ökologischen Tragfähigkeit der Erde zu bleiben“ (Heyen et al., 2013, S. 7). Somit ist das Ziel der Suffizienzstrategie eine ressourcenschonende Lebensweise (Linz, 2012, S. 75). Unmittelbare Anknüpfungspunkte zu dieser Nachhaltigkeitsstrategie bestehen beim Diskurs um ein „Gutes Leben“ (Schneidewind/Zahrnt 2013), der sich wiederum mit dem im folgenden Abschnitt genauer erläuterten multidimensionalen Konstrukt des subjektiven Wohlbefindens beschäftigt. Ein wesentlicher Aspekt ist hierbei die Vorstellung eines gesellschaftlichen Wandels von einem konsumbetonten Materialismus hin zu einem nach höheren Werten strebenden Postmaterialismus, wie wir ihn bei Robert Inglehart (1977) in *The silent revolution* finden.

Da unter derzeitigen Umständen ein kultureller Wandel hin zu mehr Suffizienz in der Gesamtgesellschaft eher als unrealistisch eingeschätzt wird (Linz, 2012; Heyen et al., 2013), werden sowohl förderliche gesellschaftliche (einschließlich bildungspolitischer) Rahmenbedingungen als auch die Gestaltung entsprechender – eine nachhaltige Entwicklung fördernder – Bildungsprozesse umso bedeutsamer (Linz, 2012; Schneidewind & Zahrnt, 2013; Heyen et al., 2013).

In den Vorstellungen zur Nachhaltigkeit ist über das bisher Gesagte hinaus aber immer noch die ursprüngliche Konnotation einer Langfristigkeit beziehungsweise Kontinuität und damit die Vorstellung von Stabilität enthalten. Hier findet sich eine Gemeinsamkeit zu individuellen Werthaltungen wieder, bei denen ebenfalls von einer recht hohen, intrinsischen Stabilität ausgegangen wird und darüber hinaus in Untersuchungen zur Wertestabilität innerhalb eines Werte-Segments als Within-Effekt von Hopf et al. (2006) empirisch untermauert werden konnte. Stabilität muss jedoch keineswegs allein aus einer Unveränderlichkeit herrühren, vielmehr genügt es, dass nach einer Störung der Stabilität, wie sie beispielsweise die Umstellung der Präsenzlehre auf Online-Lehre darstellt, das System, also die kognitive Balance im Sinne Heiders (1946, 1958) oder weiterer Konsistenztheorien, möglichst rasch wieder in einen konsistenten, stabilen Zustand überführt wird. Den wohl bekanntesten Erklärungsansatz zur Überwindung von Unbalanciertheiten in Verbindung mit einem erhöhten Konsum, aber vor allem auch mit einem gesenkten Konsum, wie dies die Suffizienzstrategie anstrebt, liefert die Dissonanztheorie nach Festinger (1957).

2.2 Der Bildungsinhalt

Weil die Lernenden die in den Bildungszielen genannten Kompetenzen nur an konkreten Bildungsinhalten (Lerngegenständen) erwerben (bzw. elaborieren) und diese Kompetenzen sich im Bewältigen authentischer Anforderungssituationen bewähren müssen, sollten Bildungsprozesse – wo immer möglich – nachhaltigkeitsrelevante Problemstellungen aus dem Lebensumfeld und der zukünftigen Arbeitswelt der Lernenden nutzen.

Eine nachhaltige Entwicklung ist ein gesellschaftlicher Lern-, Verständigungs- und Gestaltungsprozess, der erst durch die Beteiligung möglichst vieler Menschen mit Ideen und Visionen gefüllt werden kann. Dabei gilt es, die verschiedenen Nachhaltigkeitsdimensionen zu berücksichtigen und gemeinsam zu betrachten.



Abbildung 2: Ökologische, ökonomische, soziale und kulturelle Aspekte der Nachhaltigkeit (eigene Darstellung)

Des Weiteren ergeben sich Bildungsinhalte aus der globalen Orientierung der Nachhaltigkeit, wonach auch die Fragen der Verteilungsgerechtigkeit zwischen den Menschen aus dem globalen Norden und Süden beziehungsweise zwischen Reich und Arm (intragenerationale Gerechtigkeit) sowie zwischen der gegenwärtigen und den zukünftigen Generationen (intergenerationale Gerechtigkeit) in nachhaltigen Bildungsprozessen zu berücksichtigen sind.

Sehr konkrete Bildungsinhalte ergeben sich aus der Agenda 2030 der Vereinten Nationen mit ihren 17 Nachhaltigkeitszielen (Sustainable Development Goals, SDGs). Hierzu gehören zum Beispiel Energie und Klimaschutz, Konsum und Lebensstile, Biodiversität und Lebensräume, Mobilität, Bauen und Wohnen, Ernährung und Gesundheit, Verteilungsgerechtigkeit, Armutsbekämpfung, Menschenrechte, Gender, Diversität, Welthandel, Migration und kulturelle Vielfalt und internationale Zusammenarbeit (UN, 2019).

2.3 Der Lernprozess

Bildungsprozesse im Kontext der Nachhaltigkeit sind qualitativ gekennzeichnet durch Autonomie, Aktivität und Selbststeuerung von Lernenden (Wogowitsch, 2013, S. 27). Um den Lernenden eine intensive, aktive, selbstgesteuerte kooperative Auseinandersetzung mit den zuvor beschriebenen Bildungsinhalten zu ermöglichen, müssen im Rahmen nachhaltiger Bildungsprozesse bestimmte didaktische Prinzipien berücksichtigt werden. Nach Wogowitsch (2013, S. 23) gehören hierzu Vielfalt an Methoden und Perspektiven, Interdisziplinarität, Lernen an Widersprüchen, Irritation, emotionale Betroffenheit, subjektbezogene Zielbildung sowie Evaluation und Reflexion.

2.4 Subjektives Wohlbefinden

Subjektives Wohlbefinden³ ist ein multidimensionales Konstrukt, welches aus dem Erleben positiver wie negativer Gefühle sowie der Balance zwischen beiden besteht (Lucas et al., 1996). Nach Sirgy (2021, 41) sind Menschen bestrebt, die Balance aus dem Erleben positiver und negativer Gefühle innerhalb einer festgelegten Sollspanne zu halten (vgl. Abbildung 3). Um die untere Grenze des subjektiven Wohlbefindens nicht zu unterschreiten, setzen Menschen individuelle Strategien ein, mit denen sie ihr subjektives Wohlbefinden erhöhen bzw. Dissonanzen abbauen und so Unwohlsein vermeiden können (Sirgy, 2021, S. 46–49).

³ Die Begriffe „subjektives Wohlbefinden“ und (Arbeits- bzw. Lebens-)„Zufriedenheit“ werden in diesem Artikel synonym verwendet. Ähnlich verfahren Christakopoulou et al. (2001, 328), Christoph und Noll (2003, 197) sowie Frey und Stutzer (2002).

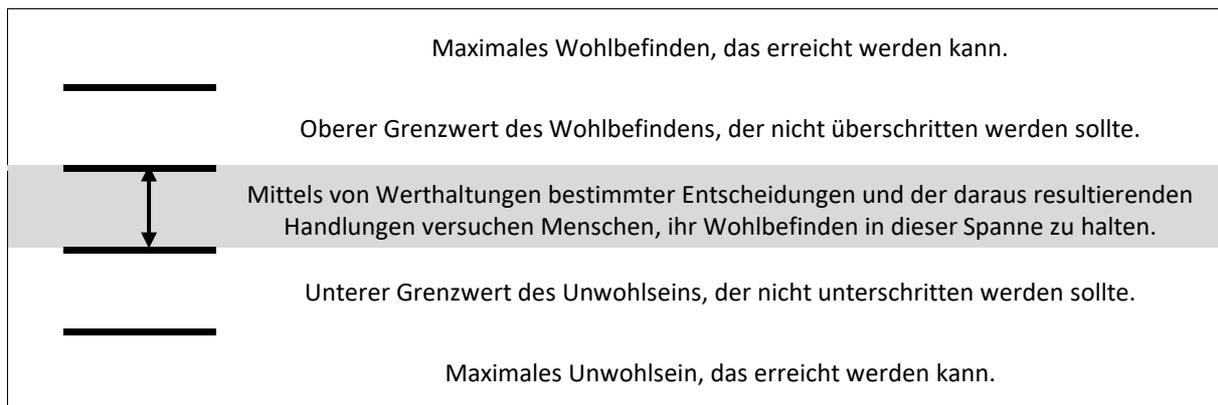


Abbildung 3: Selbstregulation des subjektiven Wohlbefindens (eigene Darstellung in Anlehnung an Sirgy, 2021, S. 41)

Dass sich die Strategien, die Menschen zur Selbstregulation ihres subjektiven Wohlbefindens einsetzen, nicht nur auf die Realisierung der Defizitbedürfnisse, wie finanzielle und materielle Sicherheit, Gesundheit oder sozialer Austausch (siehe Herzberg et al., 2017; Maslow, 2021), beschränken, zeigen empirische Untersuchungen, die einen positiven Zusammenhang zwischen der Möglichkeit, eigene Entscheidung zu treffen, und ihrem subjektiven Wohlbefinden nachweisen (van Suntum et al., 2010, 25). Auch Ruch und Proyer (2017) sowie Ryff (1989) zeigen, wie die Möglichkeiten einer Person, eigene Entscheidungen im Einklang mit ihren Werten treffen sowie die eigenen Fertigkeiten und Begabungen entwickeln und verwirklichen zu können, sich positiv auf deren subjektives Wohlbefinden auswirken.

2.5 Werte und Wohlbefinden

Für die Frage, inwieweit sich das subjektive Wohlbefinden vom Konsum von Gütern oder ressourcenverbrauchenden Dienstleistungen entkoppeln lässt, sind die Erkenntnisse aus der Werteforschung von besonderer Bedeutung.

Werte haben als Basis des Verhaltens in sozialpsychologischen Kontexten eine langjährige Historie.

Nachdem Werte bis in die späten 1980er hierarchisch strukturiert wurden, mit übergeordneten Zielwerten und untergeordneten Instrumentalwerten, wie Rokeach es in „Nature of Human values“ (1973, S. 5 ff.) postulierte, entwickelten Schwartz und Bilsky (1987, 1990) eine zweidimensionale Struktur der Werte.

Diese mündete in den 10-segmentigen Wertekreis von Schwartz (1992), der 54 Werte-Items umfasst, welche mittels multidimensionaler Skalierung (MDS) den von Schwartz vorgeschlagenen zehn Skalen zugeordnet werden.

Strack (2004, 2005) befasst sich seit Ende der 1990er ebenfalls mit Werteanalysen, präferiert jedoch eine faktorenanalytische Vorgehensweise. Der Vorteil hierbei ist, dass sich die beiden Achsen des Wertekreises direkt bestimmen lassen. Die Ordinate bildet die Universalismus-Achse (univ) und die Abszisse die Traditionsachse (trad). Hieraus ergeben sich vier Wertesegmente (VS), in denen Personen verortet werden können. Die Personen der Wertesegmente sind: Prosoziale Personen (VS-1), Sicherheitsorientierte Personen (VS-2), Hedonistische Personen (VS-3) und Tolerante Personen (VS-4).

Die Kern-Werte dieser Personen sind der Abbildung 4 zu entnehmen.

Die Segment-Position einer Person gibt den Schwerpunkt der Werte dieser Person wieder, jedoch bedeutet das keineswegs, dass die übrigen Werte des Wertekreises nicht bedeutsam seien, sie haben nur eine geringere Relevanz.

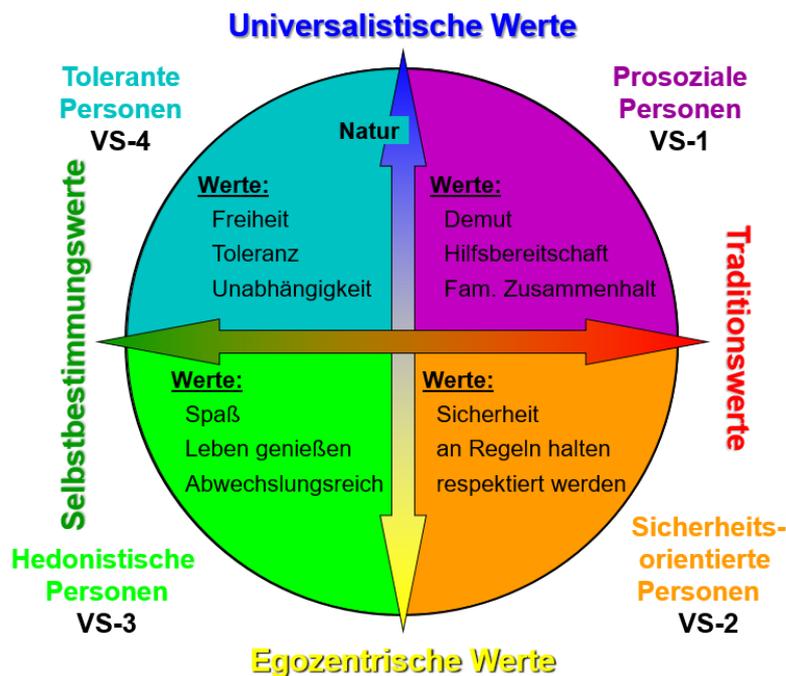


Abbildung 4: Der Wertekreis (eigene Darstellung)

Abschließend ist zu vermerken, dass der Wertekreis vielfach in nationalen und internationalen Studien repliziert werden konnte, von denen hier auf Grund ihrer hohen Qualitätsstandards die Studien der European Social Survey (ESS) hervorzuheben sind, welche seit 2002 in 2-jähriger Wiederholung repräsentative Daten erheben.

Zur Bedeutung des Wertekreises vertreten Strack, Gennerich und Hopf in ihrem Grundlagenbeitrag „Warum Werte?“ (2008, S.101 f.) die Auffassung, dass der Wertekreis als Inhaltsmodell eine Generalität aufweist, wie sie sonst nur die *Big Five* oder das *Semantische Differenzial* haben.

Die Werte einer Person bilden den Kern ihrer Identität und fungieren als differenzielle Prädiktoren, die, über das sozialpsychologische Konstrukt der Motivation vermittelt, zu einem Verhalten führen. Hierin manifestiert sich die Wahl der Handlungsstrategien, mit denen Menschen ihr subjektives Wohlbefinden erhöhen, Dissonanzen abbauen oder ein Unwohlsein vermeiden wollen (Franzen et al., 2010, 144; van Suntum et al., 2010, S. 26).

Studien weisen darauf hin, dass zwischen der Werthaltung einer Person und der Wahrscheinlichkeit, dass diese eine nachhaltige Handlungsstrategie zur Verbesserung ihres subjektiven Wohlbefindens wählt, ein Zusammenhang besteht.

So fanden Schultz et al. (2005) eine positive Korrelation zwischen Personen mit vorwiegend *Universalistischen Werthaltungen* (im Wertekreis: *Tolerante Personen* und *Prosoziale Personen*) und einer Sensibilität für die Probleme einer (nicht-)nachhaltigen Entwicklung sowie einer höheren Wahrscheinlichkeit für ein nachhaltiges Verhalten.

Der Einfluss *Egozentrischer Werte* wurde in einer Untersuchung zu den ökologischen Fußabdrücken von vierhundert nordamerikanischen Erwachsenen betrachtet und es zeigte sich, dass *Hedonistische Menschen* und *Sicherheitsorientierte Menschen* einen größeren ökologischen Fußabdruck haben, vor allem aus den Bereichen Transport, Wohnen und Ernährung (Brown & Kasser, 2005).

Dies bestätigen auch die Studien von Saunders und Munro (2000) sowie Good (2007), wonach *Egozentrische Werte* mit einer deutlich geringeren positiven Einstellung in Richtung eines nachhaltigen Lebensstils verbunden sind. So neigen *Hedonistische Personen* und *Sicherheitsorientierte Personen* dazu, ihr subjektives Wohlbefinden durch den Konsum von Gütern oder ressourcenverbrauchenden Dienstleistungen zu verbessern.

2.6 Wohlbefinden und eigenverantwortliche Gestaltung der Lernprozesse

Menschen, deren existenziellen Grundbedürfnisse befriedigt sind, streben nach Selbstverwirklichung (Herzberg et al., 2017; Maslow, 2021), um im Einklang mit ihren Werten leben sowie ihre Fertigkeiten und Begabungen entwickeln und verwirklichen zu können (Ruch und Proyer, 2017). Ermöglicht ein Studium den Studierenden

Autonomie⁴, indem sie eigene Entscheidungen treffen können, ob, was, wann, wie und woraufhin sie lernen (Weinert, 1982, S. 102), wirkt sich dies positiv auf ihr subjektives Wohlbefinden aus (Warr, 2007; Zapf, 1991). Denn selbstentschiedene Lernprozesse ermöglichen ein Studieren entlang der eigenen Bedürfnisse, Werte und Interessen, sie sorgen für Selbstmotivierung sowie den Abbau von Anspannung und negativen Gefühlen. Dabei sind Lernprozesse, die unter Mitwirkung der Studierenden ausgestaltet sind, nicht nur unter dem Aspekt des subjektiven Wohlbefindens bedeutsam, sondern auch, weil nach Klafki (2007, S. 50 ff.) der Bildungsauftrag die Befähigung der Lernenden zur Autonomie, zur Freiheit des eigenen Denkens und eigener moralischer Entscheidungen beinhaltet. Ein hoher Grad an Autonomie der Studierenden führt zu einem höheren Interesse an der Lerntätigkeit (Black und Deci, 2000), einer tiefergehenden Verarbeitung des Gelernten (Vansteenkiste et al., 2004) und der Aktivierung von Selbstberuhigungsprozessen, die – über die Ausbalancierung positiver und negativer Gefühle – zur Verbesserung des Wohlbefindens beitragen (Renaud und McConnell 2002). Ein weiteres Argument für die Möglichkeit, eigene Entscheidungen bei Lernprozessen treffen zu können, ergibt sich aus der speziellen Zusammensetzung und Herkunft der Studierenden an der HAUP. Ein Großteil von ihnen kombiniert das Studium mit einer Berufstätigkeit oder einem weiteren Studium. Hinzu kommt oft eine Mitarbeit im landwirtschaftlichen Familienbetrieb und/oder weitere Care-Arbeit wie z. B. Kindererziehung. So ist die frei verfügbare Zeit der meisten an der HAUP Studierenden knapp und die individuellen Lebenssituationen so unterschiedlich, dass es für viele wichtig ist, ihr Studium möglichst ortsunabhängig und zeitlich flexibel zu gestalten.

2.7 Forschungsstand und Forschungsdesiderat

Zusammenfassend zeigen die vorausgegangenen Ausführungen, dass auch Universitäten und Hochschulen in der Verantwortung stehen, durch neue oder veränderte Angebote den Studierenden eine zunehmende Autonomie in der Gestaltung und Organisation ihrer Lernumgebung sowie ihrer Lernzeiten zu ermöglichen. So können die Hochschulen ganz im Sinne der Suffizienzstrategie einen Beitrag zur Steigerung des subjektiven Wohlbefindens ihrer Studierenden leisten (Michelsen, 2020, S. 10 f.) und zugleich ihrem pädagogischen Auftrag gerecht werden, Menschen zu einem verantwortlichen, reflektierten und nachhaltigen Denken und Handeln zu befähigen, sodass sie eine faire und ökologisch verträgliche Zukunft für alle mitgestalten können (Haan, 2007, S. 12).

Ausgelöst durch die COVID-19-Pandemie befanden sich die Studierenden der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik ab März 2020 schlagartig in einer völlig veränderten Situation ihres Studiums. Zugleich ermöglichte diese unfreiwillige „Experimentalsituation“ aber auch, die Auswirkungen der Online-Lehre auf die nunmehr eigenständig zu gestaltende und zu organisierende Studienumgebung sowie die Auswirkungen dieser größeren Autonomie auf das subjektive Wohlbefinden der Studierenden empirisch zu untersuchen. Inwiefern der pandemiebedingte Wechsel von Präsenz- zu Online-Lehre negative Folgen mit sich bringt oder aber einen Beitrag zur Verbesserung des subjektiven Wohlbefindens der Studierenden leisten kann, ist aus der bestehenden Studienlage (noch) nicht hinreichend abzuleiten.

Es wurden seitdem zwar etliche Studien durchgeführt und (vor)veröffentlicht, doch diese fokussierten entweder auf die sich ergebenden Probleme und Verunsicherungen (Krause, 2021) oder sie untersuchten Fragestellungen wie die Ausdifferenzierung der Instruktionkonzepte (Chakraborty et al., 2021), die Akzeptanz digitaler Angebote (Zawacki-Richter, 2021), die Auswirkungen der Online-Lehre auf die lernräumliche Situation von Kindern und Jugendlichen (Köpfer, 2021), die Umstrukturierung der Lehrorganisation (Crawford et al., 2020) sowie die Situativität des Lernens in der Online-Lehre (Reitinger und Proyer, 2021).

Wenngleich dies nur ein kursorischer Überblick über die Studienlage ist, so zeigt sich doch, dass eine empirische Untersuchung zu den Auswirkungen der Online-Lehre in Bezug auf die deutlich gestiegene Autonomie bei der eigenständigen Gestaltung des Studiums und die sich daraus ergebenden Auswirkungen auf die individuelle Studienzufriedenheit – insbesondere unter Berücksichtigung der eigenen Werthaltung der Studierenden – noch eine Forschungslücke darstellt, die das Forschungsinteresse der hier vorgestellten Studie begründet.

⁴ Autonomie ist hier so zu verstehen, dass jemand die Möglichkeit hat, unbeeinflusst eigene Entscheidungen zu treffen, denen die eigenen, persönlichen Werthaltungen zugrunde liegen.

2.8 Ziel der Untersuchung und Fragestellung

Ausgehend von diesem Forschungsinteresse werden im vorliegenden Beitrag die Ergebnisse einer quantitativen Befragung, ergänzt um qualitative Ausführungen, der Studierenden der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik vorgestellt.

Ziel der hier vorgestellten Ergebnisse aus der Studie war es,

- (1) die Auswirkungen der pandemiebedingten Umstellung von Präsenz- auf Online-Lehre in Bezug auf die autonomen Gestaltungsmöglichkeiten der Zeiten, des Orts und der Organisation des Studiums sowie das subjektive Wohlbefinden der Studierenden zu erfassen und
- (2) den Einfluss der Online-Lehre auf die Nachhaltigkeit der Lebensweise der Studierenden abzuleiten.

Aus diesen Zielen sowie aus dem zuvor beschriebenen Stand der Forschung ergaben sich folgende, die Untersuchung leitende Forschungsfragen:

- F 1 Wie wirkte sich der pandemiebedingte Wechsel von Präsenz- zu Online-Lehre unter Berücksichtigung der Werthaltung der Studierenden auf die autonomen Gestaltungsmöglichkeiten der Zeiten, des Orts und der Organisation des Studiums sowie auf das subjektive Wohlbefinden der Studierenden aus?
- F 2 Welcher Einfluss der Online-Lehre auf die Nachhaltigkeit der Lebensstile der Studierenden lässt sich unter Berücksichtigung der Werthaltungen der Befragten aus den Antworten auf die erste Forschungsfrage (F1) ableiten?

3 Methode

Durchführung & Fragebogen

Grundlage der hier berichteten Ergebnisse sind zwei Studien mit dem Titel „Distance-Learning an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik“, welche sich einerseits an Studierende und andererseits an Lehrende richtete, wobei hier ausschließlich Ergebnisse der Studierenden-Studie berichtet werden.

Die Untersuchung erfolgte im Zeitraum von Juni bis Juli 2021 und wurde mit einem Online-Fragebogen durchgeführt. Die Teilnehmenden wurden per E-Mail über die Befragung informiert und erhielten einen Zugangslink, um den Fragebogen mithilfe eines onlinebasierten Tools auf freiwilliger Basis auszufüllen.

Der Vorteil dieses Vorgehens war neben der sichergestellten Anonymität, dass – trotz der Einschränkungen durch die COVID-19-Pandemie – eine möglichst hohe Zahl der Lehrenden und Studierenden an der Befragung teilnehmen konnte.

Eingangs des Fragebogens erfolgten zur Schaffung von Transparenz und Vertrauen ein kurzer Fragenüberblick, einige allgemeine Beantwortungshinweise und die Zusicherung der Anonymität sowie die Angabe der Kontakte der Verfasserinnen. Anschließend folgten Fragen zum individuellen Wohlbefinden, zur Online-Lehre sowie zu den Arbeits- bzw. Studienbedingungen. Abschließend wurden die soziodemografischen Daten (Alter, Geschlecht, Familienstand, Kinder, Berufstätigkeit, Wohnverhältnisse) erhoben.

Werte

Ergänzt wurde der Fragebogen zur Ermittlung der Werthaltungen der Teilnehmenden durch eine Abfrage der individuellen Werte anhand von 21 Items, welche in enger Anlehnung an den standardisierten Wertefragebogen PVQ-21 von Schwartz (Personal Value Questionnaire mit 21 Items), wie er auch in der internationalen Studie der European Social Survey (ESS) (2002) genutzt wird, erstellt wurden. Zur Erhebung erfolgt eine indirekte Werteabfrage, indem eine Person mit ihren Werthaltungen vorgestellt wird. Die Teilnehmenden werden aufgefordert, anzugeben, wie ähnlich sie dieser Person sind, dies erfolgt auf einer 6-stufigen Ratingskala, bei der die Endpole beschriftet sind (1 = ist mir sehr ähnlich und 6 = ist mir überhaupt nicht ähnlich). Aus diesen individuellen Werthaltungen wird mittels der standardisierten Europa-Werte-Formel (aktuelle Version e_5) und einer Österreichzentrierung (gekennzeichnet durch die Landeskenntung „A“) die Positionierung der jeweiligen Teilnehmenden im Wertekreis bestimmt. Die Ordinate bildet dabei die Achse der *Universalistischen Werte* (positiver Zahlenbereich) und *Egozentrischen Werte* (negativer Zahlenbereich) und die Abszisse bildet die Achse

der *Traditionswerte* (positiver Zahlenbereich) und *Selbstbestimmungswerte* (negativer Zahlenbereich). Die sich daraus ergebenden 4 Wertesegmente wurden oben inhaltlich beschrieben (Abschnitt 1.1).

Die Fragebögen beider Studiengruppen (Studierende und Lehrende) wurden vor der Feldphase einem Pre-Test unterzogen.

Auswertung

Sofern Zusammenhänge von Merkmalen geprüft wurden, erfolgte dies durch Korrelationen nach Pearson. Zur Beurteilung der Effektstärken der jeweiligen Korrelation wurde der Korrelationskoeffizient (r) herangezogen. Dieser weist nach den von Cohen (1969, S. 74 ff.) festgelegten Grenzen für einen Korrelationskoeffizienten von $r = .10$ und unter $.30$ einen schwachen Effekt, für $r = .30$ und unter $.50$ einen mittleren Effekt und für $r \geq .50$ einen starken Effekt aus.

Technik

Der Fragebogen wurde auf der in Deutschland befindlichen Plattform der Firma SoSci Survey GmbH (www.sosicisurvey.de) mit dem Fragebogengenerator (Vers. 3.2.45) erstellt. Die Items aus den Fragebögen wurden mit der Statistik-Software IBM SPSS Statistics 27 erfasst, analysiert und anschließend ausgewertet.

Struktur der Teilnehmenden

Die Rücklaufquote der Studierenden umfasste 98 vollständig ausgefüllte Fragebögen, dies entspricht einer Rücklaufquote von 18 %. Die Aufteilung der befragten Studierenden nach Studiengängen und die nach Wertetypen sind in Abbildung 5 dargestellt.

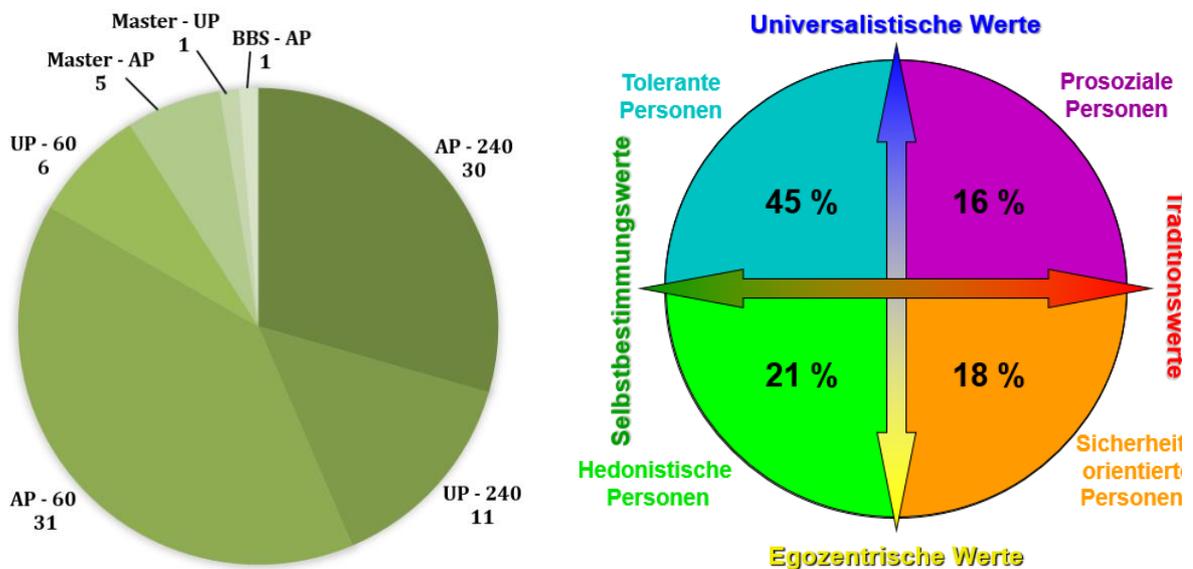


Abbildung 5: Verteilung der befragten Studierenden nach Studiengängen (Anzahl) und Wertetypen (in Prozent) (eigene Darstellung)

Die einleitend beschriebene spezielle Zusammensetzung und Herkunft der Studierenden an der HAUP zeigt sich auch nach Auswertung der abgefragten soziodemografischen Daten. Demnach kombinieren 33 % der interviewten Studierenden ihr Studium mit einer Beschäftigung von mehr als 20 Wochenarbeitsstunden und 17 % der befragten Studierenden haben eigene Kinder. Zudem wohnen 30 % der befragten Studierenden während der Zeit der Lehrveranstaltungen weiter als 100 km von der Hochschule entfernt und müssen zur Präsenzlehre anreisen.

4 Online-Lehre, Autonomie und subjektives Wohlbefinden

In diesem Abschnitt wird die erste Forschungsfrage, wie sich, unter Berücksichtigung der individuellen Werthaltung der Studierenden, der pandemiebedingte Wechsel von Präsenz- zu Online-Lehre auf die Möglichkeit autonomer Entscheidungen bezüglich der Zeiten, des Ortes und der Organisation des Studiums sowie das subjektive Wohlbefinden der Studierenden ausgewirkt hat, beantwortet.

4.1 Online-Lehre: Mehrfachbelastungen, Studienzeiten und Studienorte

Die Auswertung der soziodemografischen Daten zeigt, dass die Studierenden der Hochschule nicht immer ganz einfache Studienbedingungen meistern. So haben ein Drittel aller Studierenden auch im Semester (Zeit der Lehrveranstaltungen) längere Anfahrtswege (mehr als 100 km), geht ein Drittel der Studierenden neben dem Studium einer Beschäftigung mit mehr als 20 Wochenarbeitsstunden nach und betreut ein Sechstel der befragten Studierenden eigene Kinder.

Diese Studiensituation spiegelt sich durchaus auch in den Mittelwerten aller Teilnehmenden wider, die angeben, dass sowohl die familiäre Mehrfachbelastung (MW = 2,48) als auch die berufliche Mehrfachbelastung (MW = 2,82) im Mittelfeld liegen.

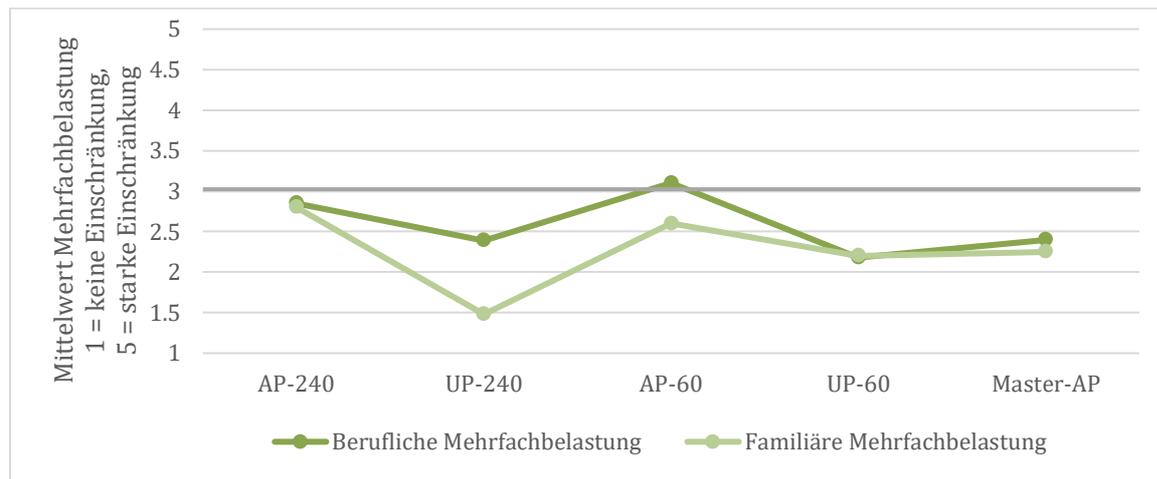


Abbildung 6: Berufliche und familiäre Mehrfachbelastung der Studierenden an der HAUP (eigene Darstellung)

Besonders hervorzuheben sind die Studierenden der Agrarpädagogik und hier die der AP-240, die in beiden Belastungsbereichen nur knapp unter der mittleren Belastung liegen. Zur Aufklärung der Belastung trägt das Durchschnittsalter von 23,9 Jahren kaum bei, jedoch gaben 25 % der Befragten an, dass sie ein oder mehrere Kinder zu versorgen haben.

Als erwartungskonform können die Belastungswerte der AP-60 angesehen werden, die ebenfalls im mittleren Bereich liegen, denn hier liegt das Durchschnittsalter bei 28,6 Jahren und dazu nicht ganz unpassend geben von den Befragten 23 % an, ein oder mehr Kinder zu betreuen.

Ebenfalls erwartungskonform sind die deutlich geringeren familiären Belastungswerte der Studierenden der Umweltpädagogik und hier der UP-240, sie sind zwar im Durchschnitt mit 25,6 Jahren schon etwas älter als ihre Mitstudierenden der AP-240, aber keiner der UP-240 Studierenden hatte Kinder zu betreuen.

Die Doppelbelastung aus familiären Anforderungen und gleichzeitig zusätzlichen beruflichen Belastungen führt schon bei „nur“ mittlerer Belastungsstärke zu einer deutlichen Gesamtbelastung für das Hochschulstudium.

Diese Ergebnisse verstärken die grundlegende Annahme, dass die Möglichkeit, autonom Entscheidungen bezüglich der Studienzeiten und des Studienorts zu treffen, für die befragten Studierenden von hoher Bedeutung sein könnte. Bestätigt wird diese Annahme auch durch die Antworten auf die Frage, wie sich die Möglichkeit zur Teilnahme an den Lehrveranstaltungen durch die Einführung der Online-Lehre für die Studierenden verändert hat. Hier berichten 70 %, dass sich für sie die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen durch die Einführung der Online-Lehre „sehr erleichtert“ bzw. „erleichtert“ hat. Die Begründungen hierfür ergeben sich aus der Auswertung der Antworten auf die Bitte nach einer Erläuterung zu der Frage, wie sich die Möglichkeit zur

Teilnahme an den Lehrveranstaltungen durch die Einführung der Online-Lehre verändert haben. Hier benannten 13 % der Studierenden die verbesserte Vereinbarkeit von beruflichen bzw. familiären Verpflichtungen mit dem Studium als Ursache. Darüber hinaus gaben 31 % der Studierenden an, dass sie bei ihren Reisezeiten gegenüber den regulären Lehrveranstaltungszeiten (Präsenz) eine durchschnittliche Ersparnis von 24 Stunden pro Monat hätten. So ist es nicht verwunderlich, dass die Studierenden die Einführung der Online-Lehre als eine deutliche Verbesserung ihrer zeitlichen und räumlichen Autonomie wahrnehmen, wie dies der Abbildung 7 zu entnehmen ist.

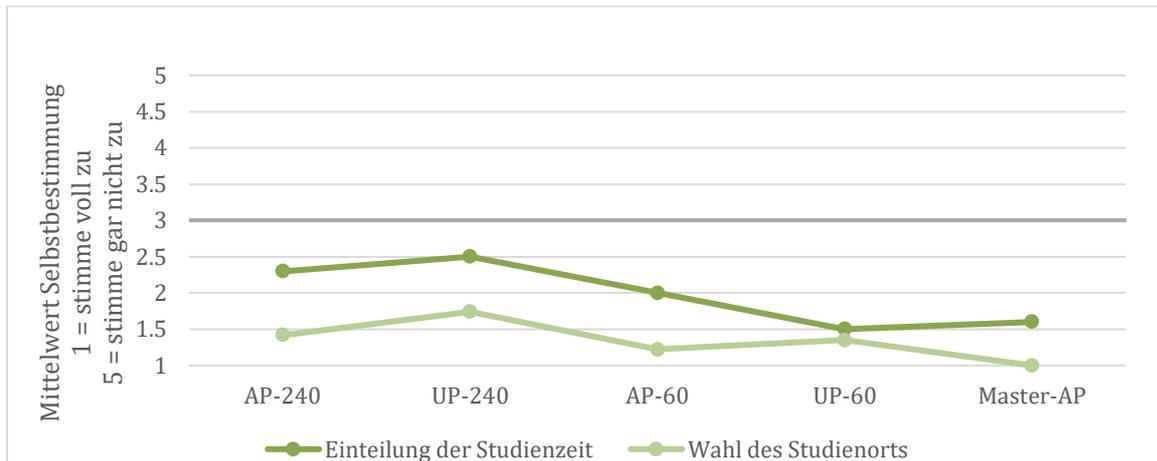


Abbildung 7: Verbesserung der zeitlichen und räumlichen Autonomie durch Online-Lehre (eigene Darstellung)

Betrachtet man diese Aussagen in Bezug auf die Wertetypen der Studierenden, so zeigt die Abbildung 8, dass zwischen den *Sicherheitsorientierten Studierenden* und den durch den Einsatz der Online-Lehre geschaffenen Möglichkeiten, (1) die Studienzeit und darüber hinaus (2) den Studienort flexibel einzuteilen, ein korrelativer Zusammenhang besteht. Hierbei handelt es sich in beiden Achsenrichtungen um einen schwachen Effekt nach Cohen (1969).

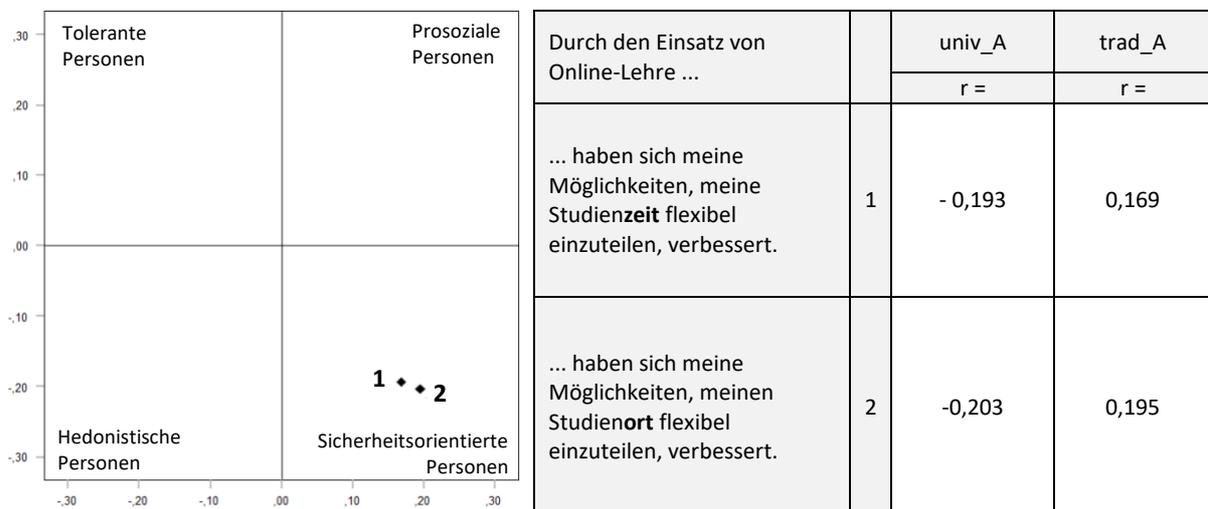


Abbildung 8: Auswirkungen der Online-Lehre auf die flexible Einteilung von Studienzeiten und -ort im Wertebezug (eigene Darstellung)

Es zeigt sich somit deutlich, dass *Sicherheitsorientierte Studierende* mit ihren Werten von klaren Regeln, familiärer und staatlicher Sicherheit sowie einer sicheren und selbst zu kontrollierenden Planbarkeit die pandemiebedingte Möglichkeit, die Studienzeit und auch den Studienort den eigenen Möglichkeiten und Einschränkungen entsprechend flexibel zu gestalten, durchaus positiv wahrnehmen.

4.2 Online-Lehre: Selbstorganisation, Arbeitseffizienz und Life-Work-Balance

Ähnlich wie bei der Studienzeit bzw. dem Studienort zeigt sich auch bei der Selbstorganisation des Studiums, dass der Wechsel von Präsenz- zu Online-Lehre den Studierenden eine stärkere Autonomie im Handeln ermöglicht. So berichtete annähernd die Hälfte aller befragten Studierenden (47 %), dass die veränderten Studienbedingungen dazu führen, dass sich ihre Kompetenzen der Selbstorganisation, und somit auch die Kompetenz, ihr Studium zu organisieren, „stark“ oder sogar „sehr stark verbessert“ hat. Betrachtet man die Unterscheidung der Studierenden nach ihren Studiengängen, wie sie in Abbildung 9 dargestellt ist, weisen nahezu alle Studierenden gleiche Mittelwerte auf (MW: 2,3 bis 2,4). Nur die Studierenden der Umweltpädagogik (UP-60) weisen geringfügig bessere Mittelwerte (MW=1,9) auf.

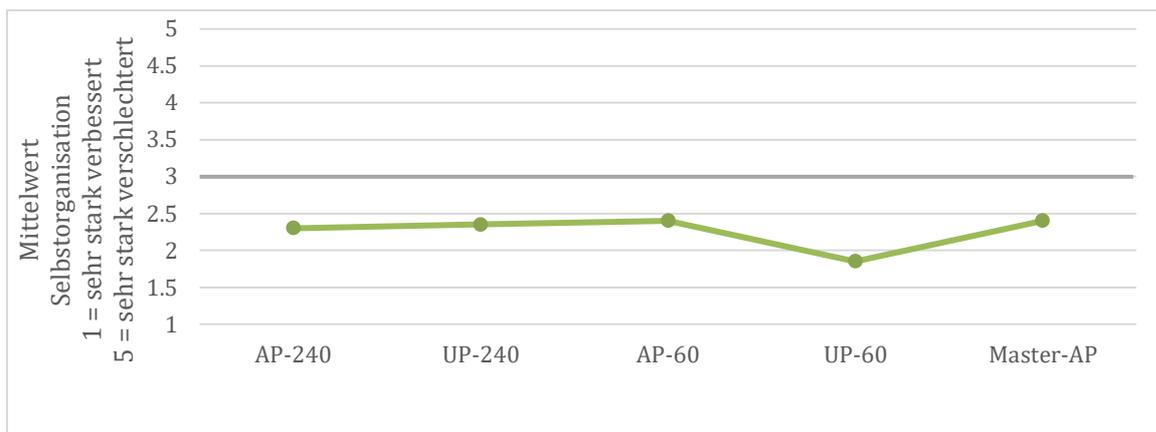


Abbildung 9: Veränderung der persönlichen Selbstorganisation seit Einführung der Online-Lehre (eigene Darstellung)

Nach Ruch und Proyer (2017) führt ein höheres Maß an Gestaltungsfreiheiten und Handlungsspielräumen, wie es mit einem erhöhten Maß an Autonomie einhergeht, zu mehr Möglichkeiten, im Einklang mit den eigenen Werten zu leben, sowie die eigenen Kompetenzen weiterzuentwickeln. Das betrifft aber nicht nur die zuvor beschriebene Selbstorganisation, sondern wirkte sich auch auf die Kompetenz, Aufgabenstellungen effizienter zu bearbeiten, und das persönliche Zeitmanagement, also die individuelle Life-Work-Balance, aus. So war während der Online-Lehre annähernd die Hälfte der Studierenden (46 %) in der Lage, ihre Kompetenz, die Aufgabenstellungen effizienter zu bearbeiten, „stark“ oder sogar „sehr stark“ zu verbessern. Zugleich gelang es 38 % der Studierenden während der Online-Lehre, ihr Zeitmanagement im Sinne einer Life-Work-Balance „stark“ oder sogar „sehr stark“ zu verbessern. Diesen Studierenden gelang es also gerade unter den erheblich veränderten Bedingungen der Online-Lehre, ihr Verhältnis von Berufs- und Privatleben mehr als deutlich zu verbessern, oder gerade aus diesem Grunde, denn wie schon im vorigen Abschnitt (3.1) aufgezeigt wurde die verstärkte Flexibilität bei der Einteilung der eigenen Studienzeit ja ebenfalls positiv betrachtet (MW = 1,5–2,5) und 13 % aller Studierenden erwähnten die Vereinbarkeit von Beruf und Familie explizit.

Die nach Studiengängen differenzierte Aufschlüsselung in Abbildung 10 zeigt, dass die jüngeren Studierenden (AP+UP-240: MW: 23,9/25,6) eine etwas geringere Verbesserung im effizienten Arbeiten und im persönlichen Zeitmanagement, also in der Life-Work-Balance, aufweisen. Die geringere Verbesserung der Studierenden der Umweltpädagogik (UP-240) in der Life-Work-Balance ließe sich insofern erklären, als dass diese Gruppe, wie oben erwähnt, keine Kinder zu betreuen hat und insofern möglicherweise auch nur eine geringere Optimierungsnotwendigkeit verspürt. Die etwas älteren Studierenden (AP+UP-60: MW: 28,7/33,8) weisen hier bei der Verbesserung beider Kompetenzen deutlich stärkere Verbesserungen auf. Auch hier sind die Studierenden der Umweltpädagogik (UP-60) besonders zu erwähnen, geben sie doch an, ihre Life-Work-Balance, also die Vereinbarkeit von Beruf und Familie, unter der Online-Lehre besonders verbessert zu haben (MW: 1,6).

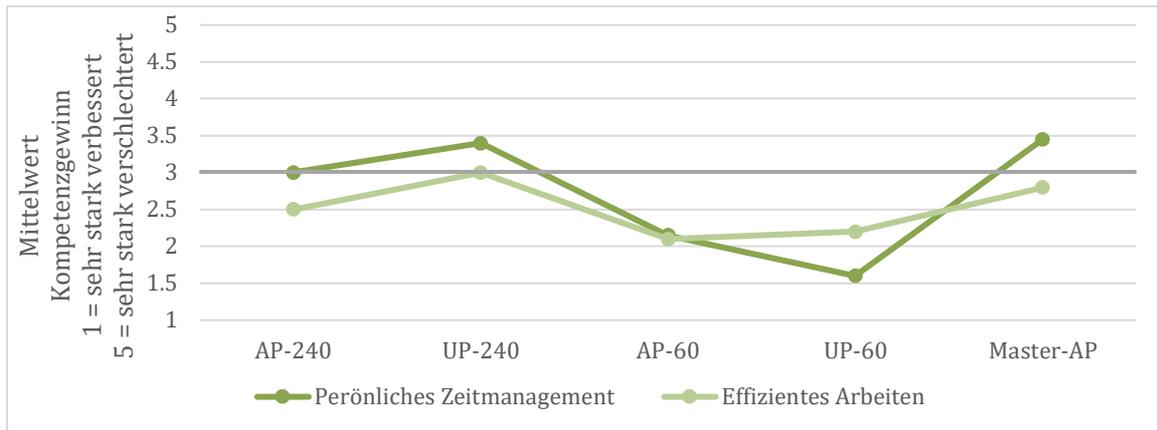


Abbildung 10: Veränderung der Kompetenzen *Effizientes Arbeiten* und *Persönliches Zeitmanagement* (Life-Work-Balance) nach Einführung der Online-Lehre (eigene Darstellung)

Bei den Veränderungen der Organisation des eigenen Studiums durch den Einsatz der Online-Lehre zeigt sich erneut ein Zusammenhang mit den individuellen Werthaltungen, grafisch dargestellt in Abbildung 11.

Auch in diesem Kontext weisen die *Sicherheitsorientierten Studierenden* berichtenswerte Korrelationen zu den Kompetenzen der Selbstorganisation (1), der effizienten Aufgabenbearbeitung (2) und des persönlichen Zeitmanagements (Life-Work-Balance) (3) auf. Die jeweilige Stärke der korrelativen Effekte ist nach Cohen (1969) zu beurteilen und weist hier erneut zu allen Achsen schwache Effekte auf (Ausnahme: zu (1), wo sich bei der univ-Achse kein Effekt zeigt).

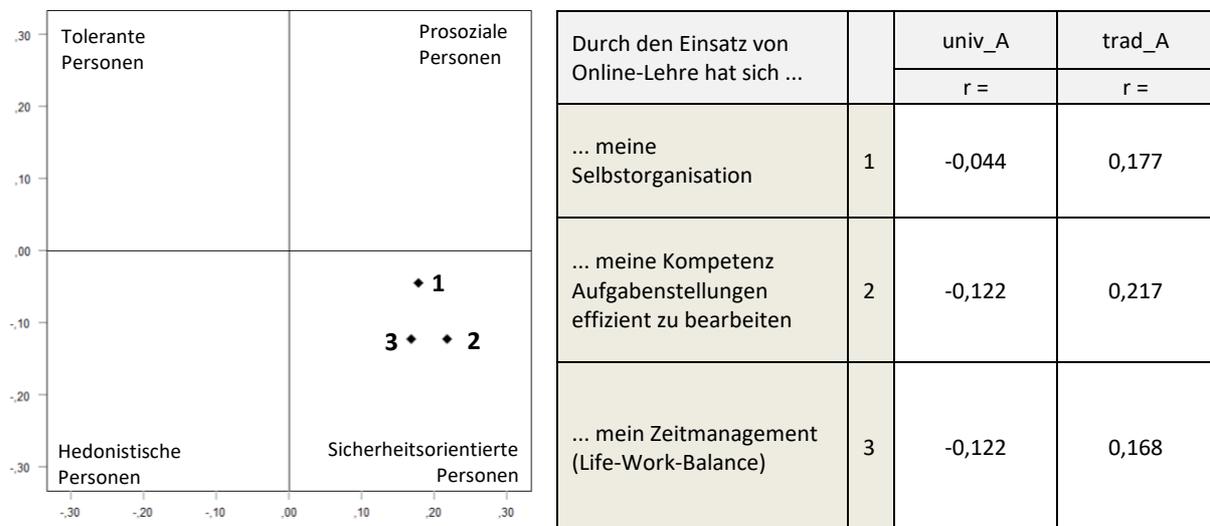


Abbildung 11: Auswirkungen der Online-Lehre auf Kompetenzen der Organisation des Studiums im Werte-Bezug (eigene Darstellung)

Sicherheitsorientierten Studierenden ist es wichtig, ihre Kompetenz der Selbstorganisation zu steigern, damit ihr Leben und ihr Studium bei allen Veränderungen, die die Umstellung von Präsenzlehre auf Online-Lehre mit sich bringen, in der gewohnten Art und Weise weiterlaufen. Dies wird durch die Korrelation zwischen der eigenen Selbstorganisation und der Traditionsachse mit einem schwachen Effekt unterstrichen.

Die Kompetenz zu erhöhen, die gestellten Aufgaben effizient zu bearbeiten, führt zu einer Reduktion der eigenen Unsicherheit. Der Zusammenhang zu den *Egozentrischen Werten* ergibt sich schon aus der angestrebten Selbstdisziplin/Selbstkontrolle, welche für Effizienz notwendig ist. Die Anwendung bestehender Routinen, einem Aspekt der *Traditionswerte*, auf die veränderte Situation der Online-Lehre dürfte zu einer Erhöhung der Effizienz bei der Erledigung von Aufgaben führen, insofern ist der deutliche schwache Effekt nachvollziehbar.

Das Zeitmanagement, also „managen“ im Sinne eines strukturierten Regelns, oder das im vorangegangenen Abschnitt (3.1) thematisierte „meine Studienzeit flexibel einzuteilen“, also das Einteilen nach den eigenen bestehenden Abläufen, offenbart schon im Wording einen Traditionszusammenhang, aber auch in den beiden Korrelationswerten (Zeitmanagement: trad-r = .168 und Studienzeit flexibel einteilen: trad-r = .169).

Die Verbesserung des eigenen Zeitmanagements im Sinne einer Life-Work-Balance ergibt sich insbesondere aus dem familiären Aspekt von „Life“. Familie kann hier verstanden werden als das sichere und gewohnte Umfeld und offenbart so den doch recht deutlichen Bezug zu den *Traditionswerten*, was sich in einem schwachen Effekt widerspiegelt.

4.3 Online-Lehre: Subjektives Wohlbefinden der Studierenden

Nach einer Studie von van Suntum et al. (2010, S. 25) besteht ein empirisch nachweisbarer positiver Zusammenhang zwischen der Möglichkeit, eigene Entscheidungen treffen zu können, und dem subjektiven Wohlbefinden.

Dieses Ergebnis wird auch durch eine aktuelle Längsschnittstudie gestützt, welche von Zacher und Rudolph (2021) mit 979 deutschen Teilnehmenden in der Zeit von März bis Mai 2020 durchgeführt wurde.

In dieser Studie konnte ein signifikanter Rückgang der durchschnittlichen Lebenszufriedenheit um ungefähr 0,2 Punkte auf einer siebenstufigen Skala nachgewiesen werden. Dabei zeigte sich, dass die problem- und handlungsorientierten Personen, die die Situation zudem als kontrollier- und gestaltbar erlebten, generell ein höheres subjektives Wohlbefinden aufwiesen.

In der hier vorliegenden Studie gaben 39 % der befragten Studierenden der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik an, dass ihr Wohlbefinden im Vergleich zur Zeit vor COVID „besser“ oder „viel besser“ sei, und weitere 37 % der Studierenden betrachteten ihr Wohlbefinden als unverändert.

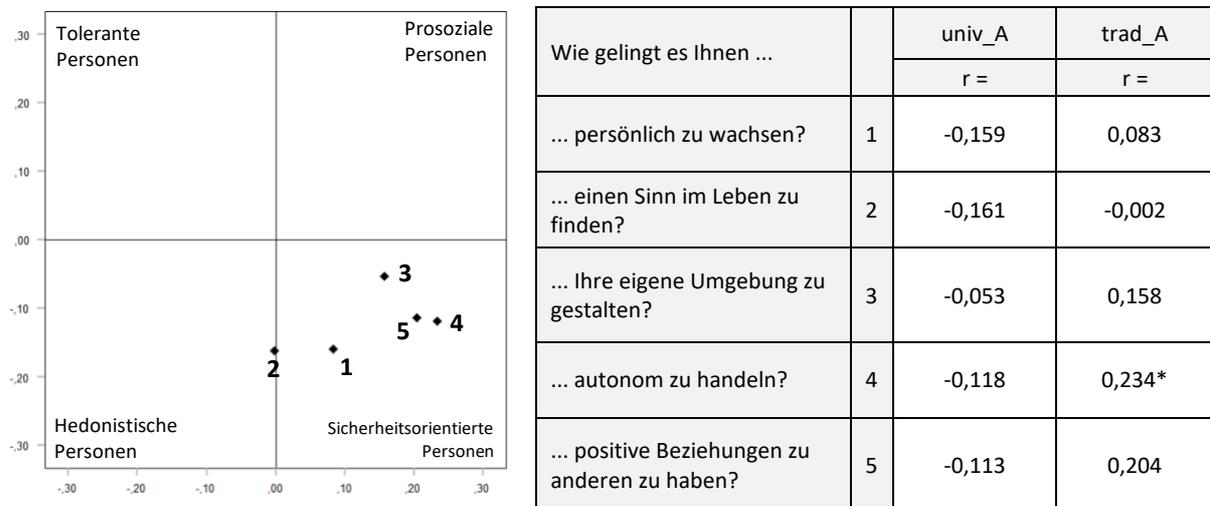


Abbildung 12: Das subjektive Wohlbefinden und einige Unter Aspekte im Wertekontext (eigene Darstellung)

Eine werteorientierte Analyse des subjektiven Wohlbefindens zeigt, dass sich in einer Reihe von Unteraspekten Zusammenhänge zu den *Sicherheitsorientierten Studierenden* nachweisen lassen, wie dies in Abbildung 12 wiedergegeben ist.

Zunächst einmal gelingt es insbesondere den *Sicherheitsorientierten Studierenden*, im Vergleich Zeit vor COVID (vor März 2020) in signifikantem Maße autonom zu handeln. Die Korrelation zur Achse der *Traditionswerte* weist eine schwache, aber doch im höheren Bereich liegende ($r=.234$) Effektstärke auf. Dies lässt darauf schließen, dass sich das autonome Handeln nicht nur aus routinierten, wiederkehrenden Verhalten speist (Tradition), sondern sich auch an gewisse Regeln hält (Sicherheitswert).

Für das Wohlbefinden der *Sicherheitsorientierten Studierenden* sind ferner positive Beziehungen zu anderen von hoher Bedeutung (im Wertekreis: Zugehörigkeit). Auch hier kann auf Grund der Korrelation mit der *Traditionsachse* darauf geschlossen werden, dass es sich um das persönliche bzw. familiäre Umfeld handelt, das hier verortet ist.

Diese Interpretation der Korrelationen mit den Werte-Achsen trifft auch für die Gestaltung der eigenen Umgebung zu, gemeint ist hier dem Wertekreis entsprechend die familiäre Umgebung.

Der Wunsch, „persönlich zu wachsen“, weist dagegen eine Korrelation zu den *Egozentrischen Werten* auf, mit einem schwachen Effekt nach Cohen, und eine nicht mehr berichtenswerte zu den *Traditionswerten*.

Last but not least ist es bemerkenswert, dass es selbst in COVID-Zeiten 41 % der Studierenden „besser“ oder „viel besser“ als in der Zeit vor COVID gelingt, einen Sinn im Leben zu finden, und es immerhin weiteren 43 % der Studierenden gleich gut wie vor der COVID-Zeit gelingt.

Dass diese Bemühung, „einen Sinn im Leben zu finden“, deutliche Bezüge zu den *Egozentrischen Werten* aufweist, es sich hier also eher um eine ichbezogene Selbstfindung handelt, verwundert nach so vielen Lockdowns kaum mehr.

5 Diskussion des Einflusses der Online-Lehre auf die Förderung nachhaltiger Lebensstile und deren Limitation

Abschließend soll der Beitrag der Online-Lehre zu der Förderung nachhaltiger Lebensstile abgeleitet werden. Hierzu werden die bislang vorgestellten Ergebnisse noch einmal unter diesem spezifischen Aspekt diskutiert und aus den sich dabei zeigenden Beschränkungen Schlussfolgerungen für zukünftige Online-Lernumgebungen gezogen. Am Ende des Abschnitts werden potenzielle Limitationen der Studie benannt.

5.1 Der Beitrag von Online-Lehre auf die Förderung nachhaltiger Lebensstile

Wie die bisherigen Ausführungen zeigen, standen zunächst einmal die *Sicherheitsorientierten Studierenden* im Fokus der Ergebnisse. Insbesondere zeichnet sich diese Gruppierung durch Werte wie eine hohe Anspruchshaltung gegen sich und andere sowie durch einen großen Bedarf an Prestige, Autorität, Ordnung und Sicherheit aus (Franzen & Strahlendorf, 2009, S. 11).

Grundlegend ist der Begriff der Sicherheit zunächst einmal dergestalt zu verstehen, dass die Personen dieses Wertesegments versuchen, jede Form der Verunsicherung zu vermeiden oder diese zumindest zu reduzieren. In seiner tiefen Semantik erweist sich der Begriff der Sicherheit jedoch als recht facettenreich, wie aus den Ausführungen und Grafiken in dem Grundlagenbeitrag „Warum Werte?“ von Strack et al. (2008, S.95 ff.) ersichtlich wird. Zusammenfassend zeigt sich dort, dass Sicherheit einerseits im Sinne einer Unverletzlichkeit der persönlichen Integrität zu verstehen ist, welche allein schon durch die potentielle Gefahr, an COVID zu erkranken, bedroht ist. Andererseits ist Sicherheit als Ausdruck staatlicher oder behördlicher Sicherheit zu verstehen. Zu guter Letzt bedeutet Sicherheit die Sicherheit des familiären Umfeldes, in das man sich begeben kann, das es aber auch möglicherweise durch strikte Regeln zu schützen gilt. An diesem Wert wird der Zusammenhang zur Achse der *Traditionswerte* an deutlichsten.

Bereits aufgrund der Studienergebnisse von Zacher und Rudolph (2021, S. 59) war davon auszugehen, dass die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie wie der Verlust an Sicherheit sowie die Ansprüche an die Kontrollierbarkeit des Lebens und den Schutz der persönlichen Unversehrtheit gerade bei *Sicherheitsorientierten Studierenden* zu deutlich stärkeren Beeinträchtigungen ihres subjektiven Wohlbefindens führen.

In der hier vorliegenden Studie mag zunächst erstaunen, dass sich gerade die *Sicherheitsorientierten Studierenden* besonders positiv zu ihrer Gesamtsituation, aber auch zu den Details (Abschnitt 4) und hier insbesondere zu Aspekten des subjektiven Wohlbefindens äußern.

Der Einfluss der Online-Lehre liefert hierfür eine mehr als plausible kausale Begründung, wie ergänzende Anmerkungen in den Antworten des Fragebogens erkennen lassen. So liefert erst die Online-Lehre eine Möglichkeit, sich nicht dem hohen Risiko einer COVID-Erkrankung auszusetzen, da sich der Studienort nun im sicheren Zuhause befindet. Aber auch die Flexibilisierung der Studienzeiten wird, entgegen ersten Vermutungen zu dem Unsicherheit vermittelnden Begriff „flexibel“, positiv gesehen. Hier dürfte die erheblich verbesserte Vereinbarkeit von Studium / Beruf und Familie im Vordergrund stehen, kurzum eine verbesserte Life-Work-Balance. Die aus der Online-Lehre resultierende Flexibilisierung von Studienzzeit und –ort schafft überhaupt erst die Basis, um diese außergewöhnliche Krise als Chance zur Steigerung der eigenen Kompetenzen zu begreifen. Darüber hinaus ermöglicht die Online-(Lehre), eine positive Beziehung zu den Mitstudierenden aufrecht zu erhalten und so das „klassische“ Zusammengehörigkeitsgefühl zu stärken.

Insgesamt kann also konstatiert werden, dass gerade die Online-Lehre den *Sicherheitsorientierten Studierenden* die Möglichkeit bietet, autonom zu handeln und somit mit den eigenen Sicherheitswerten im Einklang zu leben.

Ergänzend sei hier darauf hingewiesen, dass auch in der Längsschnittstudie von Zacher und Rudolph (2021) die Teilnehmenden das höchste subjektive Wohlbefinden berichteten, denen es während der Pandemie am besten gelang, die damit verbundenen Probleme aktiv zu lösen und der Krise positive Seiten abzugewinnen.

Bedeutsam sind diese Befunde auch für die Beantwortung der zweiten Forschungsfrage nach dem Einfluss der Online-Lehre auf die Nachhaltigkeit des Lebensstils der Studierenden.

Wie schon die Ausführungen bei Inglehart (1977) zeigen, handelt es sich bei den Personen, die den Lebensstil des Materialismus führen, um solche, denen eine konsumbetonte Sicherheit wichtig ist. Die Verortung dieses Lebensstils ist deutlich bei den sicherheitsorientierten Personen zu sehen (Strack et al., 2008, S. 107). Daher war grundlegend zu vermuten, dass die *Sicherheitsorientierten Studierenden* ihre nicht ausbalancierte Situation durch einen erhöhten Konsum auszugleichen versuchen würden, ganz im Sinne der Dissonanzreduktion von Festinger (1957). Daher ist es umso erfreulicher, festzustellen, dass es die Online-Lehre vermochte, bei den *Sicherheitsorientierten Studierenden* die offensichtlichen Verunsicherungen durch eine Stärkung anderer Werte aus dem eigenen Bereich der Sicherheitsorientierung zu kompensieren. Dies ist zwar noch nicht eine Verringerung des Konsums im Sinne der Suffizienzstrategie, aber doch eine gute Voraussetzung.

Für die *Toleranten Studierenden* ließen sich entsprechend der (Assimilations-)Kontrast-Theorie (Sherif & Hovland, 1961) gegengleiche Ergebnisse der Studie vorhersagen, wie dies in Studien von Hopf (2006) belegt wurde. Jedoch ist hier eine Dissonanzreduktion durch einen gesteigerten Konsum eher nicht zu befürchten, da sich die Studierenden den Werten des *Naturschutzes* und der *Einheit mit der Natur* und somit den Nachhaltigkeitszielen verpflichtet fühlen. Es ist also davon auszugehen, dass bei diesen Studierenden auch ohne Online-Lehre die Wahrscheinlichkeit für deren nachhaltigen Lebensstil hoch ist (Schultz et al. 2005).

Aussagen über die Nachhaltigkeit von oder den Einfluss der Online-Lehre auf *Prosoziale Studierende* oder *Hedonistische Studierende* sind aus den Ergebnissen dieser Studie nicht herzuleiten. Die Werteforschung legt jedoch aus theoretischer Sicht nahe, dass *Prosoziale Studierende* kaum den Weg einer konsumorientierten Problemreduktion wählen, da dies ihrer eher geistigen Orientierung zuwiderlaufen würde.

Anders verhält es sich bei den *Hedonistischen Studierenden*. Denn gerade sie sind aufgrund ihrer *Egozentrischen Werte* konsumaffin und vordergründig nicht der Nachhaltigkeit verbunden.

Doch auch ihre Nachhaltigkeit ließe sich aus theoretischer Sicht steigern, da sie als Hedonisten keineswegs nur dem schnellen oder billigen Konsum folgen, sondern, sofern es die Mittel ermöglichen, dem Gedanken „Weniger vom Schlechten ist mehr vom Guten“ folgen würden.

5.2 Anforderungen an zukünftige Online-Lernumgebung

Aus dem Anspruch, mit der Gestaltung der Studienbedingungen einen Beitrag zur Verbesserung des subjektiven Wohlbefindens der Studierenden und damit zur Entkoppelung von Wohlbefinden und Konsum leisten zu wollen, leitet sich nunmehr die Frage ab, welchen Ansprüchen Lernumgebungen genügen müsste, um entweder den Werten *Hedonistischer Studierender* oder den Werten *Prosozialer Studierender* zu entsprechen.

Hedonistische Personen schätzen nach Franzen und Strahlendorf (2009, S.11) Werte wie Überraschung, Abwechslung, Abenteuer, Spaß und Genuss. Im Kontext der Online-Lernumgebung wurden aber genau diese Werte *Hedonistischer Studierender* vermisst. So wurde in der vorliegenden Studie bei offenen Antworten zur Online-Lehre insgesamt zwölfmal der Wunsch nach mehr Abwechslung genannt.

Prosoziale Personen schätzen dementsprechend nach Strack et al. (2008) insbesondere Werte wie geistiges Leben, Weltflucht, Demut und Bescheidenheit. Für den Kontext der Online-Lehre ließen sich hierzu in der vorliegenden Studie keine expliziten Angaben finden. Aus theoretischer Sicht wäre hier an eine Online-Lehre zu denken, die dem Einzelnen mehr Zeit und Raum zur Reflektion gibt.

5.3 Limitationen

Die vorliegende Studie weist einige Limitierungen auf, die bei möglichen Schlussfolgerungen zu bedenken sind. Dazu gehört ein erhöhter Anteil an *Toleranten Personen* (45 %), jedoch ist eine solche Verschiebung in einem

Hochschul- bzw. Universitätskontext keineswegs ungewöhnlich, wie andere Stichproben solcher Einrichtungen belegen. In Bezug auf die Generalisierbarkeit in Hochschulkontexten dürften die Auswirkungen insofern nur von nachgeordneter Bedeutung sein.

Ein größeres Problem stellte in den Analysen der Umfang der Gesamtstichprobe dar, sodass nicht immer die Berücksichtigung aller Studienrichtungen oder etwaige Intergruppenvergleiche möglich waren.

Insgesamt ist jedoch davon auszugehen, dass bei aller gebotenen statistischen Zurückhaltung die erhobenen Daten und Informationen aufschlussreiche Einblicke über die Studierenden der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik geben können.

6 Ausblick

Dieser Beitrag stellt die Ergebnisse einer quantitativen Befragung mit qualitativen Ergänzungen der Studierenden der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik vor. Dabei erbrachte der wertedifferenzierte Ansatz vertiefende Erkenntnisse, dass die pandemiebedingte Umstellung von Präsenz-Lehre auf Online-Lehre insbesondere bei den *Sicherheitsorientierten Studierenden* nicht nur einen Beitrag zur Verbesserung ihres subjektiven Wohlbefindens anstoßen konnte, sondern dass einige dieser Studierenden wider Erwarten äußerten, ihre persönliche Life-Work-Balance verbessert zu haben. Die Chance auf ein nachhaltiges Verhalten lässt sich wohlbegründet und kausal herleiten. Allerdings wäre es wünschenswert, weitere Studien folgen zu lassen, um sowohl weitere Kausalitätsnachweise führen zu können als auch die bestehenden und zukünftigen Aussagen statistisch weiter zu fundieren.

Grundsätzlich lässt sich aus der vorliegenden Studie die Notwendigkeit ableiten, dass sowohl analoge als auch digitale Lehr-Lern-Arrangements unter Beachtung der individuellen Werthaltungen und daraus resultierender Bedürfnisse der Studierenden gestaltet werden.

Die derzeitigen Lehr-Lern-Arrangements in den digitalen Lernräumen scheinen aufgrund der vorliegenden Ergebnisse insbesondere die *Sicherheitsorientierten Studierenden* und auch einen Teil der Studierenden mit *Traditionswerten* anzusprechen. Eine Anpassung für *Hedonistische Studierende* könnte dahingehend erfolgen, dass zukünftige Lehr-Lern-Arrangements ein etwas höheres Maß an Abwechslung und Vergnügen bieten.

Insgesamt wäre es wünschenswert, diese und auch weitere Maßnahmen durch ergänzende Untersuchungen zu begleiten, um sie dann auch methodisch absichern zu können.

Literatur

Black, A & Deci, E. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry. A self-determination theory perspective. In: *Science Education* 84, S. 740–756.

Bolscho, D. & Michelsen, G. (Hg.) (2002). *Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brown, K. & Kasser, T. (2005). Are psychological and ecological well-being compatible? The role of values, mindfulness and lifestyle. In: *Social Indicators Research* 74, S. 349–368.

Chakraborty, P., Mittal, P., Gupta, M., Yadav, S. & Arora, A. (2021). Opinion of students on online education during the COVID-19 pandemic. In: *Human Behavior and Emerging Technologies* 3 (3), S. 347–459.

Christakopoulou, S., Dawson, J. & Aikaterini, G. (2001). The Community Well-Being Questionnaire. Theoretical Context and Initial Assessment of Its Reliability and Validity. In: *Social Indicators Research* 56 (3), S. 328.

Christoph, B. & Noll, H.-H. (2003). Subjective Well-Being in the European Union During the 90s. In: *Social Indicators Research* 64 (3), S. 197.

Cohen, J. (1969). *Statistical power analysis for the behavioral Sciences*. New York & London, Academic Press.

- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R. et al. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. In: *Journal of Applied Learning and Teaching* (3), S. 9–28.
- European Social Survey (ESS) (2002). Wertefragen von S.H. Schwartz. <https://www.europeansocialsurvey.org>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Evanston, Ill.: Row, Peterson.
- Franzen, O., Hopf, N. & Strack M. (2010). Markenführung auf der Basis von Werthaltungen. In: *transfer – Werbeforschung & Praxis* 56 (2), S. 61–66.
- Franzen, O. & Strahlendorf, P. (2009). *Markenatlas. Positionierung im Wertesystem*. Hamburg: New-Business-Verl.
- Frey, B. S. & Stutzer, A. (2002). *Happiness and economics. How the economy and institutions affect [human] well-being*. Princeton: Princeton Univ. Press.
- Good, J. (2007). Shop 'til we drop? Television, materialism and attitudes about the natural environment. In: *Mass Communication and Society* 10, S. 365–383.
- Haan, G. de (2007). *Programm Transfer-21. Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote*. Berlin: Bund-Länder-Kommission.
- Hauf, F. (Hrsg.) (1987). *Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung*. Greven: Eggenkamp Verlag.
- Heider, F. (1946). Attitudes and cognitive organizations. *The Journal of Psychology*, 21, 107-112.
- Heider, F. (1959). *The psychology of interpersonal relations*. New York, NY: Wiley.
- Heyen, D. A. et al. (2013). *Mehr als nur weniger, Suffizienz: Notwendigkeit und Optionen politischer Gestaltung*. Öko-Institut Working Paper 3/2013.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. B. (2017). *The motivation to work*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hopf, N., Strack, M., Franzen, O. & Boos, M. (2006). Werthaltungsdifferenzierte Repräsentation von Markenwissen bei Best Agern. Poster zum 45. Kongress der DGPs, 17.-21. September 2006, Nürnberg.
- Inglehart, R. (1977). *The silent revolution. Changing values and political styles among western publics*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- IPCC (2014). *Climate Change 2014*. Schweiz.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Köpfer, A. (2021). Distant Bodies - Collective Spaces - Borders. Herstellung und Aneignung von Lernräumen in Zeiten erforderlicher Distanzierung. In: S. Krause, I. M. Breinbauer & M. Proyer (Hg.): *Corona bewegt - auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 103–116.

- Krause, S. (2021). Ver(un)sichern in Zeiten der Ver(un)sicherung. In: S. Krause, I. M. Breinbauer & M. Proyer (Hg.): Corona bewegt - auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 85–102.
- Künzli D. C. & Bertschy, F. (2008). Didaktisches Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Bern: Interfakultäre Koordinationsstelle für Allgemeine Ökologie an der Uni Bern.
- Linz, M. (2014). Suffizienz – unentbehrlich für Nachhaltigkeit. In: Mut zu Visionen. Brücke in die Zukunft. Jahrbuch Ökologie 2014. Stuttgart: Hirzel Verlag, 44-54.
- Lucas, R.; Diener, E. & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. In: Journal of Personality and Social Psychology 71, S. 616–628.
- Maslow, A. H. (2021). Motivation und Persönlichkeit. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Meadows, D.; Randers, J. & Meadows, D. (2020). Grenzen des Wachstums - Das 30-Jahre-Update: Signal zum Kurswechsel. Stuttgart: Hirzel Verlag
- Michelsen, G. (2020). Herausforderung Nachhaltigkeit Bildung. Weiterbilden. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 27 (1), S. 10–11.
- Reitinger, J. & Proyer, M. (2021). Studentisches Lernen im digitalen Raum in Zeiten der Pandemie. In: S. Krause, I. M. Breinbauer & Michelle Proyer (Hg.). Corona bewegt - auch die Bildungswissenschaft. Bildungswissenschaftliche Reflexionen aus Anlass einer Pandemie. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 117–136.
- Renaud, J. & McConnell, A. (2002). Organization of the self-concept and the suppression of self-relevant thoughts. In: Journal of Experimental Social Psychology (38), S. 79–86.
- Rogers, C. (1980). A way of being. Boston: Houghton Mifflin.
- Rokeach, M. (1973). The Nature of Human Values. New York: The Free Press - A Division of Macmillan Publishing Co., Inc.
- Ruch, W. & Proyer, R. (2017). Positive Interventionen. Stärkenorientierte Ansätze. In: R. Frank (Hg.). Therapieziel Wohlbefinden. Ressourcen aktivieren in der Psychotherapie. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 84–96.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. In: Journal of Personality and Social Psychology 57, S. 1069–1081.
- Saunders, S. & Munro, D. (2000). The construction and validation of a consumer orientation questionnaire. In: Social Behavior and Personality 28, S. 219–240.
- Schneidewind, U. & Zahrnt, A. (2013). Damit gutes Leben einfacher wird. Perspektiven einer Suffizienzpolitik. München: Oekom Verlag.
- Schultz, P., Gouveia, V., Cameron, L., Tankha, G., Schmuck, P. & Frank, M. (2005): Values and their relationship to environmental concern and conservation behaviour. In: Journal of Cross-Cultural Psychology 36 (4), S. 457–475.
- Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1987). Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. In: Journal of Personality and Social Psychology, 1987, Vol. 53, No. 3, pp. 550-562.

- Schwartz, S.H. & Bilsky, W. (1990). Toward a Theory of the Universal Content and Structure of Values: Extensions and Cross-Cultural Replications. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 1990, Vol. 58, No. 5, pp. 878-891.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: M. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (p. 25, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Sirgy, M. J. (2021). *The Psychology of Quality of Life. Wellbeing and Positive Mental Health*. Cham: Springer International Publishing.
- Strack, M. (2004). *Sozialperspektivität: Theoretische Bezüge, Forschungsmethodik und wirtschaftspsychologische Praktikabilität*. Göttingen: Universitätsverlag.
<http://www.univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-3-930457-63-6/strack.pdf>
- Strack, M. (2005). Organizing diverse sets of data with the Schwartz' Value Circle. First EASR Conference, July 25-29., Barcelona. http://www.psych.uni-goettingen.de/abt/6/personal/strack/files/Strack_2005_EASR.pdf
- Strack, M., Gennerich, C. & Hopf, N. (2008). Warum Werte? S. 90-130 in: Witte (Hrsg.) *Sozialpsychologie und Werte*. Lengerich: Pabst. http://www.researchgate.net/publication/207132462_Warum_Werte
- United Nations (2019). *Sustainable Development Goals*. New York: Department of Global Communications
- van Suntum, U., Prinz, A. & Uhde, N. (2010). Lebenszufriedenheit und Wohlbefinden in Deutschland. Studie zur Konstruktion eines Lebenszufriedenheitsindikators. In: *SOEPpapers on Multidisciplinary Panel Data Research*.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. & Deci, E. (2004). Motivating learning, performance, and persistence. The synergistic role of intrinsic goals and autonomy-support. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 87, S. 246–260.
- Warr, P. (2007). *Work, happiness, and unhappiness*. London and New York: Routledge.
- WBGU (2011). *Globale Megatrends Factsheet Nr.3*.
- Weinert, F. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In: *Unterrichtswissenschaft: Zeitschrift für Lernforschung*, Bd. 10 (2), S. 99–110.
- Wogowitsch, C. (2013). *Grüne Pädagogik*. Wien: Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik.
- Zacher, H. & Rudolph, C. (2021). Individual Differences and Changes in Subjective Wellbeing During the Early Stages of the COVID-19 Pandemic. In: *American Psychologist* 76 (1), S. 50–62.
- Zapf, W. (1991). Arbeit und Wohlbefinden. In: A. E. Abele-Brehm (Hg.): *Wohlbefinden. Theorie, Empirie, Diagnostik*. Weinheim, München: Juventa-Verl. (Juventa-Materialien), S. 227–244.
- Zawacki-Richter, O. (2021). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. In: *Human Behavior and Emerging Technologies* 3 (1), S. 218–226.
-