

Hofmann, Yvette E. [Hrsg.]

Die psycho-soziale Situation von Studierenden in der (post-)pandemischen Zeit. Stand der Forschung und Impulse aus der Praxis

Bielefeld : UVW UniversitätsVerlagWebler 2024, 289 S. - (Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis; N. F. 48)



Quellenangabe/ Reference:

Hofmann, Yvette E. [Hrsg.]: Die psycho-soziale Situation von Studierenden in der (post-)pandemischen Zeit. Stand der Forschung und Impulse aus der Praxis. Bielefeld : UVW UniversitätsVerlagWebler 2024, 289 S. - (Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis; N. F. 48) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320895 - DOI: 10.25656/01:32089; 10.53183/9783946017554

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320895>

<https://doi.org/10.25656/01:32089>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Yvette E. Hofmann (Hg.)

Die psycho-soziale Situation von Studierenden in der (post-)pandemischen Zeit

Stand der Forschung und
Impulse aus der Praxis



Reihe 1: Hochschulwesen - Wissenschaft und Praxis parallel zur Zeitschrift „Das Hochschulwesen“

Die Reihe fasst Ergebnisse aus Hochschulforschung, -entwicklung, -politik und -praxis zusammen. Im Mittelpunkt stehen Publikationen zu Hochschulen und Hochschulsystemen, zu Verwaltungsstrukturen und Abläufen, Lehrveranstaltungen, Studiengängen und Prüfungen, Lehrenden und Studierenden als Forschungs- und Entwicklungsgegenstand. Die Reihe bietet sowohl kurze Zusammenfassungen zur schnellen Verständigung innerhalb der Hochschulpraxis, Hochschulpolitik und der Hochschulforschung selbst, als auch längere Forschungsberichte.

Die Reihe kann mit 20% Subskriptionsrabatt auch direkt beim Verlag abonniert werden. Dann erhalten Sie Neuerscheinungen automatisch und müssen die aktuelle Entwicklung der Reihe nicht gesondert verfolgen.

Weitere Informationen erhalten Sie im Internet:
www.universitaetsverlagwebler.de

Yvette E. Hofmann (Hg.)

Die psycho-soziale Situation von Studierenden in der (post-)pandemischen Zeit

Stand der Forschung und
Impulse aus der Praxis

Bibliografische Informationen der Deutschen Bibliothek:

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Yvette E. Hofmann (Hg.)

Die psycho-soziale Situation von Studierenden in der (post-)pandemischen Zeit
Stand der Forschung und Impulse aus der Praxis

ISBN 978-3-946017-55-4

DOI 10.53183/9783946017554

Alle Rechte vorbehalten.

© 2024 by UVW UniversitätsVerlagWebler Bielefeld.

Diese Publikation ist unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 veröffentlicht. Die Lizenz bezieht sich nur auf das Originalmaterial. Für das verwendete Bildmaterial können Schutzrechte bestehen, die ggf. das Einholen einer Nutzungsgenehmigung erforderlich machen.

Umschlaggestaltung: Ute Weber GrafikDesign, Geretsried; Manuela Ewers, UVW

Umschlagbild: sweetlouse / pixabay

Satz: Corinna Amen, UVW

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft, den Fachinformationsdienst Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung und ein Netzwerk wissenschaftlicher Einrichtungen und Bibliotheken zur Förderung von Open Access in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften.

Bibliothek der Berufsakademie Sachsen
Bibliothek der Pädagogischen Hochschule Freiburg
Bibliothek der PH Zürich / Pädagogische Hochschule Zürich
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des DIPF Berlin
Bibliotheks- und Informationssystem (BIS) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Evangelische Hochschule Dresden
Freie Universität Berlin – Universitätsbibliothek
Hochschulbibliothek der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe
Hochschule für Bildende Künste Dresden
Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig
Hochschule für Musik Dresden
Hochschule für Musik und Theater Leipzig
Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig
Hochschule für Technik und Wirtschaft Dresden
Hochschule Mittweida
Hochschule Zittau / Görlitz
Humboldt-Universität zu Berlin Universitätsbibliothek
Leibniz-Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut Braunschweig
Medien- und Informationszentrum / Leuphana Universität Lüneburg
Palucca-Hochschule für Tanz Dresden
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
Sächsische Landesbibliothek – Staats- und Universitätsbibliothek Dresden
Staats- und Universitätsbibliothek Bremen
Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg
Staatsbibliothek zu Berlin - Preußischer Kulturbesitz
Technische Informationsbibliothek (TIB)
Technische Universität Berlin / Universitätsbibliothek
Technische Universität Chemnitz
Universitätsbibliothek Greifswald
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Siegen
Universitäts- und Landesbibliothek Bonn
Universitäts- und Landesbibliothek Darmstadt
Universitäts- und Landesbibliothek Düsseldorf
Universitäts- und Landesbibliothek Münster
Universitäts- und Stadtbibliothek Köln
Universitätsbibliothek Augsburg
Universitätsbibliothek Bielefeld
Universitätsbibliothek Bochum
Universitätsbibliothek der LMU München
Universitätsbibliothek der Technischen Universität Hamburg
Universitätsbibliothek der TU Bergakademie Freiberg
Universitätsbibliothek Duisburg-Essen
Universitätsbibliothek Erlangen-Nürnberg
Universitätsbibliothek Gießen

Universitätsbibliothek Hildesheim
Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg / Frankfurt a.M.
Universitätsbibliothek Kassel
Universitätsbibliothek Leipzig
Universitätsbibliothek Mainz
Universitätsbibliothek Mannheim
Universitätsbibliothek Marburg
Universitätsbibliothek Osnabrück
Universitätsbibliothek Potsdam
Universitätsbibliothek Regensburg
Universitätsbibliothek Trier
Universitätsbibliothek Vechta
Universitätsbibliothek Wuppertal
Universitätsbibliothek Würzburg
Westfälische Hochschule Zwickau

Inhaltsverzeichnis

Kurzes Vorwort	5
<i>Yvette E. Hofmann</i>	
I. Schlaglichter der Forschung zur psycho-sozialen Situation von Studierenden	
Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die psycho-soziale Situation von Studienanfänger*innen und Studierenden im DACH-Raum Ein systematischer Literaturreview	9
<i>Valérie Fricke, Nicola V. Glumann & Jan Kiesewetter</i>	
Bedingungsfaktoren emotionaler Erschöpfung bei Studierenden in Krisenzeiten	43
<i>Yvette E. Hofmann, Anja Gottburgsen & Daniela Datzert</i>	
Stress und Stress-Mindsets bei jungen Erwachsenen am Beispiel Schule und Studium	59
<i>Silke Heuse</i>	
Zur (mental)en Gesundheit von Studierenden vor, während und nach der COVID-19 Pandemie	71
<i>Burkhard Gusy, Tino Lesener, Felix Oppert & Christine Wolter</i>	
Risiken und Nebenwirkungen der Corona-Pandemie Wie Studierende mit der digitalen Lehre umgehen	89
<i>Sarah Berndt, Annika Felix & Philipp Pohlenz</i>	
Verlernten die Studierenden das Lernen? Welchen Einfluss die pandemiebedingte, zeitweise Einführung digitaler Lehr- und Lernformate auf die Lernkompetenzen / Lernstrategien unserer Studierenden genommen hat	103
<i>Thomas Seppelfricke</i>	
Belastungserleben und Lebenszufriedenheit Studierender unter pandemischen und postpandemischen Studienbedingungen – individuelle und strukturelle Differenzen	128
<i>Edgar Hahn, Dina Kuhlee, Julia Zimmermann & Juan Serrano-Sánchez</i>	

II. Ansatzpunkte und Praxisbeispiele für die Förderung der psychischen Gesundheit Studierender

Der soziale Faktor

- Implikationen für die Rolle der Hochschuldidaktik in (post-)pandemischen Zeiten** 150

Margarete Imhof

- Die Relevanz der Workloadgestaltung für die wahrgenommene Lernzufriedenheit während der Online-Lehre** 158

Gisela Schutti-Pfeil, Gerold Wagner, Daniela Freudenthaler-Mayrhofer & Barbara Ehrenstorfer

- Die Onlineberatung der psychologischen Beratungsstellen der Studierendenwerke vor, während und nach der COVID-19-Pandemie im Vergleich** 168

Johanna Leonie Medea Schwarz & Matthias Johannes Bauer

Psychisch gesund durchs Studium

- Wie Hochschulen ihre Studierenden durch Beratung in Krisenzeiten begleiten können – ein Anwendungsbeispiel** 178

Beate Lipps & Maria Gropalis

- Wie eine Krise erfolgreich überstanden werden kann Resilienztrainings für Studierende als Praxisbeispiel** 186

Nicola V. Glumann, Valérie Fricke & Jan Kiesewetter

Die WOOP-Methode

- Mentale Schlüsselfaktoren für erfolgreiches Studieren trotz Krisen** 205

Gabriele Oettingen, Timur Sevincer & Henrik Jöhnk

- Evaluation eines Stressbewältigungsseminars im Hochschulkontext** 215

Claudia Decker, Christina Watson, Jana Meier & Lukas Hüttemann

- 10 Jahre Setting-orientierte Präventionsarbeit für Studierende Psychische Gesundheit von Studierenden und das Stressbewältigungstraining „Mentalstrategien“ der Techniker Krankenkasse** 228

Benjamin Pause & Beatrice Wunsch

III. Auf ein Gespräch mit...

**Die Rolle gesundheitsfördernder Maßnahmen
für die psychische Gesundheit von Studierenden 243**

*Auf ein Gespräch mit Dr. Sabine Voermans, Leiterin Gesundheitsmanagement,
Techniker Krankenkasse, Hamburg*

**Bedeutung psycho-sozialer Faktoren
für Studienabbruchentscheidungen von Studierenden 249**

*Auf ein Gespräch mit Dr. Ulrich Heublein, Projektleiter für Studienabbruch-
und Exmatrikuliertenstudien am Deutschen Zentrum für Hochschul- und
Wissenschaftsforschung, Hannover*

**18 Jahre Absolventenbefragungen
Was sich im Zeitverlauf und während
der Corona-Pandemie verändert hat 255**

*Auf ein Gespräch mit Dr. Maike Reimer, Projektleitung Bayerische
Absolventenstudien am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung, München*

**Welche Beratung Studierende in Zeiten
von Umbruch und Krisen brauchen 261**

*Auf ein Gespräch mit Beate Lipps, Vorsitzende der Gesellschaft für
Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (‘‘GIBeT’), Berlin*

**Schulen im Wandel
Ein Erfahrungsbericht über die Transformationsprozesse
während Corona am Beispiel eines Gymnasiums 265**

*Auf ein Gespräch mit Franz Neumeyer, Mitbegründer der Initiative
BildungsWandel gUG, München*

IV. Love Letter to Higher Education

**Strukturelle Erfolgsfaktoren eines
studentischen Gesundheitsmanagements
Rückblick auf 25 Jahre Gesundheitsförderung an Hochschulen 271**

Ein Kommentar von Dr. Brigitte Steinke

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 283

Kurzes Vorwort

Yvette E. Hofmann

Hochschulen sind weit mehr als Orte des Forschens, Lehrens und Lernens – sie sind vor allem Begegnungsräume, die den Austausch und die Vernetzung fördern. Diese Vielfalt bereichert das Leben der Studierenden, bringt jedoch auch Herausforderungen mit sich. Neben dem Streben nach akademischem Erfolg müssen sie oft finanzielle, soziale und psychologische Hürden überwinden. Was dies für Studierende im (Studien-)Alltag bedeutet, ist in der Vergangenheit für das Präsenzstudium, beispielsweise im Rahmen der Studienabbruchforschung, vielfach erforscht und dokumentiert worden. Doch die Corona-Pandemie und das damit einhergehende Distanzstudium fügten eine neue Facette hinzu: das mehrere Semester andauernde, isolierte Studieren von zuhause, meist ohne persönlichen Kontakt zu Kommiliton*innen oder Dozierenden, verhinderte wichtige soziale Prozesse über einen langen Zeitraum. Dieses sogenannte Social Distancing stellte Studierende, insbesondere Studienanfänger*innen, vor erhebliche Schwierigkeiten und hinterließ tiefe Spuren in der Psyche vieler junger Erwachsener. Die Zahlen der (psychologischen) Beratungsstellen der Hochschulen zeigen, dass dieser Mangel an sozialen Begegnungen zu vermehrter Einsamkeit, Zukunftsängsten, Depressionen und einem deutlichen Anstieg an Beratungssuchenden führte. Viele junge Menschen brachen ihr Studium ab. Die Hochschulforschung hat daher in den letzten Jahren verstärkt die psychosoziale Lage der Studierenden und die Faktoren, die ihre psychische Gesundheit beeinflussen, in den Fokus genommen und untersucht bestehende Wirkungszusammenhänge und primäre Bedingungsfaktoren.

Hieran schließt der vorliegende Sammelband an und liefert in vier Abschnitten einen Auszug aus der aktuellen Forschung sowie erfolgreichen Praxisbeispielen.

- *Der erste Teil* startet mit einem systematischen Literaturreview, der einen Überblick über zentrale Erkenntnisse zur psycho-sozialen Situation von Studienanfänger*innen und Studierenden in der (post-)pandemischen Zeit gibt. Zudem werden im ersten Abschnitt aktuelle Erkenntnisse aus der Hochschulforschung zu den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das psychische Wohlbefinden und Stresserleben dieser Fokusgruppe dargestellt.
- *Der zweite Teil* des Sammelbands richtet den Blick auf evaluierte Methoden sowie weiterführende Ansatzpunkte aus der (Hochschul-)Praxis, z.B. Resilienz- oder Mentaltrainings für Studierende. Hochschulen und die anwendungsorientierte Leserschaft erhalten wertvolle Impulse, wie einer emotionalen Erschöpfung der Studierenden - nicht nur in Krisenzeiten - erfolgreich entgegenwirken werden kann. Die Empfehlungen richten sich sowohl an Mitarbeitende in beratender Funktion (z.B. in den (psychologischen) Beratungsstellen) als auch an Dozierende, die durch die Gestaltung ihrer Lehre den Begegnungsprozess zwischen Studierenden und Dozierenden maßgeblich beeinflussen.

- *Der dritte Teil* des Sammelbands wird durch Experteninterviews bereichert, beispielsweise zu Präventionsmöglichkeiten psychischer Erkrankungen von Studierenden oder Haupttreibern von Studienabbruchentscheidungen vor, während und nach Corona.
- Abgerundet wird der Sammelband durch den *vierten Teil*, der einen Erfahrungsbericht einer Prozessberaterin über ihre mehr als 25-jährige Tätigkeit im Aufbau eines studentischen Gesundheitsmanagements an Hochschulen enthält.

In ihrer Gesamtheit machen die Beiträge deutlich, wie wichtig es ist, dass sich die Verantwortlichen in den Hochschulen und der Hochschulpolitik der (derzeitigen) Vulnerabilität von Studienanfänger*innen und Studierenden bewusst sind und deren psycho-soziale Situation künftig als festen Bestandteil des Studienerfolgsmanagements sehen. Unser Ziel ist es, mit diesem Sammelband einen entsprechenden Handlungsimpuls für alle Entscheidungsträger*innen zu setzen und damit langfristig zur Verbesserung des psychischen Wohlbefindens der Studierenden beizutragen.

Yvette E. Hofmann

Danksagung und Hinweis

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre wertvollen Beiträge und den unermüdlichen Einsatz, die psycho-soziale Situation von Studierenden zu erforschen und zu verbessern. Für die Inhalte der Texte sowie die Einhaltung der DFG-Richtlinien für wissenschaftliches Arbeiten übernehmen die Autorinnen und Autoren die volle Verantwortung.

I. Schlaglichter der Forschung zur psycho-sozialen Situation von Studierenden

Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die psycho-soziale Situation von Studienanfänger*innen und Studierenden im DACH-Raum

Ein systematischer Literaturreview

Valérie Fricke, Nicola V. Glumann & Jan Kiesewetter

Zusammenfassung: Die vorliegende systematische Übersichtsarbeit liefert einen Überblick über zentrale Erkenntnisse zur psycho-sozialen Situation von Studienanfänger*innen und Studierenden im DACH-Raum in der (post-)pandemischen Zeit. Nach einer systematischen Literaturrecherche in Web of Science und Google Scholar und einem mehrstufigen Auswahlprozess wurden 61 Peer-Reviewed-Artikel eingeschlossen und analysiert. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die Erfüllung von Bedürfnissen, die Fähigkeit zur Selbstregulation und die soziale Unterstützung wichtige Faktoren für den akademischen Erfolg, die Gesundheit und das Wohlbefinden der Studierenden darstellten. Die Rolle von Hochschuleinrichtungen im Hinblick auf die Gestaltung von passgenauen Lehr- und Lernumgebungen und auf die Gesundheitsförderung wird diskutiert.

Abstract: This systematic review provides an overview of key findings on the psycho-social situation of students in the DACH region during the (post-)pandemic period. After a systematic literature search in Web of Science and Google Scholar and a multi-stage selection process, 61 peer-reviewed articles were included and analyzed. Results indicate that needs fulfillment, self-regulation capabilities, and social support, among others, represented important factors for students' academic success, health, and well-being. The role of higher education institutions with regard to the design of suitable teaching and learning environments and health promotion is discussed.

Schlagwörter: Psychosoziale Situation, Studierendengesundheit, Lernumgebung, Hochschule, Pandemie

1 Einleitung

Während der COVID-19-Pandemie haben die Regierungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz strenge Maßnahmen zur sozialen Distanzierung eingeführt, einschließlich Reisebeschränkungen, groß angelegter Abriegelungen („Lock-downs“) und Schließungen von Schulen und Hochschulen. Diese Maßnahmen mögen zwar angemessen gewesen sein, um den Ausbruch bzw. eine weitere

Verbreitung des Virus einzudämmen; gleichzeitig haben sie zu einer beispiellosen Unterbrechung im Alltag der Menschen geführt.

Es ist anzunehmen, dass dies eine erhebliche Belastung für viele Menschen darstellte. Es gibt Forschung über die Auswirkung von Pandemien auf die psychische Gesundheit bei Erwachsenen (Esterwood & Saeed, 2020; Huremović, 2019) und auch die Effekte der Covid-19-Pandemie wurden in vielen Studien untersucht. Mauz et al. (2021) berichten in ihrem Review zur psychischen Gesundheit der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland während der COVID-19-Pandemie gemischte Ergebnisse, die in der Tendenz auf eine größtenteils resiliente erwachsene Bevölkerung mit einem Anteil vulnerabler Personen hinweisen.

In den Blick der Forschung wurden insbesondere auch Studierende und Schulabsolvent*innen genommen und auch Hochschulen waren daran interessiert, die Effekte der Umstellungen auf den Lern- und Studienerfolg und das Erleben der Studierenden einzuschätzen. Infolge von COVID-19 erlebten Studierende mehrere Phasen des Lockdowns, physische Isolation von ihren Freund*innen, Dozent*innen und erweiterten Familienmitgliedern und mussten sich nicht nur an eine Art des Lernens auf Distanz anpassen (Trais, Höffken, Thomas, Mangold & Schröer, 2020), sondern insbesondere an den Wegfall der gesamten Universitätsinfrastruktur. Hörsäle, Bibliotheken, Lern- und Übungsräume, Mensen, Uni-Treffs waren komplett geschlossen, universitäre Veranstaltungen wurden abgesagt und Auslandssemester sowie Praktikumstätigkeiten waren kaum möglich. Hinzu kommt, dass Studierende in einer zentralen Orientierungsphase für den weiteren Lebensweg (Baltes, Lindenberger & Staudinger, 2007) waren und aufgrund dieser unerwarteten, nicht beeinflussbaren Umstellung möglicherweise nicht über angemessene (akademische) Ressourcen, soziale Kontakte und Unterstützung verfügten. Auch der Umgang mit starken Gefühlen der Einsamkeit, Kummer, Wut und Hilflosigkeit und mit plötzlichen Veränderungen kann für Studierende eine neue Aufgabe in der persönlichen Entwicklung gewesen sein.

Es erschienen einige Publikationen zu den Auswirkungen der Covid-Pandemie auf verschiedene Aspekte der psychosozialen Situation Studierender im DACH-Raum. Gleichwohl war die Aufmerksamkeit in den Medien und auch in der Wissenschaft geringer als sie es bei den von „home schooling“ betroffenen Schüler*innen und Eltern war. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie *Su.di Co II* (Besa, Kochskämper, Lips, Schröer & Thomas, 2021) indizierten einen Anstieg der Belastung, der aber sehr stark zwischen Studierenden variierte. In dem Kontext wurden als Prädiktoren für eine erhöhte Belastung u.a. psychische Vorerkrankungen und der akademische Hintergrund (d.h. Studierende der sog. ersten Generation) identifiziert. Es lässt sich auf Basis großangelegter Studien außerdem annehmen, dass die Unterstützungsstrukturen der Hochschulen – sowohl fachlicher Art als auch Unterstützungsangebote für Zielgruppen wie Studienanfänger*innen oder Studierende mit Kind – den Bedarf nicht ausreichend decken konnten (Besa et al., 2021; Trais et al., 2020).

Außerdem hat vergangene Forschung zum Studieren unter Covid-19-Bedingungen gezeigt, dass eine soziale Ungleichheit (bspw. hinsichtlich Einkommen,

Migrationshintergrund, Sprachbarriere, Bildungsstand der Eltern oder Zugang zu angemessener Gesundheitsversorgung) die Entwicklung von psychischen Schwierigkeiten bei Studierenden weiter begünstigen kann (Besa et al., 2021). Vorherige Forschung befragte auch Studierende, ob sie davon ausgingen, das Studium vor dem Hintergrund der Pandemie noch in der geplanten Studiendauer absolvieren zu können (Falk, 2022) oder gar die Absicht zum Abbruch hätten (Schwarz, 2023). Insgesamt wird tatsächlich von einer Verlängerung der Studiendauer durch die Pandemie ausgegangen (Neugebauer, Daniel & Wolter, 2021).

Die im Kontext der Pandemie gewonnene Menge an Informationen gilt es, effizient zu integrieren und Ergebnisse aus verschiedenen Artikeln kompakt darzustellen. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Ergebnisse von Studien zu den Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die psycho-soziale Situation Studierender und Studienanfänger*innen aus dem Wirtschaftsraum Deutschland, Österreich und der Schweiz erstmalig in einem systematischen Literaturreview zusammenzutragen und zu analysieren. Unsere Übersichtsarbeit richtet sich an Hochschulen und zielt darauf ab, auch über die Pandemie hinaus Empfehlungen zur Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung der Studierfähigkeit und der Einführung weiterer Unterstützungsprogramme abzuleiten, die die Bedürfnisse von Studierenden adressieren und ihnen eine gute Umgebung für das erfolgreiche Studium ermöglichen – denn nur weil derzeit keine „Lockdowns“ stattfinden, heißt das noch lange nicht, dass die Auswirkung der Corona-Pandemie auf die Lebenssituation, Bedürfnisse und Herausforderungen unserer Studierenden ebenfalls vorbei sind. Dabei kommt den Hochschulen eine Rolle als wichtiger Akteur zur Gestaltung gesundheitsförderlicher Lehr- und Lernbedingungen zu (Giesselbach et al., 2023).

2 Methodik

Die Erstellung der Übersichtsarbeit fand im Zeitraum von Oktober 2023 bis Februar 2024 statt und orientiert sich am *PRISMA*-Schema (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses Statement, Page et al., 2021).

2.1 Suchstrategie

Es wurde eine systematische Literaturrecherche in den Datenbanken *Web of Science* und *Google Scholar* durchgeführt, um eine möglichst breite Suche zu ermöglichen. *Web of Science* ist die am häufigsten genutzte Datenbank (Birkle, Pendlebury, Schnell & Adams, 2020) und listet neben der Ursprungsdisziplin Sozialwissenschaft zahlreiche Ergebnisse aus verschiedenen Fachdisziplinen. Auch *Google Scholar* bietet eine breite Suche in allen Fachdisziplinen. Eine Kombination der beiden Datenbanken wurde bereits als relevant und erfolgreich beschrieben (Bramer, Rethlefsen, Kleijnen & Franco, 2017), weshalb diese Strategie auch hier angewendet wurde.

In beiden Datenbanken wurden als Suchterme Kombinationen der folgenden Begriffe angewendet:

- a) „psychosozial“ und verwandte Begriffe („psychisch“, „mental“, „sozial“)
- b) „Studierende“ und verwandte Begriffe („Studium“, „Student*“, „Studienanfänger“)
- c) „Covid“ und verwandte Begriffe („Corona“, „Pandemie“)

Die Suchterme wurden in deutscher und englischer Sprache eingegeben und die Ergebnisse nach der in beiden Datenbanken voreingestellten Relevanz sortiert. Es wurden die ersten 200 Ergebnisse pro Suchterm gesichtet. Resultierende Ergebnisse wurden nach ihrer Passung von Titel und Abstract gescreent. Die verbleibenden Artikel flossen in die Volltextanalyse ein.

2.2 Ein- und Ausschlusskriterien

Ein- und Ausschlusskriterien wurden in den vier Kategorien Studienpopulation, Methodik und Studiendesign, Variablen sowie Publikationstyp definiert. Eine detaillierte Beschreibung findet sich in Tabelle 1.

Eingeschlossen wurden Artikel mit einer studentischen Studienpopulation aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz, um die Auswirkungen spezifisch für diese zu Beginn definierte Zielgruppe analysieren zu können. Es wurden sowohl quantitative als auch qualitative Studien im quer- und längsschnittlichen Design eingeschlossen, die mindestens eine Datenerhebung seit der Pandemie und einen Fokus auf einen oder mehrere Aspekte der psychosozialen Situation Studierender in der (post-)pandemischen berichten konnten. Es wurde nach Peer-Reviewed-Artikeln in deutscher oder englischer Sprache gesucht. Artikel, die alle Kriterien erfüllten, wurden eingeschlossen.

Kategorie	Einschlusskriterium	Ausschlusskriterium
A) Studienpopulation	Studierende und Studienanfänger*innen aller Fachrichtungen an Universitäten oder Hochschulen für angewandte Wissenschaften im DACH-Raum	Personen in Berufsausbildung (vs. Studium), Lehrkräfte, Hochschulangehörige, Eltern von Studierenden, Schüler*innen, Erwachsene der Allgemeinbevölkerung, Studienpopulation außerhalb DACH-Region
B) Methodik und Studiendesign	Publikationen mit mind. einer Datenerhebung seit der Pandemie (d.h. nach März 2020); quer- oder längsschnittlich, empirisch, quantitativ oder qualitativ	Studien ohne quantitative oder qualitative Analyse; Studien ohne Bezug zur Pandemie;
C) Variablen	Fokus auf einen oder mehrere Aspekte der psychosozialen Situation Studierender in der (post-)pandemischen Zeit, Bedürfnisse, mentale Gesundheit, lernpsychologische Aspekte, Auswirkungen auf das Studium wie Abbruchintention	Fokus nicht auf psychosozialer Situation, sondern auf angrenzenden Thematiken: Evaluation von digitalen Lernkonzepten, Lehrformate, Digitalisierung; andere Aspekte von Gesundheit wie Bewegung oder Ernährung, Impfbereitschaft, Hygiene, Infektionsprävention
D) Publikationstyp	Artikel in Peer-reviewed Journals; Publikation zw. 2020 und 2023; deutsche oder englische Sprache	Graue Literatur, Berichte, Buchkapitel, Kongressbeiträge, Zeitungsartikel, Hochschulschriften

Tabelle 1: Ein- und Ausschlusskriterien

2.3 Auswahlprozess und Datenanalyse

Der Auswahlprozess fand mehrstufig statt: Zunächst wurde ein Titel- und Abstract-Screening durchgeführt und im Anschluss die Volltexte geprüft. Die Prüfung folgte den Einschlusskategorien. Artikel, die nach Volltextsichtung die Einschlusskriterien erfüllten, wurden eingeschlossen.

Die Volltexte der resultierenden Artikel wurden anhand der in Tabelle 1 beschriebenen Kategorien im Detail analysiert. Hinsichtlich der Studienpopulation

wurde die Stichprobengröße, das Land und das Studienfach extrahiert. Bezüglich Methodik und Studiendesign wurden der Zeitpunkt und die Art der Datenerhebung erfasst, ob es sich um ein quer- oder längsschnittliches Design handelte und wie viele Messzeitpunkte umgesetzt wurden, und ob ein qualitatives, quantitatives oder Mixed-Methods-Design angewandt wurde. Die betrachteten Variablen der Artikel mit Bezug auf psychosoziale Situation wurden ebenfalls extrahiert. Die Ergebnisse der Volltextanalyse wurden in einer Tabelle zusammengetragen und für die deskriptive Analyse genutzt.

Im Hinblick auf die Ergebnissynthese wurden die untersuchten Variablen der Artikel ermittelt und Inhaltskategorien gebildet, in dem mehrere Variablen zu größeren Kategorien zusammengefasst wurden. Behandelte ein Artikel Variablen aus mehreren Inhaltskategorien, floss er in die jeweilige Analyse ein.

3 Ergebnisse

3.1 Artikelauswahl und Artikelmerkmale

Das Ergebnis der systematischen Literatursuche und -auswahl ist in Abbildung 1 dargestellt. Nach dem Screening der Titel und Abstracts der resultierenden Einträge aus beiden Datenbanken anhand der in Tabelle 1 aufgeführten Einschlusskategorien wurden 109 Artikel für die Volltextsichtung ausgewählt. Auf Basis der Volltextsichtung wurden insgesamt 48 Artikel ausgeschlossen, davon 30 aufgrund des Publikationstyps, 12 aufgrund der betrachteten Variablen, 5 wegen des Studiendesigns und ein Artikel wegen der Studienpopulation. Schließlich konnten insgesamt 61 Artikel in die Übersichtsarbeit eingeschlossen werden. Tabelle 2 gibt eine Übersicht zu diesen Artikeln und zu den Artikelmerkmalen Land und Zeitraum der Studie, Angaben zur Studienpopulation, zur Methodik und zum Studiendesign sowie zu betrachteten Variablen.

Der Großteil der eingeschlossenen Artikel war in englischer Sprache verfasst ($n=46$, $n=15$ deutschsprachig) und in einer psychologischen oder psychiatrischen ($n=19$), gesundheitswissenschaftlichen ($n=15$) oder bildungswissenschaftlichen ($n=11$) Fachzeitschrift veröffentlicht; weitere Publikationen in Fachzeitschriften der Medizin ($n=4$), Sozialwissenschaft ($n=4$), Hochschulforschung ($n=3$) oder weiterer Wissenschaft ($n=5$). Die meisten Artikel wurden im Jahr 2021 publiziert ($n=24$), gefolgt von 2022 ($n=19$), 2023 ($n=16$) und zuletzt 2020 ($n=2$).

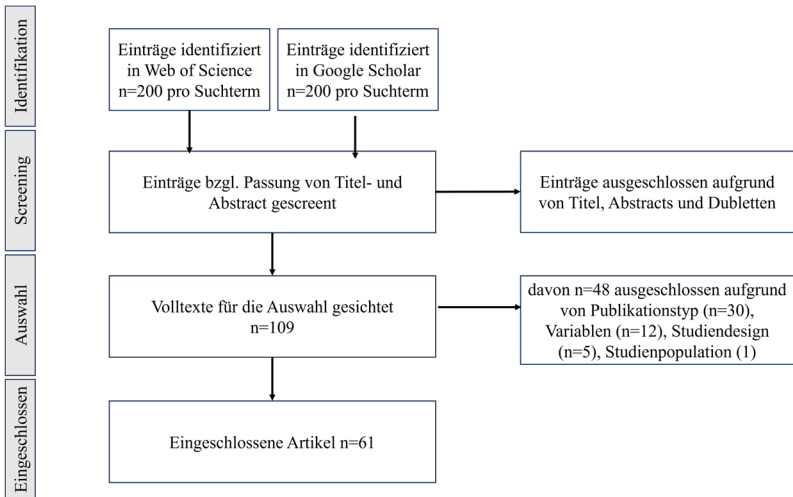


Abbildung 1: Systematische Literatursuche und -auswahl

Die Daten stammen primär aus Datenerhebungen in Deutschland (n=54, n=8 in Österreich, n=2 in der Schweiz; darunter n=5 Artikel mit Daten aus mehreren Ländern) aus dem Jahre 2020 (n=48). Insgesamt wurden die Datenerhebungen meist im Sommersemester durchgeführt. Weitere Studien hatten Messzeitpunkte in mehreren Jahren zwischen 2019 und 2021 (n=12). Die Studienpopulationen waren bei der Mehrheit aus Studierenden aller Fachrichtungen (n=37) zusammengesetzt; Stichproben mit Studierenden nur einer Fachrichtung gab es v.a. in den Fächern Medizin (n=11), gesundheitsbezogene Fächer (n=4) und Lehramt (n=5). Die Stichprobengrößen reichten von 15 Teilnehmenden bei qualitativen Untersuchungen bis hin zu rund 24.000 Teilnehmenden. Insgesamt arbeiteten sechs Artikel mit Stichprobengrößen unter 100, 27 Artikel mit Stichprobengrößen zwischen 100 und 1.000, 25 mit Stichprobengrößen zwischen 1.000 und 10.000 und drei mit einer Stichprobengröße von über 10.000 Teilnehmenden. Letztere drei Artikel werteten die Daten von umfassenden Forschungsprojekten aus, die während der Pandemie liefen.

Bei dem Großteil der eingeschlossenen Studien handelte es sich um Studien im querschnittlichen Design (n=50); Studien im längsschnittlichen Design, die einen Verlauf über mehrere Messzeitpunkte während der Pandemie berichten konnten, waren ebenfalls vertreten (n=11). Mehrheitlich wurden die Daten über Online-Befragungen gewonnen (n=49) oder die Daten von umfassenden Forschungsprojekten ausgewertet (n=11). Eine Studie nutzte zusätzlich das Papier-Format und eine weitere Studie ein persönliches Interview. Die Studien waren hauptsächlich im quantitativen Ansatz aufgesetzt und ausgewertet (n=56, zwei qualitativ, drei Mixed-Methods).

Erstautor*in Jahr	Zeitschrift	Land & Zeitraum Studie	Studienpopulation	Methodik und Studiendesign	Betrachtete Variablen
Ballmann et al. (2023)	International Journal of Environmental Research and Public Health	Deutschland; Frühjahr/Sommer 2020	N=7.506 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Analyse von Daten einer Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	COVID-19-bezogene akademische Frustration, Vertrauen in universitäre COVID-19-Regulierungen
Becker & Brändle (2022)	Zeitschrift für Hochschulentwicklung	Deutschland; Sommer 2020	N=24.019; traditionelle und nicht-traditionelle Studierende im Vergleich (versch. Hochschultypen)	Analyse von Daten einer Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Abbruchintention, Belastungsempfinden, finanzielle Situation
Dadaczynski et al. (2022)	Health Promotion International	Deutschland; Frühjahr 2020	N=14.916 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Analyse von Daten einer Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Kohärenzgefühl, Zukunftsinveste, Mentale Gesundheit
Derwahl et al. (2023)	Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie	Deutschland; Frühjahr 2020 bis Winter 2021	N=775 Psychologie- und Medizinstudierende (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Burnoutsymptomatik, Prokrastination
Dogan-Sander et al. (2021)	Frontiers in Psychiatry	Deutschland; Sommer 2020 (Studie 1) und Frühjahr 2021 (Studie 2)	N=3.382 (Studie 1) und N=5.642 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Mentale Gesundheit, soziale Unterstützung, Selbstwirksamkeitserwartung, Resilienz, Stressempfinden
Ehrentreich et al. (2022)	Prävention und Gesundheitsförderung	Deutschland; Winter 2020	N=1.281 Studierende aller Fachrichtungen (HAW)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Stressempfinden, Suchtmittelkonsum, daneben Bewegung und Ernährung
Falk (2022)	Beiträge zur Hochschulforschung	Deutschland; Sommer 2020	N=1.267 internationale Studierende (versch. Hochschultypen)	Analyse von Daten einer Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	geplante Studiendauer, verschiedene Aspekte der digitalen Lehre
Förster et al. (2023)	Prävention und Gesundheitsförderung	Deutschland; Frühjahr 2021	N=621 Studierende aller Fachrichtungen (HAW)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Depressive Symptomatik, soziale Unterstützung, Coping, Resilienz
Gadosey et al. (2022)	Frontiers in Psychology	Deutschland; SoSe 2020 (Studie 1) bzw. WiSe 2020 (Studie 2)	N=837 Studierende (Studie 1) bzw. N=719 (Studie 2) aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, zwei Panelstudien mit je 3 MZP	Zufriedenheit im Studium, akademische Leistung, Motivation, Prokrastination, Einsamkeit
Gieschbach et al. (2022)	Prävention und Gesundheitsförderung	Deutschland; Frühjahr 2021	N=435 (quant.) bzw. N=8 Studierende (qual.) einer Hochschule für Gesundheit	Online-Befragung, quantitativ plus Interviewstudie, querschnittliches Design	Wohlbefinden, psychische Gesundheit
Goitschalk et al. (2023)	PLOS ONE	Deutschland; SoSe 2021	N=15 Medizinstudierende (Univ.)	Qualitative Interviewstudie	Erfahrungen während der Pandemie
Guse et al. (2021)	Frontiers in Psychology	Deutschland; Sommer 2020	N=887 Medizinstudierende (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Mentale Gesundheit, Stressempfinden, Wahrnehmung der Studiensituation

Erstautor*in Jahr	Zeitschrift	Land & Zeitraum Studie	Studienpopulation	Methodik und Studiendesign	Betrachtete Variablen
Hafmann et al. (2023)	GMS Journal for Medical Education	Deutschland; Frühjahr 2021 bis Herbst 2022	N=561 Medizinstudierende (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design (7 MZP, versch. Populationen)	Lebensqualität, Mentale Gesundheit
Heumann et al. (2023)	Journal of Affective Disorders	Deutschland; Herbst 2021	N=7 025 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Analyse von Daten einer Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Depressive Symptomatik, Angstsymptomatik
Holm-Hadulla et al. (2021)	Psychopathology	Deutschland; Sommer 2021	N=2 135 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Mentale Gesundheit, Wohlbefinden
Holm-Hadulla et al. (2022)	Frontiers in Psychology	Deutschland (u.a.); Sommer 2021	N=2 398 (DE) Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Mentale Gesundheit, Wohlbefinden
Holm-Hadulla et al. (2023)	Frontiers in Psychiatry	Deutschland; Sommer 2021 (Studie 1) bzw. Sommer 2022 (Studie 2)	N=2 135 (Studie 1) bzw. N=682 (Studie 2) Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ und qualitativ, längsschnittliches Design (2 MZP)	Depressive Symptomatik, Soziale Isolation
Holzer et al. (2021)	ALERA open	Österreich; Frühjahr 2020	N=6 071 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Erfüllung psychologischer Bedürfnisse, Selbstreguliertes Lernen, Wohlbefinden
Hübner et al. (2022)	Zeitschrift für Erziehungswissenschaften	Deutschland; SoSe 2020 (Gruppe "Online-Semester") und SoSe und WiSe 2019 (Gruppe "Präsenzsemester")	N= 240 Lehramtsstudierende (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, längsschnittliches Design (2 MZP pro Präsenz- und Online-Semester)	Selbstwirksamkeitserwartung, Beanspruchung/Burnout
Kaplar et al. (2023)	Current psychology	Deutschland; Frühjahr 2021	N=413 Studierende der Psychologie und gesundheitsbezogener Fächer (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Engagement, Selbstregulationsfähigkeit, Selbstwirksamkeitserwartung, Angstsymptomatik
Kindler et al. (2023)	European Journal of Social Work	Schweiz; SoSe 2020 (T1), WiSe 2020 (T2), SoSe 2021 (T3), WiSe 2021 (T4)	N=99 Studierenden der Sozialen Arbeit (HAW)	Online-Befragung, quantitativ und qualitativ, längsschnittliches Design (4 MZP)	Herausforderungen, Einstellungen zum Studium, Ausmaß der sozialen Unterstützung, Auswirkungen auf Privatleben
Kochskämper et al. (2022)	Beiträge zur Hochschulforschung	Deutschland; SoSe 2021	N=2 519 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Analyse von Daten einer Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Unersitzendengruppen, psychische Belastung, Studienzeit, das Auftreten von Beschwerden, Rolle von Unterstützung
Kohl et al. (2021)	Frontiers in Psychiatry	Deutschland; Sommer 2020	N = 3 382 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Mentale Gesundheit, Selbstwirksamkeitserwartung, Stressempfinden, soziale Unterstützung, Einstellungen zur Pandemie

Erstautor*in Jahr	Zeitschrift	Land & Zeitraum Studie	Studienpopulation	Methodik und Studiendesign	Betrachtete Variablen
Korlat et al. (2023)	Journal of Individual Differences	Österreich, Frühjahr 2020	N=1.707 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Erfüllung psychologischer Bedürfnisse, positiver Affekt, intrinsische Lernmotivation
Limaranti et al. (2021)	HeilberufSCIENCE	Deutschland, Frühjahr 2020	N=10 berufsbegleitend Studierende Gesundheits- und Pflegegmt. (FH)	Online-Befragung, qualitativ, querschnittliches Design	Herausforderungen im Hochschulkontext in Zeiten der Pandemie, Vor- und Nachteile der Online-Lehre
Loda et al. (2020)	PLOS ONE	Deutschland, Frühjahr 2020	N=372 Medizinstudierende (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Mentale Gesundheit, Stressempfinden
Lörz et al. (2021)	Psychologie in Erziehung und Unterricht	Deutschland, 2016 (Studie 1) und 2020 (Studie 2)	N=5.993 (Studie 1) bzw N=26.741 (Studie 2) (versch. Hochschultypen)	Analyse von Daten einer Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Abruchintention
Marzecuk & Lörz (2023)	Journal of Studies in International Education	Deutschland, SoSe 2020	N=20.349 deutsche und internationale Studierende aller Fachrichtungen (Univ. + HAW)	Analyse von Daten einer Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Studiendauer, Finanzielle Situation, Soziale Isolation, Lernsituation
Martinek et al. (2021)	European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education	Deutschland, Osterreich, SoSe 2020	N=1.849 Studierende v.a Lehramt (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Erfüllung psychologischer Bedürfnisse, Vitalität, Motivation
Matos Fialho et al. (2021)	Frontiers in Public Health	Deutschland, Frühjahr 2020	N=5.021 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Analyse von Daten einer Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Depressive Symptomatik, wahrgenommene Studienbedingungen
Meine et al. (2021)	Frontiers in Psychiatry	Deutschland, Winter (I1) und Frühjahr (I2) 2020	N=17 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, längsschnittliches Design (2 MZP)	Resilienz, Stress, Mentale Gesundheit
Mekhemar et al. (2021)	Biology	Deutschland, Sommer 2020 bis Winter 2021	N=211 Zahnmedizinisierende (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Mentale Gesundheit
Michaeli et al. (2022)	International Journal of Medical Education	Deutschland (u.a.), Sommer 2020	N=550 Medizinstudierende (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Mentale Gesundheit
Michaeli et al. (2022)	The Journal of Mental Health Training, Education and Practice	Deutschland, Sommer 2020	N=549 Medizinstudierende (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Mentale Gesundheit
Mihatsch et al. (2022)	Journal of Medical Ethics	Deutschland, Frühjahr 2020	N=1241 Medizinstudierende (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Angstsymptomatik
Misamer et al. (2021)	Soziale Arbeit	Deutschland, Frühjahr 2021	N=696 Studierende und Berufstätige Sozialer Arbeit (versch. Hochschultypen)	Online-Befragung, quantitativ und qualitativ, querschnittliches Design	Emotionales Erleben, Kohärenzgefühl, Kontrollbarzeugung

Erstautor*in Jahr	Zeitschrift	Land & Zeitraum Studie	Studienpopulation	Methodik und Studiendesign	Betrachtete Variablen
Müller et al. (2021)	Frontiers in Psychology	Deutschland, Österreich; vor März 2020 (Studie 1), Frühjahr 2020 (Studie 2)	N=139 Studierende aller Fachrichtungen (Studie 1), N=1.835 Studierende Lehramt & Soz.-Wiss. (Studie 2) (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design (je 1 MZP)	Erfüllung psychologischer Bedürfnisse, Motivation, Vitalität
Negash et al. (2021)	Frontiers in Psychiatry	Deutschland, Frühjahr 2020	N=7 199 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Analyse von Daten einer Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Depressive Symptomatik, finanzielle Situation
Nohammer (2023)	Social Sciences	Österreich, Sommer bis Herbst 2020	N=1.175 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Stressempfinden, Lebensqualität, Mentale Gesundheit
Nuseck & Spahn (2021)	Frontiers in Psychology	Deutschland, Winter 2019 (T1) und Sommer 2020 (T2)	N=33 Studierende der Musik (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, längsschnittliches Design (2 MZP)	Selbstwirksamkeitserwartung, selbstreguliertes Lernen, Übungssituation, Aktivitäten außerhalb Studiums
Paetsch & Schlosser (2022)	Frontiers in Psychology	Deutschland, Sommer 2020	N=330 Lehramtsstudierende (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Lernbedingungen, Strategien des Ressourcenmanagements, Intrinsische Motivation
Polikan et al. (2021)	PLOS ONE	Österreich, Deutschland (u.a.); SoSe 2020	N=6.071 (AT) und N=692 (DE) Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Erfüllung psychologischer Bedürfnisse, Intrinsische Motivation, Prokrastination, Persistenz
Pietsch et al. (2022)	German Journal of Exercise and Sport Research	Deutschland, Frühjahr 2021	N=223 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Wohlbefinden, Optimismus und Pessimismus, körperliche Aktivität
Polojanski et al. (2023)	Academic Psychiatry	Deutschland; Ende 2020 (T1) und Beginn 2021 (T2)	N=184 Medizinstudierende (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, längsschnittliches Design (2 MZP)	Depressive Symptomatik, Selbstwirksamkeitserwartung, Resilienz, Selbstregulation
Reichel et al. (2023)	International Journal of Stress Management	Deutschland; SoSe 2019 (T1) und SoSe 2020 (T2)	N=443 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, längsschnittliches Design (2 MZP)	Erschöpfung, depressive Symptomatik, Selbstwirksamkeitserwartung, Rivalität und Leistungssdruck, Arbeitsperspektive und -komplexität
Reifeger et al. (2023)	Prävention und Gesundheitsförderung	Österreich, Sommer 2021	N=480 Studierende aller Fachrichtungen (Univ., FH, Priv.-U.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Wohlbefinden, digitale Gesundheitskompetenz, Zukunftsaussicht
Rosset et al. (2021)	Frontiers in Psychology	Deutschland, Sommer 2019 (Studie 1) und Sommer 2020 (Studie 2)	N=75 (Studie 1) und N=80 (Studie 2) Studierende der Musik (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design mit Vergleich	Mentale Gesundheit, Studienbedingungen
Schindler et al. (2021)	BMC Medical Education	Deutschland; Herbst/ Winter 2019 (T1, T2), Sommer 2020 (T3), Winter 2020 (T4)	N=84 Medizinstudierende (Univ.)	Papier- & Online-Befragung, quantitativ, längsschnittliches Design (4 MZP)	Mentale Gesundheit, Lernumgebung, Lernanforderungen und protektive Faktoren

Erstautor*in Jahr	Zeitschrift	Land & Zeitraum Studie	Studienpopulation	Methodik und Studiendesign	Betrachtete Variablen
Schlichtiger et al. (2020)	Journal of Investigative Medicine	Deutschland, Frühjahr 2020	N=1.943 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Stressempfinden, Gesundheitsverhalten
Schröpper et al. (2021)	International Journal of Environmental Research and Public Health	Deutschland, Sommer 2020	N=632 Studierende gesundheitsbezogener Fächer (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Stressempfinden in Zusammenhang mit der Pandemie und beeinflussende Faktoren
Spatafora et al. (2022)	International Journal of Environmental Research and Public Health	Deutschland, Frühjahr 2020	N=5.021 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Analyse von Daten einer Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Depressive Symptomatik, soziale Aktivität, Substanzgebrauch
Staller et al. (2022)	Somnologie	Deutschland, 2020 (T1) und 2021 (T2)	N=3.12 (T1) und N=325 (T2) Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design (2 MZP, versch. Populationen)	Lernverhalten, Schlafqualität
Supke & Schulz (2021)	Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie	Deutschland, Sommer 2021	N=706 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Depressive Symptomatik, Angstsymptomatik
Teuber et al. (2021)	Frontiers in Education	Deutschland, SoSe 2020 bis WiSe 2020/21	N=477 Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Zufriedenheit, Erfüllung psychologischer Bedürfnisse, Engagement, Optimismus und Pessimismus, mentale Gesundheit
Tran et al. (2022)	PLOS ONE	Schweiz, Sommer 2020	N=433 Studierende aller Fachrichtungen (Univ. + HAW)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Depressive und Angstsymptomatik, Stressempfinden, Wohlbefinden, Zufriedenheit, Stress durch Pandemie
Tsiorris et al. (2023)	Frontiers in Public Health	Deutschland, 2019, 2020, 2021	N=4.351 (2019), N=3.066 (2020), N=1.438 (2021) Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design (3 MZP, versch. Populationen)	Mentale Gesundheit, Einsamkeit
Turban et al. (2022)	International Journal of Educational Research	Deutschland, SoSe 2020	N=597 (Studie 1) bzw. N=857 (Studie 2) (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Burnoutsymptomatik, Lebenszufriedenheit, Prokrastination, Abbruchintention
Vogelsang (2021)	Herausforderung Lehrer*innenbildung	Deutschland, WiSe 2019/20 und SoSe 2020	N1=344 (Covid-19-Praxissemester) und N2=268 (typ. Praxissemester) Lehramtsstudierende (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, längsschnittliches Design (je 2 MZP)	Beastungsleben, Wahrgenommene Mentor*innenbegleitung, Belastungsfaktoren
Vollmer et al. (2021)	BMC Public Health	Deutschland, 2019 (T1) und 2020 (T2)	N=1.377 (2019) und N=1.867 (2020) Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, längsschnittliches Design (2 MZP)	Stressempfinden, Mentale Gesundheit, Coping

Erstautor*in Jahr	Zeitschrift	Land & Zeitraum Studie	Studienpopulation	Methodik und Studiendesign	Betrachtete Variablen
Weiss et al. (2022)	Lernen und Lernstörungen	Österreich; Sommer 2020	N=187 Psychologiestudierende (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design	Psychische Reaktion auf die Pandemie, Stressempfinden, depressive Symptomatik, Sorgenintensität, Soziale Unterstützung, Belastungen
Werner et al. (2021)	Suchttherapie	Deutschland, 2019 (I1) und 2020 (I2)	N=4.351 (I1) bzw. N=3066 (I2) Studierende aller Fachrichtungen (Univ.)	Online-Befragung, quantitativ, querschnittliches Design (2 MZP, versch. Populationen)	Inerniederschulungspsychiatrie, Depressionspsychiatrie, Angstpsychiatrie

Tabelle 2: Übersicht über eingeschlossene Artikel. *Univ* = universitäre Stichproben, *HAW* = Hochschule f. angewandte Wissenschaften, *FH* = Fachhochschule, *Priv-U.* = Privat-Universität, *MZP* = Messzeitpunkte

3.2 Ergebnissynthese

Im Folgenden werden die Quintessenzen je Inhaltskategorie dargestellt. Unter *Erleben während der Pandemie* (n=27) wurden Ergebnisse zusammengefasst, die das Stresserleben (n=12), das Belastungserleben (n=6) sowie die Auswirkungen auf Lebensumstände (n=12) untersuchten. Die Kategorie *Mentale Gesundheit* (n=32) enthielt neben der explizit deklarierten Variable auch Wohlbefinden (n=10), depressive und Burnout-Symptomatik (n=15) und Angstsymptomatik (n=8). Lernbedingungen (n=4), selbstreguliertes Lernen (n=7) und Motivation (n=6) wurden gemeinsam in der Inhaltskategorie *Lernen* (n=14) analysiert. Die Kategorie *Bedürfnisse* (n=13) aggregierte psychologische Bedürfnisse (n=7) und soziale Unterstützung (n=7). Unter *Bewältigung* (n=12) wurden Ergebnisse zu Resilienz und Coping (n=7) und zu Kontrollüberzeugungen (n=8) zusammengefasst. Letztlich wurden als *Studienerfolgsk Faktoren* (n=12) die geplante Studiendauer und Abbruchintentionen (n=8) und Zufriedenheit (n=6) berichtet.

3.2.1 Erleben während der Pandemie

Neben Sorgen aufgrund der Corona-Pandemie (Kohls, Baldofski, Moeller, Klemm & Rummel-Kluge, 2021) wurde ebenfalls ausgeprägte Sorge hinsichtlich der Lernmöglichkeit im Online-Studium und der Fähigkeit, danach im angestrebten Beruf kompetent zu sein (Michaeli et al., 2022) sowie eine als stark begrenzt empfundene Kontrolle über das eigene Leben (Misamer, Helmbrecht, Signerski-Krieger & Belz, 2021) berichtet.

Häufig genannte Aspekte waren zudem die soziale Isolation (Holm-Hadulla et al., 2023; Marczuk & Lörz, 2023) und Gefühle von Einsamkeit (Gadosey et al., 2022; Tsiouris et al., 2023) sowie eine fehlende Anerkennung der Lebenssituation (Kindler, Schmid & Graf, 2023). Die Aspekte wurden nicht nur als erhöht beschrieben, sondern erklärten wesentliche Anteile von depressiver Symptomatik (Holm-Hadulla et al., 2023) und Zufriedenheit (Gadosey et al., 2022).

Weiterhin wurde ein gestiegenes Arbeitspensum (Matos Fialho et al., 2021) und erhöhtes Stresserleben (Schröpfer, Schmidt, Kus, Koob & Coenen, 2021) gefunden, wobei Letzteres wiederum in Abhängigkeit vom Arbeitspensum variierte und mit negativ empfundenen Bedingungen im Studium, fehlender sozialer Unterstützung und niedriger Selbstwirksamkeitserwartung (Schröpfer et al., 2021) sowie Bewegungsmangel (Schlichtiger, Brunner, Steffen & Huber, 2020) einherging. Insbesondere weibliche Studierende, jüngere Studierende und bereits belastete, eher einsame Studierende erlebten erhöhte Belastung und Stress während der Corona-Pandemie (Dogan-Sander, Kohls, Baldofski & Rummel-Kluge, 2021; Tran et al., 2022; Tsiouris et al., 2023; Weiss, Kaufmann, Ninaus & Canazei, 2022).

3.2.2 Mentale Gesundheit

Generell zeigte sich, dass Studierende während der Pandemie mit Angst- und Depressionssymptomen und Suizidgedanken zu kämpfen hatten (Tsiouris et al., 2023). Dabei berichteten Studierende mit erhöhten Depressions- bzw. Stresssymptomen

im Vergleich zu Mitstudierenden häufiger Einsamkeit (Misamer et al., 2021) sowie Probleme mit dem Lernen auf Distanz (z.B. Giesselbach et al., 2023). Sowohl die Kommunikation durch die Fakultät als auch das soziale Umfeld bzw. das Ausmaß der sozialen Unterstützung, Stress und eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung gingen mit einer erhöhten Depressionssymptomatik und ungünstigem Gesundheitsverhalten wie Essstörungen und Substanzmissbrauch einher (Dogan-Sander et al., 2021; Kohls et al., 2021). Nach Tsiouris et al. (2023) kamen noch das weibliche Geschlecht, Single oder auch Studienanfänger*in zu sein als Risiko für psychische Belastung während der Pandemie hinzu. Einheitlich war das Ergebnis, dass finanzielle Schwierigkeiten und fehlende soziale Kontakte die Wahrscheinlichkeit erhöhten, depressive Symptome zu entwickeln (Heumann et al., 2023; Kohls et al., 2021; Negash et al., 2021; Schröpfer et al., 2021; Vogelsang, 2021). Polujanski, Rotthoff, Nett und Schindler (2023) fanden, dass sich vor allem auch Studierende, die während der Pandemie im ersten Studienjahr waren, in ihren psychischen Gesundheitszuständen unterschieden und die Anfälligkeit für die Entwicklung depressiver Symptome durch geringere Ausprägungen von Selbstwirksamkeitserwartung, Belastbarkeit und Selbstregulationsfähigkeit erklärt werden konnte.

3.2.3 Lernen

Insgesamt waren vor allem die Veränderung der akademischen Struktur und des Tagesablaufs (Gottschalk et al., 2023) und, in Bezug auf das Lernen auf Distanz, das Fehlen eines angemessenen Arbeitsplatzes, häufige Ablenkungen und technische Probleme sowie Schwierigkeiten bei der Planung (Kindler et al., 2023) präsent.

Nach Müller et al. (2021) hatte das Lernen auf Distanz zudem negative Effekte auf die intrinsische Motivation, weil dabei psychologische Grundbedürfnisse (wie z.B. soziale Eingebundenheit) übergangen wurden. Wie Studierende die Veränderung wahrnahmen, schien jedoch mit deren Ressourcen zur Selbstregulation verbunden zu sein: Konkrete Ergebnisse zeigten, dass, neben der Präferenz für digitale Formate, die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitsregulation und die intrinsische Motivation signifikant beeinflussten, wie Studierende die Relevanz, Qualität und Unterstützung bei der Online-Lehre bewerteten (Paetsch & Schlosser, 2022).

In Bezug auf die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartung konnte eine Stabilität auch während des Lernens auf Distanz festgestellt werden (Hußner, Lazarides & Westphal, 2022); Das Ausmaß selbstregulierten Lernens stieg sogar während der Pandemie (Nusseck & Spahn, 2021). Einheitlich blieb das Ergebnis, dass Selbstwirksamkeitserwartung und selbstreguliertes Lernen die Lernerfahrung positiv beeinflussten (Kaspar, Burtiniak & RÜth, 2023). Zudem zeigten Tran et al. (2022), dass die akademische Zufriedenheit für die subjektive Lernerfahrung eine besonders große Rolle spielte – mehr als der mit der Corona-Pandemie verbundene Stress ausmachte.

3.2.4 Bedürfnisse

Die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit war für das Wohlbefinden (Korlat et al., 2023; Teuber, Jia

& Niewöhner, 2021) und das Erleben positiver Emotionen (Holzer et al., 2021) während der Pandemie zentral, wobei Kompetenz jeweils als stärkster Prädiktor identifiziert wurde.

Müller et al. (2021) berichteten, dass das Lernen auf Distanz im Vergleich zur Zeit vor der Pandemie mit einer geringeren Bedürfnisbefriedigung verbunden war und auch kontrollierte Formen von Motivation stärker ausgeprägt waren. Martinek et al. (2021) betonten die Relevanz der Zufriedenheit mit technologischen Ressourcen (d.h. technisches Equipment und Internetverbindung), um alle drei psychologischen Grundbedürfnisse zu erfüllen, während die wahrgenommene Überlastung mit einer geringeren Bedürfnisbefriedigung einherging.

Im Hinblick auf soziale Unterstützung gab es unterschiedliche Ergebnisse. So zeigten manche Artikel, dass es keinerlei Effekte gab (Förster, Hawlitschek & Hajji, 2023; Reichel et al., 2023) bzw. es vor allem hilfreich war, wenn man zumindest eine Vertrauensperson hatte (Heumann et al., 2023). In anderen Artikeln sagte das Ausmaß sozialer Unterstützung das subjektive Stresserleben, die Sorgentendenz und die depressive Symptomatik vorher (Kohls et al., 2021; Weiss et al., 2022).

3.2.5 Bewältigung

Protektive Aspekte in Hinblick auf die Bewältigung pandemiebezogener Stressoren waren die eigene Resilienz (Förster et al., 2023; Reichel et al., 2023) sowie die Fähigkeit der Motivationsregulation (Müller et al., 2021), wobei insbesondere ein höherer Grad an Selbstfürsorge mit höherer Resilienz einherging (Meine et al., 2021). Auch eine positive Einstellung (Kindler et al., 2023), generelle Lebenszufriedenheit (Schröpfer et al., 2021) sowie eine ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung konnten eine positive Wirkung auf das psychische Wohlbefinden haben (Dogan-Sander et al., 2021; Kohls et al., 2021; Polujanski et al., 2023). Dagegen waren negative Gefühle während der Pandemie mit geringerem Kohärenzgefühl, d.h. dem Gefühl der Vorhersehbarkeit und Verstehbarkeit von Ereignissen und geringerer internaler Kontrollüberzeugung verbunden (Misamer et al., 2021).

Um die Corona-Pandemie zu bewältigen, hatten manche Studierende eine bessere Ausgangslage als andere. So zeigten beispielsweise Giesselbach et al. (2023), dass mehr soziale Kontakte sowie eine funktionierende Umsetzung der Online-Lehre eine positive Wirkung haben konnten. Laut Reichel et al. (2023) zählte hierzu zum Beispiel das Fehlen von Leistungsdruck bzw. Wettbewerb im Studium. Auch Matos Fialho et al. (2021) berichteten, dass eine Verbesserung der Lernumgebung (d.h. Reduktion des Arbeitspensums, Steigerung der Erfolgsaussicht und Umgang mit Online-Lehre) mit einer Verringerung der Depressionssymptomatik in Zusammenhang stand.

3.2.6 Studienerfolgsk Faktoren

Insbesondere Studierende, die während der Pandemie ein höheres Stresserleben (Tran et al., 2022), stärkere Burnout-Symptomatik (Turhan et al., 2022), geringere intrinsische Motivation und vermehrte Gefühle von Einsamkeit (Gadosey et al., 2022) hatten als andere Mitstudierende, berichteten eine niedrigere Zufriedenheit.

Bei Ballmann et al. (2022) gingen geringeres Vertrauen in die universitären Covid-19-Maßnahmen mit einer höheren akademischen Frustration einher.

Mit einer antizipierten Verlängerung des Studiums waren die finanzielle Situation, soziale Isolation und Lernschwierigkeiten (Marczuk & Lörz, 2023) assoziiert. Als zentraler Prädiktor für eine erhöhte Abbruchintention wurde das individuelle Belastungserleben während der Pandemie identifiziert (Becker & Brändle, 2022). Insbesondere vulnerable Gruppen, und zwar Studierende mit Migrationshintergrund, ohne akademischen Hintergrund und mit einer schwierigen persönlichen Situation (Becker & Brändle, 2022; Marczuk & Lörz, 2023; Negash et al., 2021) gaben eher an, eine Verlängerung oder gar einen Abbruch des Studiums zu erwarten. Dagegen ging ein höherer Grad an akademischem Engagement während der Pandemie mit einer niedrigeren Abbruchintention einher (Teuber et al., 2021).

4 Diskussion

Ziel dieser Arbeit war es, den Stand der Forschung in Bezug auf die psycho-soziale Situation Studierender und Studienanfänger*innen im DACH-Raum in der (post-)pandemischen Zeit erstmalig in einem systematischen Literaturreview zusammenfassend zu beleuchten und Empfehlungen zur Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung der Studierfähigkeit und der Einführung weiterer Unterstützungsprogramme an Hochschulen abzuleiten.

Dafür wurden mit Stand Februar 2024 61 relevante Publikationen identifiziert und hinsichtlich der Studienpopulation, der angewandten Methodik, des Studiendesigns und betrachteter Variablen analysiert. Die eingeschlossenen Artikel zeigten sich hinsichtlich mehrerer Merkmale heterogen. Zielsetzungen waren beispielsweise die schnelle Generierung von Handlungsempfehlungen oder auch Statusabfragen. Es wurden vor allem Variablen in den Bereichen Erleben während der Pandemie, Mentale Gesundheit, Lernen, Bedürfnisse, Bewältigung und Studienerfolgsfaktoren betrachtet. Vor dem Hintergrund der Vielfalt der Ergebnisse sollen diese im Folgenden in die bisherige Forschung eingeordnet werden.

4.1 Interpretation und Einordnung in bisherige Forschung

4.2.1 Erleben während der Pandemie

Die gefundene Literatur spricht dafür, dass die Pandemie viele Studierende belastet hat und differenzielle Effekte auf die Zufriedenheit, das Stresserleben und die Einstellungen bezüglich des Studiums hatte. Sorgen und Ängste – hinsichtlich der neuen Lernmöglichkeiten, der finanziellen Situation, des Lernfortschritts oder hinsichtlich einer potenziellen Infektion – beeinflussten das Wohlbefinden.

Zentral für das Erleben während der Pandemie war insbesondere die soziale Isolation und häufig damit einhergehende Gefühle von Einsamkeit. Es wurden Zusammenhänge mit mentaler Gesundheit gefunden, und zwar nicht nur für die Zeit

während der Pandemie. So argumentiert Bucher (2023), dass Einsamkeit ein Stressor sei, ungünstiges Gesundheitsverhalten begünstige und langfristig zu einer erhöhten Depressionssymptomatik führen könne. Ähnlich waren finanzielle Schwierigkeiten während der Pandemie präsent und gleichzeitig Prädiktor des individuellen Belastungserlebens. Auch dieser Zusammenhang wurde unabhängig von der Pandemie beschrieben (Sendatzki & Rathmann, 2022). Dagegen konnte bisherige Forschung außerhalb der Pandemiezeit u.a. eine hohe Ausprägung von Achtsamkeit und Selbstwirksamkeitserwartung als Prädiktor für ein geringeres Stressempfinden identifizieren (Büttner & Dlugosch, 2013).

4.2.2 Mentale Gesundheit

Auch bezüglich der mentalen Gesundheit fanden sich differenzielle Effekte. Studierende schienen sich in ihrer Vulnerabilität, auf die Belastungen während der Pandemie mit Beeinträchtigungen der mentalen Gesundheit zu reagieren, zu unterscheiden. Insbesondere Frauen, Personen mit niedrigerem sozio-ökonomischem Status und Studienanfänger*innen zeigten während der Pandemie gehäuft Angst- und Depressionssymptome. Daneben schienen neben Rahmenbedingungen wie der Lernsituation an der jeweiligen Hochschule und der finanziellen Situation auch die persönliche Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstregulationsfähigkeit und Resilienz eine wichtige Rolle zu spielen.

Huremović (2019) berichten einen ähnlichen Zusammenhang zwischen Isolation und der Entwicklung von Depressions- und Angstsymptomatik während anderer Pandemien und zeigen auf, dass dies grundsätzlich eine natürliche Reaktion auf die Stresssituation sei. Die Forschung suggeriert außerdem, dass Vulnerabilitäten bereits vor der Pandemie bestanden, durch sie aber noch einmal verschärft wurden (Voltmer et al., 2021). Die Befunde sprechen dafür, dass es nicht nur die äußeren Umstände sind, die die Gesundheit beeinträchtigen, sondern dass sich persönliche Bewältigungsressourcen stärkend auf die Gesundheit auswirken. Dies entspricht auch dem Grundgedanken der Konzepte der Salutogenese und Resilienz (Rönnau-Böse, Fröhlich-Gildhoff, Bengel & Lyssenko, 2022).

4.2.3 Lernen

Durch das mit der Corona-Pandemie einhergehende und nur noch begrenzt strukturierte Lernen auf Distanz waren Studierende dazu gezwungen, ihr Lernen bzw. ihre Motivation stärker eigenständig zu regulieren. Als zentrale Aspekte für eine positive Lernerfahrung und Motivation während der Pandemie wurden die Fähigkeit der Emotions- und Motivationsregulation und des selbstregulierten Lernens berichtet. Auch schien die Selbstwirksamkeitserwartung, also die persönliche Erwartung, die aktuelle Situation bewältigen zu können, ein zentraler Faktor für eine positive Lernerfahrung gewesen zu sein. Auch wenn die Einschränkungen während der Covid-Pandemie häufig Übungsgelegenheiten reduzierten und den Lernfortschritt erschwerten, haben für einige die Umstände den Aufbau von Selbstregulationsfähigkeit regelrecht gefördert – und zwar, wenn es gelang, flexibel zu reagieren und alternative Lern- oder Übungsroutinen zu entwickeln. Dies lässt sich mit den

Ergebnissen der Resilienzforschung vereinen, nach der die Widerstandskraft oft erst aus Gelegenheiten erwächst, diese zu entwickeln (Rutter, 2012). Auch die wichtige Rolle von Selbstwirksamkeitserwartung und selbstreguliertem Lernen ist bereits lange erforscht; beides geht insbesondere auch mit höherem Studienerfolg einher (Kaspar et al., 2023).

4.2.4 Bedürfnisse

Die betrachteten Artikel konnten zeigen, dass die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit während der Pandemie mit Wohlbefinden, Motivation und Vitalität der Studierenden in Zusammenhang stand und damit maßgeblich beeinflusste, wie stark die Auswirkungen des Lernens auf Distanz waren. Die Frustration von Bedürfnissen war während der Covid-Pandemie durch äußere Umstände häufiger gegeben: niedrige soziale Eingebundenheit, erklärbar durch soziale Isolation; frustriertes Bedürfnis nach Kompetenz, erklärbar über reduzierte Feedbackmöglichkeiten, zudem kritisch, da das Kompetenzerleben einen zentralen Aspekt für das Erleben von Erfolg darzustellen schien (Holzer et al., 2021). Auch wenn grundsätzlich anzunehmen wäre, dass das digitale Lernen mit höherer Autonomie einherging, wurde in der Literatur als Erklärung diskutiert, dass die Form des Lernen auf Distanz tatsächlich nicht beeinflussbar gewesen sei und dementsprechend eine Frustration des Bedürfnisses nach Autonomie folgte (Pelikan et al., 2021).

Diese Befunde lassen sich in die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) einordnen. Demnach ist die Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse entscheidend, da diese die intrinsische Motivation, die Selbstregulationsfähigkeit und dadurch wiederum auch das (aktive vs. passive) Lernverhalten beeinflussen. Über die gesamte Lebensspanne hinweg ist die Bedürfniserfüllung essenziell für das eigene Wohlbefinden – insbesondere für Studierende auch ein zentraler Faktor der persönlichen Entwicklung im Rahmen eines Hochschulstudiums. Eine Nicht-Erfüllung von Bedürfnissen kann das Wohlbefinden und damit auch die mentale Gesundheit beeinträchtigen.

4.2.5 Bewältigung

Es wurde gezeigt, dass sich externe Einflüsse wie die finanzielle Situation oder soziale Unterstützung auf das Wohlbefinden, die (Lern-)Motivation, die Persistenz im Studium und damit auf die allgemeine Studierfähigkeit auswirkten. Gleichzeitig scheinen individuelle Faktoren wie das persönliche Stresserleben, die eigene Kontrollüberzeugung und die Erfüllung grundlegender Bedürfnisse signifikant Einfluss genommen zu haben, wie sehr jemand unter der Pandemie litt. Zusätzlich wurde Resilienz als zentraler Faktor identifiziert, der beeinflusste, ob sich aus den pandemiebedingten Belastungserfahrungen auch gesundheitliche Folgeerscheinungen entwickelten.

Es wird angenommen, dass Studierende während der Pandemie grundsätzlich die Fähigkeit besaßen, adaptive Coping-Strategien zu entwickeln (Kindler et al., 2023; Meine et al., 2021). Die Ergebnisse sind insofern auch kongruent mit

Forschung außerhalb der Pandemie, als dass sich hier im Rahmen des Resilienz-Paradigmas zeigte, dass sich Studierende trotz belastender Lebensumstände unter Nutzung von Ressourcen und Coping-Strategien psychisch gesund entwickeln können (Rönnau-Böse et al., 2022).

4.2.6 Studienerfolgsk Faktoren

Hinweise auf eine allgemein erhöhte Studienabbruchneigung durch die Corona-Pandemie gab es bislang nicht (Neugebauer et al., 2021) und wurden auch in dem vorliegenden Review nicht gefunden. Gleichwohl gaben Angehörige vulnerabler Gruppen durchaus häufiger an, ihr Studium aufgrund der Pandemie verlängern oder es gar gänzlich abbrechen zu müssen, und auch das individuelle Belastungserleben stellte sich als Risikofaktor heraus. Genauso argumentieren Lörz und Becker (2023), dass das Studienabbruchrisiko erheblich höher ausfalle, wenn sich die Erwerbssituation der Studierenden und ihrer Eltern verschlechtert habe. In Modellen zu den Determinanten von Studienabbrüchen lassen sich diese Faktoren wiederfinden. Vor allem die förderliche Lernumgebung, die Finanzierung des Studiums, aber auch persönliche Charakteristika wie Gewissenhaftigkeit und Resilienz können Studienabbrüche verhindern (Theune, 2021). Über die Pandemie hinaus scheint zudem auch die Gesundheit ein zentraler Faktor in Hinblick auf den Studienerfolg zu sein (Stock, 2017).

4.2.7 Risikofaktoren

Über die Artikel hinweg zeigte sich, dass es immer wieder die vulnerablen Gruppen waren, die besonders durch die Pandemie beeinträchtigt waren. Es wurde deutlich, dass finanzielle Schwierigkeiten die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten depressiver Symptomatik erhöhten, dass diese auch zu einer verlängert eingeschätzten Studiendauer und zu einer erhöhten Studienabbruch tendenz führten, und es wurden Zusammenhänge zwischen sozio-ökonomischen und akademischem Hintergrund und dem Studienerfolg gefunden. Die finanzielle Sicherheit ist letztendlich essenziell, um die eigene psychische Gesundheit zu erhalten und ein Studium erfolgreich abzuschließen. Insgesamt scheinen daneben Frauen in Hinblick auf Belastung, Stressempfinden und mentale Gesundheit stärker von der Pandemie betroffen gewesen zu sein, was grundsätzlich mit den Befunden zu erhöhten Prävalenzen psychischer Erkrankungen vereinbar ist (Robert Koch-Institut, 2023).

4.2.8 Ergebnisse zu Studienanfänger*innen

Während Studierende in höheren Semestern vom „Regelbetrieb“ umstellen mussten, mussten sich Schulabsolvent*innen und Studienanfänger*innen gleich zu Beginn anders orientieren. Die Ergebnisse zeigten, dass Studienanfänger*in zu sein als Risiko für eine höhere psychische Belastung und Stresserleben während der Pandemie galt; Es existieren auch Hinweise darauf, dass dieser Zusammenhang auch unabhängig von der Pandemie besteht (Tran et al., 2022). Gleichzeitig zeigte sich, genauso wie bei fortgeschritteneren Studierenden, dass sich Studienanfänger*innen in der Vulnerabilität, Beeinträchtigung der mentalen Gesundheit durch die

Pandemie zu erleben, unterschieden und insgesamt den Studienstart unter Pandemie-Bedingungen auch gut bewältigen konnten. In Bezug auf personelle Charakteristika waren, wie auch bei Studierenden höherer Semester, die Fähigkeit zur Emotions- und Motivationsregulation, Optimismus und Resilienz eine wichtige Voraussetzung, um negative Einflüsse auf das eigene Wohlbefinden zu reduzieren. Anderson et al. (2024) argumentieren hierzu, dass sich die Coping-Strategien mit dem Alter noch entwickeln müssten, z.B. weil junge Erwachsene erst noch die notwendige Lebenserfahrung sammeln müssten. Zudem können Defizite in der Ausbildung, welche z.B. durch Schulschließungen entstanden sind (u.a. Lerneinbußen), den Einstieg ins Studium zusätzlich erschwert haben, was die Wahrscheinlichkeit eines Studienabbruchs wiederum langfristig erhöhen kann. Nach Hofmann, Müller-Hotop, Datzer und Stefan Razinkas (2021) zeigte sich beispielsweise, dass Studierende zu Beginn des Studiums überraschend starke Rückschläge erleben (z.B. nicht bestandene Prüfung, Zeitdruck, etc.), welche wiederum eine negative Konsequenz für ihr Wohlbefinden haben können.

4.2.9 Gesamteinordnung

Die Befunde aus der Zeit während der Pandemie lassen sich auch außerhalb der Pandemie finden und in lern- und entwicklungspsychologische sowie gesundheitswissenschaftliche Modelle einordnen. Übergreifend ließen sich einige Anforderungen und Ressourcen identifizieren, die während der Pandemie präsent waren und das Erleben prägten. Im Anforderungs-Ressourcen-Modell wird genau dieser Sachverhalt in Bezug auf das Studium beschrieben (Gusy, Wörfel & Lohmann, 2016). Langfristig und pandemieunabhängig gilt es hier v.a., eine unterstützende Lernumgebung zu schaffen, um Engagement und letztendlich Studienerfolg zu fördern (Teuber et al., 2021). Entsprechend könnten Hochschulen Engagement der Studierenden durchaus durch Information, Kommunikation und Unterstützungsangebote beeinflussen (Teuber et al., 2021). Außerdem wird empfohlen, dass Hochschuleinrichtungen die Faktoren beeinflussen sollten, die eine akademische Zufriedenheit begünstigen und zu einer kontinuierlichen Lernerfahrung führen (Tran et al., 2022).

Viele Befunde aus der Zeit während der Pandemie konnten aufzeigen, dass sich Studierende in ihrer Vulnerabilität, Beeinträchtigungen der mentalen Gesundheit zu erleben, unterschieden und dass dies durch das Zusammenspiel aus externen Rahmenbedingungen und persönlichen Faktoren erklärbar war. Auf Basis der Ergebnisse und vor dem Hintergrund bisheriger Forschung außerhalb der Pandemie wird diskutiert, insbesondere Resilienz, Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstregulationskompetenzen zu fördern (Polujanski et al., 2023).

Die Ergebnisse lassen sich in die Lebensspannentheorie (Baltes et al., 2007) einordnen, nach der die Entwicklung im Erwachsenenalter nicht abgeschlossen ist und vielmehr lebenslange Anpassungsprozesse beteiligt sind. Insbesondere für Absolvent*innen und Studierende erscheint das wichtig, da sie sich durch den Lebensabschnittswechsel in einer Übergangsphase befinden, die von Rollenwechseln charakterisiert ist (Wettstein, 2016). Entwicklungsaufgaben für Studierende sind u.a. das Entwickeln von Professionalität und das Formen sozialer Netzwerke

(Neuberger et al., 2016). Gruber et al. (2021) argumentieren, dass die Pandemie zusätzliche lebensabschnittsspezifische Effekte hatte. So könnten beispielsweise Rollenunklarheiten entstehen, wenn Studierende nach einer Zeit der räumlichen und finanziellen Unabhängigkeit wieder bei ihrer Familie lebten und auf Unterstützung angewiesen seien. Zusätzlich könne das langfristige berufliche und soziale Wachstum durch die Einschränkungen in Bildung oder Berufserfahrung verzögert werden. Für die Hochschulen wird es auch künftig wichtig sein, diese bedeutsame Übergangsphase zu adressieren und Studierenden und insbesondere Studienanfänger*innen Unterstützung anzubieten (Gensch & Kliegl, 2011).

4.2 Limitationen

Aufgrund der großen Anzahl von Publikationen zu den Auswirkungen der Covid-19-Pandemie im Schul- und Hochschulbereich wurde der Scope der folgenden Übersichtsarbeit hinsichtlich Studienpopulation, Studiendesign und Methodik, Variablen sowie Publikationstyp zugeschnitten. Durch den Fokus auf Artikel mit studentischen Stichproben wurde konsequenterweise die Perspektive der auch stark von der Pandemie betroffenen Lehrenden, Hochschulangehörigen und Eltern nicht berücksichtigt. Genauso kann die vorliegende Arbeit keine Schlussfolgerungen zu nicht analysierten Themen wie der Evaluation digitaler Lehrmethoden oder Gesundheitsverhalten ziehen. Schließlich wurde aufgrund der Fülle der Publikationen auf lediglich zwei Datenbanken fokussiert und auf eine Sichtung aller Einträge verzichtet, sondern, wie insbesondere für Google Scholar üblich (Bramer et al., 2017), auf eine Anzahl an Treffern pro Suchterm konzentriert.

Eine mögliche Verzerrung in den betrachteten Artikel ist, dass grundsätzlich nur Studierende an den Studien teilnahmen, die sich aktiv dafür entschieden (*Selectionsbias*). Insbesondere vor dem Hintergrund der Belastung durch die Pandemie könnte es sein, dass nur diejenigen teilnahmen, die besonders belastet waren und Hilfe suchten oder auch andererseits diejenigen, die gerade aufgrund ihrer privilegierten Lebenssituation freie Kapazitäten für Studienteilnahmen hatten.

In Bezug auf Corona sollten viele Ergebnisse vor allem schnell verfügbar sein, was zu einer Abwägung der angewandten Designs und der Methodik führte (Cornesse et al., 2022). Tatsächlich waren Studien im längsschnittlichen Design in der vorliegenden Übersichtsarbeit unterrepräsentiert. Der Großteil der Studien folgt einem querschnittlichen Design und untersucht entsprechend Zusammenhänge zwischen Merkmalen zu einem Zeitpunkt, nicht aber kausale Effekte. Es kommt hinzu, dass der Zeitraum der Datenerhebung bei 66% der eingeschlossenen Publikationen im Frühjahr bzw. Sommer 2020 lag, also im Anschluss an den ersten Lockdown. Ein Rückschluss auf die psychosoziale Situation während der gesamten Pandemie ist somit limitiert.

Unter Berücksichtigung der Einschränkungen bei der Interpretation der Ergebnisse der Artikel ist dennoch insgesamt von einer guten bis sehr guten Qualität und Aussagekraft der Studien auszugehen. Es wurden nur Peer-Reviewed-Artikel in die

Übersichtsarbeit eingeschlossen. In den Artikeln erfolgte die Studienkonzeption und Einordnung der Ergebnisse in Anlehnung etablierter lern- oder entwicklungspsychologische oder gesundheitswissenschaftliche Modelle. Bei einem Großteil der Studien ist durch die Stichprobengröße von einer hohen statistischen Power auszugehen. Insgesamt sind in den Artikeln Studierende vieler verschiedener Fachbereiche vertreten, sodass in dieser Hinsicht nicht von einer Verzerrung der Ergebnisse ausgegangen wird.

4.3 Ausblick auf die künftige Forschung

In Hinblick auf die künftige Forschung erscheint es sinnvoll, vermehrt längsschnittliche Studiendesigns zu etablieren. Hierdurch würden Daten zu den interindividuellen Studienverläufen zur Verfügung stehen und Aussagen zu Prädiktoren studien-erfolgskritischer Variablen und Gesundheit, zur Anwendung und Auswirkungen bestimmter Coping-Strategien oder auch zur Inanspruchnahme und Wirksamkeit von Unterstützungsangeboten getroffen werden.

In der bisherigen Literatur ist zudem die Differenzierung der Ergebnisse der psychosozialen Situation Studierender nach Studienfach schwach ausgeprägt, auch wenn die Settings und Studieninhalte deutlich variieren. Für das Erforschen studien-angangsspezifischer Risikofaktoren und für die Gestaltung passgenauer Angebote wären vergleichende Studien wünschenswert. Des Weiteren gibt es wenig Literatur, die sich explizit auf die Erfahrungen und Bedürfnisse von Studienanfänger*innen fokussieren. Wie beschrieben wäre die Orientierung und das «Ankommen» im Studienalltag gerade aber für diese Gruppe besonders wichtig. Ein besonderer Fokus künftiger Forschung sollte sich auch auf die Unterstützungsmöglichkeiten vulnerabler Gruppen richten. Letztlich sollte in weiteren Übersichtsarbeiten zusammenfassende Einschätzungen weiterer Perspektiven, wie insbesondere die der Lehrenden und Hochschulangehörigen, erarbeitet werden.

4.4 Praktische Implikationen und Empfehlungen für Hochschulleitungen

Festzuhalten ist, dass ein Effekt der Pandemie auf die psycho-soziale Situation Studierender deutlich erkennbar war und auch Auswirkungen künftiger Krisen erwartbar sind. Hochschulen werden künftig flexibler reagieren müssen und sich dementsprechend aufstellen müssen – haben sie auch den Auftrag, an dem „Public Health Feld“ mentale Gesundheit mitzuwirken und sich proaktiv auf Krisen vorzubereiten (Hochschulrektorenkonferenz, 2022).

Die Ergebnisse aus der vorliegenden Übersichtsarbeit wurden im Kontext der Pandemie gewonnen und lassen sich auch in die Forschung außerhalb der Pandemie einordnen. Es werden Empfehlungen gegeben, die die allgemeine Studierfähigkeit,

Studienerfolg und Gesundheit im Hinblick auf (Entwicklungs-)Krisen und die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Studium betreffen.

Hochschulen können durch aktive Information und Kommunikation nicht nur Fragen zu Studieninhalten oder Organisatorischem klären, sondern durchaus auch das Engagement der Studierenden erhöhen. Eine Nutzung von verschiedenen Kommunikationskanälen erscheint hier sinnvoll, zumal Studierende angaben, dass die Möglichkeiten der digitalen Kommunikation nicht vollumfänglich genutzt wurden. Es erscheint wichtig, dass besonders auf die Erfüllung der Grundbedürfnisse der Studierenden geachtet wird. Kommunikativ kann beispielsweise das Bedürfnis nach Kompetenz gut durch regelmäßige Feedbackwege gestärkt werden; Möglichkeiten des aktiven Austauschs sowie der zuverlässigen Reaktion auf Unterstützungsanfragen Studierender zählen auf die soziale Eingebundenheit ein.

Studierende, insbesondere Studienanfänger*innen, befinden sich in einem Lebensabschnittswechsel und brauchen dementsprechend Orientierung. Hier kann die Hochschule unterstützend tätig sein, indem zum einen verschiedene Unterstützungsformate wie Mentoring, fachliche Beratung, fächerübergreifende Lernmöglichkeiten oder Netzwerktreffen etabliert werden. Hierbei gilt es, bereits existierende Anlaufstellen wie die psychosoziale Beratung oder Studierendenvertretungen einzubinden und in der Angebotskonzeption insbesondere vulnerable Gruppen (d.h. Personen mit begrenzten finanziellen Möglichkeiten, mit Migrationshintergrund, ohne soziale Unterstützung) zu berücksichtigen. Exemplarisch wird auf das Mentoring-Programm der Medizinischen Fakultät der LMU München verwiesen, das sich durch ein passgenaues, bedarfsorientiertes Matching von Mentor*innen und Mentees kennzeichnet und neben Zielen für Studierende wie der Steigerung der Zufriedenheit mit und der Effizienz im Studium auch klare Vorteile für die Hochschulen in Hinblick auf erfolgreiche Studienabschlüsse aufzeigt (Dimitriadis, Hoppe & Pander, 2017). Zum anderen können Studierende in spezifischen Trainingsformaten Kompetenzen für ein erfolgreiches Studium erwerben – in Hinblick auf die Erreichbarkeit aller Studierendengruppen auch vermehrt über Online-Formate. So bietet die Universität Mannheim einen E-Learning-Kurs zu selbstreguliertem Lernen an, der u.a. die Inhalte kognitive Lernstrategien, Ressourcenmanagement und Metakognition umfasst. In Hinblick auf Studienanfänger*innen können, unabhängig von Krisensituationen, spezifische Brückenkurse oder andere Förderkurse angeboten werden, welche die Heterogenität der Studierenden berücksichtigen, die sich u.a. durch unterschiedliche Wissensstände und Bildungswege zeigt (Theune, 2021).

In Bezug auf die Gesundheitsförderung werden die Forderungen nach einem systematischen studentischen und universitären Gesundheitsmanagement an Hochschulen insgesamt stärker. Hungerland et al. (2022) geben Empfehlungen zu Strukturen gesundheitsfördernder Hochschulen und sehen sowohl interne als auch externe Akteur*innen in der Verantwortung. Es empfiehlt sich, Studierende ganzheitlich zu befähigen, ihr Studium gesund abzuschließen. Dazu gehört u.a. die Stärkung der Selbstwirksamkeitserwartung und der Resilienz. Bei der Ausgestaltung kann auf bereits existierende Konzepte zurückgegriffen werden. Beispielsweise stellen

Hofmann et al. (2021) in ihrem Orientierungsrahmen zur strategischen Förderung akademischer Resilienz Ansatzpunkte für Hochschulangehörige und Studierende dar. Für die Förderung von Selbstwirksamkeitserwartung existieren Trainingskonzepte, die auf Studierende und auf den zu erlernenden Beruf zugeschnitten sind (z.B. Lehramt: Eder-Karavaya, Lohr & Treutner, 2021).

5 Fazit

Die vorliegende Arbeit konnte zeigen, dass die Corona-Pandemie vielseitige Einflüsse auf Studierende hatte und dass Studierende über die Corona-Pandemie hinaus verschiedene Bedürfnisse haben, welche mit ihrer Motivation, ihrem Studienerfolg und ihrem Wohlbefinden in Zusammenhang stehen. Ausgeprägte Selbstwirksamkeitserwartung, Selbstregulationskompetenzen und Resilienz haben sich hierbei als förderlich gezeigt. Es kann bei der Entwicklung verschiedener Angebote angesetzt werden, welche Studierende in ihrem Coping unterstützen – gleichzeitig aber die Heterogenität der Lernsituation und des sozialen Umfelds berücksichtigen. Für Hochschulen geht es entsprechend darum, immer wieder in eine aktive Rolle der Gestaltung, Unterstützung und des Zuhörens zu kommen, um den eigenen Anteil bei der Förderung Studierender im Fortschritt ihrer Laufbahn zu übernehmen.

Literaturverzeichnis

- Anderson, A. S., Siciliano, R. E., Gruhn, M. A., Bettis, A. H., Reising, M. M., Watson, K. H. et al. (2024). Youth coping and symptoms of anxiety and depression: associations with age, gender, and peer stress. *Current psychology*, 43(14), 12421–12433. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05363-w>
- Ballmann, J., Helmer, S. M., Berg-Beckhoff, G., Dalgaard Guldager, J., Jervelund, S. S., Busse, H. et al. (2022). Is Lower Trust in COVID-19 Regulations Associated with Academic Frustration? A Comparison between Danish and German University Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph19031748>
- Baltes, P. B., Lindenberger, U. & Staudinger, U. M. (2007). Life Span Theory in Developmental Psychology. In W. Damon & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of Child Psychology*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0111>
- Becker, K. & Brändle, T. (2022). Besonders belastet und kurz vor dem Abbruch? Nicht-traditionelle Studierende zu Beginn der COVID-19-Pandemie. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(4), 155–173. <https://doi.org/10.3217/zfhe-17-04/8>
- Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W. & Thomas, S. (2021). *Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden*.

- Erste Ergebnisse der zweiten Erhebung aus der bundesweiten Studienreihe Stu.di.Co.* Universität Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/194>
- Birkle, C., Pendlebury, D. A., Schnell, J. & Adams, J. (2020). Web of Science as a data source for research on scientific and scholarly activity. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 363–376. https://doi.org/10.1162/qss_a_00018
- Bramer, W. M., Rethlefsen, M. L., Kleijnen, J. & Franco, O. H. (2017). Optimal database combinations for literature searches in systematic reviews: a prospective exploratory study. *Systematic Reviews*, 6(1), 245. <https://doi.org/10.1186/s13643-017-0644-y>
- Bucher, A. A. (2023). Einsamkeit schädigt Gesundheit. In A. A. Bucher (Hrsg.), *Einsamkeit – Qual und Segen: Psychologie eines Gegenwartphänomens* (S. 73–92). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-67022-4_5
- Büttner, T. R. & Dlugosch, G. E. (2013). Stress im Studium. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 8(2), 106–111. <https://doi.org/10.1007/s11553-012-0369-7>
- Cornesse, C., Gonzalez Ocanto, M., Fikel, M., Friedel, S., Krieger, U., Rettig, T. et al. (2022). Measurement instruments for fast and frequent data collection during the early phase of COVID-19 in Germany: reflections on the Mannheim Corona Study. *Measurement Instruments for the Social Sciences*, 4. <https://doi.org/10.1186/s42409-022-00030-5>
- Dadaczynski, K., Okan, O., Messer, M. & Rathmann, K. (2022). University students' sense of coherence, future worries and mental health: findings from the German COVID-HL-survey. *Health Promotion International*, 37(1). <https://doi.org/10.1093/heapro/daab070>
- Derwahl, L., Topalidou, C., Dilba, P., Buchholz, I., Strauß, B. & Gumz, A. (2023). Der Zusammenhang von Persönlichkeitsstruktur, Burnout und Prokrastination bei Psychologie- und Medizinstudierenden unter Einbeziehung von sozialer Unterstützung und Entscheidungsspielraum im Studium. *Psychotherapie, Psychosomatik, medizinische Psychologie*. <https://doi.org/10.1055/a-2179-3202>
- Dimitriadis, K., Hoppe, B. & Pander, T. (2017). One-to-One-Mentoring für Medizinstudierende. In M. E. Domsch, D. H. Ladwig & F. C. Weber (Hrsg.), *Cross Mentoring: Ein erfolgreiches Instrument organisationsübergreifender Personalentwicklung* (S. 567–582). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-53184-6_32
- Dogan-Sander, E., Kohls, E., Baldofski, S. & Rummel-Kluge, C. (2021). More Depressive Symptoms, Alcohol and Drug Consumption: Increase in Mental Health Symptoms Among University Students After One Year of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 790974. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.790974>
- Eder-Karavaya, A., Lohr, J. & Treutner, D. (2021). Förderung der berufsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartung im Lehramtsstudium. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(4), 233–247. <https://doi.org/10.2378/peu20210402>

- Ehrentreich, S., Metzner, L., Deraneck, S., Blavutskaya, Z., Tschupke, S. & Hasse-ler, M. (2022). Einflüsse der Coronapandemie auf gesundheitsbezogene Ver-haltensweisen und Belastungen von Studierenden. Eine Erhebung an der Ost-falia Hochschule für angewandte Wissenschaften. *Prävention und Gesund-heitsförderung*, 17(3), 364–369. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00893-2>
- Esterwood, E. & Saeed, S. A. (2020). Past Epidemics, Natural Disasters, COVID19, and Mental Health: Learning from History as we Deal with the Present and Prepare for the Future. *The Psychiatric Quarterly*, 91(4), 1121–1133. <https://doi.org/10.1007/s1126-020-09808-4>
- Falk, S. (2022). Die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf die geplante Studien-dauer internationaler Studierender an deutschen Hochschulen. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44(3), 144–163.
- Förster, C., Hawlitschek, A. & Hajji, R. (2023). Pandemiebedingte Belastungser-fahrungen, Ressourcen und depressive Stimmungen von Studierenden am Ende des Online-Wintersemesters 2020/21. *Prävention und Gesundheitsför-derung*, 18(2), 189–195. <https://doi.org/10.1007/s11553-022-00949-x>
- Gadosey, C. K., Grunschel, C., Kegel, L. S., Schnettler, T., Turhan, D., Scheune-mann, A. et al. (2022). Study satisfaction among university students during the COVID-19 pandemic: Longitudinal development and personal-contextual predictors. *Frontiers in Psychology*, 13, 918367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.918367>
- Gensch, K. & Kliegl, C. (2011). *Studienabbruch - was können Hochschulen dage-gen tun? Bewertung der Maßnahmen aus der Initiative "Wege zu mehr MINT-Absolventen"* (Studien zur Hochschulforschung. 80). München. Verfügbar un-ter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201202225332>
- Giesselbach, L., Leimann, J., Bonner, C., Josupeit, J., Dieterich, S. & Quilling, E. (2023). Psychische Gesundheit Studierender während des Online-Studiums im Zuge der COVID-19-Pandemie – quantitative und qualitative Befunde. *Prä-vention und Gesundheitsförderung*. <https://doi.org/10.1007/s11553-023-01046-3>
- Gottschalk, M., Milch, P. M., Albert, C., Werwick, K., Braun-Dullaeus, R. C. & Stieger, P. (2023). Medical education during the Covid-19 pandemic long-term experiences of German clinical medical students. *PloS One*, 18(6), e0286642. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0286642>
- Gruber, J., Prinstein, M. J., Clark, L. A., Rottenberg, J., Abramowitz, J. S., Al-bano, A. M. et al. (2021). Mental health and clinical psychological science in the time of COVID-19: Challenges, opportunities, and a call to action. *The American Psychologist*, 76(3), 409–426. <https://doi.org/10.1037/amp0000707>
- Guse, J., Heinen, I., Mohr, S. & Bergelt, C. (2021). Understanding Mental Burden and Factors Associated With Study Worries Among Undergraduate Medical Students During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 12, 734264. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.734264>
- Gusy, B., Wörfel, F. & Lohmann, K. (2016). Erschöpfung und Engagement im Stu-dium. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 24(1), 41–53.

- <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000153>
- Heumann, E., Helmer, S. M., Busse, H., Negash, S., Horn, J., Pischke, C. R. et al. (2023). Anxiety and depressive symptoms of German university students 20 months after the COVID-19 outbreak - A cross-sectional study. *Journal of Affective Disorders*, 320, 568–575. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.09.158>
- Hochschulrektorenkonferenz. (2022). *Hochschul-kom-mu-ni-ka-ti-on als strategische Aufgabe. Empfehlung der 33. Mitgliederversammlung der HRK vom 10.5.2022*. Berlin. Verfügbar unter: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/hochschulkommunikation-als-strategische-aufgabe/>
- Hofmann, Y. E., Müller-Hotop, R., Datzler, D. & Stefan Razinskas. (2021). Belastungserfahrungen im Studium: Wie Hochschulen ihre Studierenden stärken können. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 43(3), 76–93.
- Holm-Hadulla, R. M., Klimov, M., Juche, T., Möltner, A. & Herpertz, S. C. (2021). Well-Being and Mental Health of Students during the COVID-19 Pandemic. *Psychopathology*, 54(6), 291–297. <https://doi.org/10.1159/000519366>
- Holm-Hadulla, R. M., Mayer, C.-H., Wendler, H., Kremer, T. L., Kotera, Y. & Herpertz, S. C. (2022). Fear, depression, and well-being during COVID-19 in German and South African students: A cross-cultural comparison. *Frontiers in Psychology*, 13, 920125. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920125>
- Holm-Hadulla, R. M., Wendler, H., Baracsi, G., Storck, T., Möltner, A. & Herpertz, S. C. (2023). Depression and social isolation during the COVID-19 pandemic in a student population: the effects of establishing and relaxing social restrictions. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1200643. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1200643>
- Holzer, J., Lüftenegger, M., Korlat, S., Pelikan, E., Salmela-Aro, K., Spiel, C. et al. (2021). Higher Education in Times of COVID-19: University Students' Basic Need Satisfaction, Self-Regulated Learning, and Well-Being. *AERA Open*, 7, 233285842111003164. <https://doi.org/10.1177/233285842111003164>
- Hungerland, E., Sonntag, U., Polenz, W., Cusumano, V., Gläser, K., Hildebrand, C. et al. (2022). Impulse zur Stärkung der Gesundheitsförderung an Hochschulen. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17(3), 370–378. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00890-5>
- Huremović, D. (2019). *Psychiatry of Pandemics*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-15346-5>
- Hußner, I., Lazarides, R. & Westphal, A. (2022). COVID-19-bedingte Online- vs. Präsenzlehre: Differentielle Entwicklungsverläufe von Beanspruchung und Selbstwirksamkeit in der Lehrkräftebildung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(5), 1243–1266. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01072-5>
- Kaspar, K., Burtiniak, K. & Rüth, M. (2023). Online learning during the Covid-19 pandemic: How university students' perceptions, engagement, and performance are related to their personal characteristics. *Current Psychology*, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04403-9>

- Kindler, T., Schmid, T. & Graf, B. (2023). Studying in challenging times – a longitudinal study on social work students' situations during the Covid-19 pandemic. *European Journal of Social Work*, 26(4), 734–745.
<https://doi.org/10.1080/13691457.2022.2124507>
- Kochskämper, D., Lips, A. & Besa, K.-S. (2022). Studieren zu Zeiten von Corona: Zur Bedeutung von Unterstützungsstrukturen für Studierende während der Pandemie. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44.
- Kohls, E., Baldofski, S., Moeller, R., Klemm, S.-L. & Rummel-Kluge, C. (2021). Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 643957.
<https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.643957>
- Korlat, S., Reiter, J., Kollmayer, M., Holzer, J., Pelikan, E., Schober, B. et al. (2023). Basic Psychological Needs and Agency and Communion During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Individual Differences*, 44(1), 18–35.
<https://doi.org/10.1027/1614-0001/a000378>
- Limarutti, A., Flaschberger, S. S. & Mir, E. (2021). Wo steht mir der Kopf? – Herausforderungen von berufsbegleitend Studierenden während der COVID-19-Pandemie. *HeilberufeSCIENCE*, 12(1-2), 39–47.
<https://doi.org/10.1007/s16024-021-00351-1>
- Loda, T., Löffler, T., Erschens, R., Zipfel, S. & Herrmann-Werner, A. (2020). Medical education in times of COVID-19: German students' expectations - A cross-sectional study. *PloS One*, 15(11), e0241660.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241660>
- Lörz, M. & Becker, K. (2023). COVID-19 Pandemie und soziale Ungleichheit: Hängt eine prekäre Finanzierungssituation mit sozialer Ungleichheit im Studium zusammen? *Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 6(1), 24–44.
<https://doi.org/10.3224/zehf.v6i1.03>
- Lörz, M., Zimmer, L. M. & Koopmann, J. (2021). Herausforderungen und Konsequenzen der Corona-Pandemie für Studierende in Deutschland. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(4), 312–318.
<https://doi.org/10.2378/peu2021.art28d>
- Marczuk, A. & Lörz, M. (2023). Did the Poor Get Poorer? The Impact of COVID-19 on Social Inequalities Between International and Domestic Students. *Journal of Studies in International Education*, 1-20.
<https://doi.org/10.1177/10283153221150116>
- Martinek, D., Carmignola, M., Müller, F. H., Bieg, S., Thomas, A., Eckes, A. et al. (2021). How Can Students Feel More Vital Amidst Severe Restrictions? Psychological Needs Satisfaction, Motivational Regulation and Vitality of Students during the Coronavirus Pandemic Restrictions. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 405–422.
<https://doi.org/10.3390/ejihpe11020030>
- Matos Fialho, P. M., Spatafoara, F., Kühne, L., Busse, H., Helmer, S. M., Zeeb, H. et al. (2021). Perceptions of Study Conditions and Depressive Symptoms

- During the COVID-19 Pandemic Among University Students in Germany: Results of the International COVID-19 Student Well-Being Study. *Frontiers in Public Health*, 9, 674665.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.674665>
- Mauz, E., Eicher, S., Peitz, D., Junker, S., Hölling, H. & Thom, J. (2021). Psychische Gesundheit der erwachsenen Bevölkerung in Deutschland während der COVID-19-Pandemie. Ein Rapid-Review. <https://doi.org/10.25646/9178>
- Meine, L. E., Strömer, E., Schönfelder, S., Eckhardt, E. I., Bergmann, A. K. & Wessa, M. (2021). Look After Yourself: Students Consistently Showing High Resilience Engaged in More Self-Care and Proved More Resilient During the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 784381.
<https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.784381>
- Mekhemar, M., Attia, S., Dörfer, C. & Conrad, J. (2021). Dental Students in Germany throughout the COVID-19 Pandemic: A Psychological Assessment and Cross-Sectional Survey. *Biology*, 10(7).
<https://doi.org/10.3390/biology10070611>
- Michaeli, D., Keough, G., Perez-Dominguez, F., Polanco-Illabaca, F., Pinto-Toledo, F., Michaeli, J. et al. (2022). Medical education and mental health during COVID-19: a survey across 9 countries. *International Journal of Medical Education*, 13, 35–46. <https://doi.org/10.5116/ijme.6209.10d6>
- Michaeli, D., Keough, G., Strotzer, Q. & Michaeli, T. (2022). Digital medical education and students' mental health: effects of the COVID-19 pandemic in Germany. *The Journal of Mental Health Training, Education and Practice*, 17(4), 305–322. <https://doi.org/10.1108/JMHTEP-03-2021-0035>
- Mihatsch, L., Linde, M. von der, Knolle, F., Luchting, B., Dimitriadis, K. & Heyn, J. (2022). Survey of German medical students during the COVID-19 pandemic: attitudes toward volunteering versus compulsory service and associated factors. *Journal of Medical Ethics*, 48(9), 630–636.
<https://doi.org/10.1136/medethics-2020-107202>
- Misamer, M., Helmbrecht, H., Signerski-Krieger, J. & Belz, M. (2021). Wie fühlen sich Studierende und Berufstätige Sozialer Arbeit in der COVID-19-Pandemie? *Soziale Arbeit*, 70(12), 442–450.
<https://doi.org/10.5771/0490-1606-2021-12-442>
- Müller, F. H., Thomas, A. E., Carmignola, M., Dittrich, A.-K., Eckes, A., Großmann, N. et al. (2021). University Students' Basic Psychological Needs, Motivation, and Vitality Before and During COVID-19: A Self-Determination Theory Approach. *Frontiers in Psychology*, 12, 775804.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.775804>
- Negash, S., Kartschmit, N., Mikolajczyk, R. T., Watzke, S., Matos Fialho, P. M., Pischke, C. R. et al. (2021). Worsened Financial Situation During the COVID-19 Pandemic Was Associated With Depressive Symptomatology Among University Students in Germany: Results of the COVID-19 International Student Well-Being Study. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 743158.
<https://doi.org/10.3389/fpsyt.2021.743158>

- Neuberger, C., Weiß, B., Schneider, S., Zeller, M., Gärtner, B., Zipperle, M. et al. (2016). Entwicklung von Professionalität – zur Bedeutung von Praktika im Studium. In M. Zipperle, P. Bauer, B. Stauber & R. Treptow (Hrsg.), *Vermitteln: Eine Aufgabe von Theorie und Praxis Sozialer Arbeit* (S. 217–238). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-08560-5_17
- Neugebauer, M., Daniel, H.-D. & Wolter, A. (2021). Studierenerfolg und Studienabbruch – eine Einführung. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studierenerfolg und Studienabbruch* (S. 1–15). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_1
- Noehammer, E. (2023). Students and Staff in Lockdown: Mental and Social Health in the Austrian Tertiary Education Sector. *Social Sciences*, 12(4).
<https://doi.org/10.3390/socsci12010004>
- Nussek, M. & Spahn, C. (2021). Musical Practice in Music Students During COVID-19 Lockdown. *Frontiers in Psychology*, 12, 643177.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.643177>
- Paetsch, J. & Schlosser, A. (2022). Student teachers' perceived changes of learning conditions during COVID-19: The role of internal resource management strategies, intrinsic motivation, and preferences for lesson formats. *Frontiers in Psychology*, 13, 894431. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.894431>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D. et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), 89.
<https://doi.org/10.1186/s13643-021-01626-4>
- Pelikan, E. R., Korlat, S., Reiter, J., Holzer, J., Mayerhofer, M., Schober, B. et al. (2021). Distance learning in higher education during COVID-19: The role of basic psychological needs and intrinsic motivation for persistence and procrastination-a multi-country study. *PloS One*, 16(10), e0257346.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257346>
- Pietsch, S., Linder, S. & Jansen, P. (2022). Well-being and its relationship with sports and physical activity of students during the coronavirus pandemic. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(1), 50–57.
<https://doi.org/10.1007/s12662-021-00750-6>
- Polujanski, S., Rothhoff, T., Nett, U. & Schindler, A.-K. (2023). First-year Medical Students' Varying Vulnerability to Developing Depressive Symptoms and Its Predictors: a Latent Profile Analysis. *Academic Psychiatry*, 47(2), 143–151.
<https://doi.org/10.1007/s40596-023-01757-x>
- Reichel, J. L., Dietz, P., Mülder, L. M., Werner, A. M., Heller, S., Schäfer, M. et al. (2023). Predictors of resilience of university students to educational stressors during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study in Germany. *International Journal of Stress Management*, 30(2), 172–183.
<https://doi.org/10.1037/str0000289>

- Reitegger, F., Wright, M., Berger, J. & Gasteiger-Klicpera, B. (2023). Digitale Gesundheitskompetenz und Wohlbefinden. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18(2), 204–210. <https://doi.org/10.1007/s11553-022-00954-0>
- Robert Koch-Institut (Hrsg.). (2023). *Mental-Health-Surveillance-Bericht Quartal 2/2023. Aktuelle Ergebnisse zur Entwicklung der psychischen Gesundheit der erwachsenen Bevölkerung bei hochfrequenter Beobachtung*. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/MHS/Quartalsberichte/2023-Q2_MHS-Bericht.html
- Rönnau-Böse, M., Fröhlich-Gildhoff, K., Bengel, J. & Lyssenko, L. (2022). Resilienz und Schutzfaktoren. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden*. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-i101-2.0>
- Rosset, M., Baumann, E. & Altenmüller, E. (2021). Studying Music During the Coronavirus Pandemic: Conditions of Studying and Health-Related Challenges. *Frontiers in Psychology*, 12, 651393. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.651393>
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344. <https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, (55), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schlichtiger, J., Brunner, S., Steffen, J. & Huber, B. C. (2020). Mental health impairment triggered by the COVID-19 pandemic in a sample population of German students. *Journal of Investigative Medicine*, 68(8), 1394–1396. <https://doi.org/10.1136/jim-2020-001553>
- Schröpfer, K., Schmidt, N., Kus, S., Koob, C. & Coenen, M. (2021). Psychological Stress among Students in Health-Related Fields during the COVID-19 Pandemic: Results of a Cross-Sectional Study at Selected Munich Universities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph18126611>
- Schwarz, J. U. (2023). Studiensituation und Studienabbruchsneigung in Corona-Zeiten. Ergebnisse einer lehramtsstudentischen Online-Reflexion.
- Sendatzki, S. & Rathmann, K. (2022). Unterschiede im Stresserleben von Studierenden und Zusammenhänge mit der Gesundheit. Ergebnisse einer Pfadanalyse. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17(4), 416–427. <https://doi.org/10.1007/s11553-021-00917-x>
- Spatafora, F., Matos Fialho, P. M., Busse, H., Helmer, S. M., Zeeb, H., Stock, C. et al. (2022). Fear of Infection and Depressive Symptoms among German University Students during the COVID-19 Pandemic: Results of COVID-19 International Student Well-Being Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph19031659>

- Staller, N., Kalbacher, L. & Randler, C. (2022). Impact of pandemic lockdown on learning behaviour and sleep quality in German students: Results of an online survey before and during the pandemic. *Somnologie*, 26(2), 98–105. <https://doi.org/10.1007/s11818-022-00346-8>
- Stock, C. (2017). Wie bedeutsam ist Gesundheit für den Studienerfolg von Studierenden? *Prävention und Gesundheitsförderung*, 12(4), 230–233. <https://doi.org/10.1007/s11553-017-0609-y>
- Supke, M. & Schulz, W. (2021). The Mental Health of German Students During the COVID-19 Pandemic. *Zeitschrift Für Klinische Psychologie Und Psychotherapie*, 50(2), 90–99. <https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000627>
- Teuber, Z., Jia, H. & Niewöhner, T. (2021). Satisfying Students' Psychological Needs During the COVID-19 Outbreak in German Higher Education Institutions. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.679695>
- Theune, K. (2021). Determinanten und Modelle zur Prognose von Studienabbrüchen. In M. Neugebauer, H.-D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 19–40). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_2
- Tran, N. T., Franzen, J., Jermann, F., Rudaz, S., Bondolfi, G. & Ghisletta, P. (2022). Psychological distress and well-being among students of health disciplines in Geneva, Switzerland: The importance of academic satisfaction in the context of academic year-end and COVID-19 stress on their learning experience. *PloS One*, 17(4), e0266612. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0266612>
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K. & Schröer, W. (2020). *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona. Erste Ergebnisse der bundesweiten Studie Stu.di.Co.* Universität Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/150>
- Tsiouris, A., Werner, A. M., Tibubos, A. N., Mülder, L. M., Reichel, J. L., Heller, S. et al. (2023). Mental health state and its determinants in German university students across the COVID-19 pandemic: findings from three repeated cross-sectional surveys between 2019 and 2021. *Frontiers in Public Health*, 11, 1163541. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1163541>
- Turhan, D., Schnettler, T., Scheunemann, A., Gadosey, C. K., Kegel, L. S., Bülke, L. et al. (2022). University students' profiles of burnout symptoms amid the COVID-19 pandemic in Germany and their relation to concurrent study behavior and experiences. *International Journal of Educational Research*, 116, 102081. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102081>
- Vogelsang, C. (2021). Wie belastend war das Corona-Semester? Belastungserleben Lehramtsstudierender im Praxissemester während COVID-19-bedingter Schulschließungen im Frühjahr 2020. *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4(1). <https://doi.org/10.11576/hlz-4376>
- Voltmer, E., Kösllich-Strumann, S., Walther, A., Kasem, M., Obst, K. & Kötter, T. (2021). The impact of the COVID-19 pandemic on stress, mental health and coping behavior in German University students - a longitudinal study before

- and after the onset of the pandemic. *BMC Public Health*, 21(1), 1385. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11295-6>
- Weiss, E. M., Kaufmann, L., Ninaus, M. & Canazei, M. (2022). Belastungen durch Fernlehre und psychische Gesundheit von Studierenden während der COVID-19-Pandemie. *Lernen und Lernstörungen*, 11(3), 167–179. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000374>
- Werner, A. M., Petersen, J., Müller, K. W., Tibubos, A. N., Schäfer, M., Müller, L. M. et al. (2021). Prävalenz von Internetsucht vor und während der COVID-19 Pandemie unter Studierenden der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. *Suchttherapie*, 22(04), 183–193. <https://doi.org/10.1055/a-1653-8186>
- Wettstein, F. (2016). Übergänge und kritische Lebensereignisse – ihr Einfluss auf die psychische Gesundheit. In M. Blaser & F. T. Amstad (Hrsg.), *Psychische Gesundheit über die Lebensspanne. Grundlagenbericht*. (S. 21–30). Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz Bericht 6.

Bedingungsfaktoren emotionaler Erschöpfung bei Studierenden in Krisenzeiten

Yvette E. Hofmann, Anja Gottburgsen & Daniela Datzner

Zusammenfassung: Bereits vor der Coronapandemie berichteten Studierende zunehmend von einer emotionalen Erschöpfung aufgrund vielfältiger Belastungserfahrungen im Studium. Seit dem Frühjahr 2020 belegen die Zahlen der psychologischen Beratungsstellen der Hochschulen, dass dieses Thema noch virulenter geworden ist. Daher stellt sich die Frage, welche Bedingungsfaktoren grundsätzlich die psychischen Probleme von Studierenden erklären können. Der vorliegende Artikel will hierzu einen Beitrag leisten und stellt Ergebnisse einer Studierendenbefragung im Rahmen des BMBF-Forschungsprojekts „Resilienz und Studienerfolg in MINT-Fächern (ReSt@MINT)“ vor.

Abstract: Even before the COVID-19 pandemic, students increasingly reported emotional exhaustion in reaction to various stressful experiences during their studies. Data collected by universities' psychological counseling centers, however, show that this issue has become even more virulent since early 2020. Therefore, the question arises as to which conditioning factors have an impact on mental health problems among students. The present article aims to contribute to an answer, presenting the results of a student survey that was part of the BMBF research project "Resilience and academic success in STEM subjects (ReSt@MINT)".

Schlagwörter: Belastungserfahrungen, emotionale Erschöpfung, Stressoren, Protektoren

1 Ausgangssituation

In einer zunehmend anspruchsvollen und komplexen akademischen Umgebung stehen Studierende oft unter einem enormen Druck, der sich auf verschiedene Aspekte ihres Lebens auswirken kann. Ein Phänomen, das dabei in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus rückt, ist die emotionale Erschöpfung von Studierenden. In der Stressforschung wird emotionale Erschöpfung als ein Zustand beschrieben, der durch anhaltenden Stress, übermäßige berufliche oder persönliche Belastung und das Fehlen angemessener Bewältigungsstrategien entstehen kann (Beutel et al. 2017). Studierende, die unter emotionaler Erschöpfung leiden, fühlen sich selbst nach ausreichendem Schlaf oder Erholung dauerhaft erschöpft und energielos, sowohl physisch als auch emotional. Dies verringert ihre Fähigkeit, mit Stress und emotional herausfordernden Situationen umzugehen. Selbst kleinere Anforde-

rungen können dann als übermäßig belastend empfunden werden. Die Folge ist, dass sich das psychische Wohlbefinden, die akademische Leistung und die allgemeine Lebensqualität verschlechtern, was im Extremfall zum Burnout führen kann (Pfleger und Gerhardt 2013).

Krisen wie die Coronapandemie bringen zusätzliche Belastungen für Studierende. Sie machen deutlich, wie wichtig wirksame Präventions- und Interventionsstrategien sind, um die (mentale) Gesundheit der Studierenden – auch ohne Krisenmodus – zu stärken und zu erhalten. Grundlegend hierfür ist es, zentrale Bedingungsfaktoren zu identifizieren, welche die emotionale Erschöpfung Studierender verstärken oder reduzieren. Der vorliegende Beitrag möchte zu einem erweiterten Verständnis des Gesamtzusammenhangs beitragen. Hierzu werden – nach Skizzierung der aktuellen Befundlage – Forschungsergebnisse einer Studierendenbefragung während des ersten Digitalsemesters im Sommer 2020¹ berichtet. Auf Basis dieser Daten werden potenzielle Treiber emotionaler Erschöpfung herausgearbeitet und die Faktoren identifiziert, die während der Coronapandemie eine protektive Wirkung entfalten und somit die negativen Auswirkungen der pandemiebedingten Belastungserfahrungen abfedern konnten. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse.

2 Der Forschungsstand im Überblick

Die Folgen der pandemiebedingten Einschnitte in die Lebensrealität von Studierenden wurden in einer Vielzahl an Untersuchungen und Kontexten adressiert (z.B. digitales Lernen, Studienverlauf, Prüfungen; Überblicke in Arndt et al. 2020; Sekyra o.J.; Dittler und Kreidl 2021; Angenent et al. 2022; Kochskämper et al. 2022). Eindrücklich zeigt sich dabei, dass viele Studierende sich in ihrer Studiensituation während des ersten Coronajahrs als psychisch belastet erlebten und gestresst fühlten (Aristovnik et al. 2020; Boros et al. 2020; Becker und Brändle 2022; Kohls et al. 2021, 2023; Zimmer et al. 2021; Ehrentreich et al. 2022; Voltmer et al. 2021; Traus et al. 2020).² Auch im weiteren Pandemieverlauf lag ihr Belastungs- und Stressempfinden z.T. auf (sehr) hohem Niveau (Kroher et al. 2023; Besa et al. 2021³ sowie Besa et al. 2022).

¹ Die Datengrundlage stammt aus einem größeren Projekt, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde (Resilienz und Studienerfolg in MINT-Fächern (ReSt@MINT), Förderkennzeichen: 01PX16010). Die Untersuchungen in diesem Beitrag beziehen sich auf den Messzeitpunkt Sommersemester 2020 und somit auf den Beginn der Coronapandemie und das erste Digitalsemester.

² Studierende mit Beeinträchtigung, mit Kind(em), Personen aus der COVID-19-Risikogruppe oder auch nicht-traditionelle Studierende waren dabei noch belasteter und gestresster als die Vergleichsgruppen (Zimmer et al. 2021; Becker und Brändle 2022).

³ Besa et al. (2021) finden hinsichtlich verschiedener Dimensionen sogar höhere Anteile von Studierenden mit hohem Belastungs- und Stressniveau als zu Beginn der Coronapandemie.

Zudem machen die Studien deutlich, dass diese Belastungen bei einem vergleichsweise großen Anteil an Studierenden eine emotionale Erschöpfung zur Folge hatte. Dabei orientieren sich viele Studien an der für den Hochschulkontext adaptierten deutschen Version des Maslach-Burnout-Inventary⁴ (z.B. Schaufeli et al. 2002); mit Bezug auf emotionale Erschöpfung wird beispielsweise gefragt, ob sich Studierende von ihrem Studium ausgelaugt, ausgebrannt oder erledigt fühlen, sich morgens müde fühlen oder das Studieren als Belastung empfinden. Traus et al. (2020) berichten, dass zu Pandemiebeginn über 76 % der rund 2.500 befragten Studierenden (Stu.di.Co I), der Aussage „Am Ende eines Studientages fühle ich mich ausgelaugt“ (voll) zustimmten (jeweils 38 %). Fast 55 % der Studierenden gaben zudem an, dass bei ihnen aufgrund der Pandemie seelische Beschwerden aufgetreten sind. Auch in der Studie von Derwahl et al. (2024) sind mit rund 50 % nicht nur die Anteile von Studierenden mit einem hohen Erschöpfungsgrad auffallend groß, sondern ihre Erschöpfungswerte liegen zudem auch deutlich höher als in den vom Autorenteam deskriptiv verglichenen Vor-Corona-Studien. Im gleichen Befragungszeitraum erhalten Turhan et al. (2022) in zwei Querschnitterhebungen Erschöpfungswerte von durchschnittlich 3,49 auf einer 5-stufigen Likert-Skala (SD: 1,26, Studie 1) und 3,01 (SD: 1,34, Studie 2). Das Autorenteam stellt zudem fest, dass die von ihnen befragten Studierenden sich entlang der Dimensionen emotionale Erschöpfung, Zynismus und reduzierte professionelle Effektivität bzw. Leistungsfähigkeit des Maslach-Burnout-Inventary drei Profiltypen zuordnen lassen. Als „gemäßigt erschöpft-ineffektiv“ bzw. „ausgebrannt“ erweisen sich dabei 47 % bzw. 20 % der Studierenden in Studie 1; in Studie 2 sind es 31 % bzw. 14 % der Studierenden. Rund ein Drittel der Befragten hat auf allen drei Dimensionen niedrige Werte; diese Studierenden gehören demnach zum Studierendenprofil „gut-funktionierend“.⁵

Auch im weiteren Verlauf der Coronapandemie beschrieben sich viele Studierende als emotional erschöpft, wie eine groß angelegte bundesweite Studierendenbefragung mit über 100.000 Studierenden belegt (Kroher et al. 2023). Danach fühlten sich rund 42 % der Befragten durch ihr Studium (sehr) häufig ausgelaugt. Etwa 31 % der Studierenden gaben an, sich bereits morgens beim Aufstehen (sehr) müde zu fühlen, wenn sie wieder einen Tag an der Hochschule vor sich haben. Rund 28 %

⁴ Das Maslach-Burnout-Inventary erfasst eine Reihe von Dimensionen bzw. Symptomen von Burnout: Neben der Dimension „Emotionale Erschöpfung“ sind dies beispielsweise auch die Dimensionen „Zynismus“ (gemessen u.a. mit dem Item „Ich bin weniger enthusiastisch, was mein Studium angeht“) oder die Dimension „Verminderte professionelle Effizienz“ (gemessen u.a. mit dem Item „Ich glaube, dass ich keinen effektiven Beitrag zu den Lehrveranstaltungen leisten kann, die ich besuche“).

⁵ Dabei variieren die Mittelwerte emotionaler Erschöpfung: Am höchsten ist dieser im Profiltyp „ausgebrannt“ (Studie 1: Mittelwert (MW): 4,54, Standardfehler (SE): 0,27; Studie 2 MW: 4,44, SE: 0,18), niedriger für die „gemäßigt erschöpft-ineffektive“ Gruppe (Studie 1: MW: 3,70, SE: 0,1; Studie 2: MW: 3,74, SE: 0,14) und im „gut-funktionierenden“ Profil deutlich am niedrigsten (Studie 1: MW: 2,53, SE: 0,13; Studie 2: MW: 2,22, SE: 0,07).

empfanden ihr Studium als hohe Belastung.⁶ Diese Befunde bestätigen sich auch in der Stu.diCo II-Befragung (Besa et al. 2021). Hier stimmten die Studierenden mit rund 79 % der Aussage „Am Ende eines Studientages fühle ich mich ausgelaugt“ (voll) zu (2020: 76%). Dabei ergab sich jedoch eine Verschiebung in Richtung höherer Anteile von Studierenden, die der Aussage voll zustimmten, von 38 % im Sommer 2020 zu 42 % im Sommer 2021. Im Sommersemester 2022 entspannte sich die Lage leicht, wie die Ergebnisse der dritten Stu.diCo III-Befragung nahelegen (Besa et al. 2022): Zu diesem Zeitpunkt fühlten sich zwar immer noch rund 70 % der Studierenden am Ende eines Studientages ausgelaugt, aber nur noch 28 % stimmten dem voll zu. Auch nach dem Ende der Pandemie ist die (mentale/psychische) Gesundheit der Studierenden laut Gesundheitsreport der Techniker Krankenkasse (2023) z.T. stark beeinträchtigt. Ein großer Teil der Studierenden fühlt sich (fast) immer müde (circa 47 %) oder ausgelaugt (28 %), und immerhin 35 % der befragten Studierenden geben an, dass sie sich durch die Folgen der Coronapandemie in ihrem Studium auch 2023 noch immer (sehr) stark belastet fühlen. Dabei scheinen Studentinnen stärker von emotionaler Erschöpfung betroffen zu sein als Studenten (siehe ebd.).⁷

Alles in allem stellt sich daher die Frage, ob bzw. welche Ressourcen den Studierenden grundsätzlich zur Verfügung stehen, um in Krisensituationen einen konstruktiv-positiven Umgang mit den erlebten Belastungen zu finden. Da bisher wenig über die zentralen Bedingungsfaktoren emotionaler Erschöpfung unter Studierenden bekannt ist, wurden im Rahmen des oben erwähnten Forschungsprojekts Stressoren bzw. Treiber sowie Protektoren identifiziert und ihre Auswirkungen empirisch untersucht.

3 Treiber und Protektoren emotionaler Erschöpfung

3.1 Stichprobenbeschreibung und Operationalisierung

Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht, welche Rolle sogenannte Bedingungsfaktoren (i.S.v. Belastungs- bzw. Schutzfaktoren) für das Zustandekommen emotionaler Erschöpfung während des ersten Coronasemesters spielten. Insbesondere sollte geklärt werden, wie sehr Stressoren bzw. Treiber die emotionale Erschöpfung verstärken bzw. Protektoren diese abmildern oder auffangen. Die hier berichteten Ergebnisse stützen sich auf eine Momentaufnahme der Studiensituation im ersten digitalen Sommersemester 2020. Insgesamt beteiligten sich 725 MINT-Studierende

⁶ Dabei zeigen sich Studentinnen und Studierende mit studienerschwerender Beeinträchtigung signifikant häufiger emotional erschöpft als ihre Vergleichsgruppen (Kroher et al. 2023).

⁷ Im Einzelnen gaben die befragten Studentinnen mit 53 % deutlich häufiger an als Studenten, sich oft oder (fast) immer müde zu fühlen (Studenten: 41 %), emotional erschöpft zu sein (33 % der Studentinnen vs. 24 % der Studenten) oder sich ausgelaugt zu fühlen (32 % der Studentinnen vs. 24 % der Studenten).

(= Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik).⁸ 56,6 % der Studierenden ordneten sich dem männlichen, 41,4 % dem weiblichen Geschlecht zu, 2,0 % gaben keine Zuordnung an. Durchschnittlich waren die Studierenden zum Befragungszeitpunkt 21,95 Jahre alt (Minimum: 18 Jahre, Maximum: 44 Jahre) und mit 65,2 % überwiegend im vierten Fachsemester eingeschrieben.

Untersuchte Stressoren bzw. Treiber

Als mögliche Treiber der studentischen emotionalen Erschöpfung wurden in Anlehnung an die Event-System-Theorie (Morgeson et al. 2015) und die Messung der Merkmale disruptiver Events (z.B. Morgeson 2005) drei Größen gemessen: Erstens die *erlebte bzw. gefühlte Einschränkung* durch die Coronapandemie (operationalisiert durch drei Items, z.B. „Die Corona-Krise führt dazu, dass ich in meinem Studium eingeschränkt bin.“). Zweitens wurden die Studierenden gebeten anzugeben, wie stark sie sich durch die Pandemie in ihrem Studium verunsichert fühlen. Diese sogenannte *gefühlte Unsicherheit* wurde durch vier Items operationalisiert (z.B. „Ich bin unsicher, wie ich auf die Veränderungen durch die Corona-Krise in meinem Studium reagieren soll.“). Schließlich wurde die *wahrgenommene Frustration* (angelehnt an Keller 2001) mit vier Items gemessen, z.B. „Die Corona-Krise ist für mich eine Ursache für Frustration im Studium“.

Untersuchte Protektoren

Grundsätzlich werden Einflussgrößen, die dazu beitragen, mit belastenden Situationen besser umgehen zu können oder schneller wieder zu Kräften zu kommen, als Protektoren oder Schutzfaktoren bezeichnet (Martin und Marsh 2009). Während die Literatur eine Vielzahl an Schutzfaktoren im Zusammenhang mit emotionaler Erschöpfung diskutiert (siehe beispielsweise Jagodics und Szabó 2023; vgl. auch Demerouti et al. 2001), konzentriert sich dieser Beitrag auf die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse sowie zusätzlich auf die von den Studierenden wahrgenommene soziale Unterstützung. Beide Faktoren sind vor dem Hintergrund des Pandemiegeschehens, das zu starken Veränderungen in der sozialen Umwelt und der persönlichen Lebensgestaltung führte, besonders relevant. So wirkt gemäß der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1993, 2000) die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nicht nur unmittelbar auf die Motivation von Individuen, sondern ein Mangel an Erfüllung steht auch in Verbindung mit Einbußen im Wohlbefinden und der Gesundheit. Zu den zentralen psychologischen Grundbedürfnissen zählen das Bedürfnis nach *Autonomie*, nach *Kompetenzerleben* und *sozialem Anschluss*. Die Erfüllung dieser Bedürfnisse wurde im Rahmen der Untersuchung mit jeweils drei Items der Skala nach Sheldon et al. (2001) gemessen und auf den Studienkontext übertragen. So schätzten die Studierenden ein, wie stark sie in ihrem aktuellen Studium das Gefühl hatten, die Dinge auf ihre Art und Weise angehen zu können (Autonomie), schwierige Aufgaben und Projekte erfolgreich

⁸ Aufgrund von fehlenden Werten können sich für einzelne Analysen Abweichungen in der Stichprobengröße ergeben.

abgeschlossen zu haben (Kompetenzerleben) und mit Menschen in Kontakt zu sein, für die sie sich interessierten und die sich für sie interessierten.

Insbesondere das soziale Zusammenleben wurde stark durch das Pandemiegeschehen beeinflusst. Da zudem die Resilienzforschung (zusammenfassend in Hofmann et al. 2020) die Bedeutsamkeit der *sozialen Unterstützung* in Krisensituationen unterstreicht, wurde in der Untersuchung ein besonderer Fokus auf die Wahrnehmung der sozialen Unterstützung der Studierenden gelegt. Hierbei wurde unterschieden zwischen der erfahrenen Unterstützung durch (1) die Familie, (2) die Kommiliton*innen und (3) die Hochschule. Das wahrgenommene Ausmaß an Unterstützungsleistung wurde jeweils mit drei Items gemessen (z.B. „Ich kann mich auf meine Familie/Kommilitonen*innen/Hochschule verlassen, wenn es im Studium schwierig wird.“), basierend auf der Skala von Iverson et al. (1998).

Emotionale Erschöpfung

Die emotionale Erschöpfung der Studierenden wurde in Anlehnung an Schaufeli et al. (2002) mit fünf Items abgefragt. Im Einzelnen wurde gemessen, wie sehr die Studierenden sich von ihrem Studium ausgelaugt, ausgebrannt, erledigt oder sich morgens müde fühlten und wie sehr sie das Studieren als Belastung empfanden.

Für alle in diesem Beitrag berichteten Konstrukte gilt: Sofern nicht anders spezifiziert, wurden diese auf einer 5-stufigen Likert-Skala gemessen (1 = stimme überhaupt nicht zu, 5 = stimme völlig zu).

3.2 Wie emotional erschöpft fühlten sich Studierende während der Coronapandemie?

Insgesamt bestätigt sich, dass Studierende im ersten Coronasemester zum Teil deutliche Erschöpfungsanzeichen zeigten. So gaben gut 15 % der Befragten an, dass sie ihr Studium als Belastung erlebten, und ca. ein Viertel fühlte sich ausgebrannt. Darüber hinaus stimmte gut ein Drittel der Studierenden (völlig) zu, sich bereits zu Beginn des Studientages müde oder ausgelaugt zu fühlen, und fast die Hälfte beschrieb ihr aktuelles Empfinden als erledigt (siehe Abbildung 1).

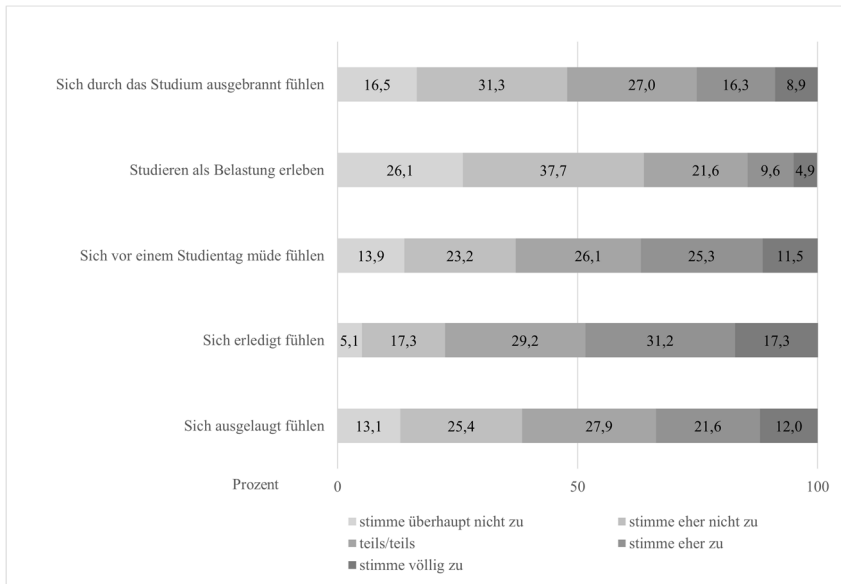


Abbildung 1: Facetten emotionaler Erschöpfung von Studierenden im ersten Pandemiesemester (Zustimmungswerte in Prozent; N = 689)

Der Mittelwert der emotionalen Erschöpfung lag im Sommersemester 2020 über alle Kriterien hinweg bei 2,857 (SD 0,943). Dabei zeigten sich in der mittleren emotionalen Erschöpfung keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Studenten (MW: 2,822, SD 0,919) und Studentinnen (MW: 2,894, SD 0,964).

Wird der Zusammenhang zwischen der emotionalen Erschöpfung und den oben genannten Bedingungsfaktoren betrachtet, so zeigen die Pearson's Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten, dass bei allen identifizierten Treibern und Protektoren ein signifikanter Zusammenhang besteht (siehe Abbildung 2). Vor allem die mit dem Lockdown einhergehenden Einschränkungen im Studium stehen in Verbindung mit hoher emotionaler Erschöpfung. Zudem wird sichtbar, dass auch die pandemieinduzierte Frustration und Unsicherheit dazu beigetragen haben, dass sich die Studierenden erschöpft fühlen. Dabei hatten Studentinnen höhere Werte in der wahrgenommenen Unsicherheit und der wahrgenommenen Frustration.⁹

⁹ Der Mittelwert für die wahrgenommene Frustration lag auf der 5-stufigen Likert-Skala bei 2,913 (SD 1,186), für die wahrgenommene Unsicherheit bei 2,938 (SD 1,047) und für die wahrgenommene Einschränkung bei 3,634 (SD 0,966).

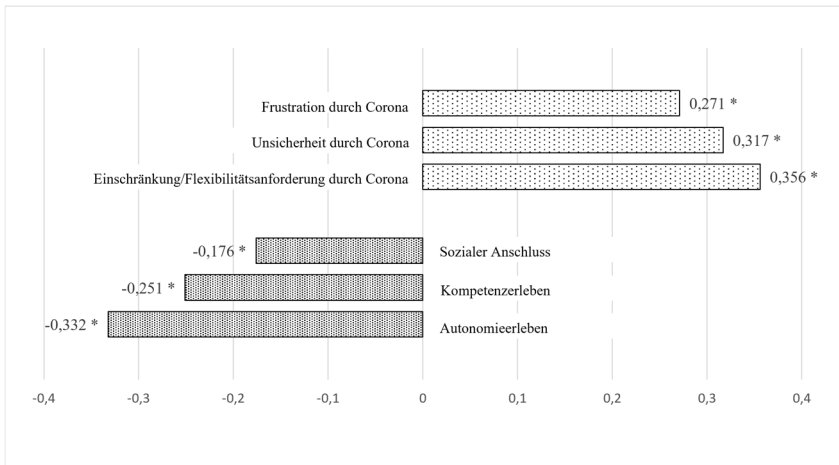


Abbildung 2: Treiber und Protektoren der emotionalen Erschöpfung (Pearson's Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten; $N = 693$)¹⁰

Bei Betrachtung der protektiven Faktoren kommt insbesondere dem Autonomieerleben eine starke Bedeutung zu: Studierende berichteten in geringerem Ausmaß von emotionaler Erschöpfung, wenn dieses Grundbedürfnis trotz Distanzstudium erfüllt war. Aber auch das Kompetenzerleben und der soziale Anschluss weisen einen negativen Zusammenhang mit der emotionalen Erschöpfung der Studierenden auf. Das Autonomieerleben der Studierenden lag im Mittel bei 3,862 (SD 0,672), das Kompetenzerleben bei 3,783 (SD 0,765) und der erlebte soziale Anschluss bei 3,521 (SD 1,072). Während Studenten tendenziell ein höheres Autonomie- und Kompetenzerleben berichteten, gaben Studentinnen tendenziell eine stärkere soziale Verbundenheit an.

3.3 Wie beeinflusste die Hochschule die emotionale Erschöpfung ihrer Studierenden?

Neben der Analyse, inwiefern Studierende durch die Protektoren Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Anschluss (als Gegenpol zur sozialen Einsamkeit) vor emotionaler Erschöpfung geschützt werden, wurde auch die Rolle der

¹⁰ Die betrachtete Stichprobe fokussiert ausschließlich auf Studierende im dritten oder vierten Fachsemester. Daher fällt das Zusammenhangsmaß für den Protektor „Sozialer Anschluss“ hier vergleichsweise niedrig aus, da diese Kohorte ja bereits mehrere Semester studierte und somit Sozialkontakte aufbauen konnte, bevor die Distanzlehre begann. In Stichproben mit Erstsemestern ist der Zusammenhang erwartungsgemäß deutlich stärker.

wahrgenommenen sozialen Unterstützung untersucht. Hierzu wurde zum einen gefragt, wie sehr sich die Studierenden auf die Unterstützung der Hochschule, der Familie und der Kommiliton*innen verlassen können, wenn es im Studium schwierig wird. Zum anderen wurde der Zusammenhang zwischen der Unterstützungsleistung und der emotionalen Erschöpfung analysiert.

Alles in allem machen die Daten deutlich, dass ca. 70 % der Studierenden vor allem ihre Familien sowie Kommiliton*innen als unterstützend wahrgenommen haben, während sie im Hinblick auf die Unterstützungsleistung ihrer Hochschule nur zu gut einem Drittel (völlig) zustimmten, sich auf diese verlassen zu können, wenn sie mit Schwierigkeiten im Studium umgehen müssen (siehe Abbildung 3).

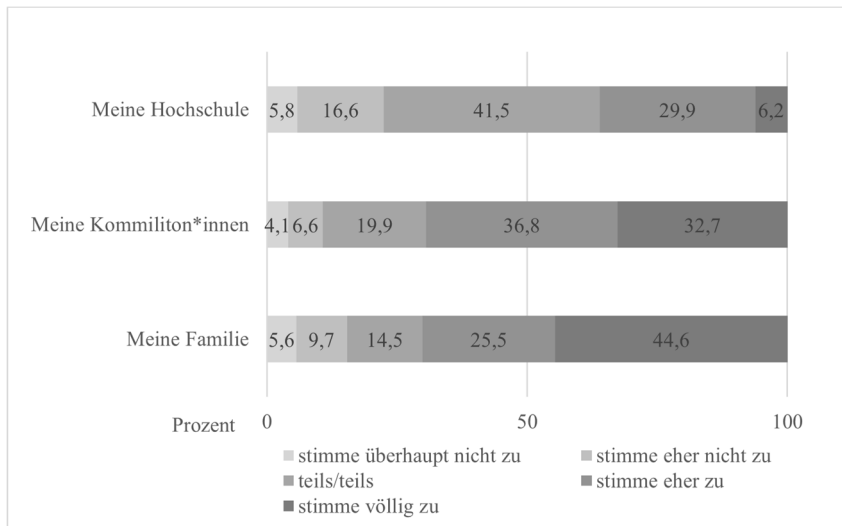


Abbildung 3: Quellen sozialer Unterstützung (Zustimmungswerte in Prozent; N = 725)

Dieses Bild spiegelt sich auch in den Mittelwerten wider (Unterstützung durch die Familie MW 3,665, Unterstützung durch die Kommiliton*innen MW 3,932, Unterstützung durch die Universität MW 3,291). Dabei fanden sich keine bedeutsamen Unterschiede in der Bewertung der Unterstützungsquellen zwischen männlichen und weiblichen Studierenden.

Auch wenn die Studierenden ihre Hochschule nicht als Hauptunterstützungsquelle empfanden, zeigten diejenigen, die sich während des ersten Distanzsemesters von ihrer Hochschule unterstützt sahen, seltener Anzeichen emotionaler Erschöpfung. Die Ergebnisse aus den Zusammenhangsanalysen mittels Pearson's Produkt-Moment-Korrelationen sind in Abbildung 4 dargestellt.

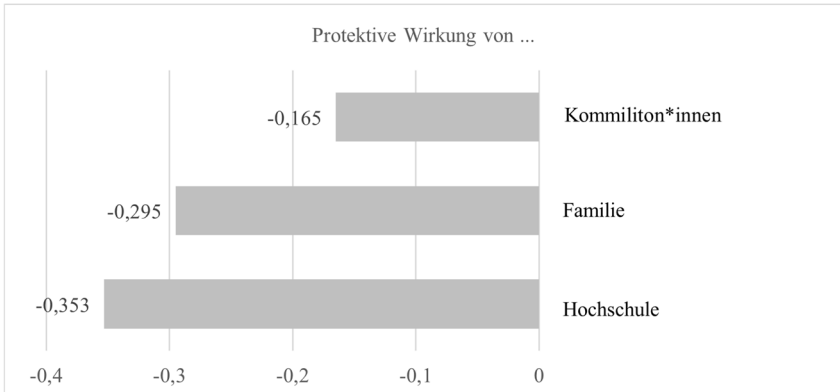


Abbildung 4: Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und emotionaler Erschöpfung (Pearson's Produkt-Moment-Korrelationskoeffizienten; N = 693)

Die Ausprägung emotionaler Erschöpfung von Studierenden fiel also umso geringer aus, je höher die Unterstützungsleistung der Hochschule wahrgenommen wurde. Dieses Ergebnis bestätigt die Erkenntnisse der Resilienzforschung, wonach soziale Unterstützung am besten wirkt, wenn sie aus dem Kontext kommt, in dem die Belastungserfahrung gemacht wird (siehe z.B. Aburn et al. 2016; Hofmann et al. 2021a und b).

Neben der protektiven Wirkung der unterstützenden Hochschulen schützte vor allem die soziale Unterstützung durch die Familie vor emotionaler Erschöpfung. Im Vergleich hierzu fiel der negative Zusammenhang zwischen der emotionalen Erschöpfung und der Unterstützung durch Kommiliton*innen geringer aus. Während also die soziale Unterstützung durch Hochschulen am niedrigsten bewertet wurde, scheinen Hochschulen unter den hier untersuchten Quellen für Unterstützung gleichzeitig den wichtigsten Schutz gegen emotionale Erschöpfung dargestellt zu haben.

Da Hochschulen verschiedene Anlaufstellen für soziale Unterstützung bieten, wurden die Studienteilnehmenden zudem gebeten, ihre Antworten noch weiter zu differenzieren (siehe Abbildung 5).

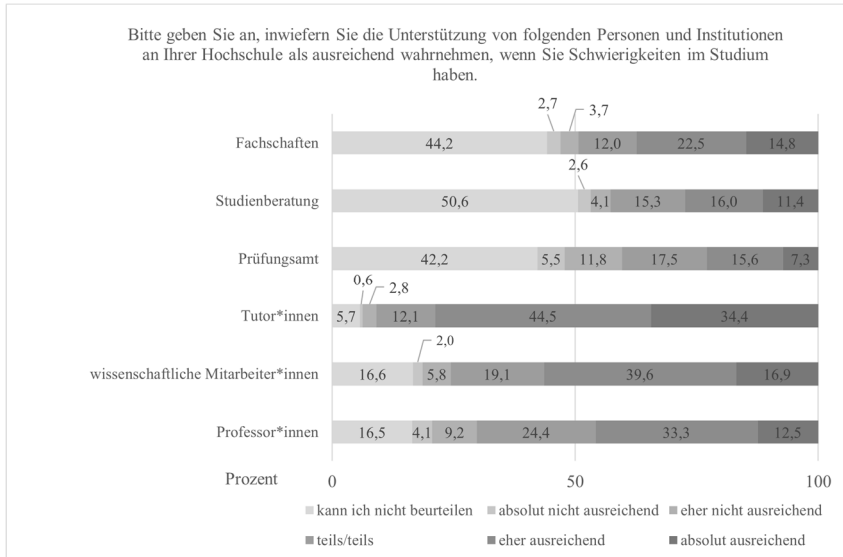


Abbildung 5: Beurteilung der Unterstützung durch verschiedene hochschulische Anlaufstellen (Angaben in Prozent; N = 700)

Insgesamt zeigte sich eine hohe Zustimmung hinsichtlich einer ausreichenden Unterstützung durch unmittelbares Lehrpersonal wie Professor*innen (35,8 %), wissenschaftliche Mitarbeiter*innen (56,5 %) und vor allem Tutor*innen (78,9 %). Dies legt die Vermutung nahe, dass diejenige Dozentengruppe den stärksten Effekt hatte, bei der die soziale Kontaktaufnahme für Studierende besonders niedrigschwellig ist. Im Gegensatz dazu gab ein Großteil der Studierenden an, bei den institutionalisierten Anlaufstellen wie beispielsweise Prüfungsamt oder Studienberatung die Unterstützungsleistung nicht beurteilen zu können. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass viele Studierende sich zwar der Existenz dieser Institutionen bewusst sind, diese aber während der Pandemie nicht als potenzielle Quellen der Unterstützung bei der Lösung der pandemiebedingten Schwierigkeiten genutzt oder als solche erkannt haben.

4 Fazit

Die Coronapandemie hat auch an Universitäten zu massiven Einschnitten geführt. Diese Einschnitte stehen in engem Zusammenhang mit einer zunehmenden emotionalen Erschöpfung von Studierenden. Der vorliegende Beitrag beleuchtet die Rolle der Bedingungsfaktoren in diesem Kontext und trägt damit auch zu einem erweiterten Grundverständnis der Interdependenzen zwischen Stressoren bzw. Treibern, Protektoren, sozialer Unterstützung und emotionaler Erschöpfung bei.

Die hier vorgestellten Ergebnisse zeigen, dass Studierende insbesondere im ersten Coronasemester einen enormen Stress im Studium verspürten und sich „erledigt“, „müde“ oder „ausgelaugt“ fühlten; dies resultierte in einer hohen emotionalen Erschöpfung. Dabei scheinen gerade Studentinnen tendenziell stärker von negativen Auswirkungen der Coronapandemie (z.B. Unsicherheit, Frustration) betroffen gewesen zu sein als Studenten.

Treiber der emotionalen Erschöpfung waren dabei vor allem die erlebten Einschränkungen im Studium bzw. die damit einhergehenden Anforderungen an die individuelle Flexibilität der Studierenden. Als Protektoren emotionaler Erschöpfung wirkten hingegen in höheren Semestern vor allem das Autonomie- und Kompetenzerleben: Studierende, die trotz Distanzstudium ein starkes Autonomieerleben hatten, berichteten deutlich seltener von emotionaler Erschöpfung.

Ein weiterer Schutzfaktor waren zudem die Hilfe- und Unterstützungsstrukturen vor allem im hochschulischen, aber auch familiären Umfeld. Die vorliegenden Daten unterstreichen, dass Hochschulen maßgeblich zu einer emotionalen Entlastung beitragen können, wenn sie den Studierenden ausreichend soziale Unterstützung bieten bzw. diese Möglichkeiten ausreichend kommunizieren. Auf diese Weise können Studierende offensichtlich auch in unsicheren Zeiten mit Einschränkungen der Studienumstände resilienter umgehen.

Während der Pandemie haben die Studierenden vor allem ihre Tutor*innen, die wissenschaftlichen Mitarbeitenden und die Professorenschaft als unterstützend bei Schwierigkeiten im Studium erlebt. Institutionelle Anlaufstellen wie beispielsweise das Prüfungsamt oder die Studienberatung sind hingegen nur selten als ausreichend hilfreich wahrgenommen worden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Hochschulen ihrer Verantwortung gegenüber der (mental)en Gesundheit ihrer Studierenden gerecht werden können, indem sie proaktiv die Resilienz ihrer Studierenden stärken. Dadurch werden die Studierenden dabei unterstützt, mit studiumimmanenten Belastungserfahrungen positiv-adaptiv umzugehen – und dies nicht nur in Krisenzeiten.

Literaturverzeichnis

- Aburn, G., Gott, M., Hoare, K. (2016): What is Resilience? An Integrative Review of the Empirical Literature. In: *Journal of Advanced Nursing*, 72 (5), pp. 980-1000.
- Angenent, H., Petri, J., Zimenkova, T. (Hrsg.) (2022): *Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre*. Bielefeld/transcript Verlag.
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N., Umek, L. (2020): Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. In: *Sustainability*, 12 (20), pp. 1-34.
- Arndt, C., Ladwig, T., Knutzen, S. (2020): Zwischen Neugier und Verunsicherung: Interne Hochschulbefragungen von Studierenden und Lehrenden im virtuellen

- Sommersemester 2020. Ergebnisse einer qualitativen Inhaltsanalyse. <https://doi.org/10.15480/882.3090> (23.03.2024).
- Becker, K., Brändle, T. (2022): Besonders belastet und kurz vor dem Abbruch? Nicht-traditionelle Studierende zu Beginn der COVID-19-Pandemie. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 17 (4), S. 155-173.
- Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W., Thomas, S. (2021): Stu.di.Co II – Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden. <https://doi.org/10.18442/194> (23.04.2024).
- Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W., Thomas, S. (2022): Stu. diCo III – Hochschulzukunft gestalten – aus den (digitalen) Corona-Semestern lernen. <https://doi.org/10.18442/219> (23.03.2024).
- Beutel, M. E., Klein, E. M., Brähler, E., Reiner, I., Jünger, C., Michal, M., Wiltnik, J., Wild, P. S., Münzel, T., Lackner, K. J., Tibubos, A. N. (2017): Loneliness in the General Population: Prevalence, Determinants and Relations to Mental Health. In: BMC Psychiatry 17, 97. <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1262-x> (12.06.2024).
- Boros, N., Kiefel, K., Schneijderberg, K. (2020): Kurzbefragung der Studierenden. Gesamtbericht. <https://www.qmlehre.uni-frei-burg.de/content-1/pdf-dokumente/berichte-befragungen/stu2020/stu2020-gesamtbericht> (05.03.2024).
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000): The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry 11(4), pp. 227-268.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39 (2), S. 223-238.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-resources Model of Burnout. In: Journal of Applied Psychology, 86 (3), pp. 499.
- Derwahl, L., Topalidou, C., Dilba, P., Buchholz, I., Strauß, B., Gumz, A. (2024): Der Zusammenhang von Persönlichkeitsstruktur, Burnout und Prokrastination bei Psychologie- und Medizinstudierenden unter Einbeziehung von sozialer Unterstützung und Entscheidungsspielraum im Studium. In: Psychotherapie, Psychosomatik, Medizinische Psychologie, 74 (1), S. 17-24.
- Dittler, U., Kreidl, C. (Hrsg.) (2021): Wie Corona die Hochschullehre verändert. Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning. 1. Auflage. Wiesbaden, Heidelberg/Springer Gabler.
- Ehrentreich, S., Metzner, L., Deraneck, S., Blavutskaya, Z., Tschupke, S./Hasseler, M. (2022): Einflüsse der Coronapandemie auf gesundheitsbezogene Verhaltensweisen und Belastungen von Studierenden. In: Prävention und Gesundheitsförderung, 17 (3), S. 364-369.
- Hofmann, Y. E., Salmen, N., Stürz, R., Putfarken, H., Schlude, A., Reimer, M., Classe, F. (2021a): Die Pandemie als Treiber der digitalen Transformation der

- Hochschulen? Eine Beurteilung aus Sicht der Professoren- und Studentenschaft.
https://www.bidt.digital/wp-content/uploads/sites/2/2022/08/BIDT_IHF_Studie_Digitale-Transformation-der-Hochschulen.pdf (23.03.2024).
- Hofmann, Y. E., Müller-Hotop, R. T., Hoegl, M., Datzer, D., Razinskas, S. (2021b): Resilienz gezielt stärken. Interventionsmöglichkeiten für Hochschulen zur Förderung der akademischen Resilienz ihrer Studierenden. Ein Leitfaden.
https://www.ihf.bayern.de/fileadmin/user_upload/IHF/Projektseiten/REST%40MINT/Interventionskonzept-Resilienz-final.pdf (03.05.2024).
- Hofmann, Y. E., Müller-Hotop, R., Datzer, D. (2020): Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 42 (1-2), S. 10-35.
- Iverson, R. D., Olekalns, M., Erwin, P. J. (1998): Affectivity, Organizational Stressors, and Absenteeism: A Causal Model of Burnout and its Consequences. In: Journal of Vocational Behavior, 52 (1), pp. 1-23.
- Jagodics, B., Szabó, É. (2023). Student Burnout in Higher Education: A Demand-resource Model Approach. In: Trends in Psychology, 31 (4), pp. 757-776.
- Keller, R. T. (2001): Cross-Functional Project Groups in Research and New Product Development: Diversity, Communications, Job Stress, and Outcomes. In: Academy of Management Journal, 44 (3), pp. 547-555.
- Kochskämper, D., Lips, A., Besa, K.-S. (2022): Studieren zu Zeiten von Corona: Zur Bedeutung von Unterstützungsstrukturen für Studierende während der Pandemie. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 44 (4), S. 34-57.
- Kohls, E., Baldofski, S., Moeller, R./Klemm, S.-L., Rummel-Kluge, C. (2021): Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. In: Frontiers in Psychiatry, 12 (643957), pp. 1-11.
- Kohls, E., Guenther, L., Baldofski, S., Brock, T., Schuhr, J., Rummel-Kluge, C. (2023): Two Years COVID-19 Pandemic: Development of University Students' Mental Health 2020-2022. In: Frontiers in Psychiatry, 14, pp. 1122256.
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F., Buchholz, S. (2023): Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021. <https://doi.org/10.15488/15772> (23.04.2024).
- Martin, A. J., Marsh, H. W. (2009). Academic Resilience and Academic Buoyancy: Multidimensional and Hierarchical Conceptual Framing of Causes, Correlates and Cognate Constructs. In: Oxford Review of Education, 35 (3), pp. 353-370.
- Morgeson, F. P. (2005): The External Leadership of Self-managing Teams: Intervening in the Context of Novel and Disruptive Events. In: Journal of Applied Psychology, 90 (3), pp. 497-508.
- Morgeson, F. P., Mitchell, T. R., Liu, D. (2015): Event System Theory: An Event-oriented Approach to the Organizational Sciences. In: Academy of Management Review, 40 (4), pp. 515-537.

- Pfleging, S., Gerhardt, C. (2013): Ausgebrannte Studierende: Burnout-Gefährdung nach dem Bologna-Prozess. In: *Journal of Business and Media Psychology*, 4 (1), pp. 1-12.
https://journal-bmp.de/wp-content/uploads/01_Pfleging_Gerhardt.pdf
 (29.04.2024).
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto A. M., Salanova, M., Bakker, A. B. (2002): Burnout and Engagement in University Students: A Cross-National Study. In: *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (5), pp. 464-481.
- Sekyra, A. (o.J.): Forschung rundum Lehren & Lernen in Zeiten von Corona. Padlet. https://padlet.com/HDS_Zentrum_Leipzig/forschung-rundum-lehren-lernen-in-zeiten-von-corona-vnify31nppydz75x (23.04.2024).
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., Kasser, T. (2001): What is Satisfying about Satisfying Events? Testing 10 Candidate Psychological Needs. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (2).
<https://www.apa.org/pubs/journals/releases/psp802325.pdf> (12.06.2024).
- Techniker Krankenkasse (2023): Gesundheitsreport 2023 – Wie geht's Deutschlands Studierenden? tk.de/presse/themen/praevention/gesundheitsstudien/tk-gesundheitsreport-2023-2149758 (04.03.2024).
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K., Schröer, W. (2020): Stu.diCo. – Studieren digital in Zeiten von Corona. <https://doi.org/10.18442/150>
 (23.03.2024).
- Turhan, D., Schnettler, T., Scheunemann, A., Gadosey, C. K., Kegel, L. S., Bülke, L., Thies, D. O., Thomas, L., Buhlmann, U., Dresel, M., Fries, S., Leutner, D., Wirth, J., Grunschel, C. (2022): University Students' Profiles of Burnout Symptoms Amid the COVID-19 Pandemic in Germany and their Relation to Concurrent Study Behavior and Experiences. In: *International Journal of Educational Research*, 116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102081>.
- Voltmer, E., Kösllich-Strumann, S., Walther, A., Kasem, M., Obst, K., Kötter, T. (2021): The Impact of the COVID-19 Pandemic on Stress, Mental Health and Coping Behavior in German University Students – A Longitudinal Study before and after the Onset of the Pandemic. In: *BMC Public Health*, 21 (1385), pp. 1-15.
- Zimmer, L. M., Lörz, M., Marczuk, A. (2021): Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus.
https://doi.org/10.34878/2021.02.dzhw_brief (23.03.2024).

Stress und Stress Mindsets bei jungen Erwachsenen am Beispiel Schule und Studium

Silke Heuse

Zusammenfassung: Stress wird traditionell aus drei Perspektiven beschrieben: mit Blick auf die Stressauslöser, die Stressreaktionen und die individuellen Bewertungen von Stresssituationen. Neuere Entwicklungen betrachten das Verständnis von Stress von einer Meta-Ebene. Diese Stress Mindsets als übergeordnetes Verständnis von Stress und dessen Bedeutung sowie der Auswirkungen im schulischen und universitären Kontext werden beleuchtet und Möglichkeiten aufgezeigt, sie zu verändern. Dies legt die Grundlage für ein Stressmanagement im Bereich Schule und Studium für einen ganzheitlichen Umgang mit den Vor- und Nachteilen von Stress.

Abstract: Stress is traditionally viewed from three perspectives: with regard to the stress triggers, the stress reactions and the individual assessments of stressful situations. More recent developments emphasize the understanding of stress from a meta-level. These stress mindsets as a broader understanding of stress and its role and effects in the school and university context are examined and respective interventions are discussed. The chapter bases stress management on a holistic view on stress with its advantages and disadvantages.

Schlagwörter: Stress, Stressoren, transaktionales Stressmodell, Stress Mindsets, Stress Mindset-Intervention

1 Was ist Stress?

Zu Beginn ihres Psychologie-Studiums stelle ich meinen Studierenden diese Frage: Was ist Stress?

Was würden Sie darauf antworten? Was verstehen Sie unter Stress? Mit einer fachlichen Antwort auf diese Frage könnten ganze Bücher gefüllt werden, denn Stress wird aus verschiedenen Perspektiven und mit den unterschiedlichsten methodischen Herangehensweisen untersucht. Die Mehrzahl der Antworten meiner Studierenden auf die Frage, was Stress sei, beinhaltet negativ konnotierte Begriffe wie „Überforderung“ und „nachteilige Konsequenzen“. Mit dieser eher pessimistischen Sicht auf Stress sind sie nicht allein. Vielmehr repräsentiert diese Sichtweise das Verständnis von Stress als etwas Schädliches, wie es in der Gesellschaft weit verbreitet ist. Dies ist nicht verwunderlich, wurde doch Stress seit langer Zeit als Risikofaktor für die Gesundheit kommuniziert, um uns aufzufordern, dagegen etwas zu tun. Ärzte empfehlen uns, unseren Stress zu reduzieren, Krankenkassen bieten

Kurse zur Stressbewältigung an und auch in der Schule, der Universität und am Arbeitsplatz ist Stress ein präsenten Thema. Wird Stress als etwas Schädliches kommuniziert, kann dies dazu führen, dass wir nicht nur Stress vermeiden wollen, sondern sogar davor Angst haben. Gerade im Kontext von Schule, Studium und Arbeit gehört Stress aber zum Alltag dazu (Abschnitt 1.1). Eine differenziertere Sicht auf die Kommunikation über die Effekte von Stress kann hier helfen, die Betroffenen für den Umgang mit Stress bzw. Stress auslösenden Situationen zu stärken. Verstehen wir zunächst, was passiert, wenn wir gestresst sind (Abschnitt 1.2.). Lassen Sie uns aber vor allem darüber nachdenken, wie wir Stress bewerten (s. 2.1), was dies mit uns macht (Abschnitt 2.2) und wie wir dieses Wissen für einen besseren Umgang mit Stress nutzen können (Abschnitt 2.3).

1.1 Stress im Schul- und Universitätsalltag

Die derzeitige Literatur zur Rolle von Stress im Schul- und Studienalltag fokussiert die Ursachen und Auswirkungen von anhaltenden Stressoren wie z.B. Prüfungstress, Zeit- und Konkurrenzdruck oder Lernschwierigkeiten (Maymon & Hall, 2021) und wie dieser bewältigt werden kann (Buchwald, 2011). Jugendliche und junge Erwachsene werden als Risikogruppe für Stress und stress-assoziierte Belastungen und Erkrankungen genannt. Die Gründe dafür sind vielfältig und liegen im schulischen oder universitären Umfeld, im privaten Umfeld oder in der Entwicklungsphase per se. Vieles wird in anderen Kapiteln dieses Buches genauer beschrieben. Während der Entwicklung zum Jugendlichen sind es oft die alltäglichen Konflikte mit Freunden, kritische Lebensereignisse wie Scheidung der Eltern (Lohaus, 2018) sowie historische Einflüsse wie die Auswirkungen einer Pandemie in Form von Einsamkeit und Schulprobleme (American Psychological Association, 2021; Schlack et al., 2023), die für das Stresserleben von Schülern und Schülerinnen verantwortlich sind (Wuthrich et al., 2020). Studierende sind ebenfalls mit einer Vielzahl von Anforderungen wie der Bewältigung der Stoffmenge und Prüfungsdichte, digitaler Lehre während der Corona-Pandemie, aber auch Wohnortswechsel, familiäre Verpflichtungen oder Nebenjobs zur Finanzierung des Studiums konfrontiert (Heuse et al., 2020). Nicht zuletzt wird auch die Stressbelastung von Lehrkräften untersucht, die beispielsweise aus großen und damit lauten Klassen, Zeitdruck mit Auswirkungen auf die Work-Life-Balance, fehlende räumliche und materielle Ressourcen oder Planungsunsicherheiten herrührt (Weiß & Kiel, 2013). Anhaltende Stressbelastungen gehen nicht nur mit einer Verschlechterung des Wohlbefindens, sondern auch mit gesundheitlichen Problemen und Leistungseinbußen einher (Lutz-Kopp et al., 2018; Pascoe et al., 2020). Entsprechend zielt bislang die Mehrzahl von Angeboten im schulischen und universitären Bereich auf den Abbau von Stress durch z.B. Atem- Entspannungs- oder Achtsamkeitsübungen sowie das Training mentaler Stärke ab (Buchwald, 2011; van Loon et al., 2020).

Auf die Bedeutung von kurzfristig erlebtem Stress wird dagegen deutlich seltener eingegangen und darauf, wie er für akute Leistungssituationen genutzt werden

könnte. Um Stress und seine Auswirkungen besser zu verstehen, soll Stress zunächst aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet werden.

1.2 Stress aus verschiedenen Perspektiven

1.2.1 Stressreaktionen

Evolutionär gedacht, geht es bei einer Stressreaktion des Körpers um nichts anderes als um die Bereitstellung von Energie. Aus dieser auf die Reaktionen fokussierte Perspektive wird Stress als eine Reaktion des Körpers auf eine Anforderung definiert (Fink, 2016; Selye, 1974). Ziel ist es, uns leistungsfähig zu machen, indem im Körper gespeicherte Energiereserven freigesetzt und verteilt werden. Für diese akute, kurzfristige Reaktion des Körpers ist maßgeblich der Sympathikus als Teil unseres vegetativen Nervensystems verantwortlich (Cannon, 1932; McEwen & Ail, 2020). Das Zittern am Körper, die kalten Hände und der erhöhte Puls, Symptome, die viele Prüflinge kennen, haben den Menschen früh in der Evolution vorm Verbluten im Kampf geschützt und Kraftreserven für die Flucht aktiviert. Diese *Fight-and-Flight*-Symptome sind also keine Zeichen für „gleich passiert etwas ganz Schlimmes“, sondern für „ich bin bereit, mich der Herausforderung zu stellen“. In einem solchen Zustand verbleiben wir in der Regel nur wenige Minuten, da der Parasympathikus als Gegenspieler des Sympathikus gegensteuert, um zurück zur Entspannung zu führen. Erst das „gedankliche Kreisen“ um die wahrgenommenen Symptome, wie es für Angstpatienten charakteristisch ist, lässt diesen Zustand als aversiv und bedrohlich erscheinen.

Hält die Konfrontation mit dem Stressor länger an, folgen weitere Hormonkaskaden, die neben anderen zur Ausschüttung des Stresshormons Cortisol führen. Auch dies sorgt dafür, dass unser Körper widerstandsfähiger wird (McEwen & Ail, 2020; Fink, 2016).

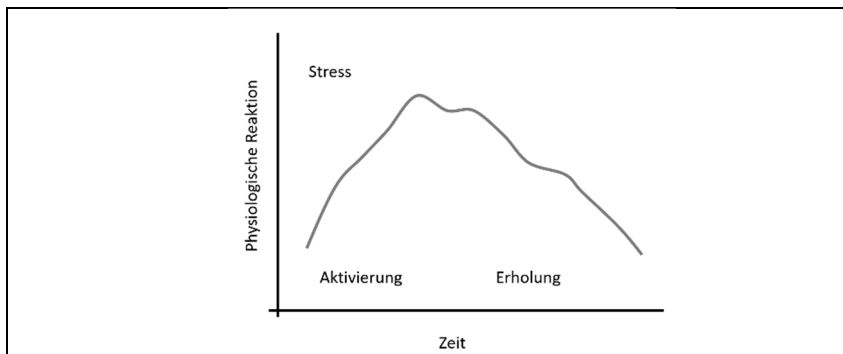


Abbildung 1: Normale Stressreaktion mit Aktivierung und Erholung; nach McEwen (2006), S. 367.

Die gute Nachricht ist, dass unser Körper im Normalfall homöostatisch reguliert und nach einer solchen Stressreaktion wieder zum Ausgangsniveau zurückkehrt (s. Abbildung 1). Erst wenn unser Körper dauerhaft, also chronisch, in einem solchen Stresszustand verbleibt und nicht in der Lage ist, die Stressreaktion effizient „auszuschalten“, wird er durch den zu langanhaltenden und zu hohen Stress strapaziert (McEwen, 2006) und es treten Schäden wie z.B. anhaltender Bluthochdruck oder Folgeerkrankungen wie Herz- und Schlaganfall ein (McEwen & Karatsoreos, 2020). Insofern sind die Warnungen vor Stress nicht falsch, sie sind lediglich unpräzise, da sie nicht zwischen akutem und chronischem Stress unterscheiden.

1.2.2 Stressoren

Um Stress besser zu verstehen, können wir uns auch anschauen, wodurch Stress ausgelöst wird. Unter sogenannten *Stressoren* werden Ereignisse verstanden, die eine Anpassungsleistung erfordern. In erster Linie denken wir hier an negative Ereignisse wie einen Unfall, eine nicht bestandene Prüfung oder einen Arbeitsplatzverlust. Wir können aber auch auf positive Ereignisse wie einem lang ersehnten Umzug oder die vorzubereitende Abschlussfeier gestresst reagieren. Wir müssen uns auf diese Ereignisse vorbereiten oder uns anpassen und verändern, und dies erfordert Energie und Ressourcen. Aus dieser auf die Auslöser ausgerichteten Perspektive entsteht Stress also durch die Konfrontation mit entsprechenden Ereignissen. Zunächst wurde davon ausgegangen, dass die Anzahl erlebter (ggf. gewichteter) Stressereignisse in einem gegebenen Zeitraum ein gutes Maß für die Stressbelastung ist (Holmes & Rahe, 1967). Es zeigte sich jedoch, dass zudem die individuelle Bewertung zu berücksichtigen ist. So können wir mit Blick auf Stressoren zwar wichtige Erkenntnisse über die Rolle entsprechender Ereignisse sowie deren Zusammenspiel mit körperlichen Reaktionen erlangen, doch Unterschiede im Stressempfinden verschiedener Personen damit nicht gut erklären.

1.2.3 Stressbewertungen

Um zu verstehen, weshalb ein Schüler auf die anstehende Prüfung nervös und gestresst reagiert, während die Prüfung einen anderen Schüler völlig kalt lässt, lässt sich am besten aus transaktionaler Sicht verstehen. Im kognitiv-transaktionalen Stressmodell von Lazarus und Folkman (1984) wird dieses Wechselspiel zwischen Person und Umwelt betrachtet, vor allem die dabei ablaufenden Bewertungsprozesse als vorherrschende Kognitionen (Lazarus, 2012). Aus dieser transaktionalen Perspektive entsteht Stress also, wenn eine Person ihre Möglichkeiten oder Kompetenzen (Person) als nicht ausreichend bewertet, um sicherzustellen, den Anforderungen des stressenden Ereignisses (Umwelt) erfolgreich gewachsen zu sein. Die daraus resultierenden Stresseinschätzungen werden zwischen herausfordernd (möglicher Erfolg), bedrohlich (möglicher Misserfolg) oder verlustreich (eingetretener Verlust) abgestuft. Glaubt nun der eine Schüler, gut gelernt zu haben und traut sich zu, schwierigen Situationen gewachsen zu sein, hat er ausreichend Ressourcen, um der Prüfung gelassen entgegenzublicken. Sein Mitschüler reagiert dagegen gestresst, weil er eine sehr schwere Prüfung erwartet und befürchtet, dafür nicht

ausreichend gelernt zu haben. So kann aufgrund der persönlichen Bewertungen des Ereignisses und der eigenen Ressourcen ein und dieselbe Situation zu verschiedenen Stressempfindungen führen.

2 Was sind Stress Mindsets?

Eingangs stellten wir uns die Frage, wie wir Stress bewerten und was dies mit uns macht. Für die Beantwortung begeben wir uns nun auf eine andere Ebene. Wir blicken nicht mehr auf eine bestimmte Stresssituation, sondern hinterfragen unsere Sichtweise auf Stress im Allgemeinen.

Mit dem englischen Begriff „Mindset“ werden vereinfachende Denkweisen zu einem Thema oder Sachverhalt bezeichnet, die sich auf die Beurteilung von Situationen und das eigene Verhalten auswirken (Dweck & Leggett, 1988). Diese impliziten oder auch Laien-Theorien müssen weder den wissenschaftlichen Erkenntnissen entsprechen, noch bewusst aktiviert werden, um ihre Wirkung zu entfalten (Jamieson et al., 2018). So konnte im Universitätskontext gezeigt werden, dass Studierende, die davon überzeugt sind, dass Intelligenz und Persönlichkeit angeboren und damit unveränderlich („fixed“) sind, höheren Stress und schlechtere Leistungen zeigen, als Studierende mit einem sogenannten „growth mindset“, die nämlich die Sichtweise haben, dass die eigene Intelligenz und Persönlichkeit durch Lernen verändert werden können (Yeager & Dweck, 2012). Demnach bestimmt unser Mindset, durch welche „Linse“ (Jamieson et al., 2018) wir auf Dinge blicken und wie wir uns in entsprechenden Situationen verhalten.

2.1 Stress Mindsets

Die Idee der Mindsets wurde von Crum et al. (2013) auf das allgemeine Verständnis von Stress als einerseits förderlich („enhancing“) oder andererseits schädlich („debilitating“) übertragen. Die „Stress Mindset“-Theorie besagt, dass es vom vorherrschenden Stress Mindset abhängt, ob und welche physiologischen und verhaltensbezogenen Stressreaktionen auftreten (Crum et al., 2013). Mit einem „Stress-ist-förderlich“-Mindset sollen demnach ein höheres Wohlbefinden, Gesundheit sowie bessere Leistungen einhergehen, während ein „Stress-ist-schädlich“-Mindset zu höherem Stresserleben, eingeschränkter Gesundheit und schlechterer Performanz führen soll. Gleichzeitig soll die Überzeugung, dass Stress förderlich ist, die nachteiligen Auswirkungen von bereits eingetretenem Stress auf die Gesundheit und Leistungsfähigkeit abschwächen (Crum et al., 2017). Die bereits gesammelten Erkenntnisse dazu werden in Abschnitt 2.2 dargestellt.

Was zeichnet Stress Mindsets im Vergleich zu Stressbewertungen im transaktionalen Verständnis aus? Stressbewertungen (Lazarus & Folkman, 1984) umfassen, wie bereits beschrieben, zum einen die Einschätzung der Umwelthanforderungen, wir beschreiben sie beispielsweise als Unsicherheit, Aufwand oder Gefahr.

Zum anderen kommt die Ressourceneinschätzung hinzu, indem wir beispielsweise unser Wissen, Fähigkeiten, aber auch die Verfügbarkeit sozialer Unterstützung bewerten. Wie diese Einschätzungen ausfallen, variiert nicht nur zwischen Personen, sondern auch über die Zeit, zwischen Lebensbereichen und Ereignissen sowie von Situation zu Situation (Jamieson et al., 2018). Dagegen stellen Stress Mindsets übergeordnete und eher stabile Überzeugungen über Stress im Allgemeinen dar (Crum et al., 2013). Obwohl Stress, wie oben dargestellt, beide Effekte – positive wie negative – hat, stellen Stress Mindsets vereinfachende Überzeugungen dar, so dass jeder einzelne sich auf dem Kontinuum zwischen „Stress ist schädlich“ bis „Stress ist förderlich“ einordnen kann. Wo würden Sie sich einordnen? Neben übergeordneten Einschätzungen zum Stress im Allgemeinen (generelle Stress Mindsets), werden inzwischen auch bereichsspezifische Stress Mindsets (Murphy et al., 2023), solche, die zwischen akutem und chronischem Stress (Jenkins et al., 2021) differenzieren und solche, die Stress als mehr oder weniger kontrollierbar bewerten (Keech, Orbell, et al., 2021), untersucht. Eigene Daten weisen darauf hin, dass auch von Laien akuter Stress als förderlicher bewertet wird als chronischer Stress (Heuse et al., 2024).

2.2 Auswirkungen von Stress Mindsets

Die derzeitige Forschung zu den Auswirkungen von Stress Mindsets von Schülern und Studierenden zeigt ziemlich konsistent, dass „Stress-ist-schädlich“-Mindsets sich nachteilig auswirken, beispielsweise mit höherem Stresserleben (Heuse et al., 2021), eingeschränkter subjektiver Gesundheit (Jenkins et al., 2021) oder erhöhten Depressivitätswerten (Caleon et al., 2023) einhergehen. Studierende, die Stress als schädlich bewerten, erwarten auch eher, dass der Stress im Studium mit negativen Auswirkungen auf die Studienleistung wie beispielsweise schlechterer Konzentration oder höheren Fehlerraten einhergeht (Klussmann et al., 2021) bzw. zeigen tatsächlich schlechtere Leistungen (Jenkins et al., 2021). Die oft korrelativen und querschnittlichen Erhebungen lassen aber auch die alternative Interpretation zu, dass Studierende durch das Erleben von Stress und schlechteren Studienleistungen ein „Stress-ist-schädlich“-Mindset entwickeln könnten.

Dagegen hängen „Stress-ist-förderlich“-Mindsets mit besserer Gesundheit, höherer Lebenszufriedenheit und besserer Leistungsfähigkeit zusammen (Crum et al., 2013). Sie stoßen proaktivere, engagiertere Stressbewältigungsstrategien an, welcher wiederum den Zusammenhang der Stress Mindsets mit höherem Wohlbefinden vermitteln (Caleon et al., 2023). Alternativ könnte auch hier ihr Erfolg dazu beitragen, Stress als etwas Förderliches zu bewerten.

Stress als etwas Förderliches zu sehen, geht nicht nur mit weniger Stresserleben im Fall von alltäglichen Anforderungen und kritischen Lebensereignissen einher (Heuse & Risius, 2021; Heuse et al., 2021), sondern führt auch zu einem Puffereffekt. Ein solches positiveres Mindset dämpft im Fall von aufgetretenem Stress dessen nachteilige Wirkung auf das Wohlbefinden (Huebschmann & Sheets, 2020;

Jiang et al., 2019) und die schulische und akademische Leistungsfähigkeit ab (Jenkins et al., 2021; Keech et al., 2018). Doch leider berichtet die Mehrzahl von Schülern und Studierenden eine eher negative Sicht auf Stress, so dass sich die Vorteile von „Stress-ist-förderlich“-Mindsets nur selten entfalten können. Wie lassen sich solche Mindsets also verändern?

2.3 Veränderung von Stress Mindsets

Zwar ist inzwischen schon einiges dazu bekannt, wie sich Stress Mindsets auswirken, doch wie sich Stress Mindsets entwickeln ist bislang noch wenig untersucht. Retrospektive Studien könnten Hinweise zur Rolle von Stresserfahrungen und deren Bewältigung im Laufe des Lebens oder zur Rolle von Erziehung oder Veranlagungen für die Entwicklung von Stress Mindsets geben. Darüber hinaus bedarf es prospektiv angelegter Kohortenstudien, um die Entwicklung von Stress Mindsets im Laufe des Lebens besser zu verstehen. Aktuelle Studien untersuchen dagegen vorrangig, ob und wie Stress Mindsets durch gezielte Interventionen verändert werden können, um ein positiveres Verständnis von Stress zu entwickeln. Bereits ein kurzer, informativer Text (s. Abbildung 2) über die Effekte von Stress kann zu einer positiveren Sicht auf Stress führen, wie eigene randomisiert-kontrollierte Studien zeigen, während gängige Informationen zu den nachteiligen Auswirkungen von Stress – die meist im Einklang mit den bereits bestehenden negativ gefärbten Mindsets standen – kaum Veränderung der Mindsets bewirkten (Heuse et al., 2021).

- Machen Sie sich bewusst: Stress bringt auch eine Vielzahl von Chancen mit sich!

So optimiert unser Körper seine Funktionsfähigkeit. Stellen Sie sich z.B. vor, welches Ausmaß an Energiereserven zur Verfügung gestellt werden, wenn ein kleines Kind auf die Straße läuft und von einem zur Hilfe springenden Passanten zurückgezogen und gerettet wird. Über dieses einzelne Beispiel hinaus führt Stress auch dazu, dass wir unsere sozialen Beziehungen intensivieren oder auch in anderen Bereichen Prioritäten setzen. Wir führen uns unsere Fähigkeiten und Möglichkeiten vor Augen.

Abbildung 2: Interventionstext für „Stress-ist förderlich“-Mindsets

Andere Stress Mindset-Interventionen arbeiteten mit Kurzvideos (Crum et al., 2013), in denen mit Hilfe von Sprache, Musik und Bildmaterial Informationen über negative und/oder positive Effekte von Stress (Williams & Ginty, 2023) vermittelt werden. Eindrückliche Beispiele wurden im Stanford Mind & Body Lab entwickelt und sind auf dessen Homepage¹² einsehbar.

¹ Stanford Mind & Body Lab: <https://mbi.stanford.edu/resources>

Darüber hinaus wurden auch Techniken der Imagination oder des Aufschreibens von individuell wahrgenommenen Vorteilen erfolgreich genutzt, um Stress als etwas Förderliches zu bewerten (Keech, Hagger, et al., 2021). Auf der Grundlage von Aufklärungen über die positiven und negativen Auswirkungen von Reaktionen auf verschiedene studienbezogene Stressoren wurden die Teilnehmenden angehalten, sich mental vorzustellen und aufzuschreiben, welche positive Konsequenzen ihr erlebter Stress auf ihren Alltag hat und wie sie selbst diese positiven Konsequenzen begünstigen könnten. Auf diese Weise herbeigeführte Veränderungen der Stress Mindsets hin zu einem positiveren Verständnis von Stress gehen langfristig mit weniger Stress, höherem Wohlbefinden, aktiverem Umgang mit Stress und besserer Leistungsfähigkeit bzw. höherem Studienerfolg einher (Keech, Hagger et al., 2021).

Die beschriebenen Interventionen zielen primär auf eine positivere Sichtweise auf Stress im Allgemeinen ab. Dies wird mit den oben beschriebenen Haupt- sowie Puffer-Effekten von Stress Mindsets begründet, dass nämlich Personen, die Stress als etwas Förderliches bewerten, insgesamt weniger Stress erleben und gleichzeitig sich Konfrontationen mit Stressoren weniger nachteilig auswirken.

Aktuelle Ansätze verstehen sich als Trainings für ein besseres Stressmanagement (Crum et al., 2023; Karampas et al., 2022; Nguyen et al., 2023). Sie gehen über das selektive Aufklären über positive oder negative Aspekte von Stress hinaus (Jamieson et al., 2018), indem sie umfangreichere Informationen zu Stress sowie zu den vorteiligen Effekten von „Stress-ist-förderlich“-Mindsets vermitteln. Damit werden sie auch widersprüchlichen Informationen über Stress aufgrund der verschiedenen Arten von Stress gerecht. Es soll ein Mindset erzeugt werden, dass „Stress auch gut sein kann“, um so statt der bloßen Vermeidung von Stress eine optimierte Stressregulation zu unterstützen (Crum et al., 2023).

Weitere Interventionsansätze können zudem Sichtweisen auf akute und chronische Stressoren und deren Kontrollierbarkeit differenzieren sowie Bereichsspezifika berücksichtigen (Jenkins et al., 2021; Keech, Orbell, et al., 2021; Murphy et al., 2023). Entsprechende Inhalte würden demnach eher der Stressedukation zugeschrieben werden können. Nicht nur Lernende und Studierende, sondern auch das Lehrpersonal sollten über Stress und dessen Auswirkungen genauso aufgeklärt sein wie über die Konsequenzen der verschiedenen Sichtweisen auf Stress.

3 Es gibt noch viel zu tun!

Anhaltender Schul- und Studienstress kann sich nachteilig auf das Wohlbefinden, die Gesundheit und Leistungsfähigkeit auswirken. Die Stärke des Zusammenhangs aber hängt von den vorherrschenden Stress Mindsets ab. Wir wissen, dass Stress Mindsets veränderbar sind und eine positivere Sicht auf Stress im Allgemeinen mit weniger nachteiligen Effekten von Stress oder weniger Stresserleben per se einhergeht.

Stress ist ein vielfach bemühter Begriff, der in seiner ganzen Breite schwer zu verstehen ist. Insbesondere die Forschung zu Stress Mindsets hat deutlich gemacht, wie wichtig ein differenziertes Verständnis und damit einhergehend eine präzise Kommunikation über die verschiedenen Effekten von akutem und chronischem Stress ist (Chettri et al., 2021; Jenkins et al., 2021). Bestehende Angebote an Schulen und Universitäten zum Stressmanagement sollten auf ihre Inhalte überprüft werden, um einseitigen Darstellungen von Stress und dessen Auswirkungen vorzubeugen.

Darüber hinaus gilt es, weiter evidenzbasierte Interventionen und Programme zu entwickeln, die im Schul- und Universitätsalltag helfen, „Stress-ist-förderlich“-Mindsets zu stärken und somit einen optimierten Umgang mit potentiell Stress zu ermöglichen. Neben einer ausgewogenen Darbietung der Informationen, um eine hohe Akzeptanz zu gewährleisten (Liu et al. 2017), wird es auch darum gehen, Rahmenbedingungen zu schaffen, um Lernende und Studierenden, aber auch das Lehrpersonal bestmöglich zu erreichen. Ziel sollte ein adäquates und effizientes Management von Stress sein. Einrichtungen an Schulen und Universitäten wie (schul-)psychologische Beratungsstellen oder Förderstellen zur mentalen Gesundheit sollten entsprechende evidenzbasierte Trainings in ihren Angebotskatalog aufnehmen und bei der Weiterentwicklung und Anpassung unterstützen.

Literaturverzeichnis

- American Psychological Association (2021). *Stress in America 2021: One Year Later, a New Wave of Pandemic Health Concerns*.
<https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2021/one-year-pandemic-stress>.
- Buchwald, P. (2011). *Stress in der Schule und wie wir ihn bewältigen*. Ferdinand Schöningh.
- Caleon, I. S., Kadir M. B. S., Tan, C. S., Chua, J., & Ilham, N. Q. B. (2023). Stress mindset, coping strategies, and well-being of secondary students in Singapore during the COVID-19 pandemic. *Educational Psychology*, 43(5), 491-508.
- Cannon, W. B. (1932). *The Wisdom of the Body*. Norton.
- Chettri, D. K., Thapa, P. R., & Rana, K. K. (2021). Physiological Effects of Acute and Chronic Stress in Human Body. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 12(7), 5182-5192.
- Crum, A. J., Salovey, P., & Achor, S. (2013) Rethinking stress: The role of mindsets in determining the stress response. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104(4), 716-733.
- Crum, A. J., Akinola, M., Martin, A., & Fath, S. (2017). The role of stress mindset in shaping cognitive, emotional, and physiological responses to challenging and threatening stress. *Anxiety Stress Coping*, 30, 379-395.
- Crum, A. J., Jamieson, J. P., Akinola, M. (2020). Optimizing stress: An integrated intervention for regulating stress responses. *Emotion*, 20(1), 120-125.

- Crum, A. J., Santoro, E., Handley-Miner, I., Smith, E. N., Evans, K., Moraveji, N., Achor, S., & Salovey, P. (2023). Evaluation of the “rethink stress” mindset intervention: A metacognitive approach to changing mindsets. *Journal of Experimental Psychology: General*, 152(9), 2603-2622.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Fink, G. (2016). Stress, Definitions, Mechanisms, and Effects Outlined: Lessons from Anx-iety. In G. Fink, (Ed.), *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior* (pp. 3-11). Academic Press.
- Heuse, S. (2024). *Stress mindsets – an assessment of acute and chronic stress. Unpublished manuscript*. University of Europe for Applied Sciences.
- Heuse, S., Dietze, C., Fodor, D., & Voltmer, E. (2020). Studying and more: Part-time employment as an educational challenge? *Journal of Medical Psychology*, 22, 59-65.
- Heuse, S., Risius, U.-M. & Akhgari, M. (2021). *Stress-Mindsets. Eine kurze Manipulation mit Effekt!* Kongress der Fachgruppe Gesundheitspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Erlangen.
- Holmes, T. H. & Rahe, R. H. (1967). "The Social Readjustment Rating Scale". *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- Huebschmann, N. A. & Sheets, E. S. (2020). The right mindset: stress mindset moderates the association between perceived stress and depressive symptoms. *Anxiety, Stress, and Coping*, 33(3), 1-8.
- Jamieson, J. P., Crum, A. J., Parker Goyer, J., Marotta, M. E., & Akinola, M. (2018). Optimizing stress responses with reappraisal and mindset interventions: an integrated model. *Anxiety Stress, and Coping*, 31(3), 245-261.
- Jenkins, A., Weeks, M. S., & Hard, B. M. (2021) General and specific stress mindsets: Links with college student health and academic performance. *PLoS ONE*, 16(9), e0256351.
- Jiang, Y., Zhang, J., Ming, H., Huang, S., & Lin, D. (2019). Stressful life events and well-being among rural-to-urban migrant adolescents: The moderating role of the stress mindset and differences between genders. *Journal of Adolescence*, 74, 24-32.
- Karampas, K., Pezirkianidis, C., & Stalikas, A. (2022). ReStress mindset: An internet-delivered intervention that changes university students' mindset about stress in the shadow of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13, 1036564.
- Keech, J. J., Hagger, M. S., & Hamilton, K. (2021). Changing stress mindsets with a novel imagery intervention: A randomized controlled trial. *Emotion*, 21(1), 123-136.
- Keech, J. J., Hagger, M. S., O'Callaghan, F. V., & Hamilton, K. (2018). The Influence of University Students' Stress Mindsets on Health and Performance Outcomes. *Annals of Behavioral Medicine: A Publication of the Society of Behavioral Medicine*, 52(12), 1046-1059.

- Keech, J. J., Orbell, S., Hagger, M. S., O'Callaghan, F. V., & Hamilton, K. (2021). Psychometric properties of the stress control mindset measure in university students from Australia and the UK. *Brain and Behavior*, 11(2). <https://doi.org/10.1002/brb3.1963>
- Klussman, K., Lindeman, M. I. H., Nichols, A. L., & Langer, J. (2021). Fostering Stress Resilience Among Business Students: The Role of Stress Mindset and Self-Connection. *Psychological Reports*, 124(4), 1462-1480.
- Lazarus, R. S. (2012). Evolution of a model of stress, coping, and discrete emotions. In V. H. Rice (Ed.), *Handbook of Stress, Coping, and Health* (2nd ed., pp.199-223). Sage.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (Eds.) (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- Liu J. J. W., Vickers, K., Reed, M., & Hadad, M. (2017). Re-conceptualizing stress: Shifting views on the consequences of stress and its effects on stress reactivity. *PLoS ONE*, 12(3), e0173188.
- Lohaus, A. (2018). Stress in der Schule. In D. Rost, J. Sparfeldt, & S. Buch (Eds.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 809-817). Psychologie Verlags Union.
- Lutz-Kopp, C., Meinhardt-Injac, B., Luka-Krausgrill, U. (2018). Psychische Belastungen Studierender. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14, 256-263.
- Maymon, R., & Hall, N. C. (2021). A Review of First-Year Student Stress and Social Support. *Social Sciences* 10(12), 472.
- McEwen, B. S. (2006). Protective and Damaging Effects of Stress Mediators: Central Role of the Brain. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 8(4), 367-381.
- McEwen, B. S.; & Karatsoreos, I. N. (2020). What is stress? In A. Choukèr (Ed.), *Stress Challenges and Immunity in Space* (pp.19-42). Springer.
- McEwen, B. S., & Akil, H. (2020). Revisiting the Stress Concept: Implications for Affective Disorders. *Journal of Neuroscience*, 40(1), 12-21.
- Murphy, E. R., Cox, D.J., Fisseha, F., & Gunthert, K. C. (2023). Category-Specific Stress Mindsets: Beliefs about the Debilitating Versus Enhancing Effects of Specific Types of Stressors among Young Adults. *Behavioral Sciences*, 13, 709.
- Nguyen, T., Pu, C., Waits, A., Tran, T. D., Ngo, T. H., Huynh, Q. T. V., & Huang, S.-L. (2023). Transforming stress program on medical students' stress mindset and coping strategies: a quasi-experimental study. *BMC Medical Education*, 23: 587.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2020). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1),104-112.
- Schlack, R., Neuperdt, L., Junker, S., Eicher, S., Hölling, H., Thom, J., Ravens-Sieberer, U., & Beyer, A.-K. (2023). Veränderungen der psychischen Gesundheit in der Kinder- und Jugendbevölkerung in Deutschland während der COVID-19-Pandemie – Ergebnisse eines Rapid Reviews. *Journal of Health Monitoring*, 8(S1), 3.

- Selye H. (1974). *Stress without distress*. Lippincott.
- van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Beumer, W. Y., Okorn, A., Vogelaar, S., Saab, N., Miers, A. C., Westenberg, P. M., & Asscher, J. J. (2020). Can schools reduce adolescent psychological stress? A multilevel meta-analysis of the effectiveness of school-based intervention programs. *Journal of Youth and Adolescence*, 49, 1127-1145.
- Weiß, S. & Kiel, E. (2013). Lehrer*gesundheits – Belastung, Ressourcen und Prävention. In M. Marchwacka (Ed.), *Gesundheitsförderung im Setting Schule* (S. 347-363). Springer.
- Williams, S. E., & Ginty, A. T. (2023). Improving stress mindset through education and imagery. *Anxiety, Stress, & Coping*. doi: 10.1080/10615806.2023.2279663
- Wuthrich, V.M., Jagiello, T., & Azzi, V. (2020). Academic Stress in the Final Years of School: A Systematic Literature Review. *Child Psychiatry and Human Development*, 51, 986-1015.
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314.

Zur (mental) Gesundheit von Studierenden vor, während und nach der COVID-19 Pandemie

*Burkhard Gusy, Tino Lesener,
Felix Oppen & Christine Wolter*

Zusammenfassung: Die COVID-19 Pandemie brachte für Studierende massive Veränderungen ihres (Studien-) Alltags sowie negative Entwicklungen ihrer (mental) Gesundheit mit sich. Bundesweite, hochschulübergreifende und -spezifische Befragungen ergeben ein homogenes Bild: Der Anteil Studierender mit (sehr) guter Gesundheit hat sich deutlich verringert, die Anteile Studierender mit einer depressiven Symptomatik sowie Symptomen einer Angststörung sind zum Teil deutlich größer geworden. Trotz der Veränderungen im (Studien-) Alltag hat sich die Studienzufriedenheit nicht negativ entwickelt. Die Daten zur (mental) Gesundheit aus dem letzten Jahr (2023) lassen noch keinen Aufwärtstrend erkennen. Ob und inwieweit die Pandemie Treiber dieser Entwicklungen war oder mittlerweile von anderen Krisen (Kriegen, Klimakatastrophen etc.) abgelöst wurde, muss noch geklärt werden.

Abstract: Students' daily lives changed drastically during the COVID-19 pandemic and their mental health showed a negative development during this time. Nationwide studies of students across Germany, over multiple as well as single universities reveal a homogenous trend: The proportion of students with good or very good subjective health has been decreasing markedly, while the proportions of students with depressive or anxiety symptoms have been rising. However, considering the extensive consequences of the pandemic for the daily life of students, their study satisfaction has not changed negatively. The post-pandemic mental health data (2023) does not yet reveal recovery. Whether the pandemic was causal for this development or whether its effects blended into those of other crises (such as wars and climate catastrophes) is still unclear.

Schlagwörter: COVID-19, mental health, university students, subjective health; depressive symptoms

1 Waren Studierende von der COVID-19 Pandemie betroffen?

Studierende zählen aufgrund ihres Lebensalters zu einer eher gesunden Bevölkerungsgruppe (Heidemann et al., 2021). Aus dem Projekt zur »Gesundheit Studierender in Deutschland« geht jedoch hervor, dass sie sich – im Vergleich zu altersähnlichen Nichtstudierenden – weder gesünder beschreiben noch gesünder

verhalten (Grützmaker, Gusy, Lesener, Sudheimer & Willige, 2018). So berichteten sie bereits vor der COVID-19 Pandemie häufiger gesundheitliche Beschwerden und zeigten vermehrt gesundheitsschädigendes Verhalten, wie z.B. den riskanten Konsum von Alkohol, Schmerzmitteln oder illegalen Drogen (Grützmaker et al., 2018).

Die COVID-19 Pandemie stellte alle Bevölkerungsgruppen vor Herausforderungen (United Nations, 2020), die mit Ungewissheit, Angst und Stress sowie einer mitunter unsicheren wirtschaftlichen und sozialen Perspektive verknüpft waren (Bendau et al., 2021; Mauz et al., 2023). Die Maßnahmen zum Infektionsschutz (z.B. Kontaktbeschränkungen, (Hoch)Schul- und Ladenschließungen, Maskenpflicht, Reise- und Bewegungsbeschränkungen) verstärkten die Belastungen und verhinderten bzw. erschwerten zum Teil individuelle Bewältigungsstrategien wie soziale Interaktionen und gewohnte Freizeitgestaltung (World Health Organization, 2020). Dies trug mitunter zu einem Anstieg physischer und psychischer Beschwerden in der Allgemeinbevölkerung bei (Robert Koch-Institut, 2023b). Vor allem Jugendliche und junge Erwachsene waren – trotz der gemeinhin milderen Verläufe einer SARS-CoV 2 Infektion – besonders von den Maßnahmen und indirekten Folgen der COVID-19 Pandemie betroffen (Gibson, Schneider, Talamonti & Forshaw, 2021; Tschorn, Poethko-Müller, Thamm & Scheidt-Nave, 2022), möglicherweise weil sie stärker von den Maßnahmen zum Infektionsschutz betroffen waren als Ältere (Capaldi, Liu & Dopko, 2021).

Insbesondere Hochschulen – Orte des gemeinsamen Lebens und Lernens – blieben vom Sommersemester 2020 bis zum Wintersemester 2021/2022 vielerorts weitgehend geschlossen und stellten auf Distanzformate um (Hochschulrektorenkonferenz, n.d.). Für Studierende bedeutete dies massive Veränderungen ihres (Studien-) Alltags. Im Folgenden wollen wir daher der Frage nachgehen, wie sich die (mentale) Gesundheit vor, während und nach der COVID-19 Pandemie entwickelt hat.

2 Wie hat die COVID-19 Pandemie den Alltag der Studierenden verändert?

Die COVID-19 Pandemie hat das Leben der Studierenden in vielerlei Hinsicht stark geprägt, u.a. durch das Infektionsgeschehen selbst, die Maßnahmen zum Infektionsschutz, die an den Hochschulen regional unterschiedlich umgesetzt wurden, sowie den geminderten Erwerbsmöglichkeiten. Im Folgenden skizzieren wir kurz die wesentlichen Anforderungen für Studierende.

Das Infektionsgeschehen

Die Mutationen des SARS-CoV 2 Virus führten immer wieder zu neuen Varianten (Alpha, Beta, Gamma, Delta, Epsilon, Omikron), die leichter übertragbar und mit unterschiedlich schweren Krankheitsverläufen verbunden waren (Robert Koch Institut, 2023a). Das Auftreten neuer Mutationen führte häufig zu einer Zunahme

von Infektionen mit saisonalen Schwankungen. Retrospektiv wird die COVID-19 Pandemie in acht Wellen bzw. Phasen eingeteilt (Tolksdorf, Loenenbach & Buda, 2022). Das Infektionsrisiko war also im Zeitverlauf unterschiedlich, die Krankheitsverläufe hingegen waren ähnlich. Jüngere Menschen konnten in der Regel mit einem mildereren Verlauf einer SARS-CoV 2 Infektion rechnen als Ältere (Elling, 2023).

Die Impfung

Aufgrund begrenzter Impfstoffreserven startete die Impfung im Dezember 2020 mit einem Stufenplan bei Personengruppen, die ein höheres Infektionsrisiko trugen, bei denen ein schwererer Verlauf befürchtet wurde, die ein besonders hohes arbeitsbedingtes Infektionsrisiko hatten oder aufgrund ihrer Tätigkeit in häufigem Kontakt zu besonders durch COVID-19 gefährdeten Personen standen. Ältere Personen (≥ 80 Jahren) wurden nach dem Stufenplan der Ständigen Impfkommission (STIKO) zuerst geimpft. Jüngere Menschen ohne besondere Risiken, zu denen Studierende größtenteils zählen, wurden erst in der letzten Stufe geimpft (ab Mitte Juli 2021) und hatten in der Zeit vor ihrem Impfangebot ein erhöhtes Infektionsrisiko gegenüber geimpften Personen.

Die Maßnahmen zum Infektionsschutz

Um die Ausbreitung von SARS-CoV 2 einzudämmen, wurden Maßnahmen auf Basis des Infektionsschutzgesetzes (28.03.2020) verhängt. Deren Ziel bestand darin, durch Kontaktreduktion Infektionsketten zu unterbrechen. Wichtig waren die AHA+A-Regeln: Abstand halten, Hygieneregeln einhalten, Alltagsmasken tragen, die Corona-Warn App nutzen, die später durch das Lüften in geschlossenen Räumen ergänzt wurde. Diese wurden ergänzt durch die 3G Regeln (vollständig geimpft oder genesen oder negativ getestet), die den Zugang zu Veranstaltungen, in Clubs oder Restaurants ermöglichten. Um Kontakte zu reduzieren, wurden bei hohen Infektionsrisiken Zusammenkünfte in größeren Gruppen eingeschränkt (Heiden et al., 2023). Es kam zu temporären Schließungen, u.a. von (Hoch-) Schulen und Kindergärten sowie anderen öffentlichen Einrichtungen. Auch der Groß- und Einzelhandel, Dienstleistungsbetriebe, Hotels, Bars, Clubs und Restaurants waren zeitweise geschlossen, das gesellschaftliche Leben war deutlich eingeschränkt. Die Maßnahmen waren gestuft an das Infektionsgeschehen der jeweiligen Region gekoppelt (Damerow et al., 2022). Studierende waren in diesem Zeitraum sowohl von den (temporären) Schließungen der Hochschulen, in ihren Arbeitsmöglichkeiten, aber auch in ihrer Teilhabe am gesellschaftlichen Leben eingeschränkt.

Die verhängten Maßnahmen führten zunächst (Mai 2020) zu einem Abflachen der Infektionszahlen und zu einer weitgehenden Rücknahme der Maßnahmen. Im November 2020 stiegen die Fallzahlen erneut an, erreichten ihren Höhepunkt nach dem Jahreswechsel 2020/21 und flachten erst wieder im Mai 2021 ab. Ab Oktober 2022 konnten die Bundesländer die zurückgefahrenen bundesweiten Beschränkungen durch regional gültige Maßnahmen ergänzen. Im April 2023 liefen die Maßnahmen auf der Grundlage des Infektionsschutzgesetzes aus (Die Bundesregierung,

2023). Seitdem gibt es keine bundesweit gültigen Maßnahmen mehr, über das Tragen von Masken und das Einhalten von Hygieneregeln entscheidet jede*r Bürger*in eigenständig.

Distanz- statt Präsenzformate

Die Hochschulen setzten vom Sommersemester 2020 bis zum Wintersemester 2021/22 in der Lehre weitgehend auf Distanz- statt Präsenzformate (Hochschulrektorenkonferenz, n.d.). Erst mit dem Sommersemester 2022 wurde der Präsenz- wieder zum Regelbetrieb. Im Distanzbetrieb wurden Videokonferenzen, Lehrmaterialien und darauf bezogene Aufgaben in den jeweiligen Lernplattformen angeboten, mitunter kombiniert. Die Studierenden sollten von zuhause aus teilnehmen, Ausnahmen gab es nur bei Arbeiten, die z.B. im Labor durchgeführt werden mussten. Videokonferenzen, insbesondere abrufbare Videos, erleichterten die Lernsituation, da diese mehrmals und in Abschnitten angeschaut werden können. Nach den Ergebnissen der 2021 durchgeführten 22. Sozialerhebung, lag der Zeitaufwand für das Studium (Veranstaltungsteilnahmen und Selbstlernzeiten) bei 36 Wochenstunden für Vollzeitstudierende. Dieser Wert war ähnlich hoch wie in früheren Befragungen (Kroher et al., 2023). Laut Traus und Kolleg*innen (2020) wurden vor allem Veranstaltungen belegt, bei denen Leistungspunkte erworben werden konnten. Subjektiv wahrgenommen wurde von den meisten Studierenden jedoch, dass sich der Studienaufwand erhöht hätte (Matos Fialho et al., 2021). Möglicherweise reflektieren diese Antworten eher das Belastungserleben der befragten Studierenden als den tatsächlichen studienbezogenen Zeitaufwand.

Die finanzielle Situation

Nach Ergebnissen der Befragung „Studieren in Zeiten der Corona Pandemie“ (Zimmer, Lörz & Marczuk, 2021) verfügten Studierende mit 794 € im Monat nur über 63 € weniger als im Semester vor der COVID-19 Pandemie (Wintersemester 19/20). Verschlechtert hat sich die Situation aber vor allem bei Studierenden, deren Eltern aufgrund der COVID-19 Pandemie finanzielle Einbußen hatten und ihre Unterstützungsleistungen reduzieren mussten (-113 € im Monat) sowie bei Studierenden, die unbezahlt freigestellt oder die eine Reduzierung des Arbeitsvolumens hinnehmen mussten (-232 € im Monat). Kompensiert wurden finanziellen Engpässe vorwiegend durch Eltern und Verwandte. Die Aktualisierung des BAföG, der KfW-Studienkredit oder die Zuschüsse im Rahmen der Überbrückungshilfe in pandemiebedingten Notlagen wurden von Studierenden deutlich seltener als Finanzierungsquellen genannt (Becker & Lörz, 2020). Eine Möglichkeit mit geringerem Einkommen auszukommen, bestand auch darin, nicht aus dem Elternhaus auszuziehen bzw. wieder zu den Eltern zurückzuziehen. Im Wintersemester 2019/2020 gaben 23 % der Studierenden an, bei ihren Eltern zu wohnen – im Sommersemester 2020 waren es 32 % (Becker & Lörz, 2020). Zum Wintersemester 2020/21 lag dieser Anteil aber wieder auf dem früheren Niveau (bei 21 %, Kroher et al., 2023).

Die Dynamik der COVID-19 Pandemie und der darauf bezogenen Maßnahmen betraf Studierende in den verschiedenen Phasen regional verschieden und unterschiedlich intensiv.

3 Welche Herausforderungen und Chancen erlebten Studierende während der COVID-19 Pandemie?

Die oben aufgeführten massiven Veränderungen des (Studien-) Alltags wurden von den Studierenden ganz unterschiedlich erlebt. Neben zahlreichen Herausforderungen wurden auch Vorteile berichtet. Im Folgenden werden die zentralen Herausforderungen und Vorteile aus Sicht der Studierenden beschrieben.

Herausforderungen

Durch den sehr schnellen Wechsel von Präsenz- auf Distanzformate hat sich insbesondere die Kommunikation zwischen Studierenden untereinander sowie mit Lehrenden maßgeblich verändert (Giesselbach et al., 2023). Der fehlende persönliche Austausch über private Themen sowie über Studieninhalte und Organisatorisches wurde von den Studierenden negativ bewertet (Besa, Kochskämper, Lips, Schröer & Thomas, 2022; Blaszczyk, Lesener, Wolter et al., 2021; Marczuk, Multrus & Lörz, 2021; Traus et al., 2020), das Studium wurde insgesamt als anonymer beschrieben und bot weniger Möglichkeiten zur gegenseitigen Unterstützung (Lenz, Blaiich, Haag & Radewald, 2023). Da soziale Kontakte nicht nur im Studien-, sondern auch im privaten Kontext deutlich eingeschränkt waren, wurde die soziale Situation als eine der primären Herausforderungen des veränderten Alltags wahrgenommen.

Darüber hinaus wurden die mitunter nur eingeschränkten räumlichen Bedingungen im „Home-Office“ bemängelt (Giesselbach et al., 2023). Es fehlte bei einigen Studierenden ein gut ausgestatteter, ruhiger Arbeitsplatz, auch war die räumliche Trennung zwischen Studium und Freizeit aufgehoben. Da auch Freizeitangebote (z.B. Fitnesscenter o.ä.) geschlossen waren, Treffen mit Freund*innen oder eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit wegfielen, wurde die Wohnung zum zentralen Lebensort (Becker & Lörz, 2020; Ehrentreich et al., 2022). Die Konzentration auf studienbezogene Inhalte fiel schwerer, die Studierenden ließen sich häufiger ablenken. Auch längere Bildschirmarbeitszeiten führten nach Angaben der Studierenden zu einer geringeren Konzentrationsfähigkeit.

Eine große Mehrheit der Studierenden gab außerdem an, dass das Studieren von zuhause aus ein höheres Maß an Arbeitsaufwand, Eigeninitiative sowie Selbstorganisation und -disziplin erfordert (Blaszczyk, Lesener & Wolter et al., 2021). Knapp 60 % erlebten weniger Spaß am Studium (Blaszczyk, Lesener & Wolter et al., 2021). Vor allem zu Beginn der COVID-19 Pandemie wurden die geringe Planbarkeit und die Ungewissheit über die (erst später etablierten) elektronischen Prüfungsformate bemängelt. Außerdem befürchteten die Studierenden längerfristige Folgen der COVID-19 Pandemie in Bezug auf ihr Studium durch Lernrückstände,

längere Studiendauer sowie ein geringeres Interesse an ihrem Studienfach (Lenz et al., 2023).

Vorteile

Als Vorteile beschrieben die Studierenden den Wegfall von Wegezeiten sowie eine flexiblere und bessere Anpassung des Studienalltags an ihre Lebenssituation (Blaszyk, Lesener & Wolter et al., 2021). Aufgezeichnete Vorlesungen und Seminarinhalte konnten zu beliebigen Zeiten (Winde, Werner, Gumpmann & Hieronimus, 2020), und in eigener Lerngeschwindigkeit abgerufen werden (Bączek, Zagańczyk-Bączek, Szpringer, Jaroszyński & Wożakowska-Kapłon, 2021). Dies erhöhte auch für Studierende mit Kindern die Vereinbarkeit des Studiums mit dem Privatleben (Haag & Kubiak, 2022). Die Studierenden berichteten darüber hinaus Zuwächse in ihrer Selbstorganisation, ein verbessertes Zeitmanagement sowie ein tieferes Verständnis für die Studieninhalte (Schober, Lüftenegger & Spiel, 2020). Auch der mit den neuen Formaten verbundene digitale Kompetenzerwerb wurde positiv hervorgehoben (Lenz et al., 2023). Die Studierenden berichteten darüber hinaus Entlastungen bei Prüfungen, z.B. durch Freiversuche oder digitale Prüfungsformate (Gieselbach et al., 2023).

4 Woher stammen die Daten zur Gesundheit Studierender?

Die im Folgenden zusammengetragenen Daten zur Gesundheit Studierender stammen aus (1) bundesweiten Befragungen von Studierenden, Erhebungen an (2) mehreren sowie (3) einzelnen Standorten. Bei den meisten Studien handelt es sich um Kohortenstudien, die zwischen 2017 und 2023 durchgeführt wurden.

- 1 Zu den bundesweiten Befragungen zählen die Befragung zur »Gesundheit Studierender in Deutschland« (Grützmaker et al., 2018), die Studierendenbefragung in Deutschland (22. Sozialerhebung; Kroher et al., 2023), deren Daten in 2021 erhoben wurden, sowie eine repräsentative Befragung der Techniker Krankenkasse (2023).
- 2 Zu den hochschulübergreifenden Befragungen zählen Daten aus Forschungsverbünden verschiedener Hochschulen, z.B. Sachsen (Kohls et al., 2023) und Berlin (Weber, Schulze, Bolzenkötter, Niemeyer & Renneberg, 2022), die die Auswirkungen der COVID-19 Pandemie auf die (mentale) Gesundheit Studierender untersuchen. Verfügbar sind auch Daten aus internationalen Befragungen mit deutscher Beteiligung (Heumann, Helmer et al., 2023).
- 3 Zu den hochschulspezifischen Befragungen zählen u.a. Gesundheitsberichte einzelner Hochschulen, die neben der allgemeinen (psychischen und physischen) Gesundheit mitunter weitere Themenkomplexe (z.B. Gesundheitskompetenz) abdecken. Diese Befragungen wurden mancherorts einmalig durchgeführt, an anderen Orten in (regelmäßigen) Abständen wiederholt.

5 Wie hat sich die gesundheitliche Situation der Studierenden entwickelt?

Wie oben beschrieben gab und gibt es vor, während und nach der COVID-19 Pandemie Befragungen mit unterschiedlichen Reichweiten (bundesweit, hochschulübergreifend, hochschulspezifisch) zu unterschiedlichen Themenkomplexen (z.B. mentale Gesundheit, soziale Gesundheit, gesundheitsbezogenes Verhalten). Einige dieser Aspekte wurden bereits vor der COVID-19 Pandemie in (bevölkerungs-)repräsentativen Befragungen adressiert, z.B. in der Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Wir nutzen im Folgenden die oben genannten Studien, um die (mentale) Gesundheit Studierender vor, während und nach der COVID-19 Pandemie zu beschreiben, mit Fokus auf subjektive Gesundheit, depressive Symptomatik und Symptome einer Angststörung sowie Studienzufriedenheit. Um die besondere Situation Studierender hervorzuheben werden – wenn verfügbar – Vergleiche zur Allgemeinbevölkerung sowie zu Nichtstudierenden gezogen.

5.1 Subjektive Gesundheit

Die Selbsteinschätzung der *Subjektiven Gesundheit* hat sich als zuverlässiger Indikator für den objektiven Gesundheitszustand erwiesen. Erfasst werden dabei Beschwerden im Vorfeld von Erkrankungen, die körperliche und soziale Funktionsfähigkeit, das emotionale und psychische Wohlbefinden sowie die gesundheitsbezogene Lebensqualität. Sie deckt demnach alle Dimensionen der Gesundheitsdefinition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ab¹. Neben Zusammenhängen zwischen der subjektiven Gesundheit und dem Auftreten chronischer Erkrankungen (Haseli-Mashhadi et al., 2009) erweist sie sich u.a. als aussagekräftiger Prädiktor für die depressive Symptomatik, Symptome einer Angststörung sowie der Sterblichkeit (Mokruue & Acri, 2015; Müters, Lampert & Maschewsky-Schneider, 2005).

Die subjektive Gesundheit wird meist mit einem von der WHO empfohlenen Einzelitem erfasst: „Wie ist dein Gesundheitszustand im Allgemeinen?“ (Bruin et al., 1996). Die beiden höchsten Antwortkategorien (gut, sehr gut) werden für die Auswertung zu „mindestens gut“ zusammengefasst. Diese Erfassung wird in den bevölkerungsrepräsentativen Befragungen des Robert Koch-Instituts (RKI) genutzt und kommt auch in Befragungen (zur Gesundheit) Studierender zum Einsatz, u.a. in den Sozialerhebungen zur wirtschaftlichen und sozialen Lage Studierender sowie in Befragungen an einzelnen Hochschulen.

In den Jahren vor der COVID-19 Pandemie berichteten in den bundesweiten Befragungen vergleichsweise konsistent jeweils mehr als 80 % eine (sehr) gute

¹ “Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.”

Gesundheit². Diese Werte lagen zwar über denen der deutschen Allgemeinbevölkerung (knapp 70 %), aber unter denen der 18-29 Jährigen (knapp 87 %) (Heidemann et al., 2021). Studierende schrieben sich somit eine schlechtere Gesundheit zu als altersgleiche Nichtstudierende. Seit Beginn der COVID-19 Pandemie zeigt der Trend nach unten. Waren es in der 2021 durchgeführten 22. Sozialerhebung noch 72 % der befragten Studierenden mit (sehr) guter Gesundheit (Kroher et al., 2023), weist der Gesundheitsreport der Techniker Krankenkasse (TK) nur noch 61 % an Studierenden aus, die sich eine (sehr) gute Gesundheit bescheinigen (Techniker Krankenkasse, 2023).

Dieser rückläufige Trend zeigt sich auch in hochschulspezifischen Befragungen. An der Freien Universität (FU) Berlin attestierten sich 2016 und 2019 jeweils knapp 70 % eine (sehr) gute Gesundheit. 2021 waren es nur noch knapp 65 %, 2023 sogar nur noch etwas über 55 % (Dastan et al., 2023). Auch an der Technischen Universität (TU) Kaiserslautern (inzwischen Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau) waren es 2015 und 2018 jeweils mehr als 78 %, 2021 dagegen nur noch 74 % (Blaszyk, Lesener, Müller et al., 2021; Lesener, Blaszyk, Gusy & Sprenger, 2018; Töpritz et al., 2016). Ein ähnliches Bild zeigt sich auch am Karlsruher Institut für Technologie (KIT): 2018 schrieben sich knapp 80 % der Studierenden eine gute oder sehr gute Gesundheit zu, 2021 dagegen nur knapp 65 %. Einzig an der Hochschule München (Gosch, 2022) sowie an der Hochschule Neu-Ulm (2021: 64,5 %; 2023: 67,2 %; Lesener et al., 2023) sind die Werte mit dem Abklingen der COVID-19 Pandemie etwas besser geworden

Dieser Trend bei Studierenden ist gegenläufig zu dem in der Allgemeinbevölkerung, bei der sich die subjektive Gesundheit im Allgemeinen mitunter sogar verbesserte (Pfortner & Demirer, 2023).

5.2 Depressive Symptomatik und Symptome einer Angststörung

Die *Depressive Symptomatik* umfasst verschiedene Symptome, die auch indikativ für eine klinische Depression sind, jedoch nicht alle Facetten einer klinischen Depression abbilden. Dazu zählen u.a. der Verlust von Freude, Interesse und Energie, Schermut oder Gefühle von Wertlosigkeit (Busch, Maske, Ryl, Schlack & Hapke, 2013). Häufig sind mit depressiven Symptomen auch Ängste verbunden (Schuster, 2017). *Symptome einer Angststörung* bezeichnen stark belastende, überdauernde Sorgen und Ängste bezüglich mehrerer Ereignisse oder Tätigkeiten (Hoyer & Beesdo-Baum, 2011). Die depressive Symptomatik sowie Symptome einer Angststörung zählen zu den häufigsten gesundheitlichen Problemen unter Studierenden und treten vergleichsweise häufiger auf als unter jungen Erwachsenen, die nicht studieren (Bailer, Schwarz, Witthöft, Stübinger & Rist, 2008; Grobe & Steinmann,

² Im Projekt zur „Gesundheit Studierender in Deutschland 2017“ waren es knapp 82 %, in der 21. Sozialerhebung von 2016 sogar 85 %, die sich eine gute bis sehr gute Gesundheit zuschrieben.

2015; Lyubomirsky, Kasri & Zehm, 2003). Kurzfristige Folgen sind u.a. schlechtere akademische Leistungen und ein erhöhtes Risiko eines Studienabbruchs (Harvey et al., 2011), langfristig können die Symptome durch ihren Einfluss auf Berufsperspektiven und soziale Beziehungen (Aalto-Setälä, Marttunen, Tuulio-Henriksson, Poikolainen & Lönnqvist, 2001; Newman et al., 1996) bis ins spätere Erwachsenenalter wirken (Hysenbegasi, Hass & Rowland, 2005). Die Symptome sind darüber hinaus mit Beeinträchtigungen der Lebensqualität, erhöhter Mortalität und häufigerer Inanspruchnahme des Gesundheitssystems assoziiert (Bretschneider, Kuhnert & Hapke, 2017).

Zur Erfassung von Symptomen, die auf eine depressive Symptomatik oder eine Angststörung hinweisen, wird in der Regel der Patient Health Questionnaire (Gräfe, Zipfel, Herzog & Löwe, 2004; Löwe, Kroenke, Herzog & Gräfe, 2004) eingesetzt. Die Ultrakurzversion umfasst dabei vier Items (PHQ-4), die längste Version insgesamt 78. Beim PHQ-4 werden Personen, die an mehr als der Hälfte der Tage in den letzten zwei Wochen die jeweiligen Symptome aufweisen, eine depressive Symptomatik oder Symptome einer Angststörung attestiert. Auch diese Erfassung wird u.a. in bevölkerungsrepräsentativen Befragungen des Robert Koch-Instituts (RKI) genutzt.

Bereits vor der COVID-19 Pandemie waren die Prävalenzen von Studierenden mit Symptomen einer Angststörung und insbesondere einer depressiven Symptomatik zum Teil deutlich über jenen einer repräsentativen Stichprobe der 18-29 Jährigen des RKI (Bretschneider, Kuhnert & Hapke, 2017). Sowohl im TK-Gesundheitsreport als auch im Projekt zur »Gesundheit Studierender in Deutschland« waren knapp ein Sechstel von einer depressiven Symptomatik und sogar noch etwas mehr als ein Sechstel von Symptomen einer Angststörung betroffen (Grützmaker et al., 2018; Techniker Krankenkasse, 2023). Auch diagnostizierte Depressionen (ca. 8 %) und Angststörungen (ca. 5 %) waren bereits vor der COVID-19 Pandemie verbreiteter als unter anderen altersähnlichen Erwerbstätigen und haben sich bis 2021 nochmal erhöht (Techniker Krankenkasse, 2023). Hochschulübergreifende Befragungen wiesen während der COVID-19 Pandemie³ sogar Prävalenzen von knapp 30 % bis hin zu 43 % für eine depressive Symptomatik und um die 30 % für Symptome einer Angststörung aus (Heumann, Trümmeler et al., 2023; Weber et al., 2022).

Auch in den hochschulspezifischen Befragungen stiegen die Prävalenzen der depressiven Symptomatik deutlich an. An der FU Berlin waren 2019 ca. ein Viertel der Studierenden von einer depressiven Symptomatik betroffen, 2021 und 2023 waren es mehr als ein Drittel (Dastan et al., 2023). Ein ähnlicher Anstieg war von 2018 (15,6 %) auf 2021 (24,4 %; Blaszyk, Lesener & Müller et al., 2021) an der TU Kaiserslautern zu verzeichnen. Auch an der Universität Mainz stiegen die Prävalenzen von 2019 zu 2020/2021 um mehr als zehn Prozentpunkte (von 29,0 % auf 38,9 %/40,7 %; Tsiouris et al., 2023). In aktuellen Befragungen wurde kein weiterer

³ Die Befragungen fanden im Sommer und Herbst 2020 (Weber et al., 2022) sowie im Herbst/Winter 2021 (Heumann, Trümmeler, et al., 2023) statt.

Anstieg seit 2022 beobachtet (Lesener et al., 2023). Ein ähnliches Bild ergibt sich für Studierende, die Symptome einer Angststörung berichteten: Waren an der FU Berlin vor der COVID-19 Pandemie noch weniger als 30 % betroffen, so waren es 2021 sowie 2023 knapp 40 % (Dastan et al., 2023). Diese Entwicklung bestätigten auch Ergebnisse aus anderen Hochschulen: An der TU Kaiserslautern betrug der Anstieg von 2018 bis 2021 ebenfalls knapp zehn (Blaszcyk, Lesener & Müller et al., 2021), an der Universität Mainz knapp fünf Prozentpunkte (Tsiouris et al., 2023).

Die Anteile an Studierenden mit depressiver Symptomatik sowie Symptomen einer Angststörung haben sich im Zeitraum der COVID-19 Pandemie deutlich erhöht, zum Teil auf über 40 % (depressive Symptomatik) bzw. knapp 30 % (Symptome einer Angststörung). In der Allgemeinbevölkerung wurden im ersten Jahr der COVID-19 Pandemie rückläufige Prävalenzen in der depressiven Symptomatik - insbesondere bei Frauen - beobachtet (Hapke et al., 2022). Seit Ende 2020 stiegen jedoch auch hier die Prävalenzraten in der Allgemeinbevölkerung – bis auf 20 % im zweiten Halbjahr 2022 (Robert Koch-Institut, 2023b). Ähnlich sieht es bei Symptomen einer Angststörung aus. Hier wuchsen die Prävalenzen in der Allgemeinbevölkerung von ca. 8 % (in 2021) auf ca. 14 % (im zweiten Halbjahr 2022) an (Robert Koch-Institut, 2023b).

Der Trend in der Allgemeinbevölkerung und unter Studierenden weist in die gleiche Richtung, Studierende sind jedoch häufiger betroffen.

5.3 Studienzufriedenheit

Die *Studienzufriedenheit* beschreibt die Zufriedenheit mit dem Studium im Allgemeinen und umfasst einzelne Aspekte des Studiums (z.B. bestimmte Lehrveranstaltungen, konkrete Studieninhalten, allgemeine Studienbedingungen; Westermann, Elke, Spies & Trautwein, 1996). Bedeutsame Prädiktoren für eine hohe Studienzufriedenheit sind u.a. die Lehrqualität, das Lernklima (Blüthmann, 2012; Burgess, Senior & Moores, 2018), Zukunftsaussichten (Schwaiger, 2002) und die Motivation der Studierenden (Blanz, 2014; Schiefele & Jacob-Ebbinghaus, 2006). Eine hohe Studienzufriedenheit ist mit besseren akademischen Leistungen (Cotton, Dollard & Jonge, 2002) sowie mit einer geringeren Abbruchintention (Starr, Betz & Menne, 1972) verknüpft. Durch die oben beschriebenen Veränderungen des (Studien-) Alltags sowie der Gesundheit liegt die Vermutung nahe, dass sich auch die Studienzufriedenheit verändert hat.

Die Studienzufriedenheit wird vielfach direkt erfragt: „Wie zufrieden bist du mit deinem Studium im Allgemeinen?“ (Dastan et al., 2023). In der 22. Sozialerhebung war die Mehrheit der Studierenden (knapp über 60 %) (sehr) zufrieden mit ihrem Studium (Kroher et al., 2023), wobei die Zufriedenheit mit einzelnen Teilaspekten stark variiert. In Bezug auf die Lehre wurde die fachliche Kompetenz (der Lehrenden) sehr positiv bewertet, die digitale Kompetenz, die Aufbereitung des Lehrstoffs sowie die Betreuung von Studierenden wurden kritischer beurteilt

(Kroher et al., 2023). Die Studienzufriedenheit ist zeitstabil, auch 2012 sowie 2017 waren um die 60 % (sehr) zufrieden (Lenz et al., 2023).

Dieses Bild wird auch durch Befragungen an einzelnen Hochschulen vor, während und nach der COVID-19 Pandemie bestätigt. Sowohl an der FU Berlin als auch an der TU Kaiserslautern war die Studienzufriedenheit zeitstabil (Dastan et al., 2023). An der Hochschule Neu-Ulm ist sie von 2021 bis 2023 im Mittel sogar gestiegen (Lesener et al., 2023). Selbst im Laufe des Sommersemesters 2020 – als der Wechsel vom Präsenz- auf den Distanzbetrieb sehr abrupt erfolgte – hat sich die Studienzufriedenheit trotz der Vielzahl an neuen Herausforderungen nicht substantiell verändert (Osterberg, Bleck, Malai, Meier & Lipowsky, 2020).

Diese Befunde stehen auf den ersten Blick nicht in Einklang mit den Veränderungen des (Studien-) Alltags sowie den Daten zur mentalen Gesundheit. Möglicherweise haben sich die Erwartungen ans Studium sowie an die Hochschulen relativ schnell angepasst.

6 Was lässt sich aus den Ergebnissen schlussfolgern?

Studierende bewerteten ihre mentale Gesundheit (subjektive Gesundheit, depressive Symptomatik, Symptome einer Angststörung) schon vor der COVID-19 Pandemie schlechter als altersähnliche Nichtstudierende. Dieser Kontrast hat sich im Zeitraum der COVID-19 Pandemie weiter verschärft. Allein die Studienzufriedenheit blieb recht stabil über die letzten Jahre.

Die Ergebnisse dieser Analysen basieren auf Daten, die in ihren Reichweiten (bundesweit, hochschulübergreifend, hochschulspezifisch), ihren anfallenden Stichproben, ihren unterschiedlichen Instrumentierungen und der Zeitpunkte ihrer Messung höchst verschieden waren. Gewünscht hätten wir uns für diese Analysen eine Miniaturausgabe der periodischen Gesundheitsberichterstattung des Bundes – nur für Studierende. Doch diese Daten sind derzeit (noch) nicht verfügbar.

Wichtig ist uns auch darauf hinzuweisen, dass wir die Entwicklung der (mental) Gesundheit Studierender in den letzten Jahren abbilden. In diese Zeit fiel die COVID-19 Pandemie, die zweifelsohne einen Einfluss auf die mentale Gesundheit gehabt hat. Dass sich die mentale Gesundheit in den neuesten Befragungen nicht verbessert hat, kann damit zusammenhängen, dass SARS-CoV 2 ein Thema geblieben ist und weitere Themen dazu gekommen sind (Kriege, Klimakrise etc.), die sich auf die mentale Gesundheit Studierender auswirken dürften. Hochschulen sind demnach gut beraten, die mentale Gesundheit ihrer Studierenden zu fördern.

Literaturverzeichnis

Aalto-Setälä, T., Marttunen, M., Tuulio-Henriksson, A., Poikolainen, K. & Lönnqvist, J. (2001). One-month prevalence of depression and other DSM-IV disorders among young adults. *Psychological Medicine*, 31(5), 791–801.

- Bączek, M., Zagańczyk-Bączek, M., Szpringer, M., Jaroszyński, A. & Wożakowska-Kapłon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic: A survey study of Polish medical students. *Medicine*, 100(7), e24821.
- Bailer, J., Schwarz, D., Witthöft, M., Stübinger, C. & Rist, F. (2008). Prävalenz psychischer Syndrome bei Studierenden einer deutschen Universität. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 58(11), 423–429.
- Becker, K. & Lörz, M. (2020). *Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium*. Verfügbar unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_09_2020.pdf
- Bendau, A., Petzold, M. B., Wyka, S., Pyrkosch, L., Plag, J. & Ströhle, A. (2021). Ängste in Zeiten von COVID-19 und anderen Gesundheitskrisen. *Der Nervenarzt*, 92(5), 417–425.
- Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W. & Thomas, S. (2022). *Stu.di.Co III – Hochschulzukunft gestalten – aus den (digitalen) Corona-Semestern lernen*.
- Blanz, M. (2014). How do study satisfaction and academic performance interrelate? An investigation with students of Social Work programs. *European Journal of Social Work*, 17(2), 281–292.
- Blaszyk, W., Lesener, T., Müller, J., Neben, D., Sprenger, M., Dastan, B., Die-ring, L. E., Jochmann, A., Juchem, C., Stammkötter, K., Stauch, M., Wolter, C. & Gusy, B. (2021). *Wie gesund sind Studierende der Technischen Universität Kaiserslautern? Ergebnisse der Befragung 06/21* (Schriftenreihe des AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung 02/P22). Freie Universität Berlin.
- Blaszyk, W., Lesener, T., Wolter, C., Jochmann, A., Dastan, B. & Gusy, B. (2021). *Studieren an der FU Berlin während der COVID-19 Pandemie: Ergebnisse der Befragung zur Gesundheit Studierender 01/21* (Schriftenreihe des AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung 01/P21). Freie Universität Berlin.
- Blüthmann, I. (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 273–303.
- Bretschneider, J., Kuhnert, R [Ronny.] & Hapke, U. (2017). Depressive Symptomatik bei Erwachsenen in Deutschland. *Journal of Health Monitoring*, 2(3), 81–88.
- Die Bundesregierung. (2023, 8. April). *Corona-Schutzmaßnahmen sind ausgelaufen*. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/coronavirus/ende-corona-massnahmen-2068856>
- Burgess, A., Senior, C. & Moores, E. (2018). A 10-year case study on the changing determinants of university student satisfaction in the UK. *PLoS ONE*, 13(2), e0192976.

- Busch, M. A., Maske, U. E., Ryl, L., Schlack, R. & Hapke, U. (2013). Prävalenz von depressiver Symptomatik und diagnostizierter Depression bei Erwachsenen in Deutschland: Ergebnisse der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS1) [Prevalence of depressive symptoms and diagnosed depression among adults in Germany: results of the German Health Interview and Examination Survey for Adults (DEGS1)]. *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz*, 56, 733–739.
- Capaldi, C. A., Liu, L. & Dopko, R. L. (2021). Positive mental health and perceived change in mental health among adults in Canada during the second wave of the COVID-19 pandemic [Positive mental health and perceived change in mental health among adults in Canada during the second wave of the COVID-19 pandemic]. *Health Promotion and Chronic Disease Prevention in Canada: Research, Policy and Practice*, 41(11), 359–377.
- Cotton, S. J., Dollard, M. F. & Jonge, J. de (2002). Stress and student job design: Satisfaction, well-being, and performance in university students. *International Journal of Stress Management*, 9(3), 147–162.
- Damerow, S., Rommel, A., Beyer, A.-K., Hapke, U., Schienkiewitz, A., Starker, A., Richter, A., Baumert, J., Fuchs, J., Gaertner, B., Müters, S [Stephan], Lemcke, J. & Allen, J. (2022). Health situation in Germany during the COVID-19 pandemic. Developments over time for selected indicators of GEDA 2019/2020 - An update. *Journal of Health Monitoring*, 7(Suppl 3), 2–19.
- Dastan, B., Granse, M., Gusy, B., Jochmann, A., Krause, S., Lesener, T., Oppfer, F. & Wolter, C. (2023). *Wie gesund sind Studierende der Freien Universität Berlin? Ergebnisse der Befragung 01/23* (Schriftenreihe des AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung 01/P23). Freie Universität Berlin.
- Ehrentreich, S., Metzner, L., Deraneck, S., Blavutskaya, Z., Tschupke, S. & Hassele, M. (2022). Einflüsse der Coronapandemie auf gesundheitsbezogene Verhaltensweisen und Belastungen von Studierenden. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17(3), 364–369.
- Elling, R. (2023). Krankheitslast durch SARS-CoV-2 bei Kindern und Jugendlichen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 171(7), 584–593.
- Gibson, B., Schneider, J., Talamonti, D. & Forshaw, M. (2021). The impact of inequality on mental health outcomes during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 62(1), 101–126.
- Giesselbach, L., Leimann, J., Bonner, C., Josupeit, J., Dieterich, S. & Quilling, E. (2023). Psychische Gesundheit Studierender während des Online-Studiums im Zuge der COVID-19-Pandemie – quantitative und qualitative Befunde. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1–8.
- Gosch, A. (2022). *Münchener COVID-19 III Studie: Studieren unter COVID-19 - Ergebnisse der Befragung an der Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften der Hochschule München im SoSe 2022*. Hochschule München. Verfügbar

- unter: https://mediapool.hm.edu/media/fk11/fk11_lokal/neu_struktur/2_1/news_32/2_dokumente_26/2022_14/Ergebnisse_COVID_III_Studie_Hochschule_Muenchen_18.7.2022.pdf
- Gräfe, K., Zipfel, S., Herzog, W. & Löwe, B. (2004). Screening psychischer Störungen mit dem „Gesundheitsfragebogen für Patienten (PHQ-D)“: Ergebnisse der deutschen Validierungsstudie. *Diagnostica*, 50(4), 171–181.
- Grobe, T. & Steinmann, S. (2015). *Gesundheitsreport 2015: Gesundheit von Studierenden*.
- Grützmacher, J., Gusy, B., Lesener, T., Sudheimer, S. & Willige, J. (2018). *Gesundheit Studierender in Deutschland*. Verfügbar unter: <https://www.ewi-psy.fu-berlin.de/einrichtungen/arbeitsbereiche/ppg/forschung/BwB/bwb-2017/index.html>
- Haag, H. & Kubiak, D. (März 2022). *Hochschule in krisenhaften Zeiten: Eine qualitativ-explorative Längsschnittstudie zum Erleben der Pandemie von Lehrenden, Forschenden und Studierenden*.
- Hapke, U., Kersjes, C., Kuhnert, R [Ronny], Damerow, S., Eicher, S. & Hoebel, J. (2022). Ist die COVID-19-Pandemie für alle gleich? – Depressive Symptomatik vor und während der 8. Pandemie in der Studie GEDA 2019/2020. Vorab-Onlinepublikation.
- Harvey, S. B., Glozier, N., Henderson, M., Allaway, S., Litchfield, P., Holland-Elliott, K. & Hotopf, M. (2011). Depression and work performance: An ecological study using web-based screening. *Occupational Medicine*, 61(3), 209–211.
- Haseli-Mashhadi, N., Pan, A., Ye, X., Wang, J., Qi, Q., Liu, Y., Li, H., Yu, Z., Lin, X. & Franco, O. H. (2009). Self-Rated Health in middle-aged and elderly Chinese: distribution, determinants and associations with cardio-metabolic risk factors. *BMC Public Health*, 9, 368.
- Heidemann, C., Scheidt-Nave, C [Christa], Beyer, A.-K., Baumert, J., Thamm, R [Roma], Maier, B., Neuhauser, H., Fuchs, J., Kuhnert, R [Ronny] & Hapke, U. (2021). Gesundheitliche Lage von Erwachsenen in Deutschland – Ergebnisse zu ausgewählten Indikatoren der Studie GEDA 2019/2020-EHIS. *Journal of Health Monitoring*, 6(3), 28–48.
- Heiden, M. a. d., Hicketier, A., Bremer, V., Bozorgmehr, K., Costa, D. & Rohleder, S. (2023). *Wirksamkeit und Wirkung von anti-epidemischen Maßnahmen auf die COVID-19-Pandemie in Deutschland (StopptCOVID Studie)*. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Projekte_RKI/StopptCOVID-Bericht.pdf?__blob=publicationFile
- Heumann, E., Helmer, S. M., Busse, H., Negash, S., Horn, J., Pischke, C. R., Niephaus, Y. & Stock, C. (2023). Anxiety and depressive symptoms of German university students 20 months after the COVID-19 outbreak - A cross-sectional study. *Journal of affective disorders*, 320, 568–575.
- Heumann, E., Trümmel, J., Stock, C., Helmer, S. M., Busse, H., Negash, S. & Pischke, C. R. (2023). Study Conditions and University Students' Mental Health during the Pandemic: Results of the COVID-19 German Student Well-

- Being Study (C19 GSWS). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(7), 5286.
- Hochschulrektorenkonferenz. (n.d.). *Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf die deutschen Hochschulen – Aktuelle Hinweise und Nachrichten*. Zugriff am 12. Januar 2024, verfügbar unter <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/covid-19-pandemie-und-die-hochschulen/>
- Hoyer, J. & Beesdo-Baum, K. (2011). Generalisierte Angststörung. In H.-U. Wittchen & J. Hoyer (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Klinische Psychologie & Psychotherapie* (2. Aufl., S. 937–952). Springer Medizin.
- Hysenbegasi, A., Hass, S. L. & Rowland, C. R. (2005). The Impact of Depression on the Academic Productivity of University Students. *Journal of Mental Health Policy and Economics*, 8(3), 145–151.
- Kohls, E., Guenther, L., Baldofski, S., Brock, T., Schuhr, J. & Rummel-Kluge, C. (2023). Two years COVID-19 pandemic: Development of university students' mental health 2020-2022. *Frontiers in psychiatry*, 14, 1122256.
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Verfügbar unter: https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31790_22_Sozialerhebung_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Lenz, K., Blaich, I., Haag, W. & Radewald, A. (2023). *Studieren in der Zeit der Corona-Pandemie: Hauptbericht zur 4. Sächsischen Studierendenbefragung*. Technische Universität Dresden - Zentrum für Qualitätsanalyse - Kompetenzzentrum für Bildungs- und Hochschulforschung. Verfügbar unter: https://tudresden.de/zqa/ressourcen/dateien/publikationen/hochschulmonitoring/ssb/4SSB_Hauptbericht_ZQA.pdf?lang=de
- Lesener, T., Blaszyk, W., Gusy, B. & Sprenger, M. (2018). *Wie gesund sind Studierende der Technischen Universität Kaiserslautern? [How healthy are students at the University of Kaiserslautern?]: Ergebnisse der Befragung 06/18 [Results of the survey 06/18]* (Schriftenreihe des AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung 02/P18). Freie Universität Berlin.
- Lesener, T., Jochmann, A., Dastan, B., Granse, M., Krause, S., Oppen, F., Wolter, C. & Gusy, B. (2023). *Wie gesund sind Studierende der Hochschule Neu-Ulm? Ergebnisse der Befragung 05/23* (Schriftenreihe des AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung 02/P23). Freie Universität Berlin.
- Löwe, B., Kroenke, K., Herzog, W. & Gräfe, K. (2004). Measuring depression outcome with a brief self-report instrument: sensitivity to change of the Patient Health Questionnaire (PHQ-9). *Journal of Affective Disorders*, 81(1), 61–66.

- Lyubomirsky, S., Kasri, F. & Zehm, K. (2003). Dysphoric rumination impairs concentration on academic tasks. *Cognitive Therapy and Research*, 27(3), 309–330.
- Marczuk, A., Multus, F. & Lörz, M. (2021). *Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden* (DZHW_Brief Nr. 01). DZHW Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH.
- Matos Fialho, P. M., Spatafora, F., Kühne, L., Busse, H., Helmer, S. M., Zeeb, H., Stock, C., Wendt, C. & Pischke, C. R. (2021). Perceptions of Study Conditions and Depressive Symptoms During the COVID-19 Pandemic Among University Students in Germany: Results of the International COVID-19 Student Well-Being Study. *Frontiers of Public Health*, 9, 674665.
- Mauz, E., Walther, L., Junker, S., Kersjes, C., Damerow, S., Eicher, S., Hölling, H., Müters, S., Peitz, D., Schnitzer, S. & Thom, J. (2023). Time trends in mental health indicators in Germany's adult population before and during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in public health*, 11, Artikel 1065938.
- Mokroe, K. & Acri, M. C. (2015). Subjective Health and Health Behaviors as Predictors of Symptoms of Depression and Anxiety Among Ethnic Minority College Students. *Social Work in Mental Health*, 13(2), 186–200.
- Müters, S., Lampert, T. & Maschewsky-Schneider, U. (2005). Subjektive Gesundheit als Prädiktor für Mortalität [Subjective health as predictor for mortality]. *Das Gesundheitswesen*, 67(2), 129–136.
- Newman, D. L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Magdol, L., Silva, P. A. & Stanton, W. R. (1996). Psychiatric disorder in a birth cohort of young adults: Prevalence, comorbidity, clinical significance, and new case incidence from ages 11 to 21. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(3), 552–562.
- Osterberg, J., Bleck, V., Malai, D., Meier, M. & Lipowsky, F. (2020). *Wie haben Lehramtsstudierende der Universität Kassel die Umstellung von Präsenz auf Online-Lehre erlebt? - Ergebnisse des Teilprojekts AIM* -. Universität Kassel.
- Pförtner, T.-K. & Demirel, I. (2023). Erwerbsarmut und subjektive Gesundheit während der COVID-19-Pandemie: Eine Zeitvergleichsstudie mit Daten des Sozio-oekonomischen Panels 1995–2021. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 66(8), 869–881.
- Robert Koch Institut. (2023a). *SARS-CoV-2: Virologische Basisdaten sowie Virusvarianten im Zeitraum von 2020-2022*. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/InfAZ/N/Neuartiges_Coronavirus/Virologische_Basisdaten.html
- Robert Koch-Institut. (2023b). *Bericht Quartal 3/2023: Aktuelle Ergebnisse zur Entwicklung der psychischen Gesundheit der erwachsenen Bevölkerung bei hochfrequenter Beobachtung*. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Studien/MHS/Quartalsberichte/MHS-Quartalsbericht.pdf?__blob=publicationFile

- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L. (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 199–212.
- Schober, B., Lüftenegger, M. & Spiel, C. (2020). *Lernen unter Covid-19 -Bedingungen: Erste Ergebnisse - Studierende*. Universität Wien. Verfügbar unter: https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Studierende.pdf
- Schuster, B. (2017). *Angststörungen und Prüfungsangst: Pädagogische Psychologie. Lernen, Motivation und Umgang mit Auffälligkeiten*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-48392-3>
- Schwaiger, M. (Hrsg.) (2002). *Die Zufriedenheit mit dem Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Ludwig-Maximilians-Universität München: eine empirische Untersuchung*. Ludwig-Maximilians-Univ., Inst. für Organisation, Seminar für Empirische Forschung und Quantitative Unternehmensplanung.
- Starr, A., Betz, E. L. & Menne, J. (1972). Differences in college student satisfaction: Academic dropouts, nonacademic dropouts and nondropouts. *Journal of counseling psychology*, 19(4), 318.
- Techniker Krankenkasse (Hrsg.). (2023). *Gesundheitsreport 2023: Wie geht's Deutschlands Studierenden*.
- Tolksdorf, K., Loenenbach, A. & Buda, S. (2022). *Epidemiologisches Bulletin* 38/2022. Verfügbar unter: https://www.rki.de/DE/Content/Infekt/EpidBull/Archiv/2022/Ausgaben/38_22.pdf?__blob=publicationFile
- Töpritz, K., Lohmann, K., Gusy, B., Farnir, E., Gräfe, C. & Sprenger, M. (2016). *Wie gesund sind Studierende der Technischen Universität Kaiserslautern? Ergebnisse der Befragung 06/15* (Schriftenreihe des AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung Nr. 01/P16). Freien Universität Berlin.
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K. & Schröer, W. (2020). *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona*.
- Tschorn, M., Poethko-Müller, C., Thamm, R. & Scheidt-Nave, C [C.] (2022). Subjektive Gesundheit, körperliche Symptombelastung und spezieller Versorgungsbedarf von Kindern und Jugendlichen nach zwei Jahren SARS-CoV-2-Pandemie: erste Ergebnisse der KIDA-Studie 2022. In *Das Gesundheitswesen, Soziale Gesundheit neu denken: Herausforderungen für Sozialmedizin und medizinische Soziologie in der digitalen Spätmoderne – Gemeinsame Jahrestagung der DGSM und der DGMS*. Georg Thieme Verlag.
- Tsiouris, A., Werner, A. M., Tibubos, A. N., Müller, L. M., Reichel, J. L., Heller, S., Schäfer, M., Schwab, L., Rigotti, T., Stark, B., Dietz, P. & Beutel, M. E. (2023). Mental health state and its determinants in German university students across the COVID-19 pandemic: findings from three repeated cross-sectional surveys between 2019 and 2021. *Frontiers in public health*, 11, 1163541.

- United Nations. (2020, 13. Mai). *Policy Brief: COVID-19 and the Need for Action on Mental Health*. United Nations. Verfügbar unter: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-covid-19-and-need-action-mental-health>
- Weber, M., Schulze, L., Bolzenkötter, T., Niemeyer, H. & Renneberg, B. (2022). Mental Health and Loneliness in University Students During the COVID-19 Pandemic in Germany: A Longitudinal Study. *Frontiers in psychiatry*, 13, 848645.
- Westermann, R., Elke, H., Spies, K. & Trautwein, U. (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 43(1), 1–22.
- Winde, M., Werner, S. D., Gumpmann, B. & Hieronimus, S. (Oktober 2020). *Hochschulen, Corona und jetzt?*
- World Health Organization. (2020, 18. Mai). *Overview of Public Health and Social Measures in the context of COVID-19*. World Health Organization. Verfügbar unter: <https://www.who.int/publications/i/item/overview-of-public-health-and-social-measures-in-the-context-of-covid-19>
- Zimmer, L. M., Lörz, M. & Marczuk, A. (2021). *Studieren in Zeiten der Corona-Pandemie: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus*.

Risiken und Nebenwirkungen der Corona-Pandemie

Wie Studierende mit der digitalen Lehre umgehen

Sarah Berndt, Annika Felix & Philipp Pohlenz

Zusammenfassung: Die Covid-19-Pandemie hat bekanntermaßen eine Umstellung der Hochschullehre auf Online-Formate in kürzester Frist erforderlich gemacht. Die flächendeckend eingeführten digitalen Instrumente stellten die Studierenden jedoch in unterschiedlicher Weise vor Herausforderungen. Die vorliegende Studie berichtet die Ergebnisse einer Studierendenbefragung im Sommersemester 2021 zu ihren Einschätzungen bezüglich der digitalen Lehre sowie deren Bedeutung für erfolgskritische Aspekte des Studiums. Ziel war es, verschiedene Reaktionsmuster auf die „emergency digitalisation“ zu entdecken und in ihrer Bedeutung für den Studienverlauf zu explorieren.

Abstract: The Covid-19 pandemic situation necessitated switching to online higher education formats at very short notice. Thus, the comprehensively introduced online tools for teaching and learning posed challenges of different kinds to students. The present study reports the results of a student survey in the summer semester of 2021 on students' appraisal of digitalized higher education and its relevance for a range of critical factors for their academic achievement. The study aimed at exploring different patterns of student reactions to "emergency digitalization" with regard to its relevance for the course of studies.

Schlagwörter: emergency digitalization, digital education, reaction patterns, latent classes, structural equation modeling

1 Ausgangspunkt „Emergency Digitalisation“

Der Ausspruch "we're all in this together" wurde in der Zeit der Corona-Pandemie nahezu mantraförmig bemüht. Mit ihm sollte auf die für alle Menschen gleichsam bedrohliche Risikolage hingewiesen werden, die letztlich die ergriffenen Maßnahmen zum Schutze Aller und zur Absicherung gegenseitiger Rücksichtnahme rechtfertigte. Im Feld der Hochschullehre zeigten sich die Maßnahmen bekanntermaßen als Umstellung der Lehre von herkömmlichen Präsenz- auf Online-Formate (Vorlesungen per Video-Chat, etc.), die von den Hochschulen in kürzester Frist realisiert wurde.

Auch wenn die Betonung des Gemeinsamen in dem zitierten Ausspruch für die Notwendigkeit, eine auf einem breiten gesellschaftlichen Konsens beruhende Antwort auf die Bedrohung zu finden, Gültigkeit besaß, so ist doch gleichzeitig im

Nachhinein zu konstatieren, dass eben nicht alle in gleicher Weise auf die Bedrohung reagiert haben bzw. sich von ihr betroffen gefühlt haben (Sobande, 2020). Im Fall der Hochschullehre lässt sich sagen, dass manche Studierende sich schwerer taten als andere, sich in der neuen, online organisierten Lernwelt zurecht zu finden, für die einen stellten die technischen Anforderungen der Online-Lehre die größte Herausforderung dar, für die anderen die sozial-kommunikativen Umwälzungen, die mit ihr verbunden waren. Diese Unterschiedlichkeit in den Reaktionen verschiedener Menschen auf eine völlig neue Situation, ist letztlich auch keine Überraschung, nimmt man soziologische Gesellschaftsbeschreibungen als Maßstab. Diese verstehen die moderne Gesellschaft eher als eine Ansammlung von Individuen, für deren Zusammenleben „das Gemeinsame“, beispielsweise in Form traditioneller Institutionen immer geringere Bindungskraft entfaltet (Beck, 1986) und die zugleich in immer höherem Maße das Individuelle und Besondere der individuellen Persönlichkeit zu einem gesellschaftlichen Leitwert macht (Reckwitz, 2017). Daraus entsteht letztlich das Erfordernis, bei der Gestaltung von sozialen Reproduktionsprozessen, wie eben beispielsweise Bildungsbiographien, die individuellen Anforderungen einzelner Personen (an Bildungsanbieter*innen, an Bildungsinhalte, an das eigene Lernen, etc.) zu berücksichtigen (Kucklick, 2016; zur Individualisierung und Personalisierung von Lernverläufen vgl. z.B. Seufert, Guggemos & Moser, 2019).

Entsprechend entsteht im Kontext der quasi über Nacht umgesetzten „emergency digitalisation“ (z.B. Cone et al., 2022) ein Spannungsfeld zwischen dem Anspruch an Bildungsangebote auf die Individualität der Lernenden einzugehen und der in der besonderen Situation der Pandemie bestehenden Notwendigkeit, in kürzester Zeit das Bildungsangebot auf Kosten dieser Individualität für alle sicherzustellen. Zu vermuten ist, dass nicht alle Studierenden in gleichem Maße mit der neuen Situation zurechtkamen und dass dies nicht zuletzt auf ihre unterschiedlich verteilten Kapazitäten im Umgang mit den digitalen Lernmedien zurückzuführen ist. Ziel der vorliegenden Studie ist es mithin, Unterschiedlichkeiten von Studierenden bezüglich ihres Umgangs mit der Umstellung der Hochschullehre auf Online-Formate zu untersuchen. Gleichwohl die Abbildung aller individuellen Reaktionsmuster der Studierenden durch das Begriffs- und Methodenrepertoire der empirischen Sozialforschung (noch) nicht hinreichend feingranular abbildbar ist, weil dieses weitgehend auf Mittelwerte und eben „das Gemeinsame“ ausgerichtet ist, lassen sich jedoch durchaus Typen von Reaktionsmuster unterscheiden, aus denen sich möglicherweise Strategien für die zukünftig stärker individualisierte Unterstützung und Förderung Studierender in einer auch nach vorläufigem Ende der Pandemie zunehmend digitalisierten Lernwelt, ableiten lassen.

In der nachfolgend berichteten Studie werden zu diesem Zweck aus den Daten einer Befragung Studierender zu ihren Einschätzungen der digitalen Hochschullehre zunächst Dimensionen extrahiert, anhand derer sich verschiedene „Digitalisierungstypen“, also spezifische Reaktionsmuster Studierender und ihre Umgangsweisen mit der digitalen Lehre identifizieren lassen. Diese Typen werden im Anschluss in Relation zu verschiedenen Aspekten des Studienalltags sowie des Studienerfolgs (z.B. Abbruchentscheidungen) gesetzt. Auf diese Weise lässt sich ein

feiner granuliertes Bild über die individuellen Herausforderungen zeichnen, mit denen Studierende konfrontiert waren und sind, als es durch eine Betrachtung der digitalen Lehre „für alle“ möglich wäre.

2 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Mit dem Ziel die Unterschiedlichkeiten von Studierenden bezüglich ihres Umgangs mit der Umstellung der Hochschullehre auf Online-Formate zu untersuchen, adressiert der Beitrag folgende Fragestellungen:

Welche „Digitalisierungstypen“ im Sinne studentischer Reaktionsmuster auf die notfallmäßig flächendeckend eingeführte digitale Lehre zeigen sich im Sommersemester 2021? Und worin unterscheiden sie sich? (Abschnitt 3)

Wie wirken Aspekte des Studienalltags (Betreuung, Kenntnisstand, Selbstüberzeugung) in Zeiten der Pandemie auf den Studienerfolg (gemessen als das Kompetenzerleben, die Studienabbruchneigung, die Absicht, die Hochschule zu wechseln)? Zeigen sich hierbei Unterschiede zwischen den Digitalisierungstypen? (Abschnitt 4)

Die Grundlage der Analysen bilden Befragungsdaten aus dem Sommersemester 2021. Betrachtet werden Studierende einer mittelgroßen deutschen Universität, welche sich durch ein großes regionales Einzugsgebiet auszeichnet. Die untersuchte Universität beherbergt rund 14.000 Studierende und hat etwa 1.200 akademische und nichtakademische Mitarbeitende. Die Befragten in der Stichprobe der vorliegenden Studie wurden über alle Fakultäten hinweg ausgewählt. Einbezogen wurden alle Studierenden ab dem zweiten Semester, die in einem regulären (sechssemestrigen) Bachelorstudiengang, einem Staatsexamensstudiengang (z.B. Medizin) oder einem Masterstudiengang eingeschrieben waren. Daraus ergibt sich eine Stichprobe von 955 Studierenden (bereinigte Rücklaufquote: 13,8 %). Die Befragung erfolgte auf freiwilliger Basis. Das Verfahren steht im Einklang mit den Standards der Universität für Forschungsethik und den einschlägigen europäischen Regelungen zur Datensicherheit (European General Data Protection Regulation). Der Fragebogen umfasst 35 Fragen¹, die Themen wie den Informationsstand über das Studium an der Universität vor der Immatrikulation, Aspekte des digitalen Alltags während der COVID-19-Pandemie, die soziale Integration in das akademische Leben an der Universität, Berufswünsche und soziodemografische Informationen anschnitten.

Die Bestimmung der Digitalisierungstypen erfolgt über eine explorative latente Klassenanalyse (LCA), bevor die Wirkung der Aspekte des Studienalltags auf den Studienerfolg anschließend mittels Strukturgleichungsmodellierung (PLS-SEM und MAG) untersucht wird.

¹ Die Merkmale, die in die Analyse eingegangen sind, und deren Operationalisierung können Abbildung 1 und Tabelle 2 entnommen werden.

3 Studentische Digitalisierungstypen

Zur Identifikation der Digitalisierungstypen wird eine explorative latente Klassenanalyse (LCA) mit Mplus Version 6 durchgeführt. Dieses multivariate statistische Verfahren geht von der Grundannahme aus, dass empirische Daten eine spezifische Anzahl an unbekannten latenten Klassen enthalten, die bestimmte Klassifizierungsmerkmale latenter Gruppen repräsentieren (Collins & Lanza, 2010; Lanza, Bray & Collins, 2012). Im vorliegenden Beitrag geht es dabei um studentische Digitalisierungstypen, die über 12 Klassifikationsmerkmale aus den Bereichen „Einstellungen gegenüber der Online-Lehre“, „Bewertung der individuellen Lernkontexte“ und „Herausforderungen der Online-Lehre“ identifiziert werden.

Die Extraktion der Anzahl an studentischen Digitalisierungstypen erfolgt empirisch über explorative Modelltests. Hierfür werden LCA-Modelle mit variierender Anzahl an latenten Klassen geschätzt und hinsichtlich ihrer Modellgüte, Modellsparsamkeit und Interpretierbarkeit verglichen (Collins & Lanza, 2010; Lanza et al., 2012).

#C	#P	LL	AIC	BIC	SABIC	VLMRT	aVLMRT	BLRT
2	97	-14602.833	29399.667	29869.923	29561.858	<0.001	<0.001	<0.001
3	146	-14352.999	28997.998	29705.806	29242.120	<0.001	<0.001	<0.001
4	195	-14231.372	28852.743	29798.104	29178.797	0.073	0.074	<0.001
5	244	-14116.488	28720.976	29903.890	29128.962	0.788	0.788	<0.001

#C = Anzahl der Klassen, #P = Anzahl der geschätzten Parameter, LL = Loglikelihood, AIC = Akaike's Information Criterion, BIC = Bayesian Information Criterion, SABIC = an der Stichprobengröße adjustiertes Bayesian Information Criterion, VLMRT = Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test, aVLMRT = adjustierter Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test, BLRT = Bootstrap-Likelihood-Ratio-Test.

Daten: Studierendenbefragung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Sommersemester 2021.

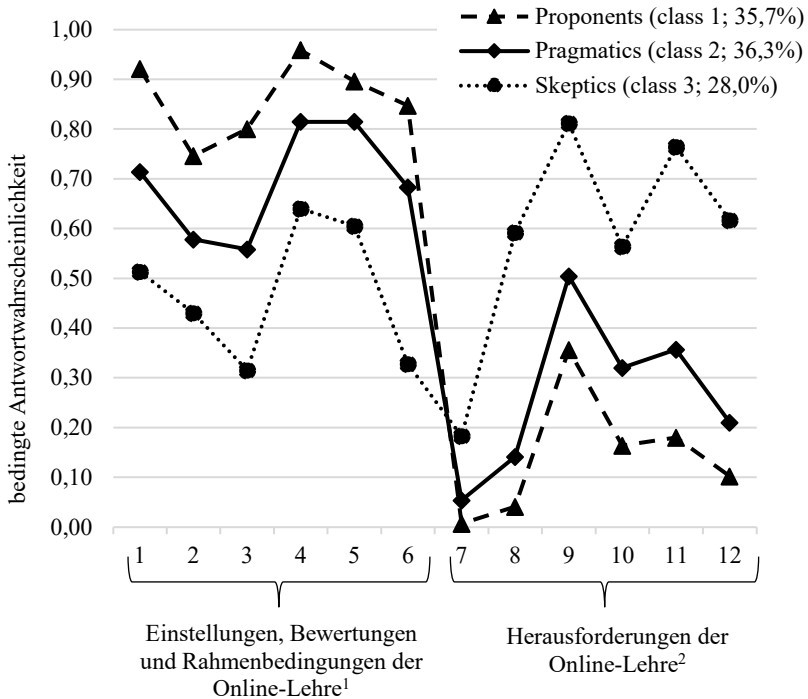
Tabelle 1: Ergebnisse der latenten Klassenanalyse (LCA) für die Klassifizierung der studentischen Digitalisierungstypen, Modellfit.

Tabelle 1 veranschaulicht den Modellfit der verschiedenen LCA-Modelle (2-5 Klassen) zur Identifikation von studentischen Typen der Digitalisierung. Obgleich in allen Modellen der beste Log-Likelihood repliziert ($p > 0,05$) wird, deuten die Kriterien des relativen Modellfits jedoch zusammenfassend auf eine 3-Klassenlösung als bestmögliche Lösung hin. So zeigt sich ein signifikantes Ergebnis laut (adjustiertem) Vuong-Lo-Mendell-Rubin-Test (VLMRT und aVLMRT) und

Bootstrap-Likelihood-Ratio Test (BLRT) im 3-Klassenmodell. Dies bedeutet inhaltlich, dass das Modell eine bessere Datenpassung aufweist, als das Modell mit einer Klasse weniger (2-Klassenmodell). Im geschätzten 4- und 5-Klassenmodell fällt hingegen nur der BLRT, nicht jedoch der VLMRT und aVLMRT signifikant aus, was im Umkehrschluss auf eine bessere Passung des 3-Klassenmodells hinweist. Für die 3-Klassenlösung spricht zudem, dass die Average Latent Class Probabilities im Vergleich zur 4- und 5-Klassenlösung eine höhere Trennschärfe anzeigen. Die Information Criteria (IC) sind hingegen weniger eindeutig. Während das Akaike's Information Criterion (AIC) und das am Stichprobenumfang adjustierte Bayesian Information Criterion (SABIC) eine 5-Klassenlösung empfehlen, deutet das Bayesian Information Criterion (BIC) auf eine 3-Klassenlösung hin. Die nachfolgenden Analysen werden daher auf Grundlage der 3-Klassenlösung vorgenommen, da diese vergleichsweise wenig Parameter benötigt, eine gute Datenanpassung vorweist und sich inhaltlich sinnvoll interpretieren lässt.

Die drei identifizierten Klassen lassen sich inhaltlich als „Proponents“ (class 1), „Pragmatics“ (class 2) und „Sceptics“ (class 3) der Digitalisierung in Studium und Lehre² fassen (vgl. Abb. 1). In der latenten Klasse 1 finden sich die „Proponents“ der Digitalisierung, also generell befürwortende Studierende. Ihr gehören, entsprechend der geschätzten Parameter, 35,7 % aller Studierenden an (manifeste Klassifikation 36,4 %, n=343). Die Mitglieder stehen der Digitalisierung der Lehre und des Lernens sehr positiv gegenüber. Dies zeigt sich in der vergleichsweise hohen bedingten Antwortwahrscheinlichkeit $>0,7$ für die Items (1-6), die auf die Rahmenbedingungen und die Einstellung gegenüber der Online-Lehre abzielen sowie konträr dazu in der geringen bedingten Wahrscheinlichkeit in Bezug auf die Herausforderungen der Online-Lehre ($<0,4$, Item 7-12).

² Die Bezeichnungen der Klassen werden aus Gründen der Vergleichbarkeit und Konsistenz aus einer früheren englischsprachigen Untersuchung der Autor*innen übernommen (vgl. Pohlenz, Felix, Berndt & Seyfried, 2023). In einer freien Übersetzung in die deutsche Sprache lassen sich die Klassen als „Befürworter*innen“ (class 1), „Pragmatisch-Reservierte“ (class 2) und „Skeptiker*innen“ (class 3) bezeichnen.



¹ „Die Online-Lehre wird dauerhaft an Bedeutung gewinnen“ (1), „Ich wünsche mir zukünftig eine Mischung aus Online-Lehre und Präsenz-Lehre“ (2), „Ich habe neue Aspekte des Online-Lernens für mich entdeckt“ (3), „An meinem Aufenthaltsort im Sommersemester 2020 hatte ich eine Internetverbindung, die eine sichere Teilnahme an Online-Veranstaltungen gewährleistete“ (4), „Ich hatte im Sommersemester 2021 Zugang zu einem ruhigen Raum, den ich für die Teilnahme an Online-Veranstaltungen im Rahmen meines Studiums nutzen konnte“ (5), „Die Veranstaltungen, die im Sommersemester 2021 (digital) stattfinden, finden in einem geeigneten Format statt“ (6).

² „Mir fehlt es an angemessener technischer Ausstattung (PC, Drucker, etc.)“ (7), „Ich habe Schwierigkeiten, mit den inhaltlichen Anforderungen in der Online-Lehre zurecht zu kommen“ (8), „Mir fehlt es an Möglichkeiten mich mit anderen Studierenden und Lehrenden auszutauschen“ (9), „Ich kann die praktischen Übungen, Erfahrungen, Laborarbeiten etc. in der Online-Lehre nicht machen“ (10), „Ich habe Schwierigkeiten, mich zuhause zeitlich zu strukturieren“ (11), „Ich habe Schwierigkeiten, den Überblick (z.B. über Kurstermine, Einwahlinfos und Aufgaben zur Vor- und Nachbereitung) zu behalten“ (12). Alle Variablen sind als fünfstufige Likert-Skalen mit dem Antwortformat „trifft überhaupt nicht zu“ (1) bis „trifft voll und ganz zu“ (5) codiert.

Daten: Studierendenbefragung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Sommersemester 2021.

Abbildung 1: Geschätzte klassenbedingte Antwortwahrscheinlichkeiten in der 3-Klassenlösung der studentischen Digitalisierungstypen in 2021 (n=955).

Abbildung 1 zeigt, dass für die „Proponents“ die Wahrscheinlichkeit der Zustimmung hinsichtlich der Aussagen, dass eine stabile Internetverbindung existiert und ein geeigneter Arbeitsplatz zur Verfügung steht, sehr hoch ist (je 0,9). Auch sind die Klassenmitglieder der Meinung, dass die Lehre im Sommersemester 2021 in einem geeigneten Format stattfand und sie neue Aspekte der Online-Lehre entdecken konnten ($>0,8$). Sie prognostizieren für die Online-Lehre zukünftig zudem eine wachsende Bedeutung (0,9) und sie wünschen sich, dass Online-Angebote als alternative Lehrveranstaltungsformen eingesetzt werden (0,7). Herausforderungen der Online-Lehre in Form eines fehlenden Austauschs mit Studierenden und Lehrenden, von technischen oder inhaltlichen Anforderungen in der Lehre usw. begegnen den Studierenden dieser Klasse hingegen kaum ($<0,4$).

36,3 % der Studierenden lassen sich demgegenüber als „Pragmatics“ der Digitalisierung der Lehre“ charakterisieren (class 2, manifeste Klassifikation 36,6 %, $n=345$). Ihre bedingten Antwortwahrscheinlichkeiten für die zustimmenden Kategorien verweilen sowohl in Bezug auf die Einstellungen und Rahmenbedingungen als auch die Herausforderungen zwischen denen der „Proponents“ (class 1) und „Sceptics“ (class 3), weshalb die inhaltliche Interpretation dieser Klasse als „reservierter Pragmatismus“ zutreffend erscheint. In etwas abgeschwächter Form empfinden die „Pragmatics“ (class 2), wie auch die „Proponents“ (class 1), das Format der digitalen Lehre angemessen (0,7). Zudem konnten sie, unterstützt durch eine stabile Internetverbindung (0,8) und einen angemessenen Arbeitsplatz (0,8) neue Aspekte des Online-Lernens entdecken (0,6). Zugleich zeigt sich aber hinsichtlich einer zukünftig wachsenden Bedeutung der Online-Lehre (0,7) und bezüglich einer zukünftigen Lehrpraxis in einer Mischung aus Präsenz- und Online-Lehre (0,6) eine im Vergleich zu den „Proponents“ (class 1) reservierte Haltung. Stehen die Herausforderungen im Fokus der Betrachtung, sehen sich die „Pragmatics“ (class 2) jedoch seltener mit Hürden der digitalen Lehre konfrontiert als die „Sceptics“ (class 3). Die größten Unterschiede in der bedingten Antwortwahrscheinlichkeit treten bezüglich der inhaltlichen Anforderungen der Lehrveranstaltungen und des fehlenden Austauschs mit Lehrenden und Studierenden auf (je 0,5).

Die kleinste Gruppe bilden die „Sceptics“ in Klasse 3 mit einem Anteil von 28,0 % (manifeste Klassifikation 26,9 %, $n=254$). Sie zeichnen sich im Vergleich zu den „Proponents“ (class 1) und den „Pragmatics“ (class 2) nicht nur durch negativere Einstellungen und schlechtere Rahmenbedingungen in Bezug auf Online-Lehre aus, sondern gleichfalls durch eine stärkere Konfrontation mit Herausforderungen, die mit dem digitalen Lehren und Lernen einhergehen. So fällt die bedingte Antwortwahrscheinlichkeit von je 0,6 für die Kategorien „trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“ in Bezug auf den Arbeitsplatz und die Stabilität der Internetverbindung bei den „Sceptics“ (class 3) am geringsten aus. Womöglich aufgrund der schlechteren Rahmenbedingungen weisen die Angehörigen dieser Klasse gegenüber den Vergleichsgruppen ebenfalls eine geringere Antwortwahrscheinlichkeit von je 0,3 hinsichtlich der Angemessenheit des Formats der (digitalen) Lehrveranstaltungen im Sommersemester 2021 sowie der Erweiterung der Fähigkeiten in Bezug auf das Online-Lernen auf. Die negativere Grundhaltung spiegelt sich auch in

der Wahrnehmung der Relevanz der Online-Lehre (0,5) und dem Wunsch nach einer zukünftigen Mischung aus Präsenz- und Online-Lehre (0,4) wider. Die Skepsis geht zudem einher mit massiven Herausforderungen des digitalen Lernens. Auffällig stärker als die Klassen 1 und 2 stehen die „Sceptics“ (class 3) vor Problemen aufgrund des fehlenden Austauschs mit Studierenden und Lehrenden (0,8), ihres Zeitmanagements (0,8), der inhaltlichen Anforderungen des Online-Studiums (0,6) sowie aufgrund des fehlenden Zugangs zu praktischen Lehrveranstaltungen (0,6). Eine ausführlichere Beschreibung der studentischen Digitalisierungstypen finden sich in vorhergehenden Untersuchung der Autor*innen (Pohlenz, Felix, Berndt & Seyfried, 2023).

4 Einfluss der Aspekte des Studienalltags auf den Studienerfolg nach Digitalisierungstypen

Die Digitalisierungstypen „Proponents“ (class 1), „Pragmatics“ (class 2) und „Sceptics“ (class 3) variieren in Bezug auf alle Aspekte des Studienalltags und Studienerfolgs (vgl. Tab. 2). Dabei urteilen die „Proponents“ (class 1) im Gruppenvergleich jeweils am positivsten, während sich die „Sceptics“ (class 3) am kritischsten äußern.

So fällt die Einschätzung der Betreuungssituation (Verfügbarkeit von Ansprechpersonen und Gelegenheiten zum Austausch mit Lehrenden) bei der Gruppe der „Proponents“ (class 1) im Gruppenvergleich deutlich positiver aus als bei den „Pragmatics“ (class 2) und „Sceptics“ (class 3). Auch attestieren sich die „Proponents“ (class 1) mit 71,3 % den vergleichsweise höchsten Kenntnisstand, gefolgt von den „Pragmatics“ (class 2) mit 67,4 % und den „Sceptics“ (class 3) mit 56,4 %. Die Selbstüberzeugung fällt ebenfalls bei den „Proponents“ (class 1) am positivsten aus, mithin sind bei Personen dieser Gruppe die Sorgen vor Blackout in Prüfungen und Misserfolg im Studium sowie die Prüfungsangst am geringsten ausgeprägt. Ein ähnliches Bild zeigt sich in Bezug auf das Kompetenzerleben. Die Abbruch- und Wechselneigung ist schließlich bei den „Proponents“ (class 1) am geringsten, während sie bei den „Pragmatics“ (class 2) etwas höher ausfällt und bei den „Sceptics“ (class 3) schließlich am vergleichsweise stärksten ausgeprägt ist.

		class 1 „Proponents“ (n = 343)	class 2 „Pragmatics“ (n = 345)	class 3 „Sceptics“ (n = 254)	gesamt (N = 955)
		Mittelwerte ^a			
Studienalltag	Betreuung ¹				
	- Ansprechperson	3,8	3,6	3,1	3,6
	- Austausch mit Lehrenden	3,7	3,3	2,9	3,3
	Kenntnisstand ²	71,3	67,4	56,4	65,8
	Selbstüberzeugung ³				
	- Blackout in Prüfungen	3,3	3,1	2,5	3,0
Studienerfolg	- Sorge Misserfolg Studium	4,0	3,7	3,0	3,6
	- Prüfungsangst	2,8	2,7	2,3	2,6
	Kompetenzerleben ⁴				
	- Bearbeitung fachspezif. Fragestellungen	4,0	3,7	3,5	3,8
	- Darstellung komplizierter Sachverhalte	3,8	3,5	3,3	3,6
	- Wiedergabe Begriffe/ Sachverhalte	4,0	3,8	3,6	3,8
	Abbruchneigung ⁵	1,2	1,4	1,8	1,4
	Wechselneigung ⁶	1,4	1,6	1,9	1,6

^a Die Digitalisierungstypen differieren in Bezug auf alle Aspekte signifikant, $p \leq 0,001$ (ANOVA, F-Test).

¹ Betreuung: „Wenn ich ein Anliegen habe, finde ich immer jemanden, an den/die ich mich wenden kann.“, „Es gibt ausreichend Gelegenheiten sich mit den Lehrenden auszutauschen.“, Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“.

² Kenntnisstand: „Markieren Sie bitte die Stelle auf dem Balken, die - bezogen auf die Anforderungen in Ihrem Studiengang - am besten Ihren Kenntnisstand wiedergibt.“, Skala von 0% bis 100%.

³ Selbstüberzeugung: „In Prüfungssituationen bin ich oft so aufgeregt, dass ich Dinge vollkommen vergesse.“, „Ich mach mir Sorgen, ob ich mein Studium überhaupt schaffe.“, „Wenn ich vor einer Prüfung stehe, habe ich meistens Angst.“, Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“.

⁴ Kompetenzerleben: „Ich sehe mich in der Lage, typische Fragestellungen aus Themengebieten der besuchten Lehrveranstaltungen zu bearbeiten.“, „Ich kann komplizierte Sachverhalte aus meinem Studium anschaulich darstellen.“, „Ich kann wichtige Begriffe/Sachverhalte meines Studienfachs wiedergeben.“, Likert-Skala von 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 5 „trifft voll und ganz zu“.

⁵ Abbruchneigung: „Inwieweit ziehen Sie derzeit ernsthaft in Betracht das Studium ganz abzubrechen?“, Likert-Skala von 1 „überhaupt nicht“ bis 5 „sehr stark“.

⁶ Wechselneigung: „Inwieweit ziehen Sie derzeit ernsthaft in Betracht die Hochschule zu wechseln?“, Likert-Skala von 1 „überhaupt nicht“ bis 5 „sehr stark“.

Daten: Studierendenbefragung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Sommersemester 2021.

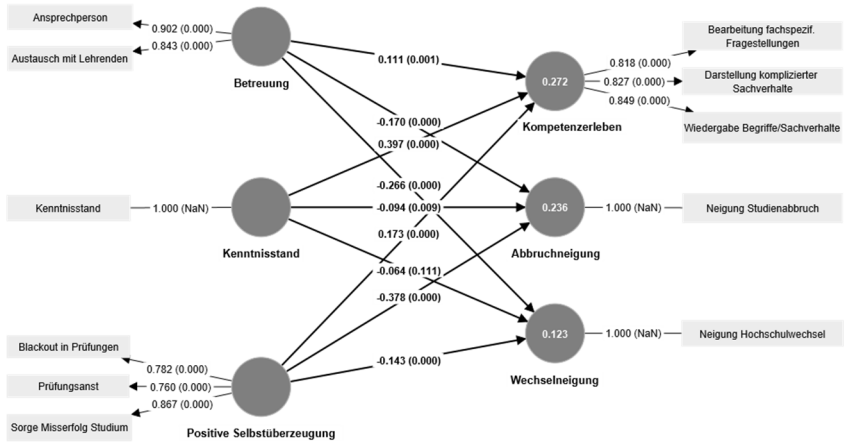
Tabelle 2: Aspekte des Studienalltags und Studienerfolgs nach Digitalisierungstypen (N = 955).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage, wie sich Aspekte des Studienalltags in Form der Betreuung durch Lehrende, des Kenntnisstands und der Selbstüberzeugung in Zeiten der Pandemie auf den Studienerfolg (Kompetenzerleben, Abbruch- und Wechselneigung) auswirken und ob sich dabei Unterschiede zwischen den Digitalisierungstypen zeigen, wird nachfolgend eine Strukturgleichungsmodellierung (PLS-SEM, MGA) vorgenommen. Dabei wird sowohl ein allgemeines Modell für alle Befragten geschätzt, als auch eine Modellierung je Digitalisierungstyp durchgeführt, da so mögliche Unterschiede zwischen den Digitalisierungstypen identifiziert werden können.

Die Strukturgleichungsmodellierung ermöglicht u.a. die simultane Prüfung von mehreren (kausalen) Variablenbeziehungen, wobei Variablen sowohl abhängige als auch unabhängige Variablen repräsentieren können (Weiber & Sarstedt, 2021). Die Berechnung erfolgt, gestützt durch die Software SmartPLS4, mittels eines varianzanalytischen Ansatzes, da dieser im Vergleich zum kovarianzanalytischen Ansatz nur geringe Anforderungen an die Stichprobengröße stellt und keine Verteilungsannahmen trifft (Hair, Hult, Ringle, Sarstedt, Danks & Ray, 2021).

Abbildung 2 veranschaulicht das geschätzte allgemeine Strukturgleichungsmodell. Dieses besitzt ausweislich der üblichen Kriterien zur Überprüfung der Güte des Mess- und Strukturmodells nur eine beschränkte Eignung. So zeigen sich Einschränkungen hinsichtlich der Erklärungskraft R^2 der Konstrukte (korr. $R^2 < 0,3$) sowie der Relevanz der Pfadkoeffizienten. Letztere weisen mit Ausnahme der Beziehung zwischen Betreuung und Wechselneigung ($\text{Beta} = -0,266^{***}$), zwischen Kenntnisstand und Kompetenzerleben ($\text{Beta} = 0,397^{***}$) und zwischen Selbstüberzeugung und Abbruchneigung ($\text{Beta} = -0,378^{***}$) signifikante³ Pfadkoeffizienten im Bereich $-0,170$ bis $0,173$ auf. Die Befunde zu den standardisierten Pfadkoeffizienten spiegeln sich auch in der mehrheitlich nur geringen bis mittleren und oftmals nicht signifikanten Ausprägung der Effektstärke f^2 wider. Gleichwohl weisen die reflektiven Messmodelle sehr gute Reliabilitäts- und Validitätsmaße auf, d.h., sie sind geeignet das Hypothesensystem zu prüfen. Auch das Gesamtmodell verfügt über eine tendenziell hohe Prognosekraft. Dies und die Tatsache, dass das Modell einen eher explorativen Zweck verfolgt, rechtfertigen seine zumindest vorläufige Annahme und Interpretation, ungeachtet bestehender Bedarfe der konzeptionellen Weiterentwicklung.

³ Lediglich der Zusammenhang zwischen dem Kenntnisstand und der Wechselneigung erweist sich als nicht signifikant ($p = 0,111$).



Daten: Studierendenbefragung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Sommersemester 2021.

Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell (PLS-SEM) zur Erklärung der Kompetenzwahrnehmung, Abbruch- und Wechselneigung. Standardisierte Beta-Koeffizienten und p-Werte (N = 955).

Die Ergebnisse der PLS-SEM zeigen insgesamt, dass die drei Aspekte des Studienalltags (Betreuung, Kenntnisstand und Selbstüberzeugung) jeweils relevante Prädiktoren für die Erklärung der Aspekte des Studienerfolgs (Kompetenzwahrnehmung, Abbruchneigung, Wechselneigung) darstellen. Lediglich der Kenntnisstand nimmt keinen signifikanten Einfluss auf die Wechselneigung. Die höchste Erklärungskraft besitzen die drei Prädiktoren für das Kompetenzerleben – sie erklären 27,2 % der Varianz. Umso positiver die Betreuungssituation, der eigene Kenntnisstand und die Selbstüberzeugung eingeschätzt werden, desto stärker ist das Kompetenzerleben ausgeprägt. Am größten ist dabei vergleichsweise der Einfluss der Selbsteinschätzung des Kenntnisstands. Bezogen auf die Abbruchneigung erklären diese drei Aspekte des Studienalltags 23,6 % der Varianz. Am stärksten ist hierbei der Einfluss der Selbstüberzeugung. Bezogen auf die Hochschulwechselneigung fällt die Erklärungskraft der drei betrachteten Aspekte hingegen mit 12,3 % Varianzaufklärung geringer aus. Die Neigung, die Hochschule zu wechseln, wird dabei ausschließlich von der Wahrnehmung der Betreuungssituation und der Selbstüberzeugung beeinflusst.

Fraglich ist im Weiteren, ob die identifizierten Effekte auch für die Digitalisierungstypen Geltung besitzen und inwiefern die zuvor identifizierten drei Typen diesbezüglich ihrer Einschätzungen voneinander abweichen. Dafür wird in einem nächsten Schritt eine Bootstrap-Multigruppenanalyse (MAG) durchgeführt. Für alle Gruppen gilt gleichermaßen, dass die Betreuung einen bedeutsamen Prädiktor für Wechselneigung darstellt, der Kenntnisstand relevant für das Kompetenzerleben

und die Selbstüberzeugung für die Abbruchneigung von Bedeutung ist (vgl. Tab. 3).

	class 1 „Propon- ents“	class 2 „Pragmat- ics“	class 3 „Scep- tics“	c1 vs. c2	c1 vs. c3	c2 vs. c3
	Pfadkoeffizienten (stand. Beta)			Gruppenvergleich (p-Wert)		
Betreuung → Kompetenzerleben	0,095	0,127*	0,079	0,698	0,847	0,557
Betreuung → Abbruchneigung	-0,147**	-0,228***	-0,103	0,277	0,588	0,118
Betreuung → Wechselneigung	-0,180***	-0,376***	-0,214**	0,015	0,679	0,073
Kenntnisstand → Kompetenzerleben	0,442***	0,305***	0,371***	0,122	0,441	0,448
Kenntnisstand → Abbruchneigung	-0,082	-0,122*	-0,011	0,629	0,428	0,209
Kenntnisstand → Wechselneigung	-0,006	-0,136*	0,003	0,133	0,923	0,158
Selbstüberzeugung → Kompetenzerleben	0,001	0,255***	0,231***	0,003	0,010	0,783
Selbstüberzeugung → Abbruchneigung	-0,358***	-0,303***	-0,416***	0,508	0,458	0,161
Selbstüberzeugung → Wechselneigung	-0,152**	-0,098	-0,138*	0,523	0,869	0,660

Daten: Studierendenbefragung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Sommersemester 2021.

Tabelle 3: Der Einfluss der Aspekte des Studienalltags auf den Studienerfolg nach Digitalisierungstypen (MGA, N = 955).

Zwischen den drei Digitalisierungstypen („Proponents“, „Pragmatics“, „Sceptics“) zeigen sich bezogen auf den Einfluss der Aspekte des Studienalltags auf den Studienerfolg demnach nur punktuell Differenzen. So ist die Wahrnehmung einer mangelnden Betreuung sowohl für die „Proponents“ (class 1) als auch für die „Pragmatics“ (class 2) von Relevanz für die Absicht, die Hochschule zu wechseln. Innerhalb der Gruppe der „Pragmatics“ (class 2) ist der Einfluss jedoch nochmals signifikant stärker, als dies innerhalb der Gruppe der „Proponents“ (class 1) der Fall ist. Weiterhin unterscheidet sich die Relevanz der Selbstüberzeugung für das Kompetenzerleben sowohl zwischen den „Proponents“ (class 1) und den „Pragmatics“ (class 2) als auch zwischen den „Proponents“ (class 1) und den „Sceptics“ (class 3). Während die Selbstüberzeugung (Blackout in Prüfungen, Sorge vor Misserfolg im Studium, Prüfungsangst) innerhalb der Gruppe der „Proponents“ (class 1) nicht von Relevanz für das Kompetenzerleben ist, zeigt sich ein signifikanter Einfluss für die

beiden Gruppen der „Pragmatics“ (class 2) und „Sceptics“ (class 3) (in gleichem Maße, denn class 2 und 3 unterscheiden sich nicht signifikant).

5 Zusammenfassung und Fazit

Die oben formulierten Forschungsfragen lassen sich mit den Ergebnissen der hier berichteten Studie folgendermaßen beantworten. Studierende reagierten durchaus unterschiedlich auf die Herausforderungen, vor die sie durch die Pandemie und die mit ihr verbundene plötzliche Umstellung der Lehr-/Lernprozesse auf digitale Formate gestellt wurden. Mittels der eingesetzten Verfahren lassen sich drei Typen der Reaktion erkennen, die sich als befürwortend (class 1), pragmatisch-reserviert (class 2) und skeptisch (class 3) gegenüber der Umstellung auf den „Online-Betrieb“ beschreiben lassen. Ungeachtet der festgestellten Unterschiedlichkeiten zwischen den identifizierten Digitalisierungstypen, also den Reaktionsmustern auf die Online-Lehre an sich, ist festzuhalten, dass zwischen diesen Gruppen nur geringe Unterschiede hinsichtlich des Einflusses der untersuchten Aspekte des Studienalltags auf erfolgsrelevante Faktoren bestehen. Die punktuellen Differenzen beispielsweise zwischen „Proponents“ und „Sceptics“, geben jedoch Anlass für eine weitere Beschäftigung mit der unterschiedlich verteilten Kapazität der Studierenden, die Online-Lehre anzunehmen und für ihren Studienerfolg zu nutzen. So ist die Selbstüberzeugung, gemessen u.a. als (nicht) vorliegende Prüfungsangst und Befürchtung den Anforderungen insgesamt nicht gewachsen zu sein, bei denjenigen Studierenden signifikant stärker ausgeprägt, die als skeptisch gegenüber der digitalen Lehre eingestellt zu bezeichnen sind (s.o.).

Insofern die digitale Lehre auch nach dem Ende der pandemiebedingten Maßnahmen zu einem etablierten Teil der Praxis in der Hochschullehre geworden ist und beispielsweise in Form hybrider Lehrformate die Situation der unmittelbaren Notwendigkeit des Einsatzes digitaler Formate überdauert, ist zu diskutieren, inwieweit durch eine Stärkung der digitalen Handlungskompetenzen aller Studierenden, die Startchancen in eine sich verändernde Lernumwelt egalisiert werden können, ganz ungeachtet bestehender – und wünschenswerter – Unterschiedlichkeiten und Diversitäten der Studierenden. Dies ist insofern wichtig, als „Skepsis“ gegenüber der digitalen Lehre nicht zu verwechseln ist mit einer Skepsis gegenüber der Digitalisierung an sich. Vielmehr spiegelt sich in den hier identifizierten Merkmalen der entsprechenden Gruppe Studierender, dass sie skeptisch gegenüber der eigenen Kapazität, mit den Anforderungen der digitalen Lehre zurecht zu kommen, sind. Mit Blick auf die landläufige Beschreibung von Kompetenzen im Umgang mit digitalen Medien als unverzichtbare „Future Skills“, besteht in der diesbezüglichen Kompetenzentwicklung für alle der gleiche Anspruch an die Qualifizierungsfunktion von Hochschulen, wie er in der Zeit der Pandemie für deren Bewältigung formuliert wurde: „We’re all in this together“.

Literaturverzeichnis

- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp.
- Collins, L. M. & Lanza, S. T. (2010). Latent class and latent transition analysis: With applications in the social, behavioral, and health sciences. Wiley.
- Cone, L., Brøgger, K., Berghmans, M., Decuyper, M., Förchler, A., Grimaldi, E., Hartong, S., Hillman, T., Ideland, M., Landri, P., van de Oudeweetering, K., Player-Koro, C., Bergviken Rensfeldt, A., Rönnerberg, L., Taglietti, D. & Vanermen, L. (2022). Pandemic acceleration: Covid-19 and the emergency digitalization of European education. *European Educational Research Journal*, 21(5), 845-868. <https://doi.org/10.1177/14749041211041793>
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P. & Ray, S. (2021). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7>
- Kucklick, C. (2016). Die granulare Gesellschaft. Wie das Digitale unsere Wirklichkeit auflöst. Ullstein.
- Lanza, S. T., Bray, B. C. & Collins, L. M. (2012). An introduction to latent class and latent transition Analysis. In I. B. Weiner, J. A. Schinka, & W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of Psychology* (pp. 691-716). John Wiley and Sons.
- Pohlenz, P., Felix, A., Berndt, S. & Seyfried, M. (2023). How do students deal with forced digitalisation in teaching and learning? Implications for quality assurance. *Quality Assurance in Education*, 31(1), 18-32. <https://doi.org/10.1108/QAE-02-2022-0041>
- Reckwitz, A. (2017). Die Gesellschaft der Singularitäten. Suhrkamp.
- Seufert, S., Guggemos, J. & Moser, L. (2019). Digitale Transformation in Hochschulen: Auf dem Weg zu einem offenen Ökosystem. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 14(2), 85-107.
- Sobande, F. (2020). 'We're all in this together': Commodified notions of connection, care and community in brand responses to COVID-19. *European Journal of Cultural Studies*, 23(6), 1033-1037. <https://doi.org/10.1177/1367549420932294>
- Weiber, R. & Sarstedt, M. (2021). Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS. SpringerGabler.

Verlernten die Studierenden das Lernen?

Welchen Einfluss die pandemiebedingte, zeitweise Einführung digitaler Lehr- und Lernformate auf die Lernkompetenzen / Lernstrategien unserer Studierenden genommen hat

Thomas Seppelfricke

Zusammenfassung: Der aktuelle Beitrag greift die Frage auf, in welcher Weise sich Lernkompetenzen von Studierenden durch die zeitweise Einführung ausschließlich digitaler Lehr- und Lernformate, die im Zuge der Covid 19-Pandemie notwendig geworden war, verändert haben. In der zweifach angelegten Kohortenstudie (Erstkohorten-Erhebung im WS 2020/2021; Zweitkohorten-Erhebung im WS 2023/2024) kam ein Fragebogen zur subjektiven Einschätzung von Lernkompetenzen zum Einsatz, der es Studierenden ermöglicht, ihr eigenes Lernkompetenz-Portfolio zu reflektieren. Der an den „Questionnaire for measuring Learning Strategies of Students“ (Pintrich et al. 1993) angelehnte Fragebogen wurde um Nutzungsaspekte digitaler Lernmedien erweitert. Wie der Vergleich zwischen den beiden Kohortenstichproben darlegt, hat eine Veränderung nur in einigen wenigen Lernkompetenzfeldern stattgefunden. Zudem wird deutlich, dass digitale Medien eine zunehmend bedeutsamere Rolle im Lernkontext spielen.

Abstract: The current article addresses the question in how far students' learning competencies have changed through the temporary introduction of exclusively digital teaching and learning formats, which became necessary during Covid 19 pandemic. As part of a twofold drafted cohort study (initial cohort measuring within winter term 2020/2021; second cohort measuring within winter term 2023/2024), an instrument based on the “Questionnaire for measuring Learning Strategies of Students” from Pintrich et al. 1993 was used, enabling students to reflect their own learning skills portfolio. The instrument was expanded to include even digital media usage for learning. As the comparison between the two cohort samples could show, a relevant change only took place in a few areas of learning competencies. Furthermore, it can be seen that digital media play an increasingly important role in students' learning context.

Schlagwörter: Kohortenstudie, Lernkompetenzen, digitale Lernmedien, Covid 19-Pandemie, Postpandemie

1 Einleitung

Take Home-Klausuren, Open Book-Klausuren, virtuelle mündliche Prüfungen, Sprachenlernen auf Distanz; die Covid 19-Pandemie hat den Studiumsalltag in den letzten Jahren gehörig auf den Kopf gestellt. Bedingt durch den Lockdown mussten nicht nur in kurzer Zeit digitale Lösungen für die Umstellung von Präsenz-Lehrveranstaltungen gefunden werden (CHE 2024). Auch die Anpassung des Lernverhaltens auf veränderte Prüfungsformate erforderte eine Umorientierung. Doch nicht nur die Umstrukturierung des Studiumsalltags brachte Belastungspotential mit sich. Viele Studierende verloren kurzfristig auch ihre Werkstudent*innen-tätigkeit, weil viele Betriebe Kosten einsparen mussten (Becker & Lörz, 2020).

In einer an der Universität Trier in Zusammenarbeit mit dem Leibniz-Institut für Psychologie im Frühjahr 2021 durchgeführten Studierendenbefragung ($N=1.806$) konnten Zimmermann et al. (2021) die folgenden negativen Auswirkungen der notwendig gewordenen Distanzlehre für den Studiumsalltag aufzeigen: vermehrte Schwierigkeiten in der Kommunikation mit Kommiliton*innen (87%), hohe Besorgnis, das Studium nicht in der Regelstudienzeit abschließen zu können (83%), größere Schwierigkeiten bei der Bildung von Lerngruppen (78%), eine schlechtere seelisch-emotionale Verfassung (77%) und ein allgemein schlechterer Allgemeinzustand (73%). Von den negativen Auswirkungen der kurzfristigen Umstellung auf Distanzlehre besonders betroffen war die Gruppe der Studienanfänger*innen.

Auch in einer weiteren Erhebung, die aus einem freien Zusammenschluss von Studierendenschaften ($N=5.868$) im Dezember 2020/ Januar 2021 initiiert worden war, zeigte sich, dass insbesondere Konzentrationsprobleme (73%) und fehlende Ruhe am Lernort (42%) den Studierenden zu schaffen machten (Danaii, 2022). Wie Ehrentreich et al. (2021) im Rahmen einer Erhebung an der Ostfalia Hochschule für Angewandte Wissenschaften konstatierten, trat mit dem fehlenden sozialen Umfeld bei vielen Studierenden ein verstärktes Einsamkeitsempfinden und ein erhöhter Tabak- und/ oder Alkoholkonsum auf.

Spätestens mit dem Übergang in das Jahr 2023 hat die Covid 19-Pandemie weitestgehend an Bedrohlichkeit verloren und der Studiumsalltag konnte sich in weiten Teilen normalisieren. Die Rückkehr zur Präsenzlehre und zu alten Prüfungsmodalitäten entspricht inzwischen vielerorts dem gewohnten Standard: so können mündliche und schriftliche Prüfungen wieder in Präsenz am Campus abgenommen werden. Es stellt sich dennoch die Frage, wie gut die Readaptation der Studierenden auf den neuen „alten“ Studiumsalltag vollzogen werden konnte.

Um diesbezüglich zu Erkenntnissen zu kommen, soll innerhalb des aktuellen Beitrags auf Basis einer zweifach angelegten Kohortenstudie ein Blick auf Unterschiede innerhalb der Lernkompetenzen von Studierenden gerichtet werden. Aus diesem Anlass wurden die Daten einer Kohorte im Wintersemester 2020/2021 ($N=178$) den Daten einer zweiten Kohorte im Wintersemester 2023/2024 ($N=107$) gegenübergestellt, wobei beide Erhebungen im Rahmen von Abschlussarbeiten an

der Hochschule Fresenius angesiedelt waren und angestrebt wurde, die beiden Kohortenstichproben möglichst strukturgleich zu halten, um später tendenziell Entwicklungen aufzeigen zu können. Eine Doppelteilnahme von Studierenden an beiden Erhebungen kann insofern ausgeschlossen werden, dass Teilnehmer*innen der Postpandemie-Kohorte explizit darauf hingewiesen wurden, an der Studie nur teilzunehmen, wenn nicht bereits eine Teilnahme im WS 2020/2021 erfolgt war.

1.1 Lernkompetenzen im modernen Hochschulalltag

Unter der Begrifflichkeit der „*Lernkompetenzen*“ werden Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen verstanden, die für individuelle und kooperative Lernprozesse benötigt und zugleich beim Lernen entwickelt und optimiert werden (Solzbacher, 2006). Gerade zu Beginn des Studiums ist es essentiell, dass sich Studierende Lernkompetenzen/ Lernstrategien aneignen, um sich auf die Anforderungen des Hochschulsettings bestmöglich einzustellen. Als Zielsetzungen des Hochschulstudiums werden im Hochschulrahmengesetz (2019/1999) die Befähigung zum wissenschaftlichen Arbeiten, die Vorbereitung auf ein berufliches Tätigkeitsfeld und der Erwerb von Schlüsselkompetenzen zur gesellschaftlichen Teilhabe angeführt. Während in der Schule noch primär der Erwerb von Grundlagenwissen im Vordergrund steht, liegt der Fokus des Lernens im Hochschulkontext stärker auf der Evaluation und gedanklichen Durchdringung von Wissen, d.h. es gilt Wissen und Wissensquellen kritisch zu hinterfragen (Vogt, 2010).

1.1.1 Subdimensionen der Lernkompetenzen

Lernkompetenzen stellen ein multifacettiertes Konzept dar, bei dem verschiedene Subkomponenten in Interaktion treten: im Einzelnen handelt es sich hierbei um die „*Selbststeuerung bzw. -regulation*“, die „*Bereitschaft zu kooperieren*“ sowie die „*(digitale) Medienkompetenz*“. Es soll in der Folge ein gezielter Blick auf die verschiedenen Subdimensionen gerichtet werden.

Baumeister et al. (1994) definieren den Begriff der *Selbststeuerung* bzw. *Selbstregulation* als die Fähigkeit einer Person, ihr Verhalten in verschiedenen Situationen zielgerichtet zum Einsatz zu bringen. Selbstregulation impliziert im Lernkontext, dass dieser Lernprozess *aktiv* gesteuert wird, indem individuelle Lernziele gesetzt und die eigenen Lernfortschritte kontinuierlich reflektiert werden (vgl. Zimmermann, 2000). In einer Ausnahmesituation wie der Covid 19-Pandemie wurden die Bedarfe zur Selbstregulation bedingt durch die räumliche Distanzierung mitunter noch stärker beansprucht.

In vielen Alltagssituationen haben Menschen angeborene Bedürfnisse nach sozialen Interaktionen und zeigen die *Bereitschaft zu kooperieren*. Im Studiumskontext kommt insbesondere der Interaktion mit Studiumskolleg*innen und Dozierenden eine bedeutsame Rolle zu (Pastoors & Ebert, 2019). Diese kann in Form des Austauschs von Lernmaterialien, dem Abfragen von Lerninhalten oder

dem Klären von Unsicherheiten stattfinden. In Zeiten der Covid 19-Pandemie waren derartige Interaktionsmöglichkeiten dahingehend restringiert, dass sich Begegnungen vielfach auf den virtuellen Raum beschränkten. Gerade im virtuellen Raum kann jedoch die Schaffung und Beibehaltung sozialer Beziehungen erheblich erschwert sein, was mitunter auch zu verstärkten Gefühlen eines Alleinkämpferdaseins führen kann (Crawford, 2022).

Lernprozesse können durch die Einbindung geeigneter medialer Angebote begünstigt werden. In den letzten Jahren haben hierbei zunehmend digitale Lernapplikationen an Bedeutung gewonnen, weshalb der *digitalen Medienkompetenz* eine wichtige Rolle zukommt. Bereits 2019 wurde mit dem Abschluss des „Digital Pakt Schule“ schriftlich fixiert, dass digitale Medien einen höheren Stellenwert im Lernkontext einnehmen sollen (Wohlfart & Wagner 2023). Dieser Fokus hat in Zeiten der Covid 19-Pandemie eine deutliche Beschleunigung erfahren. Heruntergebrochen auf die Anforderungen des Studiumsalltags kann vermutet werden, dass eine erhöhte digitale Medienkompetenz für Studierende äußerst vorteilhaft ist, um auch unter erschwerten Lernbedingungen (wie z.B. den Kontaktbeschränkungen in Zeiten der Covid 19-Pandemie) den akademischen Anforderungen gerecht zu werden. Unter der Begrifflichkeit der „*Future Skills*“ des akademischen Kompetenzerwerbs werden u.a. „*Digital Literacy*“ und „*Digital Ethics*“ aufgeführt, da auch der Arbeitsmarkt zunehmend einfordert, dass Studiumsabsolvent*innen ein gewisses Maß an Kompetenzen im Umgang mit digitalen Technologien vorweisen können (Hartmann et al., 2023). Nicht von ungefähr hat die Europäische Union sich zum Ziel gesetzt, dass bis 2030 mindestens 80% der EU-Bevölkerung zumindest über digitale Grundkenntnisse verfügen sollen. Im europäischen Ländervergleich weist die deutsche Bevölkerung aktuell noch unterdurchschnittliche digitale Kompetenzen auf (Horizont, 2024).

1.1.2 Erfolgsfaktoren digitalen Lernens

Digitale Lehr- und Lernformate sollten gewisse Qualitätskriterien erfüllen, damit sie in der Lage sind, für Lernende attraktiv zu sein. „*Gamification*“ als Konzept, welches spielerische Elemente und Prinzipien in digitale Lernkontexte integriert, verspricht, traditionelle Lernprozesse aufzulockern und so eine motivierende Lern- und Arbeitsatmosphäre zu schaffen (Chou, 2016). Durch die Einbindung von spielerischen Komponenten können Lernabläufe interessanter und aktivierender für Nutzer*innen gestaltet werden (vgl. Deterding et al., 2011). Untersuchungen haben gezeigt, dass Gamification das individuelle Engagement fördert und in der Folge positive Auswirkungen auf das Lernverhalten hat (Simões, et al., 2013).

Häufig entsteht bei Rezeption der Kommunikation kommerzieller Anbieter der Eindruck, dass allein die Bereitstellung von Lernangeboten maßgeblich sei, um Lernerfolge sicher zu stellen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass es mit der bloßen Zur Verfügung-Stellung digitaler Lernangebote nicht getan ist. Vielmehr gilt es, eine Lernkultur zu schaffen, die die Lernenden dazu befähigt, die entsprechenden Angebote kontinuierlich zu beanspruchen (Kortsch et al., 2023).

Hierfür muss jedoch ein entsprechendes Mindset aufseiten der Lernenden etabliert werden.

1.2 In welcher Weise hat sich das Lernen für Prüfungen in Zeiten der Covid 19-Pandemie verändert?

Eine weitere große Herausforderung für Hochschulen in Zeiten der Covid 19-Pandemie war es, die Prüfungsabnahme so zu gestalten, dass sie mit den politisch vorgeschriebenen Rahmenbedingungen vereinbar war. Mit den aufkommenden Kontaktbeschränkungen im Frühjahr 2020 mussten flächendeckend virtuelle Prüfungsformate eingeführt werden (Lörz et al., 2021). Schriftliche Prüfungen mussten zuhause bearbeitet werden können; mündliche Prüfungen konnten zumindest in digitaler Form abgehalten werden.

Auf Seiten der Studierenden brachte die Anpassung des eigenen Lernverhaltens auf sich verändernde Prüfungsformate Belastungspotential mit sich, weil Aufgabenstellungen in virtuellen, schriftlichen Prüfungen – bedingt durch die online kaum realisierbare Prüfungsaufsicht – von Prüfer*innen anders gestaltet werden mussten: so standen in virtuellen Klausurformaten deutlich stärker Wissenstransferaufgaben im Vordergrund, da die Reproduktion deklarativen Wissens bei Zugriff auf Lernmaterialien jeglicher Art in der häuslichen Umgebung zu wenig leistungsdifferenzierend gewesen wäre (vgl. CHE, 2024). Da die Kommunikation der Prüfungsbedingungen oftmals sehr kurzfristig erfolgte, war eine Planungssicherheit in Bezug auf das Prüfungsformat („Wird es eine Präsenz-, Open Book oder virtuelle Klausur werden?“) oftmals nicht möglich. Wie bereits in verschiedenen Studien aufgezeigt, prägen Prüfungsformat-Erwartungseffekte das Lernverhalten von Studierenden (Struyven et al., 2005; Thiede, 1996).

Bedingt durch die Tatsache, dass die Covid 19-Pandemie durch immer wieder neu einsetzende Infektionswellen den Studiumsalltag über mehrere Semester hinweg prägte, stellt sich in Zeiten der Postpandemie die Frage: Hat sich am Lernverhalten der Studierenden durch die Einführung rein digitaler Lehr- und Lernformate in Zeiten der Covid 19-Pandemie grundsätzlich etwas verändert?

1.3 Ableitung von Hypothesen

Es werden im folgenden Kapitel mehrere Hypothesen abgeleitet, die auf Grundlage der Erhebungen in den beiden Kohortenstichproben (im WS 2020/2021 vs. im WS 2023/2024) empirisch geprüft werden konnten.

Bedingt durch die flächendeckende Einführung digitaler Lehrformate in Zeiten der Covid 19-Pandemie waren Hochschulen zunehmend gefordert, Angebote zu etablieren, die einen angemessenen Umgang mit digitalen Medien vermitteln (Vogt, 2021). Es ist insofern davon auszugehen, dass sich Lernende in Zeiten der Covid 19-Pandemie mit digitalen Lernmedien zunehmend vertrauter machten und die in dieser Zeit erworbenen Fertigkeiten auch in Zeiten der Postpandemie weiterhin und infolge der Vertrautheit mit diesen sogar häufiger zur Anwendung bringen. Daher soll angenommen werden:

- Hypothese 1: Die *Nutzungsintensität digitaler Lernmedien* ist bei den Studierenden der Postpandemie-Kohorte (im WS 2023/2024) (noch) höher ausgeprägt als bei den Studierenden der Pandemie-Kohorte (im WS 2020/2021).

Da sich der Lern- und Prüfungsalltag in Covid 19-Pandemie-Zeiten eher im heimischen Umfeld abspielte, wird vermutet, dass Studierende ihre Lernaktivitäten unter Pandemiebedingungen stärker auf Transfer-Aufgabenformate ausrichteten und dahingehend auch ihr Lernverhalten anpassten. Hieraus ergibt sich die Ableitung der folgenden beiden Hypothesen:

- Hypothese 2a: Die *Elaboration von Lerninhalten* ist in der Pandemie-Kohorte (im WS 2020/2021) höher ausgeprägt als in der Postpandemie-Kohorte (im WS 2023/2024).
- Hypothese 2b: Das *kritische Hinterfragen von Lerninhalten* ist in der Pandemie-Kohorte (im WS 2020/2021) höher ausgeprägt als in der Postpandemie-Kohorte (im WS 2023/2024).

Um eine noch tiefgründigere Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu erwirken, die noch stärker auf Wissenstransferanforderungen in Remote-Prüfungsformaten ausgerichtet ist, soll geprüft werden, ob eine intensivere Literaturrecherche in Zeiten der Covid 19-Pandemie stattgefunden hat. Dies führt zur Ableitung der folgenden Hypothese:

- Hypothese 2c: Die *Intensivierung der Literaturrecherche* ist in der Pandemie-Kohorte (im WS 2020/2021) höher ausgeprägt als in der Postpandemie-Kohorte (im WS 2023/2024).

Mit Beendigung jeglicher Kontaktbeschränkungen ist davon auszugehen, dass Studierende in Zeiten der Postpandemie ihr Lernverhalten wieder stärker auf Präsenzbegegnungen mit Lehrenden / Lernenden am Campus bzw. Präsenzprüfungsformate, in denen der Gedächtnisbasierte Abruf von Lerninhalten wieder stärker im Fokus steht, ausrichteten. Im Speziellen sollen daher folgende Hypothesen geprüft werden:

- Hypothese 2d: Die *Lernorganisation* (gemeint ist damit die Ordnung des Lernstoffes, so dass Lerninhalte Gedächtnisbasiert gut abrufbar sind) ist in der Postpandemie-Kohorte (im WS 2023/2024) höher ausgeprägt als in der Pandemie-Kohorte (im WS 2020/2021).
- Hypothese 2e: Die *Rekapitulation von Lerninhalten durch Wiederholung* ist in der Postpandemie-Kohorte (im WS 2023/2024) höher ausgeprägt als in der Pandemie-Kohorte (im WS 2020/2021).
- Hypothese 2f: Das *gezielte Aufsuchen einer ruhigen Lernumgebung* (wie z.B. einer Hochschulbibliothek) ist in der Postpandemie-Kohorte (im WS 2023/2024) höher ausgeprägt als in der Pandemie-Kohorte (im WS 2020/2021).

- Hypothese 2g: Das *Lernen mit Studiumskolleg*innen* ist in der Postpandemie-Kohorte (im WS 2023/2024) höher ausgeprägt als in der Pandemie-Kohorte (im WS 2020/2021).

Über die zuvor aufgeführten Veränderungsannahmen hinaus wird erwartet, dass bestimmte Lernkompetenzen in beiden Zeiträumen stabil sind, weil sie durch die unterschiedlichen Rahmenbedingungen keine relevante Veränderung erfahren haben dürften. Im Speziellen wird angenommen:

- Hypothese 2h: Das *Zeitmanagement*, d.h. die zeitliche Planung von Lerneinheiten, unterscheidet sich nicht zwischen der Pandemie-Kohorte (im WS 2020/2021) und der Postpandemie-Kohorte (im WS 2023/2024).
- Hypothese 2i: Die *Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand* unterscheidet sich nicht zwischen der Pandemie-Kohorte (im WS 2020/2021) und der Postpandemie-Kohorte (im WS 2023/2024).
- Hypothese 2j: Die *Anstrengung, das erforderliche Lernpensum einzuhalten*, unterscheidet sich nicht zwischen der Pandemie-Kohorte (im WS 2020/2021) und der Postpandemie-Kohorte (im WS 2023/2024).

2 Methodik

2.1 Untersuchungsdurchführung

Die aktuelle Studie wurde mittels einer Online-Befragung in zwei verschiedenen Kohorten durchgeführt (Erstkohorten-Erhebung im Wintersemester 2020/2021; Zweitkohorten-Erhebung im Wintersemester 2023/2024). Zielgruppe der Befragung waren zu beiden Zeitpunkten Studierende, die an einer deutschen Hochschule (privat oder staatlich) immatrikuliert waren. Mehrere Dozierende der Hochschule Fresenius teilten den Link in ihren Lehrveranstaltungen (zumeist Veranstaltungen der Psychology School) mit den Studierenden. Darüber hinaus wurden soziale Medien wie WhatsApp, Instagram oder Facebook für die Probandenakquise verwendet. Alle Teilnehmenden wurden jeweils zu Beginn über die Intention der Befragung und die Gewährleistung von Anonymität aufgeklärt und gaben ihre Zustimmung. Um die Struktur beider Kohorten zumindest annähernd vergleichbar zu halten, wurden die Stichproben hinsichtlich der Merkmale Studiumsart (gleicher Anteil an Bachelor- und Master-Studierenden) bzw. Studiumsphase (gleicher Anteil an Studierenden im ersten Semester bzw. einem höheren Semester) parallelisiert.

2.2 Stichprobenbeschreibung

Die Erstkohorten-Stichprobe im WS 2020/2021 umfasste insgesamt 178 Studierende, die Zweitkohorten-Stichprobe im WS 2023/2024 insgesamt 107

Studierende. Die Stichproben wiesen in beiden Fällen einen hohen Anteil von Bachelor-Studierenden (88%) auf, die zumeist einem Vollzeitstudium an der Hochschule Fresenius nachgingen. Die übrigen 12% der Studierenden befanden sich in einem Masterstudium, wobei auch von diesen ein hoher Anteil in Vollzeit an der Hochschule Fresenius studierte. Gut ein Drittel der Teilnehmer*innen beider Kohorten war zum Zeitpunkt der Befragung noch in der Anfangsphase des Studiums (jeweils 36% in beiden Kohorten). Im Durchschnitt waren die Befragten im dritten (in der Kohorte im WS 2020/2021) bzw. vierten (in der Kohorte im WS 2023/2024) Fachsemester immatrikuliert und wiesen ein Durchschnittsalter von 21,6 Jahren (in der Kohorte im WS 2020/2021) bzw. 21,8 Jahren (in der Kohorte im WS 2023/2024) auf. Die Geschlechterverteilung erwies sich zu beiden Zeitpunkten als hinreichend ähnlich: in der Erstkohorten-Stichprobe im WS 2020/2021 lag der Anteil der weiblichen Studierenden bei 73%, in der Zweitkohorten-Stichprobe im WS 2023/2024 bei 79%. Wenngleich in deutlicher Minderheit gegenüber den Vollzeitstudierenden ging jeweils ein Teil der Studierenden einem berufsbegleitenden Studium nach (in der Kohorte im WS 2020/2021 zu 7%, in der Kohorte im WS 2023/2024 zu 4%). Es nahmen Studierende aus verschiedenen Fachdisziplinen an der Umfrage teil, wobei ein großer Teil in den Studienfächern Psychologie (in der Kohorte im WS 2020/2021 zu 36%; in der Kohorte im WS 2023/2024 zu 48%) und Wirtschaftspsychologie (in der Kohorte im WS 2020/2021 zu 29%; in der Kohorte im WS 2023/2024 zu 35%) immatrikuliert war. Eine zusammenfassende Übersicht über die soziodemographische Struktur der Kohortenstichproben zu beiden Erhebungszeitpunkten kann der Tabelle 1 entnommen werden.

Tabelle 1: Struktur der Kohortenstichproben zu beiden Erhebungszeitpunkten

	Erstkohorten- Stichprobe im WS 2020/2021 (N=178)	Zweitkohorten- Stichprobe im WS 2023/2024 (N=107)
<i>Geschlecht:</i>		
Männlich	27%	20%
Weiblich	73%	79%
Divers	0%	1%
<i>Durchschnitts-Alter:</i>	<i>MW</i> = 21.6 J. <i>SD</i> = 4.0	<i>MW</i> = 21.8 J. <i>SD</i> = 4.8
<i>Studiumssetting:</i>		
Vollzeit-Studium	93%	96%
Berufsbegleitend	7%	4%
<i>Studienart (parallelisiert):</i>		
Bachelor-Studium	88%	88%
Master-Studium	12%	12%
<i>Stud.-phase (parallelisiert):</i>		
Erstes Semester	36%	36%
Höheres Semester	64%	64%
<i>Studiumsfach:</i>		
Psychologie	36%	48%
Wirtschaftspsychologie	33%	35%
BWL/ Wirtschaftswiss.	22%	8%
Lehramt	2%	3%
Rechtswissenschaften	2%	5%
Sonstige	5%	0%
<i>Hochschulart:</i>		
Hochschule Fresenius	87%	89%
And. Privat-Hochschule	8%	6%
Staatliche Universität	5%	5%
<i>Durchschnitts-Semester:</i>	<i>MW</i> = 3.4 <i>SD</i> = 2.4	<i>MW</i> = 3.7 <i>SD</i> = 2.5

2.3 Operationalisierung

In beiden Kohortenstichproben kam jeweils das LIST-Inventar von Wild & Schiefele (1994) zum Einsatz, welches auf Basis des „Motivated Strategies for Learning Questionnaire“ entwickelt wurde und zwischen kognitiven, metakognitiven und internen, ressourcenorientierten Lernstrategien differenziert (Pintrich et al., 1993). Das LIST-Inventar umfasst insgesamt 77 Items, die auf einer fünfstufigen Likert-Skala mit Antwortmöglichkeiten von 1 = „sehr selten“ bis 5 = „sehr oft“ erhoben werden. Einen Überblick über alle Subskalen des Inventars inkl. ihrer Zuordnung zu den kognitiven, metakognitiven sowie internen, ressourcenorientierten Lernstrategien und der Aufführung eines Beispielitems gibt Tabelle 2.

Die für die Prüfung des zweiten Hypothesenstrangs relevante inferenzstatistische Prüfung auf signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen Pandemie-Kohorte (im WS 2020/2021) und Postpandemie-Kohorte (im WS 2023/2024) erfolgte jeweils auf Basis eines t-Tests für unabhängige Stichproben. Hierbei erweist sich der t-Test auch bei Verletzung der Normalverteilungsannahme (war für einige der Subskalen des LIST-Inventars gemäß Kolmogorov-Smirnov-Test nicht gegeben) aufgrund der Stichprobengröße von $N=285$ als hinreichend robust.

Der Fragebogen des LIST-Inventars wurde zu beiden Erhebungszeitpunkten um einen Fragebogenteil ergänzt, der von Vogt (2021) entwickelt wurde und sich explizit mit der Rolle digitaler Medien und ihrer Nutzung im Lernalltag beschäftigt. Der Einstieg in diesen Teil erfolgte jeweils mit der Frage, ob und in welchem zeitlichen Umfang die Untersuchungsteilnehmenden digitale Medien in ihrem Lernalltag nutzen. Die Abfrage der täglichen Nutzung digitaler Medien für Lernaktivitäten erfolgte auf einer 8-stufigen Likert-Skala mit den Antwortkategorien „gar nicht“, „weniger als 1 Stunde“, „1 Stunde“, „2 Stunden“, „3 Stunden“, „4 Stunden“, „5 Stunden“, „mehr als 5 Stunden“. Im weiteren Verlauf sollten die Studierenden, die angaben, digitale Medien für Lernzwecke zu nutzen, eine Differenzierung zwischen Lernprogrammen am PC/ Laptop, Lernapps auf Tablet/ Smartphone sowie Lernvideos vornehmen und wurden im Falle der Bejahung gebeten, die ihrerseits genutzten Anwendungen/ Applikationen am PC/ Laptop bzw. auf Tablet/ Smartphone innerhalb eines offenen Textfeldes zu benennen.

Am Ende des Fragebogens wurden die Studierenden auf Grundlage einer offenen Frage nach möglichen Änderungsvorhaben für ihre Lernaktivitäten in der kommenden Prüfungsphase befragt.

Tabelle 2: Subdimensionen des LIST-Inventars und Beispielimts

Betrachtete Subdimension	Beispielimt
<i>Kognitive Lernstrategien</i>	
Lernorganisation (9 Items)	„Ich versuche, den Stoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann.“
Elaboration von Lerninhalten (10 Items)	„Ich versuche, neue Begriffe oder Theorien auf mir bereits bekannte Begriffe und Theorien zu beziehen.“
Kritisches Hinterfragen von Lerninhalten (6 Items)	„Das, was ich lerne, prüfe ich auch kritisch.“
Rekapitulation von Lerninhalten durch Wiederholung (5 Items)	„Ich präge mir den Lernstoff von Texten durch Wiederholen ein.“
<i>Metakognitive Lernstrategien</i>	
Aufsuchen einer ruhigen Lernumgebung (6 Items)	„Ich lerne an einem Platz, wo ich mich gut auf den Stoff konzentrieren kann.“
Intensivierung der Literaturrecherche (3 Items)	„Ich suche nach weiterführender Literatur, wenn mir bestimmte Inhalte noch nicht ganz klar sind.“
Lernen mit Studiumskolleg*innen (8 Items)	„Wenn mir etwas nicht klar ist, so frage ich eine Studienkollegin/ einen Studienkollegen um Rat.“
<i>Interne, ressourcenorientierte Lernstrategien</i>	
Fokussierte Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand (6 Items)	„Beim Lernen bin ich konzentriert.“
Zeitmanagement (5 Items)	„Ich lege die Stunden, die ich täglich mit Lernen verbringe, durch einen Zeitplan fest.“
Anstrengung, das erforderliche Lernpensum einzuhalten (7 Items)	„Wenn ich mir ein bestimmtes Pensum zum Lernen vorgenommen habe, bemühe ich mich, es auch zu schaffen.“

3 Ergebnisse

3.1 Psychometrische Bewertung des zum Einsatz kommenden Instrumentes

Im Rahmen der aktuellen Studie kam mit dem LIST-Inventar ein bereits langjährig bewährtes Instrument zum Einsatz. Alle zehn Subskalen des Inventars wurden für die Gesamtstichprobe ($N=285$) einer Reliabilitätsanalyse unterzogen und es konnten durchweg gute bis sehr gute internen Konsistenzen erzielt werden. Im Einzelnen ergaben sich die folgenden Werte für Cronbachs Alpha: *Lernorganisation* ($\alpha = .786$), *Elaboration von Lerninhalten* ($\alpha = .820$), *kritisches Hinterfragen von Lerninhalten* ($\alpha = .768$), *Intensivierung der Literaturrecherche* ($\alpha = .812$), *Rekapitulation von Lerninhalten durch Wiederholung* ($\alpha = .664$), *Aufsuchen einer ruhigen Lernumgebung* ($\alpha = .751$), *Lernen mit Studiumskolleg*innen* ($\alpha = .856$), *Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand* ($\alpha = .923$), *Zeitmanagement* ($\alpha = .654$) und *Anstrengung, das erforderliche Lernpensum einzuhalten* ($\alpha = .832$).

3.2 Prüfung der Hypothese 1: Veränderte Nutzung digitaler Medien zu Lernzwecken?

Mit Blick auf die Veränderung der Anteile der Nutzung digitaler Medien zu Lernzwecken zeigte sich, dass es in der Postpandemie-Kohorte im WS 2023/2024 mit 43.0% zu deutlich höheren Anteilen der Nutzung von Lernprogrammen am PC/Laptop (gegenüber 28.7% in der Pandemie-Kohorte im WS 2020/2021) kam und die befundene Anteilsdifferenz von 14.3% statistisch signifikant größer 0 ausfällt (95%-Konfidenzintervall der Anteilsdifferenz: [4.7%; 23.9%]).

Noch deutlicher war die Anteilsdifferenz zwischen beiden Kohorten für die Nutzung von Lern-Apps am Smartphone/ Tablet. Hier lag der Anteil mit 66.4% in der Postpandemie-Kohorte im WS 2023/2024 um 28.2% oberhalb des Anteilswertes der Pandemie-Kohorte im WS 2020/2021 mit 38.2% (95%-Konfidenzintervall der Anteilsdifferenz: [18.6%; 37.8%]).

Einzig für die Nutzung von Lernvideos zeigte sich kein statistisch signifikanter Unterschied für die Anteilsdifferenz zwischen den beiden Kohortenstichproben. Der schon in der Pandemie-Kohorte im WS 2020/2021 hohe Nutzungsanteil von 80.3% erfuhr in der Postpandemie-Kohorte eine geringe Zunahme um 1.0% auf 81.3%. Das 95%-Konfidenzintervall der Anteilsdifferenz unterschreitet damit deutlich den Nullpunkt [-6,9%; 8,9%], so dass von keiner signifikanten Zunahme der Nutzung von Lernvideos ausgegangen werden kann.

Eine Visualisierung der Anteilsverschiebungen der Nutzung digitaler Medien zu Lernzwecken zwischen beiden Kohortenstichproben findet sich in Abbildung 1.

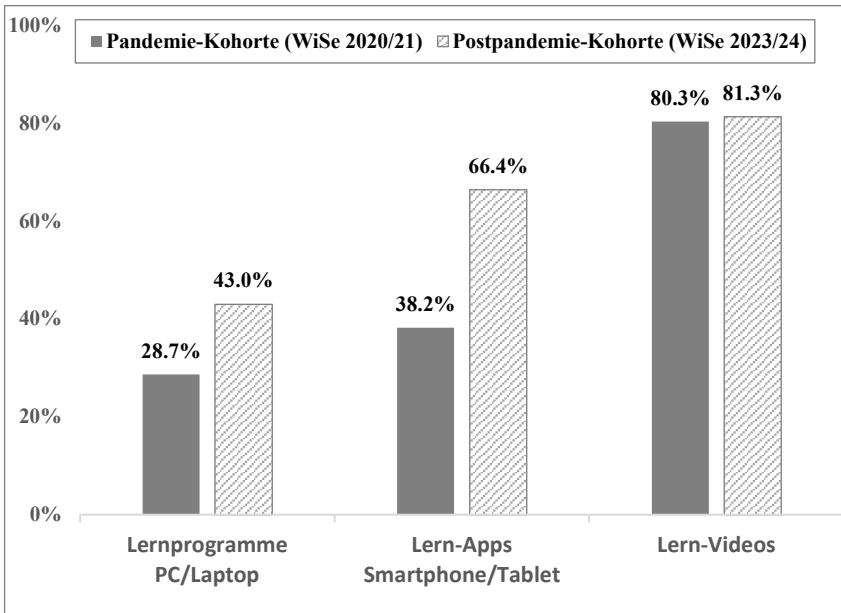


Abbildung 1: Veränderungen in Bezug auf die Nutzung digitaler Lernmedien (Kohortenstichprobe im WiSe 2020/2021 vs. Kohortenstichprobe im WiSe 2023/2024); ausgewiesen ist jeweils der Anteil der Studierenden, der die Frage „Nutzen Sie die folgenden Medien im Lernalltag?“ mit „Ja“ beantwortete.

In der offenen Frage führten die Studierenden als meistgenutzte Lernprogramme am PC/ Laptop die Angebote „Anki (Karten)“, Notability“ und „Simple Club“ an. Aufseiten der meistgenutzten Lern-Apps für Smartphone/ Tablet wurden besonders häufig „Good Notes“, „Studyflix“ und „Study Smarter“ genannt.

3.3 Prüfung der Hypothese 2: Relevante Verschiebungen in den Lernkompetenzen der Studierenden?

Mit Blick auf die beiden Kohortenstichproben, die einen zeitlichen Abstand von drei Jahren aufwiesen und in den Merkmalen Studiumsart (Bachelor vs. Master) bzw. Studiumsphase (Erstsemester vs. fortgeschrittenes Semester) parallelisiert angelegt worden waren, soll nunmehr die Veränderung der Mittelwerte für die verschiedenen Subskalen des LIST-Inventars betrachtet werden. Tabelle 3 gibt die Skalenmittelwerte und Standardabweichungen der zehn Subskalen für die beiden Kohortenstichproben wieder; je höher der Mittelwert ausfällt, desto häufiger wurde die jeweilige Lernkompetenz zur Anwendung gebracht. Tabelle 4 skizziert die

Ergebnisse der Signifikanzprüfung für die Mittelwertdifferenzen zwischen den beiden Kohortenstichproben auf Basis von t-Tests für unabhängige Stichproben.

Tabelle 3: Deskriptive Statistiken der Lernkompetenzdimensionen der beiden Stichprobenkohorten; Range der Skala: 1 = „sehr selten“ bis 5 = „sehr oft“

Subdimension	Kohortenstichprobe	Fallzahl	<i>MW (SD)</i>
Elaboration von Lerninhalten	Pandemie (WS 20/21)	<i>N</i> =178	3.47 (.61)
	Postpandemie (WS 23/24)	<i>N</i> =107	3.42 (.60)
Kritisches Hinterfragen von Lerninhalten	Pandemie (WS 20/21)	<i>N</i> =178	2.83 (.66)
	Postpandemie (WS 23/24)	<i>N</i> =107	2.88 (.67)
Intensivierung der Literaturrecherche	Pandemie (WS 20/21)	<i>N</i> =178	3.73 (.71)
	Postpandemie (WS 23/24)	<i>N</i> =107	3.50 (.91)
Lernorganisation	Pandemie (WS 20/21)	<i>N</i> =178	3.71 (.70)
	Postpandemie (WS 23/24)	<i>N</i> =107	3.62 (.66)
Rekapitulation von Lerninhalten durch Wiederholung	Pandemie (WS 20/21)	<i>N</i> =178	4.07 (.59)
	Postpandemie (WS 23/24)	<i>N</i> =107	3.63 (.63)
Aufsuchen einer ruhigen Lernumgebung	Pandemie (WS 20/21)	<i>N</i> =178	3.56 (.79)
	Postpandemie (WS 23/24)	<i>N</i> =107	4.05 (.58)
Intensivierung der Literaturrecherche	Pandemie (WS 20/21)	<i>N</i> =178	3.73 (.71)
	Postpandemie (WS 23/24)	<i>N</i> =107	3.50 (.91)
Lernen mit Studiumskolleg*innen	Pandemie (WS 20/21)	<i>N</i> =178	3.04 (.80)
	Postpandemie (WS 23/24)	<i>N</i> =107	3.09 (.76)
Zeitmanagement	Pandemie (WS 20/21)	<i>N</i> =178	4.09 (.61)
	Postpandemie (WS 23/24)	<i>N</i> =107	4.03 (.59)
Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand	Pandemie (WS 20/21)	<i>N</i> =178	3.07 (.86)
	Postpandemie (WS 23/24)	<i>N</i> =107	3.03 (.78)
Anstrengung, das Lernpensum einzuhalten	Pandemie (WS 20/21)	<i>N</i> =178	3.38 (.95)
	Postpandemie (WS 23/24)	<i>N</i> =107	3.48 (.68)

Tabelle 4: Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben für die Mittelwertdifferenzen (jeweils Subtraktion des Pandemie-Kohorten-Mittelwertes vom Mittelwert der Postpandemie-Kohorte) in den Lernkompetenzdimensionen der beiden Stichprobenkohorten; Range der Skala: 1 = „sehr selten“ bis 5 = „sehr oft“

Subdimension	Mittelwerts- differenz (MW_{Diff})	Differenz für Standardfehler (SE)	Prüfstatis- tik T	Sig.
Elaboration von Lerninhalten	-.05	.074	-.695	n.s.
Kritisches Hinterfragen von Lerninhalten	.05	.081	.605	n.s.
Intensivierung der Literaturrecherche	-.23	.097	-2.395	$p < .05$
Lernorganisation	-.08	.084	-.977	n.s.
Rekapitulation von Lerninhalten durch Wiederholung	-.44	.074	-5.695	$p < .001$
Aufsuchen einer ruhigen Lernumgebung	.49	.088	-5.591	$p < .001$
Lernen mit Studiumskolleg*innen	.05	.096	.508	n.s.
Zeitmanagement	-.06	.073	-.842	n.s.
Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand	-.04	.101	-.353	n.s.
Anstrengung, das erforderliche Lernpensum einzuhalten	.10	.105	.906	n.s.

Mit Blick auf die Ergebnisse des zweiten Hypothesenstranges ergibt sich folgendes Bild:

- In der Hypothese 2a war vermutet worden, dass die „Elaboration von Lerninhalten“ in Zeiten der Pandemie eine höhere Nutzungsintensität als in der Postpandemie erfährt. Tendenziell zeigte sich dies auch in den Mittelwerten; jedoch war die Mittelwertdifferenz nicht groß genug, um die H2a zu bestätigen.
- In der Hypothese 2b wurde eine höhere Nutzungsintensität für das „Kritische Hinterfragen von Lerninhalten“ in Zeiten der Pandemie vermutet. Hier aber zeigte sich nicht mal tendenziell eine Mittelwertdifferenz in die erwartete Richtung. Stattdessen fiel der Mittelwert in der Postpandemie-Kohorte marginal höher aus als in der Pandemie-Kohorte. H2b konnte insofern nicht bestätigt werden.
- Die Hypothese 2c spezifizierte eine „intensivere Literaturrecherche“ in der Pandemie- gegenüber der Postpandemie-Kohorte. Die H2c konnte dabei klar Bestätigung finden; es ergab sich eine hinreichend große Mittelwertdifferenz in die erwartete Richtung. Bzgl. der Effektstärke ließ sich gemäß der Konvention nach Cohen ein starker Effekt konstatieren ($d = .82$).
- In der Hypothese 2d lag der Fokus auf der „Lernorganisation“ und es wurde eine höhere Nutzungsintensität in der Postpandemie-Kohorte vermutet. Es zeigte sich allerdings ein genau umgekehrtes Bild, weil der Mittelwert in der Pandemie-Kohorte leicht höher ausfiel als in der Postpandemie-Kohorte. Insofern konnte H2d keine Bestätigung finden.
- In Bezug auf das Merkmal „Rekapitulation von Lerninhalten durch Wiederholung“ war in der Hypothese 2e eine höhere Auftretenshäufigkeit in der Postpandemie-Kohorte erwartet worden. Entgegen dieser Vermutung ergab sich jedoch ein statistisch signifikant höherer Mittelwert für die Pandemie-Kohorte, so dass H2e keine Bestätigung fand. Im Zuge der Analyse der Effektstärke ergab sich in Anlehnung an Cohen ein mittlerer Effekt ($d = .60$).
- Erwartungskonform erwies sich die Evidenz in Bezug auf das Merkmal „Aufsuchen einer ruhigen Lernumgebung“ in der Hypothese 2f. Die vermutete, höhere Nutzungsintensität in der Postpandemie-Kohorte ließ sich klar bestätigen, so dass H2f angenommen werden kann. Bei der Prüfung der Effektstärke mittels Cohens's d ergab sich ein annähernd starker Effekt ($d = .72$).
- Zumindest tendenziell erwartungsgetreu erwies sich die Evidenz für die Hypothese 2g, in der eine höhere Nutzungsintensität des „Lernens mit Studiumskolleg*innen“ für die Postpandemie-Kohorte vermutet wurde. Deskriptiv wiesen die Mittelwerte zwar in die erwartete Richtung, jedoch reichte die Mittelwertdifferenz nicht aus, um als statistisch signifikant bestätigt zu werden. Demzufolge konnte die H2g nicht angenommen werden.
- In den Hypothesen 2h, 2i und 2j war für die Konstrukte „Zeitmanagement“, „Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand“ und „Anstrengung, das erforderliche Lernpensum einzuhalten“ vermutet worden,

dass sich die Nutzungsintensitäten zwischen den beiden Stichprobenkohorten jeweils nicht signifikant voneinander unterscheiden. Alle drei Hypothesen konnten hierbei Bestätigung finden, da die befundenen Mittelwerte für alle drei Merkmale nah beieinander lagen. Während das „Zeitmanagement“ und die „Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand“ eine etwas höhere Auftretenswahrscheinlichkeit in der Pandemie-Kohorte vorwiesen, ergab sich ein umgekehrtes Bild für die „Anstrengung, das erforderliche Lernpensum einzuhalten“: für diese erwies sich der Mittelwert in der Postpandemie-Kohorte etwas höher ausgeprägt als in der Pandemie-Kohorte.

In der die Befragung abschließenden offenen Frage nach veränderten Vorhaben für das Lernen in zukünftigen Prüfungsphasen wurden am häufigsten die folgenden Aspekte angeführt:

- einen früheren Zeitpunkt zu wählen, um mit dem Lernen zu beginnen
- mehr Struktur in den eigenen Lernalltag zu bringen
- sich stärker zu fokussieren und Lernzeitfenster disziplinierter einzuhalten

4 Diskussion

4.1 Einordnung der wichtigsten Befunde und praktische Relevanz

Bedingt durch die Notwendigkeit, den Lehrbetrieb im Frühjahr 2020 gänzlich in den digitalen Raum zu verlagern, haben sich Studierende und Lehrende in Zeiten der Covid 19-Pandemie mit digitalen Lernmedien intensiv auseinandergesetzt und zunehmend Vertrautheit im Umgang mit diesen gewonnen. Während digitale Lernmedien in früheren Zeiten eine eher passive Rolle eingenommen haben dürften (vermutlich, um traditionelle Lernmethoden gezielt zu unterstützen), ist aufgrund der Befundlage der aktuellen Kohortenstudie davon auszugehen, dass digitale Lerntools auch in Zeiten der Postpandemie eine zunehmend relevantere Rolle im Lernalltag der Studierenden einnehmen und sogar eine weitere Steigerung erfahren haben. Gerade weil so viele Studierende in Zeiten der Pandemie digitale Lerninstrumente für sich entdeckt haben, sollten Dozierende weiterhin bemüht sein, den Erwerb von Wissensinhalten den vielfältiger und digitaler gewordenen Lernroutinen der Studierenden anzupassen (Hartmann et al., 2023). Dies wird sodann auch dem von Arbeitsmarkt und Politik eingeforderten, kompetenten Umgang mit digitalen Informationsquellen deutlich gerechter (Pauschenwein & Lyon, 2018).

Vergleicht man die Ergebnisse der Pandemiekohorte im WS 2020/2021 und der Postpandemie-Kohorte im WS 2023/2024 in Bezug auf Unterschiede, die sich den kognitiven, metakognitiven bzw. internen, ressourcenorientierten Lernstrategien zuordnen lassen, so lässt sich Folgendes konstatieren: mit Blick auf die kognitiven Lernstrategien finden sich kaum relevante Unterschiede zwischen

Pandemie- und Postpandemie-Kohorte. So fielen die Nutzungsintensitäten für die „*Elaboration von Lerninhalten*“ bzw. das „*Kritische Hinterfragen von Lerninhalten*“ und die „*Lernorganisation*“ in beiden Kohorten sehr ähnlich aus. Lediglich für die „*Rekapitulation von Lerninhalten durch Wiederholung*“ ließ sich ein Unterschied in die nicht-erwartete Richtung aufzeigen, da für die Pandemiekohorte die höhere Nutzungsintensität befunden wurde. Womöglich fiel es den Studierenden unter den Restriktionen der Covid 19-Pandemie leichter, sich öfter auf die Wiederholung der Lerninhalte einzulassen, weil diverse Freizeit- und Reiseaktivitäten in 2020/ 2021 schlichtweg nicht möglich waren, während in Zeiten der Postpandemie all diese Aktivitäten mit dem eigenen Lernvorhaben in Wettstreit stehen.

Ein deutlich divergenteres Bild zwischen Pandemie- und Postpandemie-Kohorte zeichnete sich hingegen für die metakognitiven Lernstrategien ab. Hier ließ sich erwartungsgemäß ein signifikant höheres Bestreben, eine „*ruhige Lernumgebung aufzusuchen*“ bzw. „*mit Studiumskolleg*innen zu lernen*“ (wenngleich bei zweitgenanntem lediglich tendenziell) für die Postpandemie-Kohorte aufzeigen. Durch die Isolation mussten Studierende ihre Lernumgebung während der Covid 19-Pandemie notwendigerweise in den virtuellen Raum verlagern, was die so wichtigen Interaktionen mit Lehrenden und anderen Studierenden deutlich erschwerte (vgl. Erdfelder et al., 2021). Die Ergebnisse untermauern somit nachhaltig, dass soziale und örtliche Aspekte des Lernens während der Covid 19-Pandemie arg beschnitten waren und in der Postpandemie (mit ganzlichem Wegfall der Kontaktbeschränkungen) wieder deutlich tragfähiger geworden sind. Ebenfalls erwartungsgetreu ließ sich eine höhere Nutzungsintensität, was die „*Literaturrecherche*“ angeht, für die Pandemie-Kohorte befinden. Mit ein Grund hierfür könnte sein, dass sich viele Verlage bzw. Journals in den ersten Monaten der Covid 19-Pandemie gegen die Aufrechterhaltung der üblichen Zugriffsbeschränkungen entschieden und die Zugänglichkeit von Fachliteratur für Studierende somit deutlich komfortabler war als unter den normalisierten Bedingungen der Postpandemie. Wie deutlich ersichtlich wird, scheint der geschützte Rahmen im Kontext der Hochschule zielführend dafür zu sein, dass sich metakognitive Lernstrategien der Studierenden entfalten und weiterentwickeln können. Hierbei dürften studierendenzentrierte Lehr-Lern-Formate wie z.B. das Lernen in Lerngruppen oder anregende Lern(um)welten eine zentrale Rolle spielen, was in Zeiten der Pandemie durch die Kontaktbeschränkungen vielfach nicht möglich war.

Ähnlich wie bei den kognitiven Lernstrategien ließen sich auch für die internen, ressourcenorientierten Lernstrategien („*Zeitmanagement*“, „*Fokussierung der Aufmerksamkeit auf den Lerngegenstand*“ bzw. „*Anstrengung, das erforderliche Lernpensum, einzuhalten*“) kaum nennenswerte Unterschiede in der Nutzungsintensität zwischen Pandemie- und Postpandemie-Kohorte befinden. Dies ist insofern bemerkenswert, dass das körperliche und psychische Wohlbefinden von Studierenden während der Covid 19-Pandemie mutmaßlich einer größeren Belastung ausgesetzt war als in der Postpandemie. Dies scheint sich jedoch kaum

negativ auf die internen Ressourcen für die eigenverantwortliche Strukturierung des Lernalltages ausgewirkt zu haben.

4.2 Kritische Würdigung und Ausblick

Der aktuelle Beitrag widmete sich der Forschungsfrage, welchen Einfluss die zeitweise Einführung digitaler Lehr- und Lernformate im Zuge der Covid 19-Pandemie auf das Lernverhalten von Studierenden genommen hat und ob womöglich zentrale Lernkompetenzen bzw. Lernstrategien infolge der veränderten Studienorganisation von 2020 bis 2022 verlernt worden sind. Die dargelegten Unterschiede aus den beiden Referenzkohorten (für Pandemie und Postpandemie) zeigen auf, dass viele Lernkompetenzfelder durch die über mehrere Semester erzwungene Ruptur der Präsenzlehre keine nachhaltigen Einbußen erfahren hat. Was die Daten der beiden Kohortenstichproben allerdings durchaus verdeutlichen, ist, dass die so wichtigen Interaktionen mit Kommiliton*innen und Lehrenden in Zeiten der Pandemie eine erhebliche Schwächung erfahren haben, die sich auf metakognitiver Ebene in den Daten entsprechend bemerkbar macht.

Erkenntnisse, die aus der aktuellen Studie heraus generiert werden konnten, sollten mit Blick auf die moderaten Stichprobenumfänge eher als Tendenzen aufgefasst werden und nicht den Anspruch erheben, in großem Stil verallgemeinerbar zu sein. Es gilt zu bedenken, dass der Anteil der Studierenden privater Hochschulen (und hierbei insbesondere von Studierenden der Hochschule Fresenius) in den beiden Kohortenstichproben deutlich überbetont war. Inwieweit sich die Befunde auch auf andere Privathochschulen bzw. staatliche Hochschuleinrichtungen übertragen lassen, lässt sich daher nur schwer beurteilen.

Wenngleich die aktuelle Kohortenstudie sicher nur tendenzielle Aussagen zulässt, hat sie dennoch eindrucksvoll darlegen können, dass der heutige Lernalltag in Zeiten der Postpandemie vielfältiger geworden ist, weil zunehmend auch digitale Medien in den Lernalltag einbezogen werden. Es dürfte somit absolut zielführend sein, eine digital angereicherte Präsenzlehre weiter zu forcieren. Hochschulen sollten sich daher auch in Zeiten der Postpandemie weiter kontinuierlich mit digitalen Ergänzungsangeboten beschäftigen (Albrecht & Borkowski, 2023). Möglichkeiten der asynchronen Bereitstellung von Lehrmaterialien (wie Lehrvideos und autodidaktisch gut aufbereitete Zusatzmaterialien) bedürfen allerdings einer strukturierten Einführung und Anleitung, damit sie als aktivierende Elemente zur Geltung kommen können. Zudem wird es vermutlich auch keine Rolle rückwärts geben, was die Prüfungsformate angeht, da nicht zuletzt in Zeiten, in denen auch die Geschwindigkeit der Verfügbarkeit von KI-Tools rasante Fortschritte macht, kompetenzorientierte, offene Prüfungsformate mehr denn je vonnöten sein werden (Erdfelder et al. 2021).

5 Fazit

Hochschullehre sollte in Zeiten der Postpandemie darauf hinarbeiten, die durch die Covid 19-Pandemie beschleunigte Digitalisierung des Studiumsalltags als Chance zu begreifen und das zur Verfügung gestellte Spektrum an Lernmöglichkeiten

digitaler und nicht-digitaler Art gut aufeinander abzustimmen und stetig weiterzuentwickeln. Um dies zu erreichen, ist es sinnvoll, dass weniger in der Logik von reiner Präsenzlehre/ digitaler Lehre bzw. reiner Präsenzprüfung/ virtueller Prüfung gedacht wird, sondern Unterrichts- und Prüfungsformate kreiert werden, die die beiden Modalitäten miteinander verzahnen. Studierende sollten dazu angeregt werden, sich eigeninitiativ und selbstreflektiert mit Lerninhalten und Lernzielen zu befassen. Präsenzelemente sollten immer dann eine wichtige Rolle spielen, wenn es um mehr als den Erwerb von bloßem Faktenwissen geht, wenn z.B. Argumentationskompetenz und supervidiertes Problemlösen im Vordergrund stehen (Golding, 2011). Da der Erwerb von digitalen und technologischen Schlüsselkompetenzen einen deutlich aktiveren Part aufseiten der Studierenden erfordert, besteht bei rein digitaler Vermittlung von Inhalten die Gefahr, dass die Einschätzung des Kompetenzerwerbs und die Möglichkeit, gezielt nachzusteuern, für Lehrende nur unzureichend gegeben sind.

Was die Ausgestaltung eines modernen Campus mit Blick auf Raumkonzepte und Ausstattung angeht, ist es zielführend, Studierende noch stärker als bisher an der Weiterentwicklung interaktiver Lehr-Lern-Formate zu beteiligen. Durch die gezielte Ergänzung von Präsenzangeboten mit E-Learning-Angeboten, die den Erwerb der Lernziele des jeweiligen Moduls kontinuierlich im Blick behalten, lässt sich die Qualität der Lehre nachhaltig steigern und kann die Vermittlung von Kompetenzen für die zunehmend anspruchsvoller werdenden Aufgaben des Berufslebens gelingen (Erdfelder et al., 2021).

Insgesamt kann die eingangs aufgestellte Forschungsfrage „Konnten die Studierenden das Lernen verlernen?“ aus der Befundlage der aktuellen Erhebung heraus recht klar verneint werden. Um jedoch bei der Vielzahl von Lernangeboten nicht den Überblick zu verlieren und kognitive, metakognitive bzw. interne, ressourcenorientierte Lernkompetenzen zu fördern, sollten Hochschulen schon in frühen Phasen des Studiums entsprechende Unterstützungsangebote zur Verfügung stellen und Wege aufzeigen, wie Studierende ihre Lernkompetenzen flexibel und formatgerecht zum Einsatz bringen können. Wenn es gelingt, bei Lehrenden wie auch Lernenden eine vielfältige Lernkultur als Mindset zu etablieren, kann gerade die Kombination aus Online- und Offline-Angeboten einen „*shift from teaching to learning*“, welcher den Studierenden in den Mittelpunkt stellt und vielfältige Angebote für unterschiedliche Arten von Studierenden bereithält, effizient begünstigen (Hartmann et al., 2023).

Literaturverzeichnis

- Albrecht, P.G. & Borkowski, S. (2023). Digital inklusiv bitte! Studierendenansichten zu postpandemischer Lehrqualität. *Die Neue Hochschule* 02/23, 20-23. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7688640>
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F. & Tice, D.M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic Press

- Becker, K. & Lörz, M. (2020). Studieren während der Corona-Pandemie: Die finanzielle Situation von Studierenden und mögliche Auswirkungen auf das Studium. *DZHW-Brief*, 9, 1-12.
- www.chc.de/download/blickpunkt-digitale-pruefungen-hochschulforum-digitalisierung/ (18.02.2024)
- Chou, Y.K. (2016). *Actionable Gamification – Beyond Points, Badges and Leaderboards*. Octalysis Media: Leanpub.
- Crawford, J. (2022). Working from home, telework and psychological wellbeing? A systematic review. *Sustainability*, 14(3), 1879.
<https://doi.org/10.3390/su14031879>
- Danaii, D. (2022). *Ergebnisse: Wie geht's euch? Bundesweite Studierendenbefragung 2021/22* – FZS.
<https://www.fzs.de/2022/01/18/ergebnisse-wie-gehts-euch-bundesweite-studierendenbefragung-2021-22/> (23.11.2023)
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining "gamification"*. In: MindTrek: Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, 9-15.
- Ehrentreich, S., Metzner, L., Deraneck, S., Blavutskaya, Z., Tschupke, S. & Hasseler, M. (2021). *Einflüsse der Coronapandemie auf gesundheitsbezogene Verhaltensweisen und Belastungen von Studierenden: Eine Erhebung an der Ostfalia Hochschule für angewandte Wissenschaften*. National Library of Medicine. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8381696/> (13.12.2023).
- Erdfelder, E., Antoni, C.H., Bermeiter, C., Bühner, M., Elsner, B., Fydrich, T., Gärtner, A., Gollwitzer, M., König, C.J., Spinath, B., Tuschen-Caffier, B. & Vaterrodt, B. (2021). Präsenzveranstaltungen: Unverzichtbarer Kernbestandteil einer qualitativ hochwertigen universitären Psychologieausbildung. *Psychologische Rundschau*, 72(1), 19-26.
- Golding, J.M. (2011). The role of attendance in lecture classes: You can lead a horse to water... *Teaching of Psychology*, 38(1), 40-42.
- Hartmann, J., Heckner, M. & Plach, U. (2023). Future Skills bei Studierenden – Messung und Einflussfaktoren. *Die Neue Hochschule*, 6, 24-27.
- Hochschulrahmengesetz (1999/2019).
www.gesetze-im-internet.de/hrg/BJNR0018509_76.html (13.10.2022).
www.horizont.net/tech/nachrichten/laut-statistikamt-eurostat-deutsche-haben-nachholbedarf-bei-digitalen-kompetenzen-218121 (26.02.2024).
- Kortsch, T., Decius, J. & Paulsen, H. (2023): New Learning geht mit Lernkultur besser. *Wirtschaftspsychologie Aktuell: Zeitschrift für Personal und Management*, Heft 4, 30-36.
- Lörz, M., Zimmer, L.M. & Koopmann, J. (2021). Herausforderungen und Konsequenzen der Corona-Pandemie für Studierende. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 68(4), 312-318.

- Pastoors, S. & Ebert, H. (2019). *Bereitschaft zur Kooperation*. In: S. Pastoors & H. Ebert (Hg.). *Psychologische Grundlagen zwischenmenschlicher Kooperation. Essentials*. Springer: Wiesbaden, 13-16.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-27291-3_3
- Pauschenwein, J. & Lyon, G. (2018). *Ist die Zukunft der Hochschule digital?* In: U. Dittler & Kreidl, C. (Hg.). *Hochschule der Zukunft*, 145-165. Wiesbaden: Springer.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T. & McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813.
<https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>.
- Simões, J., Redondo, R.D. & Vilas, A.F. (2013). A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, 29(2), 345–53.
- Solzbacher, C. (2006). *Förderung von Lernkompetenz in der Schule – Empirische Befunde als Beiträge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung*. In: R. Hinz & B. Schumacher (Hg.). *Auf den Anfang kommt es an*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 15-32. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90429-0_2i
- Struyven, K., Dochy, F. & Janssens, S. (2005). Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: A review. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 331-347.
<https://doi.org/10.1080/02602930500099102>.
- Thiede, K.W. (1996). The relative importance of anticipated test format and anticipated test difficulty on performance. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 49A(4), 901-918.
<https://doi.org/10.180/713755673>.
- Vogt, D. (2021). *Evaluation und Feedback von individuellen Lernprofilen bei Studierenden anhand einer quantitativen Onlineerhebung*. Düsseldorf: Unveröffentlichte Bachelorarbeit an der Hochschule Fresenius.
- Vogt, H. (2010). *Wissenschaftliche Weiterbildung*. In: R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hg.). *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wild, K.P. & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differenzielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Wohlfart, O. & Wagner, I. (2023). Digitale Transformation unter Berücksichtigung zentraler Funktionen des Schulsystems – welchen Beitrag leistet der Digital-Pakt Schule 2019-2024? *Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 246-257. <https://doi.org/10.11576/pflb-6808>
- Zimmermann, S., Clef, L., Azúa, C., Bošnjak, M., Jäckel, M., Kopp, J., Lutz, W., Neuenkirch, E., Rosman, T., Scherhag, J., Schreiber, M.A. & Spitzer, L. (2021). *Studieren in der Pandemie: Eine Befragung zur Situation der Studierenden während der COVID-19-Pandemie an der Universität Trier*. <https://doi.org/10.23668/PSYCHARCHIVES.5258>

Zimmermann, B.J. (2000). *Attaining self-regulation. A social cognition perspective*.
In: M. Boekarts, P.R. Pintrich & M. Zeidner (Hg.). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.

Belastungserleben und Lebenszufriedenheit Studierender unter pandemischen und postpandemischen Studienbedingungen – individuelle und strukturelle Differenzen

*Edgar Hahn, Dina Kuhlee,
Julia Zimmermann & Juan Serrano-Sánchez*

Zusammenfassung: Der Beitrag prüft den im Job-Demands-Resources-Modell postulierten Gesundheitsbeeinträchtigungsprozess, d. h. Zusammenhänge zwischen Studienanforderungen, Belastungserleben und Lebenszufriedenheit Studierender, anhand von Daten aus zwei Querschnittserhebungen unter pandemischen ($N = 453$) und postpandemischen ($N = 896$) Studienbedingungen. Es zeigte sich, dass zentrale Modellannahmen für beide Messzeitpunkte bestätigt werden können. Das Belastungserleben war in postpandemischen Zeiten geringer ausgeprägt als während der Pandemie. Für die Lebenszufriedenheit zeigten sich keine Unterschiede. Zu beiden Messzeitpunkten waren Zeitdruck (positiv) und Resilienz (negativ) mit dem Belastungserleben assoziiert, während der angenommene Zusammenhang zwischen Leistungsanforderungen und Belastungserleben zu keinem Messzeitpunkt bestand.

Abstract: The present study examines the health impairment process postulated by the Job Demands-Resources Model, i.e., associations between study demands, stress experiences and life satisfaction of university students. The analyses are based on two cross-sectional surveys that were carried out during the pandemic ($N = 453$) and in the post-pandemic period ($N = 896$). The results show that core assumptions of the Job Demands-Resources Model hold during both periods. Students perceived less stress in the post-pandemic period than during the pandemic. No differences in life satisfaction could be observed. At both measurement occasions, time pressure (positive) and resilience (negative) were associated with stress experiences, whilst the assumed association between performance demands and stress experiences could not be substantiated at either measurement point.

Schlagwörter: Belastungserleben, Lebenszufriedenheit, Resilienz, Job-Demands-Resources-Modell, Covid-19-Pandemie

1 Einleitung

Aktuelle Befunde der Studierendenbefragung der 22. Sozialerhebung deuten darauf hin, dass Studierende eine belastete Personengruppe sind (Kroher et al., 2023). So gab fast die Hälfte der befragten Studierenden an, sich im Sommersemester 2021 überlastet gefühlt zu haben (Kroher et al., 2023). Wenngleich das Belastungserleben Studierender kein neues Phänomen darstellt (Gusy, Lohmann & Drewes, 2010), erfuhr das Thema im Zusammenhang mit der Covid-19-Pandemie erneut besondere Aufmerksamkeit (Hahn, Kuhlee & Porsch, 2021a). Von Interesse ist dabei die Frage, wie sich neben den bestehenden Anforderungen und Ressourcen besondere kontextuelle Ereignisse wie die Pandemie zusätzlich auf das Belastungserleben und die Lebenszufriedenheit als Indikatoren des subjektiven Wohlbefindens auswirken (Van de Velde et al., 2021). Trotz einer Vielzahl von Studien, die das Belastungserleben und das Wohlbefinden unter Pandemiebedingungen adressierten (Robins, Sutin, Daly & Jones, 2022), fehlen Erkenntnisse zur Gültigkeit der Befunde über die Zeit, d. h. insbesondere in der postpandemischen Situation. Ebenso liegen nur wenige Analysen zu den konkreten Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden sowie ihrem Zusammenspiel unter unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen vor.

Aufgrund der Bedeutung, die dem Belastungserleben und der Lebenszufriedenheit auch für den akademischen Erfolg Studierender zukommt (Bücker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider & Luhmann, 2018; Hahn, Kuhlee & Porsch, 2021b, Kaya & Erdem, 2021), greift der vorliegende Beitrag diese Thematik auf. Er analysiert vor dem Hintergrund des in der Arbeitspsychologie etablierten Job-Demands-Resources-Modells (Bakker, Demerouti & Sanz-Vergel, 2023; Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001) bzw. des auf den Studienkontext adaptierten Study-Demands-Resources-Modells (Lesener, Pleiss, Gusy & Wolter, 2020) Zusammenhänge zwischen potenziell belastungsinduzierenden und -reduzierenden Faktoren, Belastungserleben und Lebenszufriedenheit von Studierenden in der pandemischen und postpandemischen Phase. Neben den oft diskutierten (studienbezogenen) Anforderungen erfolgt hierbei die Integration der Resilienz als personelle Ressource in das Modell (Bakker et al., 2023), um das Zusammenspiel institutioneller und individueller Faktoren im Hinblick auf das Belastungserleben zu beiden Zeitpunkten näher zu erklären.

Es ergeben sich für den Beitrag die folgenden Fragen: (1) Welche Zusammenhänge bestehen zwischen wahrgenommenen Studienanforderungen, Resilienz, Belastungserleben und Lebenszufriedenheit? (2) Inwiefern unterscheiden sich die wahrgenommenen Studienanforderungen, die Resilienz, das Belastungserleben und die Lebenszufriedenheit von Studierenden in pandemischen und postpandemischen Zeiten? (3) Bestehen Unterschiede hinsichtlich ihrer Zusammenhänge? Die Beantwortung der Fragen erfolgt unter Rückgriff auf Querschnittsdaten, die während der Pandemie im Jahr 2021 und im Nachgang der Pandemie im Jahr 2023 im Rahmen des Forschungsprojektes LeBeS „Strukturelle

und individuelle Studienbedingungen in ihrer Relevanz für Lernhandeln und Belastungserleben bei (Lehramts-)Studierenden“ erhoben wurden.

2 Belastungserleben und Lebenszufriedenheit: Zu den Konstrukten und ihrer Befundlage

Belastungserleben oder Stress entsteht in der Auseinandersetzung eines Individuums mit der Umwelt. Nach Lazarus und Folkman (1984) entsteht Stress, wenn ein Individuum mit Anforderungen aus seiner Umwelt konfrontiert wird, die die individuellen Ressourcen übersteigen, welche zu einer angemessenen Bewältigung dieser Anforderungen notwendig sind. Somit werden Anforderungen erst durch den höchst individuellen Prozess der kognitiven Bewertung als belastend wahrgenommen (van Dick & Stegmann, 2013). Anhaltend hohe Anforderungen bzw. fehlende Erholungsmöglichkeiten können darüber hinaus zu physischen und psychischen Beeinträchtigungen wie Burnout führen (Gusy et al., 2016).

Ähnlich wie das Belastungserleben ist auch die Lebenszufriedenheit ein subjektives Merkmal, welches die globale Bewertung der Zufriedenheit eines Individuums mit dem eigenen Leben ausdrückt (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985). Dabei ist die Lebenszufriedenheit als kognitiv-evaluative Komponente des subjektiven Wohlbefindens zu verstehen. Diese kognitiv-evaluative Komponente ist von der affektiven Komponente des subjektiven Wohlbefindens abzugrenzen (Diener et al., 1985). Sie spiegelt das Vorhandensein positiver Affekte und die Abwesenheit negativer Affekte wider (Diener, 1984).

Das Job-Demands-Resources-Modell (Bakker et al., 2023; Demerouti et al., 2001) bzw. das auf den Studienkontext adaptierte Study-Demands-Resources-Modell (Lesener et al., 2020) beschreiben die Zusammenhangsstrukturen zwischen beiden Konstrukten im Rahmen des postulierten gesundheitsbeeinträchtigenden Prozesses. Generell basieren beide Modelle auf der Annahme, dass eine Erwerbstätigkeit bzw. dass ein Studium durch Arbeits- bzw. Studienanforderungen sowie Arbeits- bzw. Studienressourcen charakterisiert wird (Bakker et al., 2023; Lesener et al., 2020). Innerhalb des gesundheitsbeeinträchtigenden Prozesses wird angenommen, dass hohe studienbezogene Anforderungen, wie kognitive Leistungsanforderungen, Zeitdruck oder die fehlende Vereinbarkeit von Studium und Privatleben, mit einem erhöhten Belastungserleben oder gesundheitsbezogenen Problemen, wie Burnout und emotionale Erschöpfung, einhergehen (Bakker et al., 2023). Ein erhöhtes Belastungserleben wiederum zeigt sich tendenziell in geringeren Ausprägungen positiver gesundheits- und studienbezogener Outcomes wie Lebenszufriedenheit oder Studienleistungen (Bakker et al., 2023; Lesener et al., 2020). Die institutionellen Ressourcen (z. B. Unterstützung durch Dozierende) stehen primär mit dem sogenannten motivationalen Prozess in Verbindung. Hierbei wird postuliert, dass die institutionellen Ressourcen in einem positiven Zusammenhang mit dem Studienengagement stehen, welches wiederum mit positiven gesundheits- und studienbezogenen Outcomes einhergeht (Bakker et al., 2023; Lesener et al., 2020). Der Fokus der vorliegenden Studie liegt auf dem gesundheitsbeeinträchtigenden Prozess, d. h. den Zusammenhängen von

Anforderungen, Belastungserleben und Lebenszufriedenheit (Bakker et al., 2023). Ein individueller Faktor, der generell im Umgang mit dem Belastungserleben in Verbindung gebracht wird, ist die Resilienz. Dabei beschreibt Resilienz die Fähigkeit eines Individuums mit internen oder externen Belastungen umzugehen (Sarubin et al., 2015). Sie erweist sich nicht nur in pandemischen Zeiten für die Bewältigung von (Studien)Anforderungen oder Lebensereignissen von hoher Relevanz (Brewer et al., 2019).

Bisherige Forschungsarbeiten zur Anwendbarkeit des JD-R-Modells im hochschulischen Kontext fokussierten den Zusammenhang zwischen den Studienanforderungen, wie Leistungsanforderungen und Zeitdruck, und der emotionalen Erschöpfung oder dem Belastungserleben von Studierenden (Gusy et al., 2016; Kuhlee, Hahn, Behrendt & Telle Zips, im Druck; Lesener et al., 2020; Wei, Ma, Ye & Nong, 2022). Zudem bestätigte sich in bestehenden Querschnittsuntersuchungen der angenommene Zusammenhang zwischen der emotionalen Erschöpfung und der Lebenszufriedenheit von Studierenden (Gusy et al., 2016; Lesener et al., 2020). Personelle Ressourcen wie Resilienz oder Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Einflussvariablen für das Belastungserleben oder für die emotionale Erschöpfung wurde in studentischen Stichproben bislang wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die wenigen (inter)nationalen Befunde bestätigen den Zusammenhang zwischen personellen Ressourcen und Belastungserleben bzw. emotionaler Erschöpfung (Ghislieri et al., 2023; Hahn et al., 2021a; Kuhlee et al., im Druck).

Mit Blick auf die Pandemiesituation zeigten die Befunde von Tasso, Hisli Sahin und San Roman (2021) für Studierende in den USA, dass sie aufgrund des Wechsels in die Online-Lehre einen höheren Workload wahrnahmen. Zudem deuten die Befunde einer qualitativen Befragung von Karatuna, Jönsson und Muhonen (2022) aus der Perspektive von schwedischen Universitätsdozierenden an, dass sich Leistungsanforderungen oder Zeitdruck durch das Entfallen bestehender Routinen als herausfordernder darstellten. Die Befragten verwiesen auf die Zunahme von Anforderungen aufgrund eines gestiegenen Arbeitsumfangs durch die notwendige Adaption der Lehre und durch die gestiegene Interferenz zwischen Arbeit und Privatleben. Dies scheint auch bei Studierenden von Relevanz zu sein, wie Hendriksen et al. (2021) für Studierende in den Niederlanden dokumentierten. Sie berichteten von einer schlechteren Balance zwischen Studium und Privatleben während der Pandemie aufgrund der Online-Lehre. Dies wird auch durch die Ergebnisse eines Literaturreviews von Elbaz, Richards und Provost Savard (2022) zu den Auswirkungen von Telearbeit auf die Work-Life-Balance gestützt. Zugleich können der Lockdown und die Online-Lehre auch mit einem erhöhten Belastungserleben der Studierenden einhergehen, wie Vollmann, Scheepers, Nieboer und Hilverda (2022) für Studierende in den Niederlanden zeigten. Allerdings konnten beispielsweise Capone, Caso, Donizzetti und Procentese (2020) bei Studierenden in Italien keine Unterschiede im Stresserleben zwischen präpandemischen und pandemischen Zeiten feststellen. Hinsichtlich des subjektiven Wohlbefindens und der Lebenszufriedenheit vor und während der

Pandemie zeigten bestehende Metaanalysen, dass sich die Lebenszufriedenheit sowie das subjektive Wohlbefinden von Personen nicht substantiell verschlechtert haben (Aknin et al., 2022; Robinson, Sutin, Daly & Jones, 2022). Diese Ergebnisse können mit der geleisteten Adaption an die Pandemiebedingungen und dem Aufbau von Resilienz – z. B. durch das Erleben sozialer Unterstützung in der Pandemiesituation (Killgore, Taylor, Cloonan & Dailey, 2020) – erklärt werden, so Robinson et al. (2022).

Vor dem Hintergrund des Job-Demands-Resources-Modells bzw. des Study-Demands-Resources-Modells und dem hier angenommenen gesundheitsbeeinträchtigenden Prozess sowie der vorgestellten Befundlage erfolgt nachfolgend die Analyse der in Abbildung 1 dargestellten Zusammenhangsstrukturen jeweils unter pandemischen und postpandemischen Studienbedingungen.

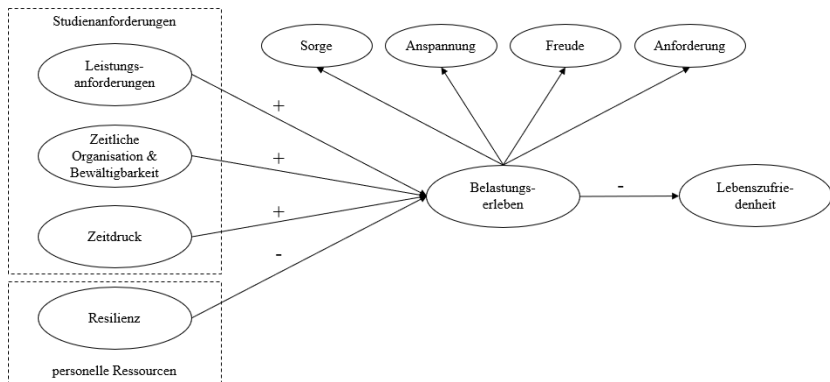


Abbildung 1: Analysemodell mit zu erwartenden Vorzeichen der Pfadkoeffizienten

Entsprechend lassen sich die folgenden Hypothesen festhalten:

- H1: Höhere Studienanforderungen (Leistungsanforderungen (H1a), Anforderungen bzgl. zeitlicher Organisation und Bewältigbarkeit (H1b) und Zeitdruck (H1c)) gehen mit einem höherem Belastungserleben der Studierenden einher.
- H2: Höhere Resilienz geht mit einem geringerem Belastungserleben der Studierenden einher.
- H3: Ein höheres Belastungserleben geht mit einer geringeren Lebenszufriedenheit der Studierenden einher.

Des Weiteren ist zu prüfen, ob sich die wahrgenommenen Studienanforderungen, das Belastungserleben und die Lebenszufriedenheit der Studierenden unter pandemischen und postpandemischen Studienbedingungen unterscheiden. Dabei

wird von höheren Studienanforderungen und einem erhöhten Belastungserleben unter pandemischen Bedingungen ausgegangen, während keine substantiellen Unterschiede in der Lebenszufriedenheit erwartet werden.

Mit Blick auf die in Abbildung 1 dargestellte Zusammenhangsstruktur ist zudem zu eruieren, ob Unterschiede in der Stärke der Zusammenhänge zwischen den beiden Zeitpunkten festzustellen sind bzw. die Zusammenhangsstruktur unter unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen aufrechterhalten bleibt.

3 Methodisches Vorgehen

Beschreibung der Stichproben

Die Datengrundlage für die nachfolgenden Analysen bilden zwei Querschnittserhebungen, die im Rahmen des Projektes LeBeS zu den Zeitpunkten Februar bis Anfang März 2021 und Februar bis Mitte März 2023 durchgeführt wurden. Im Rahmen des Projekts wurden Studierende aller Fachrichtungen an Universitäten und Fachhochschulen mittels Online-Fragebögen u.a. zu Faktoren wie Belastungserleben, institutionellen und individuelle Rahmenbedingungen sowie Wohlbefinden befragt. Die Datenerhebung wurde zu beiden Zeitpunkten mittels SoSci Survey (Leiner, 2024) durchgeführt. Die hier vorgenommenen Analysen beziehen sich jeweils auf die Teilstichprobe Studierender mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung, die nicht in Lehramtsstudiengängen eingeschrieben sind. Die Fokussierung von nicht-Lehramtsstudierenden erfolgt aufgrund der strukturellen Besonderheit der universitären Lehrerbildung als Querschnittsaufgabe und den daraus resultieren besonderen Rahmenbedingungen dieses Studiums (Blömeke, 2009). Aufgrund der besonderen Lebens- und Studiensituation internationaler Studierender im Vergleich zu nationalen Studierenden in Deutschland wurde die Gruppe der internationalen Studierenden aus den weiteren Analysen ausgeschlossen (Zimmermann et al., 2021).

Die Erhebung im *Februar und Anfang März 2021* fand während des zweiten Lockdowns (Beginn Dezember 2020; erste Lockerungen im März 2021) der Pandemie statt (Bundesregierung, 2020, 2021a, 2021b, 2021c). Insgesamt wurden im Rahmen des Erhebungszeitraums 983 vollständige Datensätze erhoben. Hiervon konnten 453 Studierende der Gruppe der inländischen Studierenden zugeordnet werden, die kein Lehramtsstudium absolvieren. 328 (72.41 %) der hier betrachteten Studierenden waren weiblich, 122 (26.93 %) männlich und drei (0.66 %) divers. Insgesamt studierten 162 (35.76 %) an einer Universität und 291 (64.24 %) an einer Fachhochschule. Zum Zeitpunkt der Befragung absolvierten 368 (81.24 %) Studierende ein Bachelorstudium, 82 (18.10 %) Studierende ein Masterstudium und drei (0.66 %) Studierende ein Studium auf Staatsexamen. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug 23.6 Jahre ($SD = 4.68$). 245 (54.08 %) Studierende stammten

aus einem nicht akademischen Haushalt¹. 68 (15.01 %) Studierende hatten einen Migrationshintergrund².

Zum *Messzeitpunkt Februar bis Mitte März 2023* konnten insgesamt 2.084 vollständige Datensätze erhoben werden. Insgesamt gehören hier 896 Studierende in die Gruppe der inländischen Studierenden, die kein Lehramtsstudium absolvieren. Mit Blick auf die 896 Studierenden, waren 488 (54.50 %) weiblich, 388 (43.30 %) männlich und 20 (2.20 %) divers. 481 (53.70 %) studierten an einer Universität und 415 (46.30 %) an einer Fachhochschule. 576 (64.30 %) Studierende absolvierten ein Bachelorstudium, 243 (27.10 %) ein Masterstudium und 76 (8.50 %) ein Studium auf Staatsexamen. Ein (0.10 %) Befragter gab an, sowohl ein Masterstudium als auch ein Studium auf Staatsexamen zu absolvieren. Das Durchschnittsalter lag bei 23.73 Jahren ($SD = 4.73$). 164 (18.30 %) der Studierenden hatten einen Migrationshintergrund. 473 (52.80 %) Studierende stammten aus einem nicht-akademischen, 414 (46.20 %) aus einem akademischen Haushalt; neun (1 %) Studierende gaben an, die Abschlüsse ihrer Eltern nicht zu kennen.

Erhebungsinstrumente

Zur Prüfung der auf Basis des Job- bzw. Study-Demands-Resources-Modells formulierten Hypothesen zur Bedeutung unterschiedlicher Studienanforderungen sowie der Resilienz für das Belastungserleben erfolgte die Erhebung der hier relevanten Konstrukte zu beiden Messzeitpunkten mit den gleichen Erhebungsinstrumenten. Zur Operationalisierung der Konstrukte wurden etablierte Messinstrumente genutzt, die sich in bisherigen Studien zum Job-Demands-Resources-Modell bewährt haben (z. B. Gusy et al., 2016, Kuhlee et al., im Druck).

Zur Erhebung der wahrgenommenen Studienanforderungen wurden die drei Skalen *Leistungsanforderungen*, *Zeitliche Organisation* und *Bewältigbarkeit des Studiums* sowie *Zeitdruck* verwendet, die auf einer vierstufigen Likert-Skala (1 = *trifft gar nicht zu* bis 4 = *trifft völlig zu*) erhoben wurden. Die Skala *Leistungsanforderung* (adaptiert nach Hillebrecht, 2019), setzt sich aus drei Items zusammen, die die kognitive Bewertung der Anforderungsniveaus im Studium beschreiben. Ein Beispielitem lautet: „Das Anforderungsniveau des Studiums ist für mich passend.“. Analog erfolgte die Erfassung der *Zeitlichen Organisation* und *Bewältigbarkeit* des Studiums mit einer adaptierten Skala nach Hillebrecht (2019). Die fünf Items dieser Skala erfassen, inwieweit das Studium organisatorisch und zeitlich mit dem Privatleben vereinbar ist (Beispielitem: „Das Studium lässt sich kurzfristig (d. h. innerhalb des aktuellen Semesters) gut organisieren und mit dem Privatleben vereinbaren.“). Der wahrgenommene *Zeitdruck* wurde gemäß Gusy und Lohmann (2011) mit drei Items erfasst und beschreibt, ob bei der Erledigung studienbezogener Aufgaben zeitliche Engpässe auftreten (Beispielitem: „Ich habe

¹ Ein akademischer Haushalt wurde dann als gegeben definiert, wenn mindestens ein Elternteil einen akademischen Abschluss besitzt.

² Ein Migrationshintergrund in erster oder zweiter Generation liegt dann vor, wenn die befragte Person oder mindestens ein Elternteil der befragten Person im Ausland geboren wurde.

nicht genug Zeit, um die besuchten Lehrveranstaltungen vor- und nachzubereiten.“).

Zur Erhebung der *Resilienz* wurde die Kurzversion (zehn Items) der deutschen Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC) eingesetzt (Sarubin et al., 2015). (Beispielitem: „Ich komme mit allem klar, was sich mir in den Weg stellt.“; Likert-Skala: 1 = *trifft gar nicht zu* bis 6 = *trifft völlig zu*).

Zur Erhebung des *Belastungserlebens* wurde der *Perceived Stress Questionnaire* (PSQ) von Fliege et al. (2001) verwendet. Belastungserleben wird hierbei als subjektive Wahrnehmung und Bewertung von Belastung aufgrund bestehender externer Stressoren auf kognitiver und emotionaler Ebene verstanden. Es umfasst die vier Dimensionen Anspannung, Anforderung, Sorge und Freude. Die Erhebung der vier Dimensionen erfolgte mit jeweils fünf Items, die auf einer Rating-Skala mit den Ausprägungen 1 = *fast nie*, 2 = *manchmal*, 3 = *häufig*, 4 = *meistens* bewertet wurden. Beispielitems für die einzelnen Dimensionen sind: „Ich fühle mich angespannt.“ (Anspannung); „Ich habe genug Zeit für mich.“ (Anforderung); „Ich fühle mich frustriert.“ (Sorge); „Ich bin voller Energie.“ (Freude).

Die *Lebenszufriedenheit* wurde mit der deutschen Version der *Satisfaction with Life Scale* (SWLS) von Janke und Glöckner-Rist (2014) erhoben. Die fünf Items der Skala werden auf einer siebenstufigen Likert-Skala (1 = *trifft gar nicht zu* bis 7 = *trifft völlig zu*) beantwortet (Beispielitem: „Ich bin mit meinem Leben zufrieden.“).

Statistische Analyse

Die deskriptive Datenauswertung erfolgte mit der Statistiksoftware SPSS Version 27 (IBM Corp., 2020). Zur Prüfung von Mittelwertsunterschieden zu den beiden Messzeitpunkten fanden T-Tests für ungepaarte Stichproben Anwendung. Um eine Einordnung der gefundenen Unterschiede vornehmen zu können, wurde die Effektstärke Cohen's *d* genutzt. Dabei liegt ein kleiner Effekt bei Werten ab 0.2, ein mittlerer Effekt bei Werten ab 0.5 und ein großer Effekt bei Werten ab 0.8 vor (Cohen, 1988). Für die anschließende Hypothesenprüfung wurden Strukturgleichungsmodelle mit ML-Schätzern (Standard Maximum Likelihood Estimator) und Bootstrap-Verfahren (boot = 1.000) mit Mplus Version 8.10 geschätzt (Muthén & Muthén, 1998-2017). Für die unidimensionalen Konstrukte Leistungsanforderungen, Zeitliche Organisation und Bewältigbarkeit des Studiums, Zeitdruck, Resilienz und Lebenszufriedenheit wurden Messmodelle erster Ordnung modelliert. Für das mehrdimensionale Konstrukt Belastungserleben mit den vier Dimensionen Anspannung, Anforderung, Sorge und Freude wurde entsprechend ein Second-Order-Modell definiert. Um die Komplexität der Messmodelle der Konstrukte Resilienz und Belastungserleben zu reduzieren, wurde mit Item-Parcels gearbeitet. Zur Bestimmung der Parcels fand die *Single Factor Method* (Landis, Beal & Tesluk, 2000) Anwendung. Dementsprechend wurde im ersten Schritt pro Datensatz eine konfirmatorische Faktorenanalyse für die Konstrukte Resilienz, Anspannung, Anforderung, Sorge und Freude durchgeführt. Auf Basis der (Item-

)Faktorladungen erfolgte im nächsten Schritt die Bildung der Item-Parcels. Um balancierte Parcels zu erhalten, wurden die Items nach der item-to-construct-Methode (Little, Cunningham, Shahar & Widaman, 2002) zugeordnet. Innerhalb des Strukturgleichungsmodelles wurde Resilienz über drei Parcels, Anspannung, Anforderung, Sorge und Freude über jeweils zwei Parcels abgebildet. Zur Bewertung der Modellgüte wurden gängige Fit-Indizes wie CFI, TLI, SRMR, RMSEA verwendet. Für den CFI und den TLI weisen die Werte $> .90$ bzw. $> .95$ und für den SRMR und den RMSEA weisen die Werte $< .08$ bzw. $< .05$ auf eine akzeptable bzw. gute Modellpassung hin (Hu & Bentler, 1999).

4 Ergebnisse

Deskriptive Befunde

Die deskriptiven Ergebnisse (vgl. Tab. 1) lassen sich wie folgt beschreiben: Die Ausprägung der Leistungsanforderungen ($t(1.347) = 1.60$, $p = .110$, *Cohen's d* = .09) und der Lebenszufriedenheit ($t(1.347) = -0.22$, $p = .828$, *Cohen's d* = -.01) befanden sich unter Pandemie-Bedingungen (2021) und unter Post-Pandemiebedingungen (2023) auf einem ähnlichen Niveau. Das Belastungserleben der Studierenden ($t(1.347) = 6.13$, $p < .001$, *Cohen's d* = .35), die Anforderungen bzgl. zeitlicher Organisation und Bewältigbarkeit des Studiums ($t(1.347) = 3.24$, $p < .001$, *Cohen's d* = .19) und der empfundene Zeitdruck ($t(861.86) = 3.49$, $p < .001$; *Cohen's d* = .21) waren zum Messzeitpunkt 2021 höher ausgeprägt als zum Messzeitpunkt 2023. Demgegenüber war die Resilienz ($t(1.347) = -5.31$, $p < .001$, *Cohen's d* = -.31) der Studierenden zum Messzeitpunkt 2021 geringer ausgeprägt als zum Messzeitpunkt 2023. Insgesamt zeigten sich für die Mittelwertsunterschiede überwiegend kleine Effekte zwischen den beiden Messzeitpunkten (Cohen, 1988).

Die Korrelationen (vgl. Tab. 1) für beide Messzeitpunkte sind auf einem ähnlichen Niveau. Es zeigte sich, dass eine höhere Ausprägung der wahrgenommenen Studienanforderungen mit einem erhöhten Belastungserleben einhergeht. Ein entgegengesetzter Zusammenhang zeigte sich zwischen der Resilienz und dem Belastungserleben der Studierenden. Des Weiteren korreliert das Belastungserleben negativ mit der Lebenszufriedenheit.

Tabelle 1: Deskriptive Ergebnisse über die beiden Messzeitpunkte

Skala	Korrelationen						
			(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Messzeitpunkt 2021	<i>M (SD)</i>	α					
(1) Leistungsanforderung	2.08 (0.59)	.77					
(2) Zeitliche Organisation und Bewältigbarkeit	2.49 (0.69)	.86	.61				
(3) Zeitdruck	2.55 (0.77)	.74	.51	.65			
(4) Resilienz	3.83 (0.85)	.86	-.35	-.36	-.30		
(5) Belastungserleben	2.76 (0.59)	.93	.51	.63	.60	-.49	
(6) Lebenszufriedenheit	4.55 (1.29)	.87	-.29	-.37	-.26	.44	-.49
Messzeitpunkt 2023	<i>M (SD)</i>	α	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)
(7) Leistungsanforderung	2.02 (0.63)	.80					
(8) Zeitliche Organisation und Bewältigbarkeit	2.36 (0.69)	.86	.56				
(9) Zeitdruck	2.40 (0.72)	.66	.48	.62			
(10) Resilienz	4.09 (0.83)	.86	-.31	-.26	-.24		
(11) Belastungserleben	2.55 (0.59)	.93	.47	.56	.57	-.48	
(12) Lebenszufriedenheit	4.57 (1.32)	.86	-.29	-.30	-.26	.44	-.51

Anmerkungen. Alle Korrelationen sign. mit $p < .001$; der linear transformierte Mittelwert des Belastungserlebens zu Messzeitpunkt 2021 betrug 0.59 ($SD = 0.20$) und zu Messzeitpunkt 2023 0.52 ($SD = 0.20$).

Ergebnisse der Strukturgleichungsmodelle

Für beide Messzeitpunkte zeigte sich eine akzeptable bis gute Modellpassung [Messzeitpunkt 2021: CFI = .927, TLI = .917, SRMR = .061, RMSEA = .062, 90 % CI für RMSEA [.057, .067]; Messzeitpunkt 2023: CFI = .925, TLI = .914, SRMR = .063, RMSEA = .062, 90 % CI für RMSEA [.059, .065]]. Das in Abbildung 2 illustrierte Modell erklärt zum Messzeitpunkt 2021 65.90 % der Varianz des Belastungserlebens und 32.50 % der Varianz der Lebenszufriedenheit. Zum postpandemischen Messzeitpunkt 2023 werden 64.90 % der Varianz des Belastungserlebens und 35.80 % der Varianz der Lebenszufriedenheit durch das Modell erklärt. Insgesamt zeigt das Modell damit zu beiden Messzeitpunkten eine hohe Varianzaufklärung für die betrachteten Variablen (Cohen, 1988).

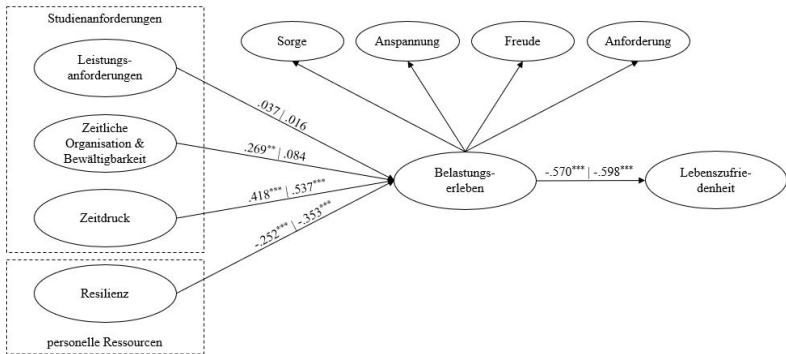


Abbildung 2: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung des Belastungserlebens und der Lebenszufriedenheit von Studierenden³

Aus den in Abbildung 2 dokumentierten Pfadkoeffizienten ist zu erkennen, dass für den pandemischen Messzeitpunkt 2021 sowohl die Anforderungen bzgl. zeitlicher Organisation und Bewältigbarkeit des Studiums (H1b) ($\beta = .269$, $p = .006$) als auch der empfundene Zeitdruck (H1c) ($\beta = .418$, $p < .001$) in einem positiven Zusammenhang mit dem Belastungserleben der Studierenden standen. Demgegenüber zeigten die wahrgenommenen Leistungsanforderungen (H1a) keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Belastungserleben der Studierenden. Eine hohe Resilienz ($\beta = -.252$, $p < .001$) ging mit einem geringen Belastungserleben der Studierenden einher (H2). Insgesamt wies der empfundene Zeitdruck den stärksten Zusammenhang mit dem Belastungserleben auf. Zudem ging ein höheres Belastungserleben ($\beta = -.570$, $p < .001$) mit einer geringeren Lebenszufriedenheit der Studierenden einher (H3).

Unter postpandemischen Studienbedingungen (Messzeitpunkt 2023) zeigte sich für die Studienanforderungen (H1), dass zwischen dem wahrgenommenen Zeitdruck ($\beta = .537$, $p < .001$) und dem Belastungserleben der Studierenden ein positiver Zusammenhang bestand (H1c). Die Indikatoren Leistungsanforderungen (H1a) und Anforderungen bzgl. der zeitlichen Organisation und Bewältigbarkeit des Studiums (H1b) sagten das Belastungserleben der Studierenden nicht vorher. Analog zum Messzeitpunkt 2021 konnten negative Zusammenhänge zwischen der Resilienz ($\beta = -.353$, $p < .001$) und dem Belastungserleben (H2) sowie zwischen dem Belastungserleben ($\beta = -.598$, $p < .001$) und der Lebenszufriedenheit (H3) identifiziert werden.

³ Standardisierte β -Koeffizienten, erster Pfadkoeffizient jeweils Messzeitpunkt 2021, zweiter Pfadkoeffizient jeweils Messzeitpunkt 2023, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

5 Diskussion

Die Befunde gehen vor dem Hintergrund des Studiendesigns mit gewissen Limitationen einher. So handelt es sich um zwei Querschnitterhebungen auf der Basis von Selbstauskünften durch die Studierenden. Verzerrungen aufgrund sozialer Erwünschtheit sind demzufolge möglich, eine Validierung der subjektiven Wahrnehmungen durch zusätzliche objektive Indikatoren wie z. B. die Anzahl der Prüfungsleistungen (Klausuren, Hausarbeiten usw.) wäre wünschenswert. Da die hier vorgestellten Strukturgleichungsmodelle auf zwei Querschnitterhebung basieren, sind Kausalitätsaussagen nicht möglich. Längsschnittliche Untersuchungen wären im Weiteren notwendig, um zeitliche Beziehungen in den Wirkzusammenhängen näher beschreiben zu können. Trotz dieser Einschränkungen geben die dargestellten Befunde wertvolle neue Einblicke zum Zusammenspiel zwischen Studienanforderungen, Resilienz, Belastungserleben und Lebenszufriedenheit Studierender.

Insgesamt erweist sich dabei das Job-Demands-Resources-Modell bzw. das Study-Demands-Resources-Modell sowohl unter pandemischen als auch unter postpandemischen Studienbedingungen und damit unter variierenden kontextuellen Bedingungen als geeignetes Erklärungsmodell für das Belastungserleben und die Lebenszufriedenheit von Studierenden. Zu beiden Zeitpunkten ging ein hohes Belastungserleben mit einer geringen Lebenszufriedenheit einher. Der wahrgenommene hohe Zeitdruck zeigte sich zu beiden Zeitpunkten als relevant für die Ausprägung eines erhöhten Belastungserlebens. Demgegenüber ging eine hohe Resilienz zu beiden Zeitpunkten mit einem geringen Belastungserleben einher. Auffällig ist, dass Anforderungen bzgl. der zeitlichen Organisation und Bewältigbarkeit nur unter pandemischen Bedingungen mit einem erhöhten Belastungserleben assoziiert waren. Weder unter postpandemischen noch unter pandemischen Studienbedingungen standen die Leistungsanforderungen des Studiums in einem signifikanten Zusammenhang mit dem Belastungserleben der Studierenden.

Darüber hinaus ist festzustellen, dass bei den betrachteten Studienanforderungen lediglich für die Leistungsanforderungen keine signifikanten Unterschiede zwischen dem pandemischen und postpandemischen Zeitpunkt festgestellt werden konnten. Für die übrigen Studienanforderungen war eine signifikant höhere Ausprägung unter Pandemiebedingungen zu verzeichnen als unter postpandemischen Bedingungen. Für die Resilienz zeigte sich eine umgekehrte Tendenz. Sie war unter postpandemischen Studienbedingungen signifikant höher ausgeprägt als während der Pandemie. Das Belastungserleben wurde zudem unter pandemischen Studienbedingungen höher bewertet als im postpandemischen Kontext. Im Einklang mit bestehenden Befunden wird die Lebenszufriedenheit durch die Studierenden zu den beiden Zeitpunkten nicht signifikant unterschiedlich bewertet (Aknin et al., 2022; Robinson et al., 2022). Dieser Befund steht im Einklang mit den Postulaten der Set-Point-Theorie (Diener, Lucas & Scollon, 2006), nach der das subjektive Wohlbefinden durch äußere

Ereignisse temporär beeinflusst wird, jedoch langfristig zu einem individuellen Ausgangswert zurückkehrt. Bisherige (Meta-)Analysen weisen darauf hin, dass unterschiedliche Lebensereignisse sich hinsichtlich ihrer kurz- und langfristigen Auswirkungen auf die Lebenszufriedenheit unterscheiden und weitere Forschung notwendig ist, um die spezifischen Verlaufsmuster und ihre Bedingungsfaktoren umfassend zu beschreiben (Luhmann, Hofmann, Eid & Lucas, 2012).

Die Befunde legen demnach nahe, dass insbesondere die spezifischen veränderten organisationalen Anforderungsbedingungen des Studiums, wie sie sich in Aspekten der zeitlichen Bewältigbarkeit reflektieren, unter herausfordernden kontextuellen Bedingungen wie während der Pandemie mit erhöhtem Belastungserleben einhergehen. Hingegen zeigte sich der Zeitdruck unabhängig von den konkreten kontextuellen Bedingungen zu beiden Messzeitpunkten ausschlaggebend für das Belastungserleben, während die Leistungsanforderungen zu keinem Messzeitpunkt signifikant mit dem Belastungserleben der Studierenden zusammenhingen. Vor diesem Hintergrund ist kritisch zu diskutieren, ob die oftmals verargumentierte Notwendigkeit, die Anforderungsniveaus der Studienangebote vor dem Hintergrund hohen berichteten Belastungserlebens zu reduzieren, gewinnbringend erscheint. So gilt es zum einen zu beachten, dass die Reduktion von Anforderungsniveaus dem Erwerb von Fach- und Schlüsselkompetenzen entgegensteht. Zum anderen legen die Befunde nahe, dass eine Reduktion des Anforderungsniveaus, ungeachtet der bestehenden kontextuellen Einflüsse, nicht mit einer Verringerung des Belastungserlebens der Studierenden einhergeht. In Anbetracht der bestätigten Zusammenhänge zum Belastungserleben kann hingegen ein Bemühen um eine Reduktion des empfundenen Zeitdrucks der Studierenden als erfolgsversprechender bewertet werden. Zu diesem Zweck könnten bspw. hochschulische Angebote zur Förderung des selbstregulierten Lernens und insbesondere Maßnahmen zur Verbesserung des Zeitmanagements hilfreich sein. Nicht zuletzt sprechen auch die hier vorgestellten Befunde dafür, dass Studierende unter verschiedenen kontextuellen Bedingungen von Interventionen zur Förderung ihrer Resilienz im Hochschulkontext nachhaltig profitieren könnten (Hofmann, Müller-Hotop, Högl, Datzer & Razinskas, 2021). Zukünftige Forschungsarbeiten sollten in diesem Zusammenhang den Einfluss weiterer personeller Ressourcen thematisieren, um ein differenziertes Bild über mögliche belastungsreduzierende Faktoren und entsprechende Interventionsansätze zu erhalten.

Literaturverzeichnis

- Aknin, L. B., De Neve, J.-E., Dunn, E. W., Fancourt, D. E., Goldberg, E., Helliwell, J. F., Jones, S. P., Karma, E., Layard, R., Lyubomirsky, S., Rzepa, A., Saxena, S., Thornton, E. M., VanderWeele, Whillans, A. V., Zaki, J., Karadag, O., & Ben Amor, Y. (2022). Mental health during the first year of the COVID-19

- pandemic: A review and recommendations for moving forward. *Perspectives on psychological science*, 17(4), 915–936.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10, 25–53.
<https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- Blömeke, S. (2009). Ausbildungs- und Berufserfolg im Lehramtsstudium im Vergleich zum Diplom-Studium – Zur prognostischen Validität kognitiver und psycho-motivationaler Auswahlkriterien. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(1), 82–110. <https://doi.org/10.1007/s11618-008-0044-0>
- Brewer, M. L., Van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research and Development*, 38(6), 1105–1120.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810>
- Bücker, S., Nurraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Bundesregierung (2020). *Telefonkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 13. Dezember 2020*.
 Abgerufen von: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/997532/1827366/69441fb68435a7199b3d3a89bff2c0e6/2020-12-13-beschluss-mpk-data.pdf?download=1>
- Bundesregierung (2021a). *Videoschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 5. Januar 2021*.
 Abgerufen von: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/1834306/75346aa9bba1050fec8025b18a4bb1a3/2021-01-05-beschluss-mpk-data.pdf>
- Bundesregierung (2021b). *Videoschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 19. Januar 2021*.
 Abgerufen von: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1840868/8e190f4c4ac9395b058bf1a4294ac0e/2021-01-19-mpk-data.pdf?download=1>
- Bundesregierung (2021c). *Videoschaltkonferenz der Bundeskanzlerin mit den Regierungschefinnen und Regierungschefs der Länder am 3. März 2021*.
 Abgerufen von: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1872054/bff0487d4bb04e6c1dd117136caff12f/2021-03-03-mpk-data.pdf?download=1>
- Capone, V., Caso, D., Donizzetti, A. R., & Procentese, F. (2020). University student mental well-being during COVID-19 outbreak: What are the relationships between information seeking, perceived risk and personal resources related to the academic context?. *Sustainability*, 12(17), 7039.

- <https://doi.org/10.3390/su12177039>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *American Psychologist*, 61(4), 305–314. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.4.305>
- Elbaz, S., Richards, J. B., & Provost Savard, Y. (2022). Teleworking and work–life balance during the COVID-19 pandemic: A scoping review. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 60(4), 227–258. <https://doi.org/10.1037/cap0000330>
- Fliege, H., Rose, M., Arck, P., Levenstein, S., & Klapp, B. F. (2001). Validierung des “perceived stress questionnaire” (PSQ) an einer deutschen Stichprobe. *Diagnostica*, 47(3), 142–152. <https://doi.org/10.1026//0012-1924.47.3.142>
- Ghislieri, C., Sanseverino, D., Dolce, V., Spagnoli, P., Manuti, A., Ingusci, E., & Addabbo, T. (2023). Emotional exhaustion and engagement in higher education students during a crisis, lessons learned from COVID-19 experience in Italian universities. *Social Sciences*, 12(2), 109. <https://doi.org/10.3390/socsci12020109>
- Gusy, B., & Lohmann, K. (2011). *Gesundheit im Studium: Dokumentation der Instrumente* (Schriftenreihe des AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung Nr. 01/P11). Freie Universität Berlin
- Gusy, B., Lohmann, K., & Drewes, J. (2010). Burnout bei Studierenden, die einen Bachelor-Abschluss anstreben. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 5(3), 271–275. <https://doi.org/10.1007/s11553-010-0251-4>
- Gusy, B., Wörfel, F., & Lohmann, K. (2016). Erschöpfung und Engagement im Studium: Eine Anwendung des Job Demands-Resources Modells. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 24(1), 41–53. <https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000153>
- Hahn, E., Kuhlee, D., & Porsch, R. (2021a). Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 221–237). Waxmann.
- Hahn, E., Kuhlee, D., & Porsch, R. (2021b). Studienerfolg und Abbruchtendenz von Lehramtsstudierenden im Licht ihres Belastungserlebens in der Corona-Pandemie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis: BWP*, 50(2), 37–41.

- Hendriksen, P. A., Garssen, J., Bijlsma, E. Y., Engels, F., Bruce, G., & Verster, J. C. (2021). COVID-19 lockdown-related changes in mood, health and academic functioning. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(4), 1440–1461. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11040103>
- Hillebrecht, L. (2019). *Studienerfolg von berufsbegleitend Studierenden: Entwicklung und Validierung eines Erklärungsmodells*. Springer.
- Hofmann, Y. E., Müller-Hotop, R., Högl, M., Datzer, D., & Razinskas, S. (2021). *Resilienz stärken: Interventionsmöglichkeiten für Hochschulen zur Förderung der akademischen Resilienz ihrer Studierenden. Ein Leitfaden*. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-75774-1>
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- IBM Corp. Released (2020). IBM SPSS Statistics for Windows (Version 27.0) [Computer Software]. IBM Corp.
- Janke, S., & Glöckner-Rist, A. (2014). Deutsche Version der Satisfaction with Life Scale (SWLS). *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. <https://doi.org/10.6102/zis147>
- Kaya, M., & Erdem, C. (2021). Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, 14(5), 1743–1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>
- Killgore, W. D., Taylor, E. C., Cloonan, S. A., & Dailey, N. S. (2020). Psychological resilience during the COVID-19 lockdown. *Psychiatry research*, 291, 113216. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113216>
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F., & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. https://www.dzhw.eu/pdf/ab_20/Soz22_Hauptbericht.pdf
- Kuhlee, D., Hahn, E., Behrendt, S., & Telle Zips, J. (im Druck). Belastungserleben, Engagement im Studium und Studienerfolg von Studierenden des beruflichen und allgemeinbildenden Lehramts: Empirische Befunde vor dem Hintergrund arbeitspsychologischer Modellansätze. Beitrag für *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik: ZBW, Beiheft*.
- Landis, R. S., Beal, D. J., & Tesluk, P. E. (2000). A comparison of approaches to forming composite measures in structural equation models. *Organizational Research Methods*, 3(2), 186–207. <https://doi.org/10.1177/109442810032003>
- Lazarus, R. S., & Folkmann, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Leiner, D. J. (2024). SoSci Survey (Version 3.5.01) [Computer software]. Available at <https://www.sosicisurvey.de>
- Lesener, T., Pleiss, L. S., Gusy, B., & Wolter, C. (2020). The study demands-resources framework: An empirical introduction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5183.

- <https://doi.org/10.3390/ijerph17145183>
- Little, T. D., Cunningham, W. A., Shahar, G., & Widaman, K. F. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, 9(2), 151–173.
https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_1
- Luhmann, M., Hofmann, W., Eid, M., & Lucas, R. E. (2012). Subjective well-being and adaptation to life events: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102(3), 592–615. <https://doi.org/10.1037/a0025948>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2017). *Mplus User's Guide* (8. Aufl.). Muthén & Muthén.
- Robinson, E., Sutin, A. R., Daly, M. & Jones, A. (2022). A systematic review and meta-analysis of longitudinal cohort studies comparing mental health before versus during the COVID-19 pandemic in 2020. *Journal of Affective Disorders*, 296, 567–576. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.09.098>
- Sarubin, N., Gutt, D., Giegling, I., Bühner, M., Hilbert, S., Krähenmann, O., Wolf, M., Jobst, A., Sabaß, L., Rujescu, D., Falkai, P., & Padberg, A. (2015). Erste Analyse der psychometrischen Eigenschaften und Struktur der deutschsprachigen 10- und 25-Item Version der Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 23(3), 112–122.
<https://doi.org/10.1026/0943-8149/a000142>
- Tasso, A. F., Hisli Sahin, N., & San Roman, G. J. (2021). COVID-19 disruption on college students: Academic and socioemotional implications. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 13(1), 9–15.
<https://doi.org/10.1037/tra0000996>
- Van de Velde, S., Buffel, V., Bracke, P., Van Hal, G., Somogyi, N. M., Willems, B., Wouters E., & C19 ISWS consortium#. (2021). The COVID-19 international student well-being study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 49(1), 114–122.
- van Dick, R., & Stegmann, S. (2013). Belastung, Beanspruchung und Stress im Lehrerberuf – Theorien und Modelle. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (2. vollständig überarb. Aufl., S. 43–60). Springer.
- Vollmann, M., Scheepers, R. A., Nieboer, A. P., & Hilverda, F. (2022). Study-related wellbeing, behavior, and attitudes of university students in the Netherlands during emergency remote teaching in the context of COVID-19: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 13, 1056983.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1056983>
- Wei, C., Ma, Y., Ye, J. H., & Nong, L. (2022). First-year college students' mental health in the post-COVID-19 era in Guangxi, China: a study demands-resources model perspective. *Frontiers in Public Health*, 10, 906788.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.906788>
- Zimmermann, J., Falk, S., Thies, T., Yildirim, H.H., Kercher, J., & Pineda, J. (2021). Spezifische Problemlagen und Studienerfolg internationaler

Studierender in Deutschland. In M. Neugebauer, H. D. Daniel & A. Wolter (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch* (S. 177–200). Springer VS.
https://doi.org/10.1007/978-3-658-32892-4_8

II. Ansatzpunkte und Praxisbeispiele für die Förderung der psychischen Gesundheit Studierender

Der soziale Faktor

Implikationen für die Rolle der Hochschuldidaktik in (post-)pandemischen Zeiten

Margarete Imhof

Zusammenfassung: Das Erleben sozialer Eingebundenheit ist nachweislich ein relevanter Faktor für Motivation, Studienerfolg und akademische Integration von Studierenden. Die Erkenntnisse aus den COVID-bedingten Phasen notgedrungener Online-Lehre haben die Bedeutung anspruchsvoller sozialer Interaktion mit Lehrenden und Peers nachhaltig unterstrichen. Indem Lehrende bei der Gestaltung ihres Kurskonzepts und bei der Durchführung der Lehre Impulse für kooperatives Arbeiten und Austausch geben und selbst Präsenz zeigen, z.B. durch regelmäßige Rückmeldungen, unterstützen sie die positive Entwicklung der Studierenden.

Abstract: Perception of social affiliation has been shown to be a relevant factor for motivation, academic achievement, and academic integration of students in higher education. In the wake of the COVID pandemic, evidence from studies on emergency remote teaching has demonstrated the critical role of challenging and meaningful social interaction both with peers and teachers. To support positive development of students, teachers create authentic opportunities for cooperative learning and exchange, they are present and visible for their students as they provide continuous formative feedback.

Schlagwörter: Soziale Eingebundenheit, Kooperative Kompetenzen, Individualisierung, Kooperatives Kurskonzept

1 Soziale Eingebundenheit als Erfolgsfaktor im Studium

Das Erleben sozialer Eingebundenheit als relevanter Einflussfaktor auf den Studienerfolg ist nicht erst seit den Herausforderungen rund um die Zeiten der COVID-19 Pandemie und den damit verbundenen Phasen des Online-Studiums bzw. der angeordneten sozialen Distanzierung nachgewiesen (Schneider & Preckel, 2017).

1.1 Die soziale Situation vor, während und nach der Pandemie

Positive Beziehungen zu Peers und zu Lehrenden, Engagement in sozialen Gruppen der Universität, z.B. in themenspezifischen Interessensgruppen, Fachschaften oder

fächerübergreifenden studentischen Initiativen, fördern das Gefühl der Zugehörigkeit und Verbundenheit mit der Institution und dem Studium (Tinto, 2017). Die Erfahrung sozialer Unterstützung ist gerade in frühen Phasen des Studiums eine entscheidende Ressource dafür, dass die akademische Integration gelingt (van der Zanden et al., 2018) und die Studierenden die psychische Stabilität entwickeln, um die Anforderungen des Studiums zu bewältigen (Wang, Cai, Qian & Peng, 2014).

Die plötzliche Umstellung auf das Online-Studium als Folge der Pandemie hat ein Szenario eröffnet, in dem die Rolle des sozialen Faktors im Studium in besonderer Weise hervorgetreten ist (Au, Caitabiano & Vaksman, 2023; Huang & Zhang, 2021; Versteeg, Kappe & Knuiman, 2022; von Keyserlingk, Moeller, Heckhausen, Eccles & Arum, 2023). Die sozialen Netzwerke der Studierenden wurden ausgedünnt und das Erleben von Einsamkeit, Besorgtheit bis hin zu depressiven Verstimmungen nahm zu (Elmer, Mephram & Stadtfeldt, 2020; Forycka et al., 2022). Je mehr die Studierenden fehlende soziale Eingebundenheit wahrnahmen, desto geringer fiel ihre Zufriedenheit mit dem Studium aus (Laubscher, 2021). Doch schon in Zeiten vor der Pandemie wiesen die Befunde zum Belastungserleben und psychischen Problemen bei Studierenden (Lutz-Kopp, Meinhardt-Injac & Luka-Krausgrill, 2019; Seiffge-Krenke, 2017) auf die Bedeutung hin, die das Erleben sozialer Eingebundenheit für die akademische Integration und den Studienerfolg besitzen (Au et al., 2023; von Keyserlingk et al., 2023).

1.2 Eingangsvoraussetzungen der Studierenden

In der digitalisierten Welt haben sich Stellenwert und Anspruch an Lernen insofern verschoben, als Information direkt zugänglich und jederzeit beliebig oft abrufbar ist und nicht mehr memoriert werden muss. Die leichte Verfügbarkeit von Information scheint dazu zu (ver-)führen, diese eher oberflächlich aufzunehmen. Speicherung und Organisation von Information regeln Studierende über digitale Medien und immer seltener analog (Smith & Nichols, 2015). Die Anordnung von Information im Internet begünstigt sprunghaftes Querlesen bzw. assoziatives Durchforsten von verschiedenen Quellen. Die Kompetenzen, Standards für die Bewertung der Quellen zu definieren und zu nutzen sowie Information aus multiplen Quellen zu integrieren, müssen die Studierenden im Studium noch entwickeln (Alexander, 2020; List, Du & Lyu, 2022).

Aufgaben, für die man die Lösung „googlen“ kann, sind wenig geeignet, die Einsatzbereitschaft der Studierenden zu wecken. Ihr Interesse richtet sich auf authentische und anspruchsvolle Aufgaben. Sie lassen sich durch praktische oder gesellschaftliche Relevanz einer Problemstellung für Anstrengung motivieren (Arnett, 2016; Buskirk-Cohen, Duncan & Levicoff, 2016). Studierende erwarten auf ihrem Weg durch das Studium individualisiertes Coaching, das auf ihre persönlichen Stärken eingeht und ihnen ihre Potentiale und Wege zu deren

Realisierung aufzeigt (Burger, Bellhäuser & Imhof, 2021; Meister & Willyerd, 2010).

Anspruchsvolle Lern- und Arbeitsstrategien sind im Übergang zur Universität noch in der Entwicklung. Die Anforderungen an selbstständiges Zeitmanagement, an metakognitive Strategien, an Kompetenzen in Hinblick auf kurz- und mittelfristige Planung von Arbeitseinheiten und Zielsetzung sind im Vergleich zu der Vorerfahrung, die Studierende mitbringen, deutlich gesteigert. Studierende erleben diese Anforderungen als Hürde und scheitern oft genug daran (Chung, McKenzie, Schweinsberg & Mundy, 2022; Fokkens-Bruinsma, Vermue, Deinum & van Rooij, 2021; Travis & Bunde, 2020; van der Zanden, Denessen, Cillessen & Meijer, 2018). Die Erfahrung aus der Pandemie zeigt, dass gut ausgeprägte Selbstregulationskompetenz von Vorteil ist, wenn Krisen zu durchstehen sind (Imhof, Worthington, Burger & Bellhäuser, 2024).

Aktuelle Studien zeigen zudem, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden im Umgang mit digitalen Medien und ihre Technikaffinität eher durchschnittlich und damit deutlich niedriger ausgeprägt sind als oft angenommen (Händel et al., 2022; Meinhardt-Injac & Skowronek, 2022), und dass sie diesen Medien durchaus mit Skepsis und Ängstlichkeit begegnen (Deloitte, 2019; Schlag & Imhof, 2017).

2 Hinweise zur Gestaltung von (digitalen) Lernumgebungen

Bei der Gestaltung sozial förderlicher Lernszenarien mit oder ohne digitale Anteile sind didaktisches Konzept, die Rolle der Gruppe sowie die Rolle der Lehrperson darauf hin zu reflektieren, inwieweit sie geeignet sind, die Studierenden sowohl in der Kompetenzentwicklung als auch in der Fähigkeit, in Zeiten besonderer Herausforderung adaptiv zu reagieren, zu stärken (Edisherashvili et al., 2022; Forycka et al., 2022; Imhof et al., 2024).

2.1 Gestaltung des didaktischen Kurskonzepts

Ein lernförderliches Kurskonzept adressiert die motivationalen Grundbedürfnisse der Lernenden nach Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (Imhof, 2022; Salikhova, Lynch & Salikhova, 2020; Travis & Bunde, 2020). Zur authentischen Stärkung des Erlebens von Autonomie sollten Lehrende ihre Konzepte daraufhin prüfen, ob sie den Studierenden Wahlmöglichkeiten hinsichtlich der Inhalte, der zeitlichen Anordnung oder der Bearbeitungsformen geben.

Das Erleben von Kompetenz können Lehrende fördern, indem sie überprüfbare Lernziele formulieren und den Fortschritt in Richtung dieser Ziele kenntlich machen. Die Studierenden sehen oft nicht selbst, welche Kompetenzen

sie bereits gemeistert haben und welche noch ausbaubedürftig sind. Systematische Rückmeldeschleifen während des Lernprozesses zeigen Kompetenzen und Lernbedarf bzw. Ressourcen individuell auf. Der Aufwand, der dabei entsteht, kann durch Checklisten, Nutzen von Peer-Feedback oder durch KI-basierte Verfahren eingegrenzt werden (vgl. Wrede, Gloerfeld & de Witt, 2023).

Soziale Eingebundenheit entsteht, indem Lehrende verbindliche soziale Strukturen in das Kurskonzept einpflegen, wie z.B. Lern- und Arbeitstandems oder Gruppenarbeiten. Dabei ist entscheidend, dass die Aufgaben und Probleme nicht additiv zu bearbeiten sind, sondern den Austausch zwischen den Studierenden erfordern. Sinnvolle, kooperative Arbeitsaufträge begünstigen die Entstehung und Aufrechterhaltung von Motivation und nachhaltigem Engagement. In die gemeinschaftlich erstellten Ergebnisse fließen die Beiträge der einzelnen ein und diese erfahren die angemessene Wertschätzung. Die Erfahrung sozialer Eingebundenheit ist verknüpft mit der akademischen Selbstwirksamkeitserwartung ein relevanter Prädiktor für die akademische Sozialisation, die als zentraler Faktor für Durchhaltevermögen und letztlich Studienerfolg belegt ist (von Keyserlingk et al., 2023).

2.2 Die Rolle der Gruppe einplanen

Bei den didaktischen Überlegungen zur Gestaltung von Lernumgebungen, auch von digital gestützten Lernumgebungen, ist zu reflektieren, welche Impulse sich für gemeinsames Lernen und Einübung des akademischen Austauschs anbieten (Abrami et al., 2015). Aktiv Teilnehmende aus Kursen, in denen die Lehrenden mit offenen Fragen zu Diskussionen angeregt und die Studierenden zur Beteiligung an den Austauschforen aufgefordert haben, erzielten signifikant bessere Abschlussnoten als ihre Peers, die es bei der Rezeption der Beiträge beließen (Lee & Recker, 2021).

Die Gruppe der Peers bietet zudem einen Vergleichsmaßstab und Orientierung zur Einordnung der eigenen Leistung und des eigenen Einsatzes (Edisherashvili, Saks, Pedaste & Leijen, 2022). Die gegenseitige Unterstützung, die während der gemeinsamen Erarbeitung geeigneter Strategien für selbstreguliertes Lernen entsteht, verbessert die Lernergebnisse und das Arbeitsverhalten (Bellhäuser, Liborius & Schmitz, 2022). Gerade in Phasen der Unsicherheit und der Orientierung können Einflüsse durch die Peergruppe Modellwirkung für die akademische Sozialisation und Integration der Studierenden ausüben (Deventer et al., 2019; Hopmeyer & Medovoy, 2017).

2.3 Die Rolle der Lehrenden: Vom *Sage on the Stage* zum *Guide on the Side*

Die Transformation der Rolle der Lehrenden vom *Sage on the Stage* hin zum *Guide on the Side* (Sonnleitner, 2017) spiegelt sich in den Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Zukunft der Lehre, die im Wesentlichen als akademisches Mentorat interpretiert wird (Wissenschaftsrat, 2022). Bei der Gestaltung von Lernumgebungen achten die Lehrenden auf Austausch und geteilte Verantwortung mit den Studierenden (Buskirk-Cohen et al., 2016). Die Präsenz der Lehrenden ist gerade auch in digitalen Lernszenarien von hoher Bedeutung für den Lernfortschritt, weil ihr nonverbales Kommunikationsverhalten, z.B. Gestik und Blickverhalten, wichtige Hinweise für die Aufmerksamkeitssteuerung und die Regulation der Gruppenkommunikation gibt (Stull, Fiorella & Mayer, 2021). Lehrende ergänzen die fachliche Konzeption der Lehre durch akademisches Mentorat. Sie geben Impulse zur Entwicklung und Nutzung anspruchsvoller Lern- und Arbeitsstrategien, indem sie zusammen mit den Inhalten metakognitive Kompetenzen, wie z.B. kurz- und mittelfristige Planung von Arbeitsschritten, Zielsetzung, Zeitmanagement und Wissensmanagement zur Strukturierung und kritischen Reflexion der Wissensbestände thematisieren.

3 Fazit

Um den sozialen Faktor als relevante Einflussgröße auf akademische Integration und Studienerfolg bei der Gestaltung von Lernumgebungen in der Hochschule zu adressieren, sind alle Maßnahmen förderlich, die relevante Interaktionen unter den Studierenden ermöglichen, Verbindungen und Verbindlichkeit herstellen und sichere Unterstützungsstrukturen anbieten, die Individualisierung erlauben und Möglichkeiten für vertrauensvollen Austausch und Rückmeldungen schaffen, die Impulse geben, anspruchsvolle Arbeitsstrategien einzuüben und Kompetenzgewinn sichtbar machen. Schlussendlich ist entscheidend, dass Lehrende das soziale Gefüge, in dem die Lehre stattfindet, aktiv mitgestalten.

Literaturverzeichnis

- Abrami, P.C., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Waddington, D.I., Wade, C.A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85, 275-314.
- Alexander, P.A. (2020). What research has revealed about readers' struggles with comprehension in the digital age: Moving Beyond the Phonics Versus Whole Language Debate. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 89-97.
- Arnett, J.J. (2016). College students as emerging adults: The developmental implications of the college context. *Emerging Adulthood*, 4(3), 219-222.

- Au, A., Caltabiano, N.J., & Vaksman, O. (2023). The impact of sense of belonging, resilience, time management skills and academic performance on psychological well-being among university students. *Cogent Education*, 10: 2215594.
- Bellhäuser, H., Liborius, P., & Schmitz, B. (2022). Fostering self-regulated learning in online environments: Positive effects of a web-based training with peer feedback on learning behavior. *Frontiers in Psychology*, 13:813381.
- Broadbent, J., & Poon, W.L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Burger, J., Bellhäuser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103345.
- Buskirk-Cohen, A., Duncan, T., & Levicoff, M. (2016). Using generational theory to rethink teaching in higher education. *Teaching in Higher Education*, 21, 25-36.
- Chung, J., McKenzie, S., Schweinsberg, A., & Mundy, M.E. (2022). Correlates of performance in online higher education: A systematic review. *Frontiers in Education*, 7:820567.
- Deloitte (2019). *The Deloitte global millennial survey 2019. Societal discord and technological transformation create a "generation disrupted"*. Retrieved from <https://www2.deloitte.com/global/en/pages/about-deloitte/articles/millennialsurvey.htm> (24.1.2024)
- Edisherashvili, N., Saks, K., Pedaste, M., & Leijen, Ä. (2022). Supporting self-regulated learning in distance learning contexts at higher education level: Systematic literature review. *Frontiers in Psychology*, 12:792422.
- Elmer, T., Mephram, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PloS one*, 15(7), e0236337.
- Fokkens-Bruinsma, M., Vermue, C., Deinum, J.-F., & van Rooij, E. (2021). First-year academic achievement: The role of academic self-efficacy, self-regulated learning and beyond classroom engagement. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 46(7), 1115-1126.
- Forycka, J., Pawłowicz-Szlarska, E., Burczyńska, A., Cegielska, N., Harendarz, K., & Nowicki, M. (2022). Polish medical students facing the pandemic — Assessment of resilience, well-being and burnout in the COVID-19 era. *PLoS one*, 17(1), e0261652.
- Händel, M., Stephan, M., Gläser-Zikuda, M., Kopp, B., Bedenlier, S., & Ziegler, A. (2020). Digital readiness and its effects on higher education students' socio-emotional perceptions in the context of the COVID-19 pandemic. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(2), 267-280.
- Hopmeyer, A., & Medovoy, T. (2017). Emerging adults' self-identified peer crowd affiliations, risk behavior, and social-emotional adjustment in college. *Emerging Adulthood*, 5(2), 143-148.

- Hopp, M.D.S., Händel, M., Bedenlier, S., Gläser-Zikuda, M., Kammerl, R., Kopp, B., & Ziegler, A. (2022). The structure of social networks and its links to higher education students' socio-emotional loneliness during COVID-19. *Frontiers in Psychology*, 12:733867.
- Huang, L., & Zhang, T. (2021). Perceived social support, psychological capital, and subjective well-being among college students in the context of online learning during the COVID-19 pandemic. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(3), 563-574.
- Imhof, M. (2022). Lernen in den Zeiten der Pandemie. In Y. Akbaba & L. Fuhrmann (Hrsg.), *Schule zwischen Stagnation und Wandel* (S. 457-484). Wiesbaden.
- Imhof, M., Worthington, D., Burger, J., & Bellhäuser, H. (2024). Resilience and self-regulated learning as predictors of student competence gain in times of the COVID 19 pandemic – evidence from a binational sample. *Frontiers in Education, Sec. Educational Psychology*, 9:1293736. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1293736>
- Klingsieck, K.B., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education*, 33(3), 295-310.
- Laubscher, N.A. (2021). *Digitale Lehre statt Kneipentour: Studienbeginn in Zeiten der Corona-Pandemie*. Mainz.
- Lee, J.-E., & Recker, M. (2021). The effects of instructors' use of online discussion strategies on student participation and performance in online introductory mathematics courses. *Computers & Education*, 162, 104084.
- List, A., Du, H., & Lyu, B. (2022). Examining undergraduates' text-based evidence identification, evaluation, and use. *Reading and Writing*, 35(1), 1059-1089.
- Lutz-Kopp, C., Meinhardt-Injac, B., & Luka-Krausgrill, U. (2019). Psychologische Belastung Studierender. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14(3), 256-263.
- Meinhardt-Injac, B., & Skowronek, C. (2022). Computer self-efficacy and computer anxiety in social work students: implications for social work education. *Nordic Social Work Research*, 12(3), 392-405.
- Meister, J.C., & Willyerd, K. (2010). Mentoring millennials. *Harvard Business Review*, 88(5), 68-72.
- Salikhova, N.R., Lynch, M.F., & Salikhova, A.B. (2020). Psychological aspects of digital learning: A self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Technology*, 12(2), ep280.
- Schlag, M., & Imhof, M. (2017). Does perceived ease of use mitigate computer anxiety and stimulate self-regulated learning for pre-service teacher students? *International Journal of Higher Education*, 6, 154-168.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565-600.
- Seiffge-Krenke, I. (2017). Studierende als Prototyp der "emerging adults". Verzögerte Identitätsentwicklung, Entwicklungsdruck und hohe Symptombelastung. *Psychotherapeut*, 5, 403-409.

- Smith, T.J., & Nichols, T. (2015). Understanding the Millennial Generation. *Journal of Business Diversity*, 15(1), 39-47.
- Sonnleitner, K. (2017). From Sage on the Stage to Guide on the Side. *Zeitschrift für Didaktik der Rechtswissenschaft*, 3(4), 288.
- Stull, A.T., Fiorella, L., & Mayer, R.E. (2021). The case for embodied instruction: The instructor as a source of attentional and social cues in video lectures. *Journal of Educational Psychology*, 113(7), 1441-1453.
- Theobald, M. (2021). Self-regulated training programs enhance university students' academic performance, self-regulated learning strategies, and motivation: A meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 101976.
- Travis, J., & Bunde, J. (2020). Self-regulation in college: The influence of self-efficacy, need satisfaction, and stress on GPA, persistence, and satisfaction. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01091-7>
- Klinkenberg, E.F., Versteeg, M., & Kappe, R.F. (2023). Engagement and emotional exhaustion among higher education students; a mixed-methods study of four student profiles. *Studies in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2281533>
- van der Zanden, P.J.A.C., Denessen, E., Cillessen, A.H.N., & Meijer, P.C. (2018). Domains and predictors of first-year student success: A systematic review. *Educational Research Review*, 23, 57-77.
- Versteeg, M., Kappe, R.F., & Knuiman, C. (2022). Predicting student engagement: The role of academic belonging, social integration, and resilience during COVID-19 emergency remote teaching. *Frontiers in Public Health*, 10, 849594.
- von Keyserlingk, L., Moeller, J., Heckhausen, J., Eccles, J.S., & Arum, R. (2023). Adjusting to college – Do ability beliefs and confidence in getting support matter for performance and mental health? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01185-5>
- Wang, X., Cai, L., Qian, J., & Peng, J. (2014). Social support moderates stress effects on depression. *International Journal of Mental Health Systems*, 8(1), 41.
- Wissenschaftsrat (2022). *Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre*. Köln.
- Wrede, S.E., Gloerfeld, C., & de Witt, C. (2023). KI und Didaktik – Zur Qualität von Feedback durch Recommendersysteme. In C. de Witt, C. Gloerfeld & S.E. Wrede (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz in der Bildung* (S. 133-154). Wiesbaden.

Die Relevanz der Workloadgestaltung für die wahrgenommene Lernzufriedenheit während der Online-Lehre

*Gisela Schutti-Pfeil, Gerold Wagner,
Daniela Freudenthaler-Mayrhofer &
Barbara Ehrenstorfer*

Zusammenfassung: Dieser Beitrag diskutiert das Thema studentische Workload in Hinsicht auf die wahrgenommene Lernzufriedenheit während der Online-Lehre. Hierzu werden Beobachtungen aus der Praxis anhand einer Fallstudie der Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ) beschrieben. Es wird einerseits auf die Seite der Lehrenden eingegangen – wie und mit welchen Mitteln kann die Workload in der Online-Lehre adäquat gestaltet werden? Und andererseits auf die Seite der Studierenden – was benötigen die Studierenden in der Online-Lehre, um positive Lernerfahrungen zu erleben?

Abstract: This article discusses the topic of student workload with regard to perceived learning satisfaction during online teaching. Observations from practice are described using a case study from the University of Applied Sciences Upper Austria. On the one hand, the lecturers' side is addressed - how and by what means can the workload in online teaching be adequately organised? And on the other hand on the students' side - what do students need in online teaching in order to have a positive learning experience?

Schlagwörter: Workloadgestaltung, Qualität der Hochschullehre, Lernzufriedenheit, Studierendenorientierung, Online-Lehre

1 Einleitung

Die studentische Workload gilt als entscheidender Faktor in der Hochschullehre und wurde durch das Bologna System sichtbar gemacht. Für Studierende ist die Wahrnehmung und der Umgang mit der Arbeitszeitbelastung relevant für einerseits positive Lernerlebnisse und die Lernzufriedenheit und andererseits auch für negative Erfahrungen bis hin zu Folgen wie einem Studienabbruch (drop-out). Lehrende berücksichtigen die Workload in ihrer Planung und Durchführung der Lehre sowie der adäquaten Didaktik. Weiterhin ist die Gestaltung der studentischen Workload für die Studierbarkeit und Qualitätssicherung bedeutend. Neben vielen Einflussfaktoren auf den Umfang des Arbeitspensums der Studierenden wirkt auch

die Zunahme an digitalen Elementen in der Hochschullehre mit ein. Nicht zuletzt ist die Arbeitsbelastung ein Faktor für den Lernerfolg und das Wohlergehen der Studierenden und in weiterem Sinne ihrer psychosozialen Situation und Lebensqualität. Lehrende sind gefordert, die Workload studierendenzentriert zu gestalten, besonders in der Online-Lehre, um Phänomene wie Prokrastination und drop-out zu reduzieren.

2 Die Gestaltung der Workload

Die Grundlage für die Erfassung und Gestaltung des studentischen Arbeitspensums bildet das Europäische System zur Übertragung und Akkumulierung von Credits (ECTS). Der Arbeitsaufwand – dargestellt in ECTS-Punkten – ist eine Zeitangabe für sämtliche Lernaktivitäten, um die definierten Lernergebnisse zu erreichen. Lernergebnisse zeigen, was Studierende nach Abschluss des Lernprozesses wissen, verstehen und tun können, wobei der tatsächliche Arbeitsaufwand zum Erreichen der Lernergebnisse variieren kann (Europäische Kommission ECTS Leitfaden 2015).

Dieser Artikel bezieht sich auf die Workloadgestaltung in Zusammenhang mit der Lernzufriedenheit in der Online-Lehre. Dazu beschreibt Müller (2021), dass Studierbarkeit und Workload wesentliche Strukturmerkmale von Studium und Lehre und deren Qualität sind. Er folgert, dass die Umstellung zur digitalen Lehre auch unter der Perspektive von Qualitätssicherung eine Betrachtung von Workload erforderlich macht. Wesentlich dabei ist, dass wenig angepasste Übertragungen von Präsenzlehre in digitale Lehre bei Studierenden nicht gut ankommen (Seyfeli, Elsner, & Wannemacher 2020, S. 68 in Müller 2021) und somit in der digitalen Lehre meist eine „andere Art von Didaktik“ (Weiland 2020, S. 26 in Müller 2021) benötigt wird, welche die Stärken des digitalen Formats betont und mit einem grundsätzlichen Ziel von Lehrveranstaltungen – dem selbstständigen Lernen – verbindet.

Es gibt Hinweise, die auf eine subjektiv als erhöht empfundene Arbeitsbelastung der Studierenden in der Online-Lehre im Vergleich zur Präsenzlehre hindeuten. Beispielsweise berichten Studierende einer deutschen Hochschule von einem Anstieg der Selbststudienzeiten und Überprüfungen (Brunner in Dittler & Kreidel 2021, S. 82). Insgesamt wurde der Workload höher als in der Präsenzlehre wahrgenommen, Studierende fühlten sich durch mehr Aufgaben belastet. Ein weiterer Aspekt in Bezug auf die in diesem Artikel relevante Lernzufriedenheit und die damit verbundene Lebensqualität und psychosoziale Situation der Studierenden ist die unterschiedlich wahrgenommene subjektive Arbeitsbelastung. In durchschnittlichen Workload-Berichten bleibt weitgehend unberücksichtigt, welche individuellen und sozialen Faktoren die aufgewendete Arbeitszeit maßgeblich beeinflussen und weshalb für manche Studierende beispielsweise eine Diskrepanz zwischen einer formal geringen, aber gefühlt hohen Arbeitsbelastung besteht. Großmann (2020, S. 437) weist neben dem geeigneten

Ansatz zur Erfassung des realen studentischen Workloads auch auf die Bedeutung des subjektiven Belastungsempfindens und dessen Erhebung hin. An der FH OÖ wurde ein Ansatz zur Erfassung der studentischen Workload angewandt, nämlich eine qualitative Herangehensweise durch experimentell verwendete Prototypen und Fokusgruppen mit Studierenden (Wagner et al. 2022). Das Konzept der Learning Journey – an dieser Hochschule entwickelt – geht davon aus, dass Studierende, das von ihnen studierte Curriculum aus einer spezifischen Eigenperspektive erleben und sie selbst die eigentlichen Expert*innen für das Curriculum sind. Dies soll die Qualität der Studiengangentwicklung verbessern und einen wertschätzenden und konstruktiven Dialog mit den Studierenden erreichen (Freudenthaler-Mayrhofer & Wagner, 2020).

Die ZEITLast-Studie von Schulmeister und Metzger (2011) zeigt, dass ein moderater Workload und ein hohes Belastungsempfinden einander nicht ausschließen und dass Probleme der Studierenden diesbezüglich beachtet werden sollen (Großmann 2020, S. 448). Dies wird durch die Konzeption und Struktur der Studiengänge begründet, insbesondere durch die starken Schwankungen der Workload, vor allem in der Prüfungszeit. Es wird angenommen, dass die subjektiv gefühlte Arbeitsbelastung nicht nur in den Prüfungsphasen hoch ist, sondern in anderen, weniger fordernden Studienphasen antizipiert wird und auf die Gesamtwahrnehmung des Studiums ausstrahlt. Des Weiteren beeinflussen Unterschiede in Lernstrategien und im Lernvermögen die Wahrnehmungen der Arbeitsbelastung der Studierenden in ein und demselben Studiengang (Großmann 2020, S. 449).

Ein Phänomen im Lehr- und Lernalltag, das bei der Lernzufriedenheit der Studierenden, der Workloadgestaltung und der didaktischen Konzeption der Lehrveranstaltungen zu beobachten ist, ist Prokrastination. Prokrastination bedeutet “the intentional delay either at the beginning or at the completion of a course of action (Ferrari 1998), despite expecting to be worse off for the delay” (Steel 2007, S. 66). Akademische Prokrastination ist das Verschieben von relevanten Tätigkeiten für das Studium und ist unter Studierenden sehr verbreitet. 70% der Studierenden geben selbst an, zu prokrastinieren (siehe u.a. Schouwenburg 2004) und 50% prokrastinieren regelmäßig und problematisch (siehe u.a. Day, Mensink & O’Sullivan 2000). Studien belegen, dass Prokrastination negative Effekte auf den Studienerfolg sowie auch auf das Wohlbefinden von Studierenden hat (Klingsiek et al., 2012). Aufgrund des Mangels an strukturierter Lernumgebung und persönlichem Austausch in der Online-Lehre können negative Auswirkungen auf den Studienerfolg beobachtet werden (vgl. de Paola et al. 2023). Um diesen Herausforderungen zu begegnen, gilt es, die Lehr- und Lernumgebung zu strukturieren, Lernstrategien zu vermitteln und die Workloads in der Online-Lehre zu gestalten. Hierzu wird nachfolgend eine Fallstudie der FH OÖ vorgestellt.

3 Fallstudienanalyse: Erfahrungen aus der Workloadgestaltung eines Online-Brückenkurses in zwei Lehrveranstaltungsdesigns

3.1 Ausgangssituation

Auch aufgrund der zunehmend heterogenen Vorkenntnisse der Studierenden im Masterstudium „Supply Chain Management“ wurde im Jahr 2021/2022 die Entscheidung getroffen, einen bislang in Präsenz angebotenen Brückenkurs „Controlling“ erstmals in einem vollständigen Online-Format anzubieten, um mit Hilfe von asynchronen Lernprozessen unterschiedliche Lerntempi zu ermöglichen. Die Grundlage für die Vermittlung der Inhalte bieten dabei ein Lehrbuch samt unterstützender Online-Videos – beide vom Lehrenden selbst erstellt. Im Fallbeispiel werden nun die Erkenntnisse dieser Transformation für die Workloadgestaltung beschrieben.

3.2 Forschungsfragen

Folgende Forschungsfragen wurden in diesem Zusammenhang definiert:

- Welchen Einfluss haben die Lernformate auf die Verteilung der Workload in einer Online-Veranstaltung?
- Welche Zusammenhänge zwischen der Verteilung der Workload und der Zufriedenheit der Studierenden sind zu erkennen?
- Wie handeln die Studierenden in unterschiedlichen Lehrveranstaltungsdesigns, insbesondere mit Bezug auf die Verteilung der Workload?

3.3 Methodik

Die Fallstudie umfasst die deskriptive Analyse von zwei Durchführungen: Im WS 2021/2022 wurde das Lehrveranstaltungsdesign erstmalig vollständig online angeboten. Im Jahr darauf wurde das Lehrveranstaltungsdesign auf Basis der Erkenntnisse aus der ersten Durchführung leicht modifiziert. Das Lehrveranstaltungsdesign beider Jahre wurde wie folgt festgelegt:

- Inhaltliche Konzeption: Stoffumfang und Inhalte, Übungsbeispiele, relevante Lernvideos, Online-Tutorials mit dem Lehrenden und Anforderungen an die Klausur wurden definiert und in einem Syllabus festgehalten.
- Zeitplanung und Durchführung: Information an Studierende über Fixtermine (Online-Tutorials und Klausur), Beurteilungskriterien sowie den Kursmodus. Während der Durchführung wurden die Zugriffszeiten und -häufigkeiten auf die Online-Lernplattform getrackt.

- Nach der Lehrveranstaltung: Die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Lehrveranstaltungsdesign wurde evaluiert (offene Reflexion im ersten Durchgang; halbstrukturierter Fragebogen im zweiten Durchgang).

Analysiert wurden in diesem Kontext einerseits die Zugriffe der Studierenden auf die Lernplattform auf Basis deren Auswertungsmöglichkeiten, andererseits die angesprochenen schriftlichen Reflexionen der Studierenden.

3.4. Ergebnisse der Fallstudienanalyse

3.4.1 Durchführung - erstmalige Transformation des Lehrveranstaltungsdesigns

Die Guidance bzgl. Workload erfolgte lediglich durch Empfehlungen, welche Inhalte und Beispiele in welcher Kalenderwoche erarbeitet werden sollten. Zeitlicher Fixpunkt waren nur zwei Online-Tutorials zur Vorbereitung auf die Klausur, bei denen Beispiele gemeinsam gerechnet und offene Fragen beantwortet wurden. Die Erfahrung zeigte, dass die Vorbereitung der Studierenden auf diese Tutorials aber nicht intensiv war und nur wenige von ihnen konkrete fachliche Fragen stellen konnten.

Die individuelle Reflexion und Evaluierung der Lehrveranstaltung zeigt, dass die Studierenden die Workload nicht wie empfohlen auf die gesamte Kursdauer verteilen, sondern erst kurz vor der Klausur Lernvideos und Beispiele bearbeiteten. Die Tutorials konnten ihr Potenzial aufgrund mangelnder Vorbereitung der Studierenden nur begrenzt entfalten. Insbesondere von Teilnehmer*innen mit wenig Vorkenntnissen wurde die Prokrastination als sehr belastend wahrgenommen. Einige Studierende beschrieben eine große Nervosität und Unsicherheit vor der Klausur.

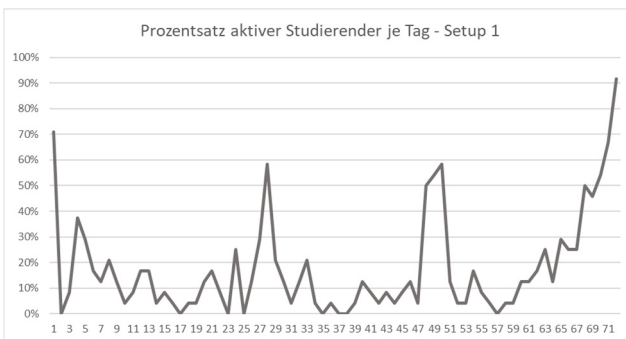


Abbildung 1: Prozentsatz aktiver Studierender je Tag – Setup 1

Die Zugriffsraten auf der Online-Lernplattform, ausgewertet anhand deren Zugriffsstatistiken, bestätigten dieses Bild: Betrachtet man die Ergebnisse der Zugriffe in der ersten Durchführung (Setup 1), so zeigt sich: Die Darstellung beginnt (Tag 1) mit dem Start der Lehrveranstaltung und zeigt den Anteil jener LV-Teilnehmer*innen, die am jeweiligen Tag Aktivitäten in der Lernplattform (MS Teams) vorgenommen haben. Unter Aktivitäten werden dabei z.B. das Aufrufen von Dokumenten, das Öffnen von Ordnern, die Teilnahme an Videokonferenzen oder die Abgabe von ausgearbeiteten Aufgaben verstanden. Die Spitze am letzten Tag kennzeichnet die online durchgeführte Klausur.

Aus dieser Darstellung ist zu schließen, dass bei völliger Selbststeuerung der Lernprozess starke Spitzen und dazwischen Täler aufwies. Vor bzw. bei Prüfungen sowie während zweier Online-Sprechstunden war die Zugriffsraten hoch, während der selbstgesteuerten Lernphasen gering. Es zeigte sich, dass die Studierenden die Workload fast vollständig auf wenige Wochen der zur Verfügung stehenden Zeit verteilten. Für die zweite Durchführung des Kurses im Online-Format wurde deshalb der Schluss gezogen, dass die große Freiheit bzgl. Workloadgestaltung nicht notwendigerweise zu größerer Lernzufriedenheit führt, sondern eher zum Aufschieben und damit verbundener Unzufriedenheit bzw. Unsicherheit der Studierenden

Das Lehrveranstaltungsdesign sollte daher im Setup 2 mehr Struktur vorgeben: Durch verbindliche Vorbereitungen auf das Tutorial und kleine wöchentliche Aufgabenstellungen, für die die Studierenden konkrete Fragen vorbereiten mussten, wurde die zeitliche Verbindlichkeit der Aufgabenstellungen erhöht.

3.4.2 Durchführung – Adaption des Lehrveranstaltungsdesigns auf Basis der Erkenntnisse der ersten Durchführung

Nach den angeführten Änderungen im Lehrveranstaltungsdesign zeigen Zugriffsdaten der Online-Plattform, dass die Zugriffe schon früher im Semester und häufiger erfolgten und sich die Studierenden häufiger mit dem Kursinhalt beschäftigten.

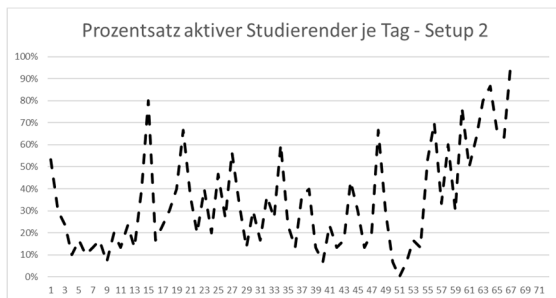


Abbildung 2: Prozentsatz aktiver Studierender je Tag – Setup 2

Im Gegensatz zum ersten Setup fallen folgende Unterschiede auf:

- Die Darstellung ist nicht von vier Spitzen geprägt, sondern weist an mehreren Tagen eine hohe Aktivitätsrate auf.
- Die Aktivität ist auch im Durchschnitt höher und fällt nur einmalig auf null.
- Ein Anstieg in den letzten zwei Wochen vor der Klausur ist zwar erkennbar – aber auch davor, also in deutlichem Abstand vor der Klausur, ist eine nennenswerte Aktivität der Studierenden offensichtlich.

Parallel zur Verschiebung der Arbeitslast zeigten sich auch Auswirkungen auf die Lernzufriedenheit. Zwar war auch die allgemeine Evaluierung der ersten Durchführung grundsätzlich sehr gut, jedoch zeigte sich, dass in der halbstrukturierten Befragung der Studierenden nach der zweiten Durchführung die Zufriedenheit mit der Lehrveranstaltung noch besser war und vor allem die angenehme Verteilung der Workload als besonders positiv angemerkt wurde. Die Fragestellungen der Evaluierung bezogen sich auf folgende Themen:

- Subjektives Ergehen bei Absolvierung des Kurses und Wunsch nach mehr Präsenzphasen
- Qualität, Nutzen und Verbesserungspotenziale der Lehrvideos
- Nutzen der Online-Meetings
- Höhe des Arbeitsaufwands für den gesamten Kurs
- Kommunikation mit anderen Studierenden
- Verbesserungsmöglichkeiten

Wie in der Evaluierung sichtbar wird, ist die Bewertung der Inhalte, des didaktischen Formats, die Qualität der Videos und das Lernkonzept äußerst positiv. Den Studierenden fiel konkret auf, dass der Lehrende einen durchdachten Lernprozess vorgibt, der durch die Online-Materialien gut ergänzt wird. Besonders Fortgeschrittene schätzen die Flexibilität beim Lerntempo und die daraus resultierende Effizienz. Die Studierenden, für die Controlling „komplettes Neuland“ darstellt, genießen die Möglichkeit, die Inhalte in den Videos mehrmals zu wiederholen. Die Individualisierung des Lernprozesses wird als großer Vorteil dieses Konzepts genannt. Der Nutzen der Online-Tutorials wurden im zweiten Durchgang von den Studierenden besser bewertet als im ersten Durchgang. Ein großer Anteil der Studierenden hat den Kurs vorwiegend allein bewältigt. Ein Austausch mit Kolleg*innen fand nur selten statt und dann eher informell in den Pausen anderer Lehrveranstaltungen oder via WhatsApp. Bezogen auf die oben genannten Forschungsfragen, die dieser Evaluierung zugrunde liegen, können folgende Schlüsse gezogen werden:

- Im vorliegenden Beispiel ist es gut gelungen, eine vormalige Präsenz-Lehrveranstaltung in ein vollständig digitales Format zu überführen, insbesondere auch aufgrund der Hochwertigkeit der Online-Videos. Darüber hinaus bietet die Lehrveranstaltungs-Durchführung eine gute Struktur für die Organisation der selbstgesteuerten Lernphasen und die Interaktion in Online-Tutorials.

- Insbesondere die Vermittlung von Wissen mittels Lernvideos ermöglicht den Studierenden (gerade bei heterogenen Vorkenntnissen), ihren Lernprozess und die Verteilung der Arbeitslast an ihren Wissenstand anzupassen (schnelles vs. wiederholtes Durchgehen der Videos).
- Aus der Erfahrung der letzten beiden Jahre, die sich im Ausmaß der Selbststeuerung unterscheiden haben, ist zu folgen, dass die Studierenden sich ein gewisses Ausmaß an Guidance wünschen. Dies bewahrt sie davor, die Inhalte kumuliert zu lernen und sich dabei zu überfordern. Besonders während der Online-Tutorials wird den Studierenden bewusst, wo sie noch Wissenslücken und Probleme haben und die Erkenntnis tritt nicht erst kurz vor der Klausur auf.

Abschließend ist anzumerken, dass die Workloadgestaltung im gegebenen Fallbeispiel Auswirkungen auf die Lernzufriedenheit der Studierenden und die Studierbarkeit hatte. Es zeigte sich, dass für einen zufriedenstellenden Lernprozess eine gleichmäßigere Verteilung der Workload über die Kursdauer hinweg als erstrebenswerter gesehen wird. Große Freiheit in der Workloadgestaltung führt also nicht notwendigerweise zu höherer Lernzufriedenheit, weil dadurch die Gefahr des Prokrastinierens steigt. Auf Basis der Ergebnisse des Fallbeispiels scheint es sinnvoll zu sein, den Studierenden ein gewisses Maß an Führung zuteilwerden zu lassen und ihnen eine Struktur im Lernprozess und auch im Hinblick auf ihre Workloadverteilung zu geben. Klare Aufgabenstellung und verbindliche Abgaben führen zu einer regelmäßigen Auseinandersetzung mit dem Stoffgebiet, einer höheren Lernzufriedenheit und letztlich auch zu nachhaltigeren Lernerlebnissen.

Literaturverzeichnis

- Brunner, G. (2021): Das Corona-Semester – die Zwangsumstellung auf Fernlehre aus Sicht der Hochschulleitung am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Freiburg Georg Brunner In: Dittler/U., Kreidel, C. (Hrsg) (2021). Wie Corona die Hochschullehre verändert Erfahrungen und Gedanken aus der Krise zum zukünftigen Einsatz von eLearning. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, S. 71-87. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32609-8>
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000): Patterns of academic procrastination. In: Journal of College Reading and Learning, 20, S. 120–134.
- De Paola, M., Gioia, F., Scoppa, V. (2023): Online teaching, procrastination and student achievement. In: Economics of Education Review, Volume 94, ISSN 0272-7757, <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102378>
- Europäische Kommission. (2015). ECTS Leitfaden: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/ects/users-guide/docs/ects-users-guide_de.pdf (2.6.2021)
- Ferrari, J. R. (1998): Procrastination. In: Friedman, H. (Hg.), Encyclopedia of mental health, Vol. 3, pp. 281–287. San Diego, CA: Academic Press.

- Freudenthaler-Mayrhofer, D. & Wagner, G. (2020): Verantwortung übernehmen: Wie man Studierende in die laufende Weiterentwicklung des Studiengangs integrieren und sie zu bewusst Lernenden machen kann. In: Schutti-Pfeil, G./Gaisch, M./ Darilion, A. (Hg.): Tagungsband des 8. Tag der Lehre FH OÖ, S.49- 55.
- Großmann, D. & Wolbring, T. (2020): Studentischer Workload. Zum Verhältnis von Konzeption und Praxis. In: Soziologie, 49.Jg., Heft 4, 2020, S. 436-461.
- Klingsieck, K.B., Fries, S., Horz, C. & Hofer, M. (2012): Procrastination in a distance university setting, *Distance Education*, 33:3, 295-310, DOI: 10.1080/01587919.2012.723165.
- Metzger, C., Schulmeister, R. (2020): Zum Lernverhalten im Bachelorstudium. Zeitbudget-Analysen studentischer Workload im ZEITLast-Projekt. In: D. Großmann/ C.Engel/ J. Junkermann/ T. Wolbring (Hg.): Studentischer Workload – Definition, Messung und Einflüsse. Wiesbaden: Springer VS, S. 233-251.
- Müller, S. (2021): Workload in Zeiten digitaler Lehre. Eine Befragung von Studierenden und Lehrenden. In: *MedienPädagogik*, (2021) 40, S. 177-205. DOI: 10.21240/mpaed/40.X 10.21240/mpaed/40/2021.11.16.X
- Schouwenburg, H. C. (2004): Procrastination in academic settings: General introduction. In: Schouwenburg, H.C., Lay, C.H., Pychyl, T.aA & Ferrari, J.R. (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings*, pp. 3–17. Washington, DC: American Psychological Association.
- Steel, P. (2007): The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. In: *Psychological Bulletin*, 133, S. 65–94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65
- Wagner, G., Ehrenstorfer, B., Freudenthaler-Mayrhofer, D. & Schutti-Pfeil, G. (2022): Innovative student-centred workload-design: Letting students show the way: Innovative student-centred workload-design: Letting students show the way. In: *INTED2022 Proceedings: 16th International Technology, Education and Development Conference*, S. 5108-5114.

Die Onlineberatung der psychologischen Beratungsstellen der Studierendenwerke vor, während und nach der COVID-19-Pandemie im Vergleich

Johanna Leonie Medea Schwarz & Matthias Johannes Bauer

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht mittels 14 qualitativer Interviews die Bedeutung der psychologischen Onlineberatung für Studierende vor, während und nach der COVID-19-Pandemie. Es zeigt sich, dass die Pandemie zu einer verstärkten Nutzung von digitalen Beratungsformen geführt hat. Die Studie verdeutlicht, dass eine Kombination aus Präsenz- und Onlineberatung langfristig sinnvoll ist, um ein flexibles und auf die Bedürfnisse der Studierenden zugeschnittenes Angebot zu schaffen. Die Vorteile der Onlineberatung liegen in der Flexibilität. Doch auch Herausforderungen wie reduzierte Hinweisreize und technische Probleme werden benannt. Die Studie zeigt, dass Onlineberatung eine wertvolle Ergänzung zur Präsenzberatung darstellt und eine wichtige Rolle im Hilfsangebot für Studierende einnimmt.

Abstract: Based on 14 qualitative interviews, the article examines the importance of psychological online counseling for students before, during, and after the COVID-19 pandemic. It shows that the pandemic led to an increased use of digital forms of counseling. The study shows that a combination of face-to-face and online counseling makes sense in the long term to create a flexible solution that is tailored to the needs of students. The advantages of online consultation lie in the flexibility. However, challenges such as reduced cues and technical problems are also mentioned. The study shows that online counseling is a valuable addition to face-to-face counseling and plays an important role in student support.

Schlagwörter: Studierendenwerke, psychologische Beratung, Onlineberatung, digitale Kommunikation, COVID-19-Pandemie

1 Einleitung: Onlineberatung vor COVID-19

Studierende sind im Vergleich zur allgemeinen Bevölkerung überdurchschnittlich häufig von psychischer Belastung betroffen (Bauer und Seppelfricke 2020a, 2020b; Bauer 2020). Dies ist unter anderem auf Unsicherheiten, sich verändernde oder auch herausfordernde Lebenssituationen und den Übergang ins Erwachsenwerden zurückzuführen (Giesselbach et al. 2023). Studierende stehen deshalb im Zentrum

der vorliegenden Studie¹ und mit ihnen die Onlineberatung der psychologischen Beratungsstellen der Studierendenwerke vor, während und nach der COVID-19-Pandemie im Vergleich.

Onlineberatung (engl.: Online Counseling) umfasst zunächst einmal „sämtliche Formen der Beratung, die auf die Infrastruktur des Internets angewiesen sind, um den Prozess der Beratung zu gestalten.“ (Engelhardt und Storch 2013) Sie kann rein textbasiert erfolgen, per Audio oder als Mischform audiovisuell. Während Internettelefonie und Videochat als synchrone Kommunikation ablaufen, ermöglicht der textbasierte Austausch, beispielsweise per E-Mail, eine asynchrone Kommunikation, da in der Regel eine Antwort abgewartet wird, bis eine (erneute) Reaktion erfolgt (Schaarschmidt 2023).

Bis zum Ende des ‚Fernbehandlungsverbots‘ 2018 durfte Telemedizin nur ergänzend eingesetzt werden, als ‚Goldstandard‘ wurde und wird die persönliche Beratung und Behandlung betrachtet (Schaarschmidt 2023; Bundesärztekammer 2018). Erst mit der Pandemie wurde das umfassende Potenzial digitaler Angebote für die Psychologie stärker deutlich. So wurde neben textbasierter Kommunikation vermehrt Videoberatung einbezogen (Schaarschmidt 2023). Je nach Beratungsformat weist die digitale Kommunikation sowohl Nach- als auch Vorteile auf (Bauer und Müßle 2020): Fallen unterschiedliche Hinweisreize weg, werden die übertragenen Informationen reduziert. Zugleich kostet Kommunikation mit einem gewissen Grad an Anonymität einige Klient*innen weniger Überwindung und kann ein offenes Gespräch unterstützen (Wenzel et al. 2020).

Nicht nur in Deutschland spielte Onlineberatung lange Zeit eine untergeordnete Rolle. Ein ähnliches Bild zeigen auch andere Länder: In Portugal belegten Studien die Wirksamkeit und Kosteneinsparungen webbasierter Möglichkeiten, doch wurden diese bis zur Pandemie kaum einbezogen (Mendes-Santos et al. 2020). Eine andere Studie unter 108 portugiesischen Psycholog*innen zeigte, dass nur mittels digitaler Technologien das Angebot während der Pandemie aufrechterhalten werden konnte. Die Mehrheit der Befragten gab an, vor der Pandemie digitale Möglichkeiten gar nicht oder nur sehr selten eingesetzt zu haben. Gründe hierfür seien beispielsweise Unpersönlichkeit, mangelnde Wirksamkeit und datenschutzrechtliche Themen. Auch wurde bislang keine Notwendigkeit erkannt, die Face-to-Face-Beratung und -Therapie durch andere Optionen zu ergänzen (Dores et al. 2020). Allerdings zeigte eine breit angelegte Studie in Nordamerika und Europa auch, dass Therapeut*innen, die sehr erfahren in ihrem Beruf und/oder bereits in Berührung mit Onlinetherapie gekommen sind, tendenziell positiv gegenüber digitalen Möglichkeiten eingestellt sind (Békés und Aafjes-van Doorn 2020).

Eine Untersuchung aus Italien scheint besonders erwähnenswert für diese vorliegende Studie, da sie die Zielgruppe der Studierenden betrachtet. Italien war als erstes europäisches Land schwer von der COVID-19-Pandemie betroffen. Damit verbundene Folgen wie Quarantäne, die Angst um vulnerable Familienmitglieder

¹ Der vorliegende Beitrag basiert auf Schwarz 2024.

und finanzielle Sorgen zeigten unmittelbare psychologische Auswirkungen auf die Bevölkerung (Marazziti et al. 2020). Insgesamt wurden 266 Studierende befragt, die sich an die psychologische Beratungsstelle der Universität Salerno wandten, wobei der Fokus auf 49 der Teilnehmer*innen lag, die das Angebot während der Pandemie nicht nur einmalig, sondern über einen längeren Zeitraum in Anspruch nahmen. Online wurden sowohl Einzelgespräche durchgeführt als auch zwei verschiedene Gruppenangebote eingerichtet. Im Rahmen ersterer fanden die Hilfesuchenden Unterstützung im Umgang mit der pandemischen Lage, sie lernten Situationen zu meiden, die zusätzlich Angst und Stress verursachten und damit bestehende Symptome verstärken könnten. Besonders die digitalen Gruppenangebote wirkten sich positiv aus. Laut der Befragten verhalf der Austausch mit anderen im Rahmen des psychoedukativen Gruppenangebots, sich weniger allein und ‚normaler‘ zu fühlen (Savarese et al. 2020).

Ergänzend soll ein Blick auf eine weiter zurückliegende Untersuchung der psychotherapeutischen Beratungsstelle des Studierendenwerks Heidelberg erfolgen, die bereits im Jahr 2009 eine E-Mailberatung einführte. Die Stichprobe von 76 Teilnehmenden zeigte, dass die angebotene Onlineberatung eine wertvolle Ergänzung zur klassischen Face-to-Face-Beratung für Studierende ist – für rund die Hälfte sogar ohne ergänzende persönliche Beratung ausreichend, um Probleme zu klären oder einen neuen Blickwinkel zu erhalten. Zudem bestätigte die Befragung die Vermutung, dass sich Onlineberatung für akute Krisen eignet, indem sich Studierende im Moment des Schreibens Luft verschaffen können. Die vorwiegend außerhalb der normalen Sprechzeiten verfassten Texte zeigten die Bedeutung eines flexiblen Rahmens auf. Zudem belegten hohe Aufrufzahlen, wie viele Personen mit der E-Mailberatung erreicht werden können. Eine weitere wertvolle Erkenntnis war, dass Hilfesuchende der Onlineberatung verstärkt Selbstwertprobleme und Probleme im zwischenmenschlichen Kontakt aufzeigten (Aghotor et al. 2011).

Anschlussfähig sind Studien, die sich verstärkt darauf richten, inwiefern während der Pandemie etablierte Onlineberatungsformate beibehalten und ergänzt wurden, um die Beratung möglichst breit aufzustellen. Eng damit verbunden ist die Frage, welche Angebote von Hilfesuchenden weiterhin aktiv nachgefragt werden (Stieler et al. 2022). Studierende können psychologische Beratungsangebote über die für ihre Hochschule zuständigen Studierendenwerke nutzen.

Die insgesamt 57 Studierendenwerke sind als Anstalten bzw. in einem Fall Stiftung öffentlichen Rechts und als Gesamtheit unter dem Dachverband „Das Deutsche Studierendenwerk e.V.“ in Berlin organisiert. Neben weiteren Dienstleistungen bieten sie Sozialberatung, Rechtsberatung und psychologische Beratung (Deutsches Studierendenwerk 2023; Hövelmann 2022). Letztere steht im Folgenden im Fokus und wird aktuell von insgesamt 45 Studierendenwerken angeboten.

2 Psychologische Beratung der Studierendenwerke: Einführung und Etablierung von Onlineformaten während bzw. nach der Pandemie

Um die Frage zu beantworten, ob die psychologischen Beratungsstellen der Studierendenwerke seit der COVID-19-Pandemie ihr digitales Beratungsangebot ausgebaut haben, wurden im Februar 2024 insgesamt 14 halbstrukturierte Interviews mit Berater*innen (kurz: B, als Siglen durchnummeriert) der psychologischen Beratungsstellen der Studierendenwerke aus ganz Deutschland geführt. Sie wurden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Um konkrete Einblicke in die Ergebnisse zu gewährleisten, werden prägnante Aussagen der Befragten zitiert. Neben dem veränderten Beratungsangebot wird auch auf den Aspekt eingegangen, inwiefern die Erfahrungen während der Pandemie die Einstellung der Beratenden gegenüber Onlineformaten beeinflusst haben.

2.1 Veränderungen im Onlineberatungsangebot: COVID-19 als Katalysator

Das im Forschungsstand angedeutete Bild der Pandemie als Katalysator für digitale Beratungsformen bestätigt sich auch für die psychologischen Beratungsstellen der Studierendenwerke: „Ich glaube, ohne Corona und ohne diese damit verbundenen Einschränkungen, hätte ich diesen Schritt mit der Videoberatung lange Zeit wirklich nicht gemacht, bin ich ehrlich.“ (B14) Keine*r der Befragten gibt an, vor der Pandemie bereits die Videoberatung genutzt zu haben. In Sondersituationen wurde jedoch auf das Telefon zurückgegriffen. Für viele bot sich diese Beratungsform deshalb als unkomplizierte Übergangslösung an. B3: „Zunächst erst mal nur Telefon. Das war das erste, das ging ja auch schon vorher. Dann kam Zoom dazu.“

Alle Befragten etablierten (unterschiedlich zügig) im Laufe der Pandemie die Option der Videoberatung, setzten diese jedoch nicht in derselben Intensität ein. Viele erlebten den Übergang der Face-to-Face- zur Videoberatung als holprig: „Wir haben das dann beantragt bei unseren Abteilungsleitern und bei der Geschäftsstelle, die Videoausrüstung. Das hat erst mal gedauert, weil es gab ja erst mal viele Lieferengpässe.“ (B14) Die Ausnahmesituation brachte kreative Lösungen hervor, wie beispielsweise Beratungsspaziergänge (B7), die bis heute beibehalten werden. Generell berichten einige Beratungsstellen alles daran gesetzt zu haben, zumindest zum Teil die Vor-Ort-Beratung weiterzuführen. Die textbasierte Onlineberatung kam sowohl als Übergangslösung als auch im Verlauf der Pandemie nur in Ausnahmefällen zum Einsatz. Zudem: „Chatberatung haben wir auch noch nie so versucht, da gibt es glaube ich wenig Interesse im Team sich daran zu beteiligen.“ (B12) Ähnlich äußert sich B4: „Nein, Chatberatung machen wir tatsächlich nicht, was schon auch so ein bisschen Effizienzgründe hat, weil die Tippierei halt, sobald

es dann darum geht, was zu besprechen oder wirklich mal mehr auszutauschen, dann nervt es ja irgendwo auch.“

Zur Erinnerung: Eingangs wurde die Bedeutung textbasierter Beratung betont, um Menschen zu erreichen, die (zu Beginn) Unsicherheiten im persönlichen Kontakt aufweisen. Vereinzelt wird dieser mögliche Bedarf von den Beratungsstellen der Studierendenwerke allerdings gesehen und auch bedient. Diese Beratungsstellen verfügten bereits vor der Pandemie über besagte Mailberatung und haben diese bis heute unverändert in ihrem Angebotsportfolio: „Ich glaube, das sind einigermaßen unterschiedliche Zielgruppen. Also für diese anonymisierte E-Mailberatung, die so für den Erstkontakt erst mal unverbindlich und so mit maximaler Distanz und Sicherheit noch für die Klienten, die das nutzen.“ (B8)

Die vor der Pandemie nur in Ausnahmefällen genutzte Telefonie ist zwar in dem Sinne keine Neuerung, erlangte während der Pandemie jedoch eine andere Bedeutung und wird auch heute häufiger eingebunden als zuvor. B11: „Bei der Telefonberatung war ich erstaunt, welche Nähe oder welche Intensität telefonische Beratungen haben können.“

Festgehalten werden kann auch: Die in der Pandemie eingeführte Videoberatung befindet sich bis heute bei allen interviewten Beratungsstellen im Angebotsportfolio. Insgesamt ist zwar ein Rückgang bei den digitalen Sitzungen zu beobachten, doch wurde ein ergänzendes Angebot geschaffen, das es vor der Pandemie so noch gar nicht gab. Der einheitlich genannte Vorteil von Onlineberatung ist die „räumliche Flexibilität.“ (B6) Studierende, die sich beispielsweise im Auslandssemester befinden oder gerade krank sind, haben trotzdem Zugriff auf das Hilfsangebot. Gerade bei psychotherapeutischen Beratungsstellen sind die Prozesse häufig längerfristig angelegt und Unterbrechungen hinderlich.

Darüber hinaus gibt es Studierende, die – zumindest zu Beginn der Beratung – „zu Hause einfach den sicheren Raum brauchen“ (B10) und auch für „Menschen, die Antriebsstörungen haben, die leichte depressive Episoden haben, die isoliert sind“ (B11) eröffnet Videoberatung eine wichtige Option: „Auch jemand, der vielleicht eine depressive Symptomatik hat, kann einfach nur den Laptop aufmachen, aber das ist ganz anders, ob ich mit dem Bus fahren muss.“ (B3) B4 beschreibt, mit der Videoberatung teilweise noch näher an Probleme heranzukommen, beispielsweise bei einer Schreibblockade: „jetzt diese Person zu sprechen, wo die genau an diesem Ort sitzt vor genau diesem Gerät, wo sie nicht arbeiten kann.“ (B4)

Nicht zuletzt werden reduzierte Hinweisreize (Bauer und Müßle 2020) von Beratern auch als Chance gewertet, denn „an manche Themen geht es schneller ran. Also, gerade an sehr schambesetzte Themen“ (B12), „ohne dass irgendwie jemand Angst haben muss, dass jemand doof guckt und das ist natürlich auch gut.“ (B1) Gleichzeitig ist die Kehrseite reduzierter Hinweisreize häufig genannter Nachteil der digitalen Kommunikation (Bauer und Müßle 2020): „Also was für mich immer aber ganz entscheidend ist, wie kommt denn jemand das erste Mal rein?

Wie begrüßt er mich? Wie sieht der aus? Was hat der für eine Haltung? Wie setzt der sich hin? Wie sicher ist das? Und das ist, alles Informationen, die mir in so einem Onlinesetting fehlen.“ (B1) Ergänzend dazu B5: „Blickkontakt ist psychologisch gesehen eine unglaublich wichtige Komponente für das Gefühl der Zusammengehörigkeit.“ Darüber hinaus werden mehrheitlich technische Gegebenheiten als Problem benannt: „weil da Kameras nicht gut sind, Verbindungen nicht gut sind“ (B13) und auch „Vorbehalte Stichwort Datenschutz“ (B14) werden häufig aufgeführt, gerade zu Beginn der Einführung von Videoberatung: „Es wurde auch mit dem Argument, das sei nicht datensicher genug, ganz, ganz viel abgelehnt.“ (B12). Eng hiermit verknüpft ist bei B12 auch das Thema Privatsphäre, in einer WG zum Beispiel oder bei den Eltern.

Die Fernbehandlung kommt durchaus zu positiven Ergebnissen der Wirksamkeit, sogar in Beratungsprozessen, „wo wir uns nie in echt gesehen haben“ (B1), allerdings äußern die Berater*innen mehrfach Bedenken bezüglich der Beratungsbeziehung: „im Rahmen der Beratung, ist ja auch so eine Gefühlsebene, die sich entwickelt, die kriegt man halt eben auf der Videoebene, auf der Plattform, nicht hin.“ (B9) Auch die Sorge vor Kontrollverlust spielt eine Rolle, weil beispielsweise „die Verbindung jederzeit beendet werden kann“ (B8), was insbesondere in Situationen deutlich wird, wo Klient*innen selbstgefährdendes Verhalten zeigen (B14). An dieser Stelle zu erwähnen ist, dass kaum eine Beratungsstelle Unterstützung in Form von Schulungen im Umgang mit Onlinemedien in der Beratung erhalten hat und der Bedarf in diesem Bereich von den Beratenden größtenteils auch gar nicht gesehen wurde.

2.2 Anonymisierte und pseudonymisierte Onlineberatung

Die Interviews haben verdeutlicht, dass einige Einrichtungen die Option der anonymen Beratung zwar nicht explizit auf ihrer Website aufführen, jedoch in der Beratung selbst darauf verweisen, „dass es natürlich auch persönliche Freiheit ist, keine Daten anzugeben, respektive auch der Datenverarbeitung nicht zuzustimmen.“ (B4) Zudem scheint das Thema Anonymität – in den meisten Fällen wohl eher eine Pseudonymität – unterschiedlich von den Beratungsstellen gehandhabt zu werden: „Ich kontrolliere ja hier kein Ausweis oder so was, wenn sich jemand Mickey Mouse nennt, das ist für mich auch nicht relevant.“ (B3) Allerdings ist es eine Beratung, die sich klar an Studierende richtet: „wir müssen natürlich eigentlich auch immer wirklich gucken, ist die Person wirklich eine studierende Person?“ (B12; vgl. Bauer 2021) Hierzu ist relevant zu wissen, dass für ihrer Kammer zugehörige Psychotherapeut*innen die Einholung personenbezogener Daten vorgegeben ist. So weist B14 beispielsweise darauf hin, „wenn im Verlauf unserer Beratung jemand in eine suizidale Krise gerät, dann kam es auch schon vor, dass es Polizeikontakte dies bezogen gab und die Polizei muss oder will dann wissen, logischerweise, wo finden wir diese Personen?“ So sind der anonymen Beratung behördliche Grenzen gesetzt. Ein Ausbau anonym digitaler

Beratungsformen durch die Pandemie konnte nicht ausgemacht werden, allein schon durch die bereits gewonnene Erkenntnis, dass textbasierte Beratungen nur vereinzelt eine Rolle spielen. Sie würden durch die Verwendung eines Decknamens prinzipiell vollkommene Anonymität gewährleisten. Der Bedarf an anonymer Beratung scheint unter den Studierenden jedoch auch kaum gegeben: „Also ich persönlich zum Beispiel, ich arbeite jetzt insgesamt vier Jahre hier, ich hatte noch nie eine anonyme Beratung.“ (B1)

2.3 Bedarf an psychologischer Beratung im Zusammenhang mit COVID-19

Das führt unmittelbar zur Frage des generellen Bedarfs und inwiefern die Beratungsstellen auf den durch die Pandemie gestiegenen Bedarf an psychotherapeutischer Beratung reagiert haben. Einige Beratungsstellen berichten zu Beginn der Pandemie erst mal einen Einbruch erlebt zu haben: „wir hatten am Anfang eigentlich gedacht, wir werden überrannt von Anfragen. Und das war die ersten sechs Wochen eigentlich überhaupt nicht so.“ (B8) Gründe waren „Ausgangsbeschränkungen“ (B13) und dass Studierende „zurück sind zu den Eltern.“ (B12)

Im Verlauf der Pandemie waren die Entwicklungen jedoch unterschiedlich. B10 beschreibt eindeutig einen Anstieg des Beratungsbedarfs und auch B13 erinnert sich, „dass der Anstieg dann also schon sichtbar geworden ist.“ Dieser gestiegenen Nachfrage wurde teilweise versucht, mit digitalen Gruppenangeboten nachzukommen und auf diese Weise ähnliche Themen zu bündeln. Nur in Ausnahmefällen konnte auf den gestiegenen Bedarf mit der Einstellung weiterer Mitarbeitenden reagiert werden: „Also wir konkret haben Mittel bekommen vom betreffenden Ministerium – Inklusionsgelder – und konnten mehr Leute einstellen.“ (B1) Einige Beratungsstellen sehen unabhängig von der Pandemie einen wachsenden Bedarf an Hilfsangeboten (bspw. B8 und B14). So wird die COVID-19-Pandemie vielfach eher als „eine Art Katalysator oder Verstärker für subjektives Leid“ (B14) empfunden. „Die Not wurde stärker, also die Not derer, die sich an uns gewandt haben, war tiefer, würde ich sagen, weil ich meine, Isolation ist ein Strafmaß.“ (B5) Damit einher geht, dass einige von einer Verlagerung der Problemschwerpunkte berichten: „nämlich Stressbewältigung und Erschöpfung waren sehr hoch, Suizidalität auch und auch bei den internationalen Studierenden ganz erheblich.“ (B10) Das machte wiederum deutlich: „wir sind ja eigentlich ein präventives Angebot und praktisch löschen wir aber ganz viel Brände, die eigentlich ganz woanders hingehören.“ (B1)

2.4 Einstellung der befragten Berater*innen

Allen 14 Berater*innen wurde die Frage gestellt, inwiefern sich ihre Sicht auf digitale Beratung durch die Pandemie verändert hat. Da bei den meisten Onlineberatung bis zur Pandemie nie Thema war, hatten sich viele bis dato kaum Gedanken über diese Möglichkeit gemacht und sich entsprechend nicht klar positioniert. „Was heißt verändert? Ich hatte davor eigentlich gar keine große Sicht auf Onlineberatung.“ (B4) Heute hat die Videoberatung Einzug in den Beratungsalltag gefunden: „Und mittlerweile ist das auch normal geworden, auch für mich normal geworden, das zu tun.“ (B2) Manche, wie B9, begrüßen die Option „digital zu kommunizieren als zusätzliche Möglichkeit, dass man sich mal kurz per Videoschleife zusammensetzt.“ Andere betonen die Nachteile: „Das Vorurteil ist zur Erfahrung geworden. Es ist besser als nichts. Es ist aber nicht für alles einsetzbar. Und eine Tiefung ist nicht möglich, es bleibt einfach eine gewisse Oberflächlichkeit hier an der Mattscheibe.“ (B5) Es bestünde die Gefahr „dass vielleicht gerade junge Menschen das unterschätzen und denken, eine Begegnung über Bildschirm ist genau so viel wert wie eine zwischenmenschliche Begegnung. Das ist sie aber nicht, meiner Meinung nach.“ (B6) Auf der anderen Seite zeigen sich Beratende „überrascht, dass da eigentlich fast genauso viel möglich ist jetzt mit Video wie live irgendwie. Und eben auch mit dem Telefon, dass manche Themen sogar leichter angesprochen werden können unter Umständen. Das hat mich auch überrascht, positiv.“ (B12) B14 hält die durch die Pandemie veränderte Sichtweise auf Onlineberatung für „massiv. Also es klingt jetzt blöd, aber da habe ich Corona so einiges zu verdanken. Jetzt durch die ganzen Erfahrungen, die wir in den letzten drei Jahren gesammelt haben, es ist wirklich eine valide Option, die ich als Ausweichmöglichkeit gerne nutze.“

3 Fazit

Wie die Ergebnisse zeigen, dominiert weiterhin der zu Beginn erwähnte ‚Goldstandard‘ der Beratung. So bleibt der Fokus zwar auf der Präsenzberatung, doch durch die Pandemie wurde einem Großteil der Beratenden bewusst, dass Onlineberatung eine wertvolle Ergänzung sein kann. Dies beschreibt eine durch die Pandemie erwirkte prinzipiell gewachsene Offenheit gegenüber dieser Beratungsform. Die geschilderten Erfahrungen decken sich zum Großteil mit der im Forschungsstand vorgestellten Studie portugiesischer Psycholog*innen, die ebenfalls angaben, vor der Pandemie keine Notwendigkeit erkannt zu haben, eine Alternative zur Face-to-Face-Beratung anzubieten, mit dem Format jedoch positive Erfahrung machten. Auch sie entschieden sich vorwiegend für die Videoberatung als Ersatz.

Langfristig scheint sich eine Kombination aus Präsenz- und Onlineberatung anzubieten, mit der ein flexibles und auf die Lebenswelt der Studierenden zugeschnittenes Angebotsportfolio entsteht, das Niedrigschwelligkeit durch Vielfalt schafft. Interessant wäre in einer anknüpfenden Studie die Perspektive der Studierenden stärker in den Fokus zu rücken und ihre Erfahrung mit Onlineberatung

sowie Wünsche für ein breites digitales Beratungsangebot näher zu ergründen. Trotz hoher Auslastung der Beratungsstellen erscheint ebenfalls die Frage spannend, wie bekannt das Angebot unter den Studierenden insgesamt ist und damit, wie verschiedene Kanäle der Onlinekommunikation zur Sichtbarkeit einer so relevanten Thematik wie psychische Gesundheit beitragen können.

Literaturverzeichnis

- Aghotor, Julia; Hoffmann, Katja; Hofmann, Frank-Hagen; Sperth, Michael; Holm-Hadulla, Rainer M. (2011): Onlineberatung für Studierende – Unterschiede zwischen realer und virtueller Beratung. Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 6 (1), S. 21–25.
- Bauer, Matthias Johannes (2020): Stressbelastete Studierende als Zielgruppe der digitalen Kommunikation der Studierendenwerke. In: Matthias Johannes Bauer und Thomas Seppelfricke (Hg.): Stress im Studium. Stressempfinden und Stressbewältigung bei Studierenden. München: utzverlag, S. 261–284.
- Bauer, Matthias Johannes (2021): Anonymisierung und Hyperlokalität der Studierenden-App „Jodel“: Eine Fallstudie zu Funktionsweise und Anwendungsmöglichkeiten des sozialen Netzwerks am Beispiel der Studierendenwerke. In: Sara Matrisciano, Edgar Hoffmann und Elisabeth Peters (Hg.): Mobilität – Wirtschaft – Kommunikation. Wie die Mobilität von Unternehmen, Personen, Kapital, Waren und Dienstleistungen die Kommunikation verändert. Wiesbaden: Springer Gabler, S. 317–332.
- Bauer, Matthias Johannes; Müßle, Tim (2020): Psychologie der digitalen Kommunikation. München: utzverlag.
- Bauer, Matthias Johannes; Seppelfricke, Thomas (2020a): Einleitung: Stress im Studium – Fallstudien zu Forschungsstand und -perspektiven. In: Matthias Johannes Bauer und Thomas Seppelfricke (Hg.): Stress im Studium. Stressempfinden und Stressbewältigung bei Studierenden. München: utzverlag, S. 9–15.
- Bauer, Matthias Johannes; Seppelfricke, Thomas (Hg.) (2020b): Stress im Studium. Stressempfinden und Stressbewältigung bei Studierenden. München: utzverlag.
- Békés, Vera; Aafjes-van Doorn, Katie (2020): Psychotherapists' attitudes toward online therapy during the COVID-19 pandemic. In: Journal of Psychotherapy Integration 30 (2), S. 238–247.
- Bundesärztekammer (2018): Änderung § 7 Abs. 4 MBO-Ä (Fernbehandlung). Online verfügbar unter https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user_upload/_old-files/downloads/pdf-Ordner/MBO/Synopse_MBO-AE_zu_AEnderungen_7_Abs.4.pdf, zuletzt geprüft am 16.12.2023.
- Deutsches Studierendenwerk (2023): Studentenwerke im Zahlenspiegel 2022|2023. Berlin.

- Dores, Artemisa R.; Geraldo, Andreia; Carvalho, Irene P.; Barbosa, Fernando (2020): The Use of New Digital Information and Communication Technologies in Psychological Counseling during the COVID-19 Pandemic. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health* 17 (20).
- Engelhardt, Emily M.; Storch, Stefanie D. (2013): Was ist Onlineberatung? – Versuch einer systematischen begrifflichen Einordnung der ‚Beratung im Internet‘. In: *e-beratungsjournal* 9 (2), S. 1–12.
- Giesselbach, Lisa; Leimann, Janna; Bonner, Carolin; Josupeit, Jan; Dieterich, Sven; Quilling, Eike (2023): Psychische Gesundheit Studierender während des Online-Studiums im Zuge der COVID-19-Pandemie – quantitative und qualitative Befunde. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*.
- Hövelmann, Jana (2022): Organisation und Aufgaben der Studierendenwerke. In: *RdJB Recht der Jugend und des Bildungswesens* 70 (1), S. 107–122.
- Marazziti, Donatella; Pozza, Andrea; Di Giuseppe, Mariagrazia; Conversano, Ciro (2020): The psychosocial impact of COVID-19 pandemic in Italy: A lesson for mental health prevention in the first severely hit European country. In: *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy* 12 (5), S. 531–533.
- Mendes-Santos, Cristina; Weiderpass, Elisabete; Santana, Rui; Andersson, Gerhard (2020): Portuguese Psychologists' Attitudes Toward Internet Interventions: Exploratory Cross-Sectional Study. In: *JMIR Mental Health* 7 (4), e16817.
- Savarese, Giulia; Curcio, Luigi; D'Elia, Daniela; Fasano, Oreste; Pecoraro, Nadia (2020): Online University Counselling Services and Psychological Problems among Italian Students in Lockdown Due to Covid-19. In: *Healthcare* 8 (4).
- Schaarschmidt, Nadine (2023): Videobasierte Beratung. Videovermittelte Beratung im Vergleich zu Face-to-Face-Settings. 1. Aufl. Bern: Hogrefe.
- Schwarz, Johanna Leonie Medea (2024): Zielgruppenorientierte, digitale Kommunikation der psychologischen Beratungsstellen der Studierendenwerke vor, während und nach der COVID-19-Pandemie im Vergleich. Masterthesis. IST-Hochschule für Management GmbH, Düsseldorf.
- Stieler, Mara; Lipot, Sarah; Lehmann, Robert (2022): Zum Stand der Onlineberatung in Zeiten der Corona- Krise. Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der Onlineberatungslandschaft. In: *e-beratungsjournal* 18 (1), S. 50–65.
- Wenzel, Joachim; Jaschke, Stephanie; Engelhardt, Emily (2020): Krisenberatung am Telefon und per Video in Zeiten von Corona. In: *e-beratungsjournal* 16 (1), S. 46–66.

Psychisch gesund durchs Studium

Wie Hochschulen ihre Studierenden durch Beratung in Krisenzeiten begleiten können – ein Anwendungsbeispiel

Beate Lipps & Maria Gropalis

Zusammenfassung: Die psychische Belastung Studierender ist in den letzten Jahren, bedingt durch die Corona-Pandemie und andere Krisen, signifikant angestiegen. Die stetig wachsende Nachfrage nach psychologischer Beratung führt das Unterstützungssystem der Hochschulen an seine Grenzen. Umso wichtiger ist es, dass die Hochschulen künftig proaktiv resilienzfördernde Maßnahmen für ihre Studierenden anbieten und als selbstverständlichen Teil des Studiums verankern.

Abstract: The psychological stress of students has increased significantly in recent years due to the COVID-19 pandemic and other crises. The constantly growing demand for psychological counseling is pushing the university support system to its limits. This makes it all the more important for universities to proactively offer resilience-promoting measures for their students in the future and anchor them as a natural part of their studies.

Schlagwörter: Psychische Belastung Studierender, Krisen, Unterstützung durch die Hochschulen

1 Zur psychischen Belastung von Studierenden während und nach der Corona-Pandemie

Eine epidemiologische Überblicksarbeit schätzt, dass im ersten Jahr der Corona-Pandemie weltweit die Prävalenz von depressiven Verstimmungen sowie Ängsten um rund ein Viertel angestiegen war (COVID-19 Mental Disorders Collaborators, 2021). Junge Menschen schienen hier besonders betroffen zu sein (Racine et al., 2021). Eine mögliche Erklärung dafür sind die anstehenden Entwicklungsaufgaben in dieser Lebensphase (Arnett, 2000; Mayr et al., 2015). Das Transitionsalter steht für ein Entwicklungsstadium des psychosozialen Umbruchs mit instabilen Lebens-, Bildungs- und Arbeitsverhältnissen. In dieser Phase treten auch unabhängig von aktuellen Krisen gehäuft psychische Störungen auf; eine Pandemie als massive Stressquelle stellt diese Kohorte daher vor umso größere Herausforderungen.

Während der Pandemie durchgeführte Studien zeigten, dass junge Erwachsene im Vergleich zu anderen Altersgruppen die stärksten Einsamkeitsgefühle

berichteten und angaben, besonders stark unter den Kontaktbeschränkungen zu leiden (Benke et al., 2020; Buecker et al., 2020; Brakemeier et al., 2020; Gruber et al., 2020).

Studien mit Vergleichsdaten zu vor Pandemiebeginn zeigten jedoch auch, dass das psychische Wohlbefinden Studierender in den Corona-Semestern unterschiedlich stark beeinträchtigt war (Elmer, Mepham & Stadtfeld, 2020; Magson et al., 2020; Preetz et al., 2021). Limitierte Sozialkontakte, finanzielle Einschränkungen und der Rückzug ins Elternhaus stellten Risikofaktoren für längerfristig negative Auswirkungen auf die psychische Gesundheit und Lebensqualität der Studierenden dar (Preetz et al., 2021).

2 Auch nach dem Ende der Einschränkungen durch die Corona-Pandemie bleibt die psychische Belastung der Studierenden hoch

Repräsentative Längsschnittstudien, die die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen während der Pandemie über zwölf oder mehr Monate verfolgten, zeigten, dass die negativen Auswirkungen auch noch nach weitgehender Rückkehr zur Normalität anhielten (für eine Übersicht: Orban et al., 2023). Die pandemiebedingten Belastungen wirken sich somit auch noch mit Verzögerung auf die psychische Gesundheit aus und weitere Krisen kommen hinzu, wie beispielsweise die Klimakatastrophe oder die Unmittelbarkeit des Ukraine-Krieges. So zeigt eine aktuelle bundesweite repräsentative Umfrage an 1.000 Studierenden, dass sich ihr subjektiver Gesundheitszustand im Vergleich zur Zeit vor der Corona-Pandemie deutlich verschlechtert hat (Gesundheitsreport der Techniker Krankenkasse, 2023):

Nur 61% der Befragten schätzten ihren Gesundheitszustand als „gut“ ein (verglichen mit 84% im Jahr 2015), 10% bewerteten ihn als „weniger gut bis schlecht“ (gegenüber 3%). Erschöpfungsgefühle durch Stress in den letzten 12 Monaten berichteten 68% der Studierenden (2015: 44%). Durch die Folgen der Pandemie belastet fühlten sich auch 2023 noch 35% der Befragten, belastet durch Einsamkeit waren 29% der Studierenden.

3 Mit der psychischen Belastung der Studierenden steigt auch die Suche nach Unterstützung durch die Hochschulen

Die Nachwirkungen der Pandemie auf die psychische Gesundheit Studierender wie auch das Gefühl, in einer „Dauerkrise“ zu sein, spiegeln sich u.a. in einer stetig wachsenden Nachfrage nach psychologischer Unterstützung wider. So hat sich beispielsweise in der Psychotherapeutischen Beratungsstelle (PBS) der Johannes

Gutenberg-Universität Mainz (JGU) im Vergleich zu vor der Pandemie die Wartezeit auf ein Erstgespräch verdoppelt: Lag diese im Jahr 2019 noch bei durchschnittlich 29 Tagen, müssen inzwischen Ratsuchende im Schnitt 59 Tage auf einen regulären Erstgesprächstermin warten (extreme Krisenfälle mit z.B. Suizidalität erhalten im Durchschnitt innerhalb von 3,5 Tagen einen Akuttermin; https://www.pbs.uni-mainz.de/files/2024/02/Jahresbericht_2022.pdf). Diese Entwicklung berichten auch andere Psychotherapeutische bzw. Psychosoziale Beratungsstellen: Laut Vorstandsvorsitzendem des Deutschen Studierendenwerks (Deutsches Studierendenwerk, 2023) haben sich die Wartezeiten in den Psychosozialen Beratungsstellen mancherorts vervielfacht.

Psychische Störungen sind inzwischen die häufigste Form chronischer gesundheitlicher Beeinträchtigungen bei Studierenden (vgl. Steinkühler et al., 2023). Außerdem sind die Studierenden insgesamt stärker belastet: Im Vergleich zu vor Beginn der Pandemie ist die Anzahl der Ratsuchenden, die die Kriterien für mindestens eine psychische Störung erfüllen, in der PBS der JGU um rund 10% gestiegen (2022 erhielten 54,5% der Klient*innen der PBS eine Diagnose vs. 2019: 45,2%; https://www.pbs.uni-mainz.de/files/2024/02/Jahresbericht_2022.pdf). Zusätzlich steigt unter jungen Menschen die Bereitschaft, psychotherapeutische Hilfsangebote anzunehmen, so dass immer mehr Personen, die Unterstützung benötigen, diese auch suchen (Müller et al., 2014).

4 Wie begegnen die Hochschulen den Belastungen der Studierenden? Ein Beispiel aus Mainz

An den meisten Hochschulen bundesweit gehört die psychosoziale Beratung der Studierenden zu den Aufgaben der Studierendenwerke und wird an deren Beratungsstellen angeboten. Die Johannes Gutenberg-Universität Mainz (JGU) ist mit der Gründung einer eigenen Psychotherapeutischen Beratungsstelle (PBS) im Jahr 1967 und deren Verankerung in der Zentralen Verwaltung einen Sonderweg gegangen und hat damit immer wieder ein klares Statement für eine umfassende Verantwortung der Hochschule gegenüber ihren Studierenden abgegeben: Sie hat nicht nur einen wissenschaftlichen Bildungsauftrag zu erfüllen, sondern bietet auch ein umfassendes, klientenzentriertes Beratungsangebot entlang des Student Life Cycle.

Die PBS der JGU verfügt über ein vielfältiges Angebot für Studierende, die sich durch das Studium oder auch durch persönliche Probleme belastet fühlen (Lutz-Kopp, Luka-Krausgrill & Einig, 2017). Neben der Unterstützung in akuten Krisensituationen ist es unter anderem möglich, Einzelberatung in Präsenz oder digital, Kurzzeitpsychotherapie oder Online-Beratung zu spezifischen Themen (z.B. bei Schreibproblemen und Prüfungsangst) in Anspruch zu nehmen. Außerdem bietet die PBS zahlreiche themenspezifische Kurse an, in denen die Anliegen der Studierenden aufgegriffen werden. Auch eine Spezialsprechstunde bei Störungen der Leistungskompetenz wird angeboten.

Nach sorgfältiger Diagnostik und Differenzierung der Symptomatik wird gemeinsam mit den Studierenden das weitere, an die jeweilige spezielle Problematik angepasste Vorgehen entwickelt. Viele Klient*innen berichten depressive Verstimmungen oder Ängste sowie Leistungsprobleme im Studium. Hier können Einzelgespräche – auch im Rahmen einer Kurzzeitpsychotherapie - im Umfang bis zu zehn Sitzungen zur Lösung der Problemlagen beitragen. Nach einer Problemlärung und Zielsetzung werden mit den Ratsuchenden Strategien zur besseren Bewältigung von alltäglichen Stressoren und individuellen Problemen erarbeitet.

Wenn eine psychische Störung vorliegt, die in den zehn Sitzungen nicht behandelt werden kann, unterstützt die PBS die Studierenden bei der Suche nach einer passenden Behandlungsmöglichkeit. Die PBS verfügt über ein umfassendes Kooperationsnetzwerk, das sowohl niedergelassene Psychotherapeut*innen und Psychiater*innen als auch Ausbildungsambulanzen für Psychologische Psychotherapie umfasst

Dieses langjährig etablierte und stets von Maßnahmen der Qualitätssicherung begleitete System stößt in Krisenzeiten an seine Grenzen: Neben der bereits berichteten Erhöhung der Wartezeit auf ein Erstgespräch führt die stärker ausgeprägte psychische Symptomatik auch dazu, dass immer mehr der Ratsuchenden mit den begrenzten Mitteln der PBS nicht mehr adäquat versorgt, sondern in das ambulante psychotherapeutische Versorgungssystem weiterverwiesen werden müssen.

5 Ausblick

Ein gut ausgebautes und personell gut ausgestattetes, dauerhaft finanziertes Beratungsnetzwerk mit Angeboten entlang des Student Life Cycle gilt heute als profilgebendes Element von Hochschulen (vgl. Hochschulrektorenkonferenz, 2021). In diesem Rahmen sollten die Hochschulen angesichts der beschriebenen großen Nachfrage und Bedeutsamkeit psychischer Belastungen psychologische Beratung entweder selbst vorhalten oder zumindest den Zugang dazu niedrigschwellig ermöglichen (z.B. über die Studierendenwerke).

Darüber hinaus sollten unserer Meinung nach alle an der Betreuung von Studierenden Beteiligten aufmerksam sein für deren psychosoziale Belastungen. Hier ist eine gute Vernetzung aller Berater*innen der Hochschule mit klarer Verweispraxis, regelmäßigen Austauschmöglichkeiten und regelmäßiger Fortbildung essentiell.

Auch für die Lehrenden ist eine Sensibilisierung für die psychosozialen Belange der Studierenden zu fordern; entsprechende Kompetenzen sollten im Rahmen der Hochschuldidaktik vermittelt werden.

Ein weiterer Ansatz ist die Etablierung von präventiv wirkenden Angeboten, um die Studierenden bereits vor dem Auftreten von Krisen in ihrer Selbstwirksamkeit zu stärken. Hier hat die PBS der JGU bereits im Jahr 2019 ein

Onlineprogramm zur Förderung studienbezogener Kompetenzen bzw. zur Stärkung der psychischen Gesundheit eingeführt: Die Inhalte des Programms „me@JGU“ basieren auf einer 2017 durchgeführten Bedarfsanalyse an der JGU (Lutz-Kopp et al., 2018) und beinhalten die Module „Gut organisiert“, „Prüfungsstress meistern“, „Selbstwert stärken“, „Entspannter durchs Studium“, „Gedanken und Gefühle im Griff“, „Dein Soziales Netz“, „Aufschieben besiegen“ und „Ziele finden“ (Lutz-Kopp et al., 2021).

Leider zeigt sich, dass präventive Angebote durch die Studierenden weniger genutzt werden. So lange keine größeren emotionalen oder studienbezogenen Beeinträchtigungen vorliegen, erscheint die systematische Beschäftigung mit psychischer Gesundheit offenbar weniger dringlich als die Erledigung anderer studentischer Aufgaben.

Sinnvoll wäre daher die curriculare Verankerung des Erwerbs von Schlüsselqualifikationen, um nicht darauf bauen zu müssen, dass Studierende sich entsprechende Fertigkeiten selbständig aneignen: Die in den Prüfungsordnungen vieler Bachelor/Master-Studiengänge existierenden Wahlmodule würden sich u.a. auch für Kurse zu studienbezogenen Schlüsselqualifikationen anbieten. Wo solche Wahlmodule nicht existieren, sollten sie bei der nächsten Überarbeitung der Prüfungsordnungen angestrebt werden. Andere Länder in Europa wie beispielsweise die Niederlande und Skandinavien sind diesen Schritt bereits konsequent gegangen – sicher trägt auch dies zu den dort geringeren Studienabbruchzahlen bei (OECD, 2010).

Nicht zuletzt sollte die Expertise der Berater*innen bereits bei der Entwicklung von Studiengängen und bei der Entwicklung von Programmen zur hochschuldidaktischen Kompetenzvermittlung mit einbezogen werden, um die Studierbarkeit auch vor dem Hintergrund möglicher psychischer Belastungen zu beleuchten.

Literaturverzeichnis

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Benke, C., Autenrieth, L., Asselmann, E. & Pané-Farré, C. (2020). Stay-at-home orders due to the COVID-19 pandemic are associated with elevated depression and anxiety in younger, but not older adults: Results from a nationwide community sample of adults from Germany. *Psychological Medicine*, 1–2.
<https://doi.org/10.1017/S0033291720003438>
- Buecker, S., Horstmann, K. T., Krasko, J., Kritzler, S., Terwiel, S., Kaiser, T. & Luhmann, M. (2020). Changes in daily loneliness for German residents during the first four weeks of the Covid-19 pandemic. *Social Science & Medicine*, 265, 113541. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113541>

- Brakemeier, E.-L., Wirkner, J., Knaevelsrud, C. & Wurm, S. (2020). Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit: Erkenntnisse und Implikationen für die Forschung und Praxis aus Sicht der Klinischen Psychologie und Psychotherapie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 49, 1-31. <https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000574>
- COVID-19 Mental Disorders Collaborators (2021). Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic. *The Lancet*, 398, 1700-1712. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(21\)02143-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(21)02143-7)
- Deutsches Studierendenwerk (2023): <https://www.studierendenwerke.de/beitrag/viel-mehr-studierende-mit-psychischen-erkrankungen>
- Elmer T., Mepham K., Stadtfeld C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. *PLoS One*, 15(7), e0236337.
- Gruber, J., Prinstein, M., Abramowitz, J. S., Albano, A. M., Aldao, A., Borelli, J. L. et al. (2021). Mental Health and Clinical Psychological Science in the Time of COVID-19: Challenges, Opportunities, and a Call to Action. *The American Psychologist*, 76, 409-426. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000707>
- Hochschulrektorenkonferenz (2021). *Beratung im Student Life Cycle durch die Hochschulen*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/beratung-im-student-life-cycle-durch-die-hochschulen/>
- Lutz-Kopp, C., Luka-Krausgrill, U. & Einig, B. (2017). Psychische Störungen Studierender: Beispiel einer Psychotherapeutischen Beratungsstelle. *Psychotherapeutenjournal*, 1/2017, 43-50.
- Lutz-Kopp, C., Luka-Krausgrill, U., Honsbrok, B., Meinhardt-Injac, B. & Gropalis, M. (2021). Development, Implementation and First Evaluation of an Online Portal to Promote the Mental Health of University Students (me@JGU). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1179. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/3/1179>
- Lutz-Kopp, C., Meinhardt-Injac, B. & Luka-Krausgrill, U. (2018). Psychische Belastung Studierender. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14, 256-263.
- Magson N. R., Freeman J. Y. A., Rapee R. M., Richardson C. E., Oar E. L., Fardouly J. (2020). Risk and protective factors for prospective changes in adolescent mental health during the COVID-19 pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 44-57.
- Mayr, M., Kapusta, N. D., Plener, P. L., Pollak, E., Schulze, U., Freyberger, H. J. & Fegert, J. M. (2015). Transitionspsychiatrie der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 63, 155–163. <https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000235>
- Müller, D., Ehrhart, M., Tillmanns, H., Dräther, H. & Klipker, K. (2022). Nach der Strukturreform der ambulanten Psychotherapie zeigen sich vor allem in jüngeren Altersgruppen Effekte. *Das Gesundheitswesen*, 84, 919-925.

- OECD (2010), *Bildung auf einen Blick 2010: OECD-Indikatoren*, W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. <https://doi.org/10.1787/eag-2010-de>.
- Orban, E., Yao Li, L., Gilbert, M., Napp, A-K., Kaman, A. et al. (2023). Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic: a systematic review of longitudinal studies. *Frontiers of Public Health*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1275917>.
- Preetz, R., Filser, A., Brömmelhaus, A., Baalmann, T. & Feldhaus, M. (2021). Longitudinal Changes in Life Satisfaction and Mental Health in Emerging Adulthood During the COVID-19 Pandemic. Risk and Protective Factors. *Emerging Adulthood*, 9, 602-617. <https://doi.org/10.1177/21676968211042109>
- Racine, N., McArthur, B. A., Cooke, J. E., Eirich, R., Zhu, J. & Madigan S. (2021). Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents During COVID-19: A Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 175, 1142-1150.
- Steinkühler, J., Beuße, M., Kroheret, M., Gerdes, F., Schwabe, U., Koopmann, J., Becker, K., Völk, D., Schommer, T., Ehrhardt, M.-C., Isleib, S. & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: best3. Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung*. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. https://www.dzhw.eu/pdf/ab_20/beeintraehtigt_studieren_2021.pdf
- Techniker Krankenkasse (2023). Gesundheitsreport: Wie geht's Deutschlands Studierenden? <https://www.tk.de/resource/blob/2149886/e5bb2564c786aedb3979588fe64a8f39/2023-tk-gesundheitsreport-data.pdf>

Wie eine Krise erfolgreich überstanden werden kann

Resilienztrainings für Studierende als Praxisbeispiel

Nicola V. Glumann, Valérie Fricke & Jan Kiesewetter

Zusammenfassung: Studierende werden mit vielerlei Herausforderungen konfrontiert, welche eine enorme Belastung darstellen bzw. zum Studienabbruch und/oder einer psychischen Erkrankung führen können. Um dies zu vermeiden, hat sich die Förderung von Resilienz (z.B. durch Trainings) bewährt. Anhand des Resilienztrainings von Kiesewetter et al. (2020) wird aufgezeigt, welche inhaltlichen Elemente bzw. welche Erfolgsfaktoren für die Gestaltung berücksichtigt werden sollten, um nachhaltig zur Gesundheitsförderung von Studierenden beitragen zu können. Unser Beitrag hat eine hohe praktische Relevanz für Hochschulleitungen, Dozierende und darüber hinaus.

Abstract: Students are confronted with many different challenges, which can be an enormous burden and lead to dropping out of university and/or mental illness. To avoid this, the promotion of resilience (e.g., through training) has proven its worth. Based on the resilience training by Kiesewetter et al. (2020), we show which content elements and success factors should be considered for the design to make a sustainable contribution to the health promotion of students. Our contribution has a high practical relevance for university management, lecturers and beyond.

Schlagwörter: Studierende, mentale/psychische Gesundheit, Prävention, Resilienztraining, Coping

1 Hintergrund, Bedarf und Erfolg von Resilienztrainings für Studierende

Für viele Menschen zeichnet sich das 21. Jahrhundert durch eine Vielzahl von Herausforderungen, Krisen und Missständen aus, welche von globalen Pandemien über politische Konflikte bis hin zu Naturkatastrophen bzw. Umweltzerstörung reichen. Diese Problemvielfalt schafft eine komplexe, dynamische Welt, welche einem ständigen Wandel unterliegt (siehe z.B. VUCA-Welt; Schröder, 2022). Mit diesem rasanten Tempo gehen jedoch zahlreiche negative Auswirkungen einher, wie z.B., dass viele Menschen (chronisch) unter Anspannung, Stress und Überforderung leiden, was wiederum psychische Erkrankungen verursacht. Um diese zu vermeiden, ist eine gewisse (psychische) Widerstandsfähigkeit, nämlich die individuelle Resilienz, für die Gesellschaft besonders entscheidend (Meyer &

Meyer, 2021) – insbesondere für jüngere, vulnerable Menschen (wie z.B. Studierende), welche den Umgang mit schwierigen Situationen erst noch lernen müssen.

1.1 Warum Studierende eine vulnerable Gruppe darstellen

Deutschlandweit sind Studierende mit hohen Anforderungen konfrontiert (Hofmann, Müller-Hotop, Datzer, Razinskas & Högl, 2021a), denn insbesondere das Studium repräsentiert eine Lebensphase, welche durch Wandel, Umbruch und Entwicklung gekennzeichnet ist (Brakemeier et al., 2020; Mayr et al., 2015). Viele junge Erwachsene verändern für das Studium ihren Lebensmittelpunkt, wodurch sie das gewohnte soziale Umfeld verlassen und erst einmal neue Kontakte aufbauen müssen – deshalb besteht der große Bedarf, als Hochschule ausreichend Vernetzungsmöglichkeit zu schaffen (Hofmann et al., 2021a).

Zusätzlich dazu sind Studierende damit konfrontiert, nicht nur ihren Alltag zu strukturieren, sondern zudem noch einen signifikanten Lernfortschritt zu erreichen, um im Studium voranzukommen (siehe Steare, Muñoz, Sullivan & Lewis, 2023 für einen Review über den Zusammenhang von Druck im Studium mit einer Einschränkung der Gesundheit). Allein hinsichtlich der Vorbereitung auf das Studium unterscheiden sich Studierende stark (Tieben & Knauf, 2019). So zeigt beispielsweise die Untersuchung von Hofmann et al. (2021a), dass Studierende vielfach zu Beginn des Studiums (überraschende) Rückschläge erleben (z.B. nicht bestandene Prüfung, Zeitdruck, etc.). All das sind Faktoren, die zu einer starken Belastung führen und sich damit negativ auf das Wohlbefinden auswirken können, was durch die hohe Depressionsquote unterstrichen wird (z.B. Hapke, Cohrdes & Nübel, 2019).

Durch die Corona-Pandemie hat sich die Lage für Studierende noch einmal verschärft (Batra, Sharma, Batra, Singh & Schvaneveldt, 2021): Nach Giesselbach et al. (2023) führten vor allem fehlende soziale Kontakte sowie das negative Erleben des Online-Studiums dazu, dass Studierende im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung niedrigere Werte hinsichtlich des Wohlbefindens bzw. höhere Werte in Bezug auf das Vorliegen einer Depression zeigten.

Auch das junge Alter spielt hierbei eine wichtige Rolle. Zahlreiche Studien haben gezeigt, dass psychische Erkrankungen (wie z.B. Burnout/Depression), sowohl bei Männern als auch bei Frauen, schon früh (d.h. beispielsweise vor dem 21. Lebensjahr) ihren Anfang nehmen (Herzog et al., 2021). Als Gründe hierfür gelten sowohl körperliche, neurobiologische Aspekte (z.B. genetische Veranlagung, hormonelle Veränderung, etc.) als auch die seelische, psychosoziale Situation des Individuums (z.B. traumatische Verlusterlebnisse, chronische Überlastung, etc.; Brakemeier, Normann & Berger, 2008). Nach Erkenntnissen von Anderson et al. (2023) kommt dem noch hinzu, dass sich die Coping-Strategien mit dem Alter noch entwickeln müssen, z.B. weil junge Erwachsene erst noch die

notwendige Lebenserfahrung sammeln müssen, um zu erlernen, wie sie Herausforderungen adäquat begegnen können.

Verschiedene Faktoren können diese angespannte Ausgangslage noch verschlimmern. Nach Hahn, Kuhlee & Porsch (2021a) spielen sowohl kontextuelle als auch typische individuelle Charakteristika (wie z.B. die Ausprägung der Misserfolgsangst) eine Rolle für das eigene Belastungsempfinden bzw. für die Wahrscheinlichkeit, ob jemand eine psychische Erkrankung entwickeln wird.

1.2 Welche Lebensbereiche (meist) durch eine psychische Erkrankung betroffen werden

Wenn eine psychische Erkrankung erst einmal auftritt, sind die Auswirkungen enorm: Über verschiedene Lebensbereiche hinweg wird der Alltag beeinträchtigt. Platt, Waters, Schulte-Koerne, Engelmann & Salemink (2017) zufolge, ist eine psychische Erkrankung wie beispielsweise eine Depression typischerweise mit einer Verzerrung in der Aufmerksamkeit, Interpretation der Ereignisse und der Erinnerung verbunden, was soziale Beziehungen, das subjektive Wohlbefinden und die wahrgenommene Lebenszufriedenheit generell beeinflussen kann (Kertz, Petersen & Stevens, 2019) bzw. negativ auf Lernen wirkt. Nach Fiorilli, De Stasio, Di Chiacchio, Pepe & Salmela-Aro (2017) kommt durch die psychische Erkrankung zudem eine Verschlechterung des Engagements bzw. der Motivation hinzu, was wiederum die akademische Leistung beeinträchtigt. Entsprechend zeigt sich, dass depressive Studierende eine deutlich höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, ihr Studium abzubreaken, als Studierende, die keinerlei depressive Symptome zeigen (Dupéré et al., 2018).

Auch die Hochschule ist dadurch betroffen. Um z.B. ihre Finanzierung zu sichern, sind Studierende bzw. Absolvent*innen eine wichtige Kennzahl, anhand derer eine Hochschule gemessen wird (siehe z.B. Hochschulpakt für Hessen ab 2021). Entsprechend wichtig ist deshalb sowohl das ökonomische, gesellschaftliche und ethische Interesse, junge Studierende zu unterstützen. Dabei umfassen Angebote typischerweise verschiedene Formate über die Orientierungs-, Einstiegs- und Verlaufsphase des Studiums, welche die Heterogenität der Bedürfnisse (im Studium) abdecken sollen (Falk, Tretter & Vrdoljak, 2018). Gleichzeitig gibt es Inhalte, die für alle hilfreich sind bzw. bei denen die Forschung gezeigt hat, dass Studierende unabhängig von ihrem Studiengang, -fortschritt oder -ziel profitieren. Eine solche bewährte Möglichkeit, um den Erfolg im Studium zu begünstigen, ist die Förderung von Gesundheit bzw. Wohlbefinden (Ang et al., 2024), welche Studierende weiterhin fordern (Klemmt, Heinrichs, Kretzschmann, Reusch & Neudert, 2019) bzw. welche zur Empfehlung passt, als Hochschule dafür zu sorgen, solche Angebote als dauerhafte Ressource für Studierende zu etablieren (Hofmann et al., 2021a).

1.3 Was Resilienz meint und warum Resilienz als „Schlüssel zum Erfolg“ verstanden werden kann

Tatsächlich hat die Forschung gezeigt, dass eine ausgeprägte (individuelle) Resilienz vielerlei Vorteile mit sich bringen kann. Beispielsweise zeigt eine deutsche Studie von Förster, Hawlitschek & Hajji (2023), dass der Einfluss der durch die Pandemie entstandene Belastung auf die depressive Verstimmung im Studium (partiell) durch Resilienz mediert werden kann. Auch Hahn, Kuhlee & Porsch (2021b) fanden, dass die Resilienz die empfundene Belastung bzw. im Zusammenhang mit der Corona-Pandemie verbundene Stress-Erlebnisse (signifikant) verringert (Ye et al., 2020). Auch hinsichtlich der Studierfähigkeit hat Resilienz bereits positive Effekte gezeigt. Nach einer Studie von Ang et al. (2024) wird (trainierte) Resilienz beispielsweise mit Lernerfolg in Verbindung gebracht.

Mit Resilienz (urspr. lat. „resilire“) ist die psychische Widerstandsfähigkeit gemeint, welche Menschen hilft, besonders herausfordernde Umstände zu meistern, ohne (langfristig) negative Konsequenzen davonzutragen. Zwar bedeutet das nicht, dass resiliente Menschen gänzlich von Stress befreit sind, sondern vielmehr die Voraussetzung dafür, sich nach einer Krise möglichst schnell wieder zu erholen (Fisher, Ragsdale & Fisher, 2019).

Mit der Ausrichtung der psychologischen Forschung auf individuelle Stärken (z.B. positive Psychologie) hat sich das Verständnis entwickelt, dass Resilienz zwar durch personelle Faktoren beeinflusst wird, vor allem aber eine Kompetenz ist, welche (z.B. durch Trainings) entwickelt bzw. verbessert werden kann (Vella & Pai, 2019). Dabei sind sowohl Präsenz- als auch Online-Formate möglich (z.B. Akeman et al., 2020 für ein Präsenzformat, Ang et al., 2022 für ein Online-Format).

Neben dem Ziel, verschiedene Strategien zu erlernen, welche den Umgang mit schwierigen Situationen erleichtern und Personen nach Rückschlägen wieder in ein Gleichgewicht zurückkehren lassen, fokussieren Resilienztrainings für Studierende vor allem darauf, deren psychische Gesundheit nachhaltig zu fördern (Kiesewetter, Glumann & Dimke, 2020; Sullivan et al., 2023). Nach Akeman et al. (2020) konnten Studierende durch ein Resilienztraining beispielsweise ihre Achtsamkeit, Emotionsregulation und Fähigkeiten, welche in der Verhaltenstherapie erlernt werden, verbessern. Im Fall der akademischen Resilienz geht es ebenfalls darum, „dass Studierende, welche mit einer Belastungserfahrung konfrontiert sind, zu deren Bewältigung psychische, soziale und/oder strukturelle Resilienzressourcen nutzen, um dadurch einen zuvor bestehenden Gleichgewichtszustand (z.B. subjektives Wohlbefinden und/oder Leistungsfähigkeit) aufrechtzuerhalten bzw. wiederzuerlangen oder sogar gestärkt aus der Belastungssituation hervorzugehen“ (Hofmann, Müller-Hotop, Högl, Datzer & Razinkas, 2021b, S. 10). So zeigte Bittmann (2021) beispielsweise, dass Resilienz die Abbruchabsicht verringert sowie über die Zeit hinweg (stabile) positive Effekte auf die akademische Leistung bzw. akademische Laufbahn hat.

Auch wenn sich Resilienztrainings teilweise in ihrem Schwerpunkt unterscheiden (siehe Helmreich et al., 2017), haben die meisten Trainings

mindestens eine Gemeinsamkeit, nämlich das Ziel, ihre Teilnehmenden in der Förderung der Resilienz zu unterstützen (siehe Brewer et al., 2019 für einen Review über Resilienzförderungsprogramme für Studierende). Typischerweise konzentrieren sie sich dabei auf Elemente der „drei A“, nämlich Bewusstsein („*Awareness*“), Aufmerksamkeit („*Attention*“) und Einstellung („*Attitude*“; Bartos, Funes, Ouellet, Posadas & Krägeloh, 2021). Im Hinblick auf die *Awareness* werden Teilnehmende dazu aufgefordert, ihren mentalen Zustand zu ergründen, z.B. durch die Praxis von Achtsamkeit (Shapiro, 2020). Sich nach innen zu richten bzw. sich bewusst zu werden, hilft dabei, nicht dienliche Denkmuster zu beobachten, nützlichere Gedanken zu entwickeln und diese als widerstandsfähigere Gewohnheit zu etablieren. Im Sinne der Steuerung der *Attention* wird geübt, dass der Fokus gezielt auf dienliche Aspekte gelegt wird – schließlich ist bekannt, dass das, worauf wir uns konzentrieren, unsere Gedanken, Gefühle und unser Verhalten beeinflusst. Um die Bedeutung der eigenen *Attitude* zu vermitteln, thematisieren Resilienztrainings häufig eine optimistische Grundhaltung, denn Optimismus ist mehr als nur positiv zu sein, sondern steht in Verbindung mit dem Gefühl der eigenen Resilienz – über die Verbesserung der Denkprozesse hinaus. Vielmehr wird die Art, wie das Gehirn etwa Ereignisse interpretiert, weiterentwickelt, was ermöglicht, seine Aufmerksamkeit auf die positiven Aspekte des Lebens zu richten (Reivich, Seligman & McBride, 2011).

Im folgenden Beitrag möchten wir ein Praxisbeispiel für ein Resilienztraining vorstellen, was speziell für Lehramtsstudierende entwickelt wurde (Kiesewetter et al., 2020).

2 Praxisbeispiel: Resilienztraining für Lehramtsstudierende nach Kiesewetter et al. (2020)

Auch in das Resilienztraining von Kiesewetter et al. (2020) sind die oben genannten Aspekte integriert worden. Dabei ist eine Besonderheit, dass das Resilienztraining von Kiesewetter et al. (2020) speziell für Lehramtsstudierende, Lehrende und pädagogische Fachleute entwickelt worden ist. Beispielsweise wurde der aktuelle Forschungsstand über typische Stressoren für Lehrende als Grundlage recherchiert. Neben etwas wie Zeitdruck (Maas et al., 2021), was genauso für andere Berufsgruppen relevant ist (z.B. für Medizinstudierende; Weber, Skodda, Muth, Angerer & Loerbroks, 2019), charakterisieren sich Stressoren für Lehrende z.B. durch Ängste hinsichtlich des Klassenmanagements (Junker, Donker & Mainhard, 2021), durch den Umgang mit Technologie (d.h., Techno-Stress; Califf & Brooks, 2020) und der Anforderung an den Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innen, welche eine zusätzliche Belastung darstellt (Pels, Hartmann, Schäfer-Pels & von Haaren-Mack, 2022).

Im Resilienztraining von Kiesewetter et al. (2020) werden somit Aspekte, welche speziell für das Lehramt relevant sind, mit Inhalten, welche für alle Studierenden wichtig sind, verknüpft. Deshalb kann das Training (trotz einzelner

Schwerpunkte) für Studierende allgemein angeboten werden – wie folgend beschrieben wird.

2.1 Welche Ziele im Resilienztraining für Lehramtsstudierende erreicht werden sollen

Obwohl Studierende mehrheitlich unter Stress leiden, zeigt sich, dass die Hürde, überhaupt Hilfe in Anspruch zu nehmen, für einige Studierende recht hoch ist (Kriener, Schwertfeger, Deimel & Köhler, 2018). Ganz allgemein gilt deshalb, dass das Resilienztraining eine niedrigschwellige, präventive Maßnahme bieten soll, welche im Hochschulkontext angeboten werden kann. Dabei ist es wichtig, dass Studierende offen über individuelle Erlebnisse, persönliche Herausforderungen oder andere (schwierige) Situationen sprechen können. Gemeinsam wird der Fokus auf mögliche Ansätze zur Bewältigung, erzielte Erfolge und Resilienz gesetzt, sodass Studierende (nachhaltig) in ihrem Alltag bzw. ihrer Gesundheit unterstützt werden.

Als Lehrziele für das Resilienztraining nach Kieseewetter et al. (2020) wurde entsprechend definiert, dass Teilnehmende nach dem Training beispielsweise die Grundlagen von Resilienz sowie deren Zusammenhänge mit Gesundheit verstehen. Zudem wird der Fokus auf eine positive Gestaltung des Alltags bzw. des Studiums gelegt, wozu die Anwendung von Strategien gehört. Wie folgend beschrieben, umfassen diese das eigene Energiere Ressourcenmanagement, die Praxis von Achtsamkeit und den konstruktiven Umgang mit Emotionen. Verschiedene Elemente davon sollten für eine nachhaltige Gestaltung der Lebensbereiche (z.B. Arbeit, Freizeit, etc.) als Bewusstsein, Haltung oder Routine etabliert werden, um Gesundheit, Lernen und Wachstum zu fördern.

2.2 Gliederung des Resilienztrainings in fünf Fokus-Module

Um verschiedene Schwerpunkte strukturiert zu besprechen, ist das Resilienztraining nach Kieseewetter et al. (2020) in fünf (inhaltliche) Module untergliedert (siehe Abbildung 1 für eine Übersicht).

Zu Beginn des Trainings, in Modul 1 (*„Zeit- und Energiere Ressourcenmanagement“*), wird zunächst auf den Unterschied zwischen Zeit- und Energiere Ressourcenmanagement eingegangen. Hierbei werden (individuelle) Bereiche identifiziert, bei denen Teilnehmende ihre Energie verbrauchen, aber auch Bereiche, welche Energie liefern können, positiv wirken und damit die Ressourcen, d.h. Resilienz, stärken. Gleichzeitig werden Vorschläge erarbeitet, welche Strategien dabei helfen können, um die eigene Energie bestmöglich zu nutzen.

Auch andere Resilienztrainings fokussieren darauf, wie mit Stress, d.h. beispielsweise Termin- bzw. hohem Anforderungsdruck, (sinnvoll) umgegangen

werden kann (Delany et al., 2015). Dabei zeigt sich, dass schon kurze Elemente zur Erholung (wie beispielsweise die Anwendung einer Atemtechnik) sowohl subjektiv als auch objektiv im Alltag für mehr Entspannung, Gelassenheit und Regeneration sorgen können (Perciavalle et al., 2017). Genau das braucht es, um ausreichend Ressourcen zu haben, um dem Alltagsstress (nachhaltig) begegnen zu können.

In Modul 2 („*Achtsamkeit*“) wird Achtsamkeit als eine mögliche Methode vorgestellt, welche im Umgang mit Stress helfen kann. Unter Anleitung der Trainingsleitung wird beispielsweise eine Achtsamkeitsübung (d.h., „Body Scans“) durch-geführt, sodass die Teilnehmenden erfahren, wie sich Achtsamkeit anfühlen kann. Zudem wird besprochen, wie Achtsamkeit möglichst niedrigschwellig (regelmäßig) in den Alltag integriert werden kann, um diese Haltung bzw. Praxis zu etablieren.

Es gibt zahlreiche wissenschaftliche Studien, die darauf hinweisen, dass regelmäßig praktizierte Achtsamkeit das Gehirn positiv verändert (Young et al., 2018). Im Augenblick präsent zu sein verbessert die Aufmerksamkeit, Emotionsregulation und damit die Gesundheit insgesamt (de Vibe et al., 2018; siehe Janssen, Heerkens, Kuijer, Van Der Heijden & Engels, 2018 für einen Review) – weshalb Achtsamkeit oftmals in Trainings im Fokus steht (siehe z.B. Galante et al., 2016).

Als Hauptbestandteil des Resilienztrainings dient Modul 3 („*Erfolg, Antrieb, Motivation: Leistungsemotionen*“) dazu, um die Rolle von Erfolg, Antrieb und Motivation bzw. Leistungsemotionen zu besprechen, welche eng mit dem Selbstbild verknüpft sind. Neben der Entstehung des Selbstbilds, werden kognitive Muster (wie z.B. Annäherung vs. Vermeidung) erlebbar gemacht, welche beeinflussen, wie wir uns fühlen.

Ähnlich dazu behandeln andere Programme (für Studierende), welche Perspektive sinnvoll ist, um die eigene Resilienz zu stärken (Smith & Khawaja, 2014) bzw. wie man sich besser versteht bzw. seine eigene Identität kennenlernen kann (Shek, Sun, Tsien-Wong, Cheng & Yan, 2013; Wald et al., 2015), um diese in das alltägliche Handeln einzubeziehen.

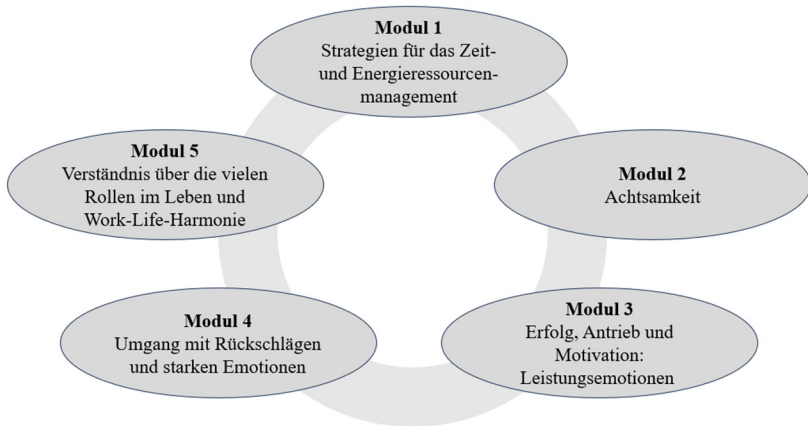


Abbildung 1: Modulübersicht im Resilienztraining nach Kiesewetter et al. (2020). Aufbauend darauf wird in Modul 4 („*Umgang mit Rückschlägen und Emotionen*“) darauf fokussiert, wie starke, schwierige Gefühle erfolgreich bewältigt werden können. Mit Unterstützung der Trainingsleitung werden dabei kurz-, mittel- und langfristige Coping-Ansätze entwickelt, vertieft und auf die persönliche Situation übertragen, um vorbereitet zu sein und diese im Ernstfall zur Hand zu haben.

Auch andere Trainings behandeln, wie man z.B. Konflikte besser bewältigen kann (Pines et al., 2014), z.B. indem man die eigene Reaktion auf eine solche Situation verbessert (z.B. Gerson & Fernandez, 2013). Zudem wird darauf geachtet, welche protektiven Faktoren (wie z.B. soziale Unterstützung) dabei helfen können, schwierige Situationen zu vermeiden bzw. in der Krise als Ressourcen fungieren, um adäquate Unterstützung zu erfahren (Stephens & Gunther, 2016).

Zum Abschluss wird in Modul 5 („*Verständnis über die Rollen im Leben*“) thematisiert, wie Teilnehmende eine innere Zufriedenheit erreichen können, indem diese z.B. ihre Rolle im Beruf mit der Rolle im Privatleben in Einklang bringen. Vor dem Hintergrund des Konzepts der „Work-Life-Balance“ wird besprochen, dass beide Bereiche miteinander verbunden sind – denn Arbeit ist ein Teil des Lebens – weshalb es vielmehr darum geht, eigene Lebensbereiche nachhaltig zu gestalten, statt eine (vermeintliche) Balance von Arbeit zu Leben zu erreichen.

Sowohl die veränderte Arbeitswelt, welche immer mehr Flexibilität ermöglicht (Schröder, 2022), als auch Modelle von Familie, bei denen beispielsweise beide Elternteile arbeiten (Matias & Fontaine, 2015), lassen verschiedene Lebensbereiche miteinander verschmelzen. Tatsächlich haben zahlreiche Studien gezeigt, dass Konflikte zwischen dem Arbeits- mit dem Privatleben nicht nur das eigene Rollenverständnis, sondern auch die individuelle Gesundheit beeinträchtigen können, weshalb eine Auseinandersetzung damit für die Förderung von Resilienz notwendig ist (Kim & Cho, 2020).

Über alle Module hinweg wird der Bezug zur Resilienz hergestellt, einerseits damit die Inhalte möglichst gut verarbeitet bzw. eingeordnet werden können,

andererseits aber auch, damit die Inhalte im Anschluss effektiv umgesetzt werden können und somit zu einer Stärkung der psychischen Widerstandskraft beitragen.

2.3 Welche Erfolgsfaktoren den Verlauf des Resilienztrainings bestimmen können: Erfahrungswerte aus der Praxis

Neben den genannten Punkten zur inhaltlichen Ausgestaltung sollen Erfahrungswerte mitgegeben werden, welche für den Erfolg eines Resilienztrainings wichtig sind. Dabei gibt es sowohl in der Vorbereitung, während als auch bei Abschluss des Resilienztrainings verschiedene (beispielhafte) Aspekte zu beachten.

2.3.1 Als Vorbereitung auf das Resilienztraining

Als Vorbereitung auf das Resilienztraining gilt es verschiedene Aspekte zu beachten. Diese betreffen einerseits die Beschäftigung mit dem Inhalt, aber auch die methodische Gestaltung des Resilienztrainings.

Format festlegen (z.B. zeitliche Aufteilung, aber auch Präsenz vs. online)

Als eine Möglichkeit kann das Resilienztraining – entsprechend der Module – auf fünf Termine à 90 Min. aufgeteilt werden. Dabei kann das Kennenlernen in der Gruppe über eine längere Zeit erfolgen, was eine positive Wirkung auf deren Kohäsion haben kann. Bei einer Blockveranstaltung hat die Gruppe in der Regel für den Tag nur das Resilienztraining geplant, was der Gruppe dabei helfen kann, sich besonders gut auf die Inhalte einlassen zu können.

Ebenfalls Vor- und Nachteile hat die Umsetzung als Präsenz- bzw. Online-Format. Während klassischerweise eher die persönliche Begegnung empfohlen wird, kann das virtuelle Setting dazu führen, dass Teilnehmende eher bereit sind, offen zu sprechen – eben weil diese durch die Distanz eine gewisse Sicherheit erlangen. Andererseits kann es sein, dass Teilnehmende genau passiv bleiben, weil das Online-Setting dazu verleiten könnte, nebenbei andere Arbeit zu erledigen.

Liste über mögliche Unterstützungsangebote vorbereiten

Bei der Beschäftigung mit der Förderung von Resilienz, welche gleichzeitig die Prävention von Burnout darstellt, zeigt sich, dass viele Teilnehmende eigene Bezüge zur Thematik bzw. eigene Erfahrungswerte mit Burnout, Depression und/oder einer (anderen) Krise mitbringen. Hierbei ist wichtig zu wissen, dass zum Beispiel die Auseinandersetzung mit (Leistungs-)Emotionen, etc. dazu führen kann, dass Teilnehmende aufgewühlt werden. Für manche ist der Fokus auf ihre Gefühle, Ressourcen und Werte (gänzlich) neu, was (ebenfalls) zu einer Überforderung führen kann. Um über das Training hinaus eine bestmögliche Versorgung zu unterstützen, empfiehlt sich deshalb, auf Angebote zu verweisen bzw. eine möglichst konkrete Liste dazu zu verteilen und die Gruppe aktiv dazu zu ermutigen, bei Bedarf tatsächlich Hilfe in Anspruch zu nehmen.

2.3.2 Während der Durchführung des Resilienztrainings

Während der Durchführung gibt es ebenfalls wichtige Merkmale, die zum Erfolg des Resilienztrainings beitragen. Hierbei ist die Atmosphäre in der Gruppe zentral, da diese eine wichtige Grundlage dafür bildet, inwieweit Teilnehmende vom Training profitieren können.

Gruppenkohäsion unterstützen bzw. für die Gestaltung berücksichtigen

Für die erfolgreiche Umsetzung des Resilienztrainings ist notwendig, dass eine positive Atmosphäre in der Gruppe entsteht bzw. dass die Gruppe als Einheit funktioniert, d.h. kohärent ist. Damit ist gemeint, dass die Mitglieder sich Vertrauen schenken, offen sind und dabei eine entsprechende Arbeitshaltung mitbringen (Grawe, 1978).

Selbstverständlich braucht es etwas Zeit, um eine Gruppe zu formen, bei der eine emotionale Aktivierung möglich ist (Marwitz, 2016). Als Trainingsleitung liegt hier jedoch genau eine zentrale Aufgabe. Es empfiehlt sich, bereits von Beginn an dafür zu sorgen, dass die Gruppe zusammenwächst, sodass spätestens für Modul 3 („Erfolg, Antrieb, Motivation: Leistungsemotionen“, siehe Abschnitt 2.2 für den Aufbau des Trainings) eine solche Gruppe entstanden ist, denn der „echte“ Austausch ist notwendig, damit alle bestmöglich vom Training profitieren können. Hierzu zählt beispielsweise, als Trainingsleitung authentisch zu sein, empathisch zu begleiten und Wertschätzung vorzuleben, um Sicherheit zu schaffen. Weitere Tipps werden im Manual von Kiesewetter et al. (2020) beschrieben.

Individualität der Gruppe berücksichtigen

Als Trainingsleitung sollte darauf geachtet werden, was die Gruppe mitbringt – an Erfahrung, Interesse und Wissensdurst, aber auch hinsichtlich Fragen, Unklarheiten oder Zweifeln. Beispielsweise könnte es sein, dass Medizinstudierende andere Stressoren haben, weshalb hier etwa ein Fokus auf die eigenen Emotionen, (abweichende) Emotionen von Patient*innen und den Umgang mit diesen besonders sinnvoll wäre (Kiesewetter & Dimke, 2020). Hier ist es wichtig, sensibel zu sein, nach Bedarf flexibel zu reagieren und damit aktiv auf die Gruppe einzugehen. Sollte es beispielsweise eine Gruppe sein, die noch Zeit benötigt, um zusammenzuwachsen, kann das bedeuten, dass eine Übung, die ein hohes Maß an persönlicher Öffnung erfordert, besser auf einen späteren Zeitpunkt verschoben wird.

2.3.3 Zum Abschluss des Resilienztrainings

Während der Durchführung gibt es ebenfalls wichtige Merkmale, die zum Erfolg des Resilienztrainings beitragen. Hierbei ist die Atmosphäre in der Gruppe zentral, da diese eine wichtige Grundlage dafür bildet, inwieweit Teilnehmende vom Training profitieren können.

Etablierung von Gewohnheit bekräftigen

Um die eigene Resilienz nachhaltig zu fördern bzw. damit die Prävention einer Krise zu unterstützen, kann es hilfreich sein, etwa die Anwendung von Strategien regelmäßig zu üben. Dazu zählt beispielsweise die Praxis der Achtsamkeit, bei der sich gezeigt hat, dass diese besonders positive Effekte bringt, wenn es im Alltag immer wieder Momente gibt, in denen jemand bewusst eine achtsame Haltung einnimmt – ganz nach dem Motto: „*What you practice, grows stronger*“ (Shapiro, 2020, Teil 1).

Auch im Hinblick auf eine Vorbereitung auf den Ernstfall ist es empfehlenswert, solch eine kontinuierliche Nutzung von Resilienzstrategien zu etablieren, sodass es bei Bedarf erleichtert wird, auf das Erlernte zurückzugreifen – denn die Forschung zeigt, dass Stress einen Einfluss auf das Lernen sowie die Erinnerungsleistung haben kann (Vogel & Schwabe, 2016). Als Trainingsleitung sollte die Gruppe darin ermutigt werden, zwei, drei Aspekte zu wählen, diese zu notieren und in den Alltag zu integrieren.

Stimmung auffassen, Ausblick auf mögliche Unterstützungsangebote geben

Zum Abschluss ist es empfehlenswert, als Trainingsleitung noch einmal bewusst auf die Stimmung zu achten – schließlich scheint das Training für viele Teilnehmende eine intensive Erfahrung zu sein. Es lohnt sich, dabei die Liste über mögliche Unterstützungsangebote zu verteilen, damit die Studierenden etwas in der Hand haben, wohin sie sich wenden können, wenn ihnen noch etwas nachgeht bzw. sie das Gefühl haben, weiteren Gesprächsbedarf zu haben.

3 Was für Dozierende bzw. als Hochschulleitung wichtig ist

Es hat gute Gründe, dass der Ruf nach einer Erweiterung des Angebots, um Studierende zu unterstützen, erneut laut wird. Hierzu zählt beispielsweise die Idee, extracurriculare Resilienztrainings anzubieten, bei denen die intrinsische Motivation der Studierenden im Vordergrund steht (Locke & Schattke, 2019). Für eine solche Umsetzung gibt es bereits Konzepte, welche wissenschaftlich evaluiert worden sind (siehe z.B. Kieseewetter et al., 2020; Sullivan et al., 2023).

Um solche Trainings als Hochschule durchführen zu können, sind beispielsweise Trainingsmanuale wie das von Kieseewetter et al. (2020) bzw. die Qualifizierung von Trainer*innen notwendig, welche über den Besuch von Train-the-Trainer-Workshops erfolgen kann. Idealerweise haben Dozierende vor einer eigenen Durchführung des Resilienztrainings selbst am Training teilgenommen, um die Inhalte persönlich erlebt bzw. umgesetzt zu haben.

Für die Hochschulleitung bedeutet das, nach Möglichkeit personelle, räumliche und zeitliche Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um Lehrende hinsichtlich der (psychischen) Gesundheit von Studierenden zu sensibilisieren, individuelle Bedürfnisse der Studierenden anzuerkennen und Angebote wie Resilienztrainings bestenfalls sogar zu verstetigen, da sich gezeigt hat, dass der Kontext eine wichtige Rolle spielt (Datzer, Razinkas & Hoegl, 2022). Schließlich

gilt es, nicht nur Studierenden dieses Angebot zu unterbreiten, sondern bei Bedarf auch Mitgliedern des Lehrkörpers bzw. anderen Angehörigen der Hochschule selbst, da diese wiederum als Vorbild fungieren können (Abaza & Nelson, 2018; Brewer, van Kessel, Sanderson & Carter, 2022). All das sind zentrale Schritte auf einem Weg zu einer nachhaltigen Förderung der Gesundheit, Studierfähigkeit und des Wohlbefindens von Studierenden.

4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Bedarf, insbesondere die Gesundheit im Studium, sowohl für Studierende als auch durch Einbezug von Mitgliedern des Lehrkörpers bzw. anderen Angehörigen der Hochschule, zu fördern, eindeutig gegeben ist. Dazu existieren bereits erprobte Konzepte zur Durchführung, welche grundsätzlich von einer Hochschule umgesetzt werden können. Als konkretes Praxisbeispiel wurde das Resilienztraining nach Kieseewetter et al. (2020) vorgestellt, welches speziell für Lehramtsstudierende entwickelt wurde. Es wird empfohlen, solche Angebote zu etablieren, zu kommunizieren und zu verstetigen – für Studierende von heute, morgen und darüber hinaus.

Literaturverzeichnis

- Abaza, M. M., & Nelson, K. G. (2018). Leading by example: Role modeling resilience helps our learners and ourselves. *Academic Medicine*, 93(2), 157–158. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001936>
- Akeman, E., Kirlic, N., Clausen, A. N., Cosgrove, K. T., McDermott, T. J., Cromer, L. D., Paulus, M. P., Yeh, H.-W., & Aupperle, R. L. (2020). A pragmatic clinical trial examining the impact of a resilience program on college student mental health. *Depression and Anxiety*, 37(3), 202–213. <https://doi.org/10.1002/da.22969>
- Anderson, A. S., Siciliano, R. E., Gruhn, M. A., Bettis, A. H., Reising, M. M., Watson, K. H., Dubar, J. P., & Compas, B. E. (2023). Youth coping and symptoms of anxiety and depression: associations with age, gender, and peer stress. *Current Psychology*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-05363-w>
- Ang, W. H. D., Chew, H. S. J., Dong, J., Yi, H., Mahendran, R., & Lau, Y. (2022). Digital training for building resilience: Systematic review, meta-analysis, and meta-regression. *Stress and Health*, 38(5), 848–869. <https://doi.org/10.1002/smi.3154>
- Ang, W. H. D., Shorey, S., Zheng, Z. J., Ng, W. H. D., Chen, E. C. W., Shah, L., Chew, H. S. J., & Lau, Y. (2024). Evaluating the online Resilience Skills Enhancement programme among undergraduate students: A double-blind parallel randomized controlled trial. *Stress and Health*, 1–18. <https://doi.org/10.1002/smi.3367>

- Bartos, L. J., Funes, M. J., Ouellet, M., Posadas, M. P., & Krägeloh, C. (2021). Developing resilience during the COVID-19 pandemic: Yoga and mindfulness for the well-being of student musicians in Spain. *Frontiers in Psychology*, 12, 642992. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.642992>
- Batra, K., Sharma, M., Batra, R., Singh, T. P., & Schvaneveldt, N. (2021). Assessing the psychological impact of COVID-19 among college students: An evidence of 15 countries. *Healthcare*, 9(2), 222. <https://doi.org/10.3390/healthcare9020222>
- Bittmann, F. (2021). When problems just bounce back: About the relation between resilience and academic success in German tertiary education. *SN Social Sciences*, 1(2), 65. <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00060-6>
- Brakemeier, E. L., Normann, C., & Berger, M. (2008). The etiopathogenesis of unipolar depression. Neurobiological and psychosocial factors: Neurobiologische und psychosoziale Faktoren. *Bundesgesundheitsblatt-Gesundheitsforschung-Gesundheitsschutz*, 51(4), 379–391. <https://doi.org/10.1007/s00103-008-0505-x>
- Brakemeier, E. L., Wirkner, J., Knaevelsrud, C., Wurm, S., Christiansen, H., Lueken, U., & Schneider, S. (2020). Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 49(1), 1–31. <https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000574>
- Brewer, M., van Kessel, G., Sanderson, B., & Carter, A. (2022). Enhancing student resilience by targeting staff resilience, attitudes and practices. *Higher Education Research & Development*, 41(4), 1013–1027. <https://doi.org/10.1080/07294360.2021.1877622>
- Brewer, M. L., van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A., & Carter, A. (2019). Resilience in higher education students: A scoping review. *Higher Education Research & Development*, 38(6), 1105–1120. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1626810>
- Califf, C. B., & Brooks, S. (2020). An empirical study of techno-stressors, literacy facilitation, burnout, and turnover intention as experienced by K-12 teachers. *Computers & Education*, 157, 103971. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103971>
- Datzer, D., Razinskas, S., & Hoegl, M. (2022). Implicit resilience theories: a qualitative study of context-shapers at higher education institutions. *Studies in Higher Education*, 47(12), 2553–2574. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2091538>
- de Vibe, M., Solhaug, I., Rosenvinge, J. H., Tyssen, R., Hanley, A., & Garland, E. (2018). Six-year positive effects of a mindfulness-based intervention on mindfulness, coping and well-being in medical and psychology students; Results from a randomized controlled trial. *PloS one*, 13(4), e0196053. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0196053>
- Delany, C., Miller, K., El-Ansary, D., Remedios, L., Hosseini, A., & McLeod, S. (2015). Replacing stressful challenges with positive coping strategies: A

- resilience program for clinical placement learning. *Advances in Health Sciences Education*, 20(5), 1303–1324. <https://doi.org/10.1007/s10459-015-9603-3>
- Dupéré, V., Dion, E., Nault-Brière, F., Archambault, I., Leventhal, T., & Lesage, A. (2018). Revisiting the link between depression symptoms and high school dropout: Timing of exposure matters. *Journal of Adolescent Health*, 62(2), 205–211. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.09.024>
- Falk, S., Tretter, M., & Vrdoljak, T. (2018). Angebote an Hochschulen zur Steigerung des Studienerfolgs: Ziele, Adressaten und Best Practice. *IHK Kompakt*, 1–7.
- Fiorilli, C., De Stasio, S., Di Chiacchio, C., Pepe, A., & Salmela-Aro, K. (2017). School burnout, depressive symptoms and engagement: Their combined effect on student achievement. *International Journal of Educational Research*, 84, 1–12. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.04.001>
- Fisher, D. M., Ragsdale, J. M. & Fisher, E. C. S. (2019). The Importance of Definitional and Temporal Issues in the Study of Resilience. *Applied Psychology*, 68(4), 583–620. <https://doi.org/10.1111/apps.12162>
- Förster, C., Hawlitschek, A., & Hajji, R. (2023). Pandemiebedingte Belastungserfahrungen, Ressourcen und depressive Stimmungen von Studierenden am Ende des Online-Wintersemesters 2020/21. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 18(2), 189–195. <https://doi.org/10.1007/s11553-022-00949-x>
- Galante, J., Dufour, G., Benton, A., Howarth, E., Vainre, M., Croudace, T. J., Wagner, A. P., Stochl, J., & Jones, P. B. (2016). Protocol for the mindful student study: a randomised controlled trial of the provision of a mindfulness intervention to support university students' well-being and resilience to stress. *BMJ open*, 6(11), e012300. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2016-012300>
- Gerson, M., & Fernandez, N. (2013). PATH: A program to build resilience and thriving in undergraduates. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(11), 2169–2184. <https://doi.org/10.1111/jasp.12168>
- Giesselbach, L., Leimann, J., Bonner, C., Josupeit, J., Dieterich, S., & Quilling, E. (2023). Psychische Gesundheit Studierender während des Online-Studiums im Zuge der COVID-19-Pandemie—quantitative und qualitative Befunde. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 1–8. <https://doi.org/10.1007/s11553-023-01046-3>
- Grawe, K. (1978). Verhaltenstherapeutische Gruppentherapie. *Handbuch der Psychologie*, 8, 2696–2724.
- Hahn, E., Kuhlee, D., & Porsch, R. (2021a). Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie. *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen*, 221–237.
- Hahn, E., Kuhlee, D., & Porsch, R. (2021b). Studienerfolg und Abbruchtendenz von Lehramtsstudierenden im Licht ihres Belastungserlebens in der Corona-

- Pandemie. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 50(2), 37–41.
urn:nbn:de:0035-bwp-21237-8
- Hapke, U., Cohrdes, C., & Nübel, J. (2019). Depressive Symptomatik im europäischen Vergleich–Ergebnisse des European Health Interview Survey (EHIS) 2. *Journal of Health Monitoring*, 4(4), 62–70.
<https://doi.org/10.25646/6221>
- Helmreich, I., Kunzler, A., Chmitorz, A., König, J., Binder, H., Wessa, M., & Lieb, K. (2017). Psychological interventions for resilience enhancement in adults. *The Cochrane Database of Systematic Reviews*, (2).
10.1002/14651858.CD012527
- Herzog, D. P., Wagner, S., Engelmann, J., Treccani, G., Dreimüller, N., Müller, M. B., Tadic, A., Murck, H., & Lieb, K. (2021). Early onset of depression and treatment outcome in patients with major depressive disorder. *Journal of Psychiatric Research*, 139, 150–158.
<https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.05.048>
- Hochschulpakt für Hessen (2020). Hochschulpakt, 2021 – 2025, Hessen.
https://wissenschaft.hessen.de/sites/wissenschaft.hessen.de/files/2021-06/200310_hhsp_2021-2025.pdf
- Hofmann, Y. E., Müller-Hotop, R., Datzler, D., Razinkas, S., & Högl, M. (2021a). Belastungserfahrungen im Studium: Wie Hochschulen ihre Studierenden stärken können. *Beiträge zur Hochschulforschung* 43(3), 76–92.
- Hofmann, Y. E., Müller-Hotop, R., Högl, M., Datzler, D., & Razinkas, S. (2021b). Resilienz stärken: Interventionsmöglichkeiten für Hochschulen zur Förderung der akademischen Resilienz ihrer Studierenden. Ein Leitfaden. *Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)*, München.
- Janssen, M., Heerkens, Y., Kuijer, W., Van Der Heijden, B., & Engels, J. (2018). Effects of Mindfulness-Based Stress Reduction on employees' mental health: A systematic review. *PloS one*, 13(1), e0191332.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0191332>
- Junker, R., Donker, M. H., & Mainhard, T. (2021). Potential classroom stressors of teachers: An audiovisual and physiological approach. *Learning and Instruction*, 75, 101495. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101495>
- Kertz, S. J., Petersen, D. R., & Stevens, K. T. (2019). Cognitive and attentional vulnerability to depression in youth: A review. *Clinical Psychology Review*, 71, 63–77. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.01.004>
- Kiesewetter, J., & Dimke, B. (2020). Emotional speed-dating as a part of medical students' resilience training. *Medical Education*, 54(5), 473–474.
<https://doi.org/10.1111/medu.14094>
- Kiesewetter, J., Glumann, N. V., & Dimke, B. (2020). *Resilienztraining für Lehrende, Lehramtsstudierende und Pädagogisches Fachpersonal: Trainingsmanual*. München.

- Kim, Y. M., & Cho, S. I. (2020). Socioeconomic status, work-life conflict, and mental health. *American Journal of Industrial Medicine*, 63(8), 703–712. <https://doi.org/10.1002/ajim.23118>
- Klemmt, M., Heinrichs, L., Kretzschmann, C., Reusch, A., & Neuderth, S. (2019). Gesundheitsfördernde Angebote für Studierende in Stadt und Landkreis Würzburg – Bestands- und Bedarfsanalyse. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 15(2), 167–173. <https://doi.org/10.1007/s11553-019-00745-0>
- Kriener, C., Schwertfeger, A., Deimel, D., & Köhler, T. (2018). Psychosoziale Belastungen, Stressempfinden und Stressbewältigung von Studierenden der Sozialen Arbeit: Ergebnisse einer quantitativen Studie. *Das Gesundheitswesen*, 80(1), 37–43. <https://doi.org/10.1055/s-0042-108643>
- Locke, E. A., & Schattke, K. (2019). Intrinsic and extrinsic motivation: Time for expansion and clarification. *Motivation Science*, 5(4), 277–290. <https://doi.org/10.1037/mot0000116>
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M., & Keller, R. (2021). Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal. *Social Psychology of Education*, 24(2), 441–464. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09605-8>
- Marwitz, M. (2016). *Verhaltenstherapeutische Gruppentherapie: Grundlagen und Praxis*. Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02480-000>
- Matias, M., & Fontaine, A. M. (2015). Coping with work and family: How do dual-earners interact?. *Scandinavian Journal of Psychology*, 56(2), 212–222. <https://doi.org/10.1111/sjop.12195>
- Mayr, M., Kapusta, N. D., Plener, P. L., Pollak, E., Schulze, U., Freyberger, H. J., & Fegert, J. M. (2015). Transitionspsychiatrie der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 63(3), 155–163. <https://doi.org/10.1024/1661-4747/a000235>
- Meyer, K., & Meyer, K. (2021). Einordnung und Abgrenzung von Stress, Stressmanagement, Resilienz und Burnout, 13–28. In: K. Meyer (Hrsg.): *Multimodales Stressmanagement: Rüstzeug für nachhaltige Stabilität und Balance in der VUCA-Welt*, Springer, Wiesbaden.
- Pels, F., Hartmann, U., Schäfer-Pels, A., & von Haaren-Mack, B. (2022). Potential stressors in (prospective) physical education teachers: a comparison of different career stages. *German Journal of Exercise and Sport Research*, 52(4), 596–611. <https://doi.org/10.1007/s12662-022-00804-3>
- Perciavalle, V., Blandini, M., Fecarotta, P., Buscemi, A., Di Corrado, D., Bertolo, L., Fichera, F., & Coco, M. (2017). The role of deep breathing on stress. *Neurological Sciences*, 38(3), 451–458. <https://doi.org/10.1007/s10072-016-2790-8>
- Pines, E., Rauschhuber, M., Cook, J., Norgan, G., Canchola, L., Richardson, C., & Jones, M. (2014). Enhancing resilience, empowerment, and conflict management among baccalaureate students: Outcomes of a pilot study. *Nurse Educator*, 39(2), 85–90. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000023>

- Platt, B., Waters, A. M., Schulte-Koerne, G., Engelmann, L., & Salemlink, E. (2017). A review of cognitive biases in youth depression: attention, interpretation and memory. *Cognition and Emotion*, 31(3), 462–483. <https://doi.org/10.1080/02699931.2015.1127215>
- Reivich, K. J., Seligman, M. E., & McBride, S. (2011). Master resilience training in the US Army. *American Psychologist*, 66(1), 25–34. <https://doi.org/10.1037/a0021897>
- Schröder, T. (2022). *Hochsensibilität-Jobchance oder Karrierekiller in der VUCA-Welt: Erfahrungen aus Coaching, Leistungssport und Job*. Springer, Wiesbaden.
- Shapiro, S. (2020). *Rewire Your Mind: Discover the science and practice of mindfulness*. Aster, Hachette, United Kingdom.
- Shek, D., Sun, R., Tsien-Wong, T., Cheng, C., & Yan, H. (2013). Objective outcome evaluation of a leadership and intrapersonal development subject for university students. *International Journal on Disability and Human Development*, 12(2), 221–227. <https://doi.org/10.1515/ijdh-2013-0020>
- Smith, R. A., & Khawaja, N. G. (2014). A group psychological intervention to enhance the coping and acculturation of international students. *Advances in Mental Health*, 12(2), 110–124. <https://doi.org/10.1080/18374905.2014.11081889>
- Stearse, T., Muñoz, C. G., Sullivan, A., & Lewis, G. (2023). The association between academic pressure and adolescent mental health problems: A systematic review. *Journal of affective disorders*, 339, 302–317. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.028>
- Stephens, T., & Gunther, M. (2016). Twitter, millennials, and nursing education research. *Nursing Education Perspectives*, 37(1), 23–27. <https://doi.org/10.5480/14-1462>
- Sullivan, L., Carter, J. E., Houle, J., Ding, K., Hautmann, A., & Yang, J. (2023). Evaluation of a resilience training program for college student-athletes: A pilot study. *Journal of American college health*, 71(1), 310–317. <https://doi.org/10.1080/07448481.2021.1891083>
- Tieben, N., & Knauf, A. K. (2019). Die Studieneingangsphase Studierender mit vor-tertiärer beruflicher Ausbildung: allgemeiner und fachspezifischer Kenntnisstand und Studienvorbereitung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(2), 347–371. <https://doi.org/10.1007/s11618-018-0855-6>
- Vella, S. L. C., & Pai, N. B. (2019). A theoretical review of psychological resilience: Defining resilience and resilience research over the decades. *Archives of Medicine and Health Sciences*, 7(2), 233–239. https://doi.org/10.4103/amhs.amhs_119_19
- Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *Science of Learning*, 1(1), 1–10. <https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11>

- Wald, H., Anthony, D., Hutchinson, T., Liben, S., Smilovtich, M., & Donato, A. (2015). Professional identity formation in medical education for humanistic, resilient physicians: Pedagogic strategies for bridging theory to practice. *Academic Medicine*, 90(6), 753–760.
<https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000725>
- Weber, J., Skodda, S., Muth, T., Angerer, P., & Loerbroks, A. (2019). Stressors and resources related to academic studies and improvements suggested by medical students: a qualitative study. *BMC Medical Education*, 19(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1186/s12909-019-1747-z>
- Ye, Z., Yang, X., Zeng, C., Wang, Y., Shen, Z., Li, X., & Lin, D. (2020). Resilience, social support, and coping as mediators between COVID-19-related stressful experiences and acute stress disorder among college students in China. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 12(4), 1074–1094.
<https://doi.org/10.1111/aphw.1221>
- Young, K. S., van der Velden, A. M., Craske, M. G., Pallesen, K. J., Fjorback, L., Roepstorff, A., & Parsons, C. E. (2018). The impact of mindfulness-based interventions on brain activity: A systematic review of functional magnetic resonance imaging studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 84, 424–433. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.08.003>

Die WOOP-Methode

Mentale Schlüsselfaktoren für erfolgreiches Studieren trotz Krisen

Gabriele Oettingen, Timur Sevincer & Henrik Jöhnk

Zusammenfassung: WOOP (Wish, Outcome, Obstacle, Plan) ist eine Technik, die die Selbstregulationsstrategie der mentalen Kontrastierung mit Implementierungsintentionen (Wenn-Dann Plänen) kombiniert. WOOP hilft Schritt für Schritt, zu erkennen, was einem wirklich wichtig ist und wie man Wünsche verwirklichen kann. In den Bereichen psychische Gesundheit (z.B. Stress reduzieren), zwischenmenschliche Beziehungen (z.B. mit Konflikten umgehen) und akademische Leistung (z.B. Zeitmanagement verbessern) konnten die mentale Kontrastierung und WOOP bereits Wirksamkeit zeigen. In diesem Beitrag beleuchten wir die Anwendbarkeit und Wirkweise der WOOP-Methode zur Bewältigung der vielfältigen Herausforderungen von Studierenden in der (post-)pandemischen Phase.

Abstract: WOOP (Wish, Outcome, Obstacle, Plan) is a strategy that blends the self-regulation technique of mental contrasting with implementation intentions (if-then plans). WOOP guides us step by step in recognizing what truly matters and how to bring our goals and desires to fruition. Mental contrasting and WOOP have shown their efficacy across the areas of mental health (e.g., reducing stress), interpersonal relationships (e.g., managing conflicts), and academic performance (e.g., improving time management). In this chapter, we delve into how the WOOP method can be applied to navigate the varied challenges students face in the (post-)pandemic phase.

Schlagwörter: Mentale Kontrastierung, Implementierungsintentionen, Selbstregulation, Studierende, psychische Gesundheit

1 Einleitung

Die COVID-19 Pandemie und die damit verbundenen Lockdowns haben der psychischen Gesundheit einiges abverlangt (Prati & Mancini, 2021). Auch nach der Pandemie zeigt sich, dass die psychische Gesundheit der Betroffenen noch immer stark beeinträchtigt ist (American Psychological Association, 2023). Studierende hatten in der Pandemie besondere Herausforderungen, beispielsweise mit der digitalen Umsetzung von Lehrveranstaltungen und Prüfungen sowie mit dem plötzlichen Fehlen sozialer Kontakte, umzugehen (Giesselbach et al., 2023). Hinzu

kommen die ohnehin vielfältigen und anspruchsvollen Herausforderungen des studentischen Alltags.

Betrachten wir beispielhaft die Studentin Aylin. In der Pandemie verlor Aylin ihren Werkstudentenjob. Ihr Alltag ist seitdem weniger planbar und zusätzlich hat sie weniger Geld, um mit den gestiegenen Lebensunterhaltungskosten mitzuhalten. Während sie sich von einem Aushilfsjob zum nächsten hangelt, bleibt das, was wirklich wichtig ist, das Studium, auf der Strecke. Die WOOP-Methode (zusammenfassend Oettingen & Sevincer, 2018) könnte Aylin helfen, ihre Wünsche, Ziele und täglichen Aufgaben zu priorisieren, zu planen und selbstständig anzugehen.

WOOP ist eine inhaltsunabhängige und leicht anwendbare Strategie, die besonders in herausfordernden Lebensbereichen ihre Wirksamkeit zeigt. WOOP kann beispielsweise dabei helfen, Stress zu reduzieren (Gollwitzer, Mayer, Frick & Oettingen, 2018), weniger unsicher in Paarbeziehungen zu sein (Houssais, Oettingen & Mayer, 2013) und Schulleistung zu steigern (Schunk, Berger, Hermes, Winkel & Fehr, 2022; Übersichtsarbeiten von Oettingen, 2012; Oettingen & Sevincer, 2018).

2 Die WOOP-Methode

WOOP besteht aus vier Schritten. (1.) Wish/Wunsch: Zuerst bestimmt man einen Wunsch, der wichtig und realisierbar ist (z.B. alle Prüfungen im aktuellen Semester bestehen). (2.) Outcome/Ergebnis: Dann macht man fest, was das Schönste daran wäre, sich diesen Wunsch zu erfüllen (z.B. die Semesterferien mit gutem Gewissen genießen zu können). Diesen schönsten Aspekt stellt man sich gedanklich lebhaft vor. (3.) Obstacle/Hindernis: Anschließend identifiziert man das zentrale innere Hindernis, das der Erreichung der gewünschten Zukunft im Weg steht (z.B. Ablenkung durch das Smartphone). Dieses Hindernis stellt man sich ebenfalls lebhaft vor. (4.) Plan: Zuletzt legt man einen Wenn-Dann-Plan fest, der beschreibt, wie das Hindernis überwunden werden kann (z.B. „wenn mich mein Smartphone beim Lernen stört, schalte ich es aus“).

WOOP kann man in 5-10 Minuten eigenständig durchführen und für kleine wie für große Wünsche anwenden. Schritt für Schritt zeigt uns WOOP, was uns wirklich wichtig ist und wie wir unsere Wünsche realisieren können. Die ersten drei Schritte (Wish, Outcome, Obstacle) basieren auf der mentalen Kontrastierung, bei der die gewünschte Zukunft mit den Hindernissen der Realität gegenübergestellt wird (Oettingen, Pak & Schnetter, 2001). Man kann die mentale Kontrastierung bereits für sich als Selbstregulationsstrategie zur Wunschrealisierung anwenden. Ist das zentrale Hindernis, das der Zielerreichung im Weg steht, schwierig zu überwinden (z.B. Impulsivität), ist der vierte Schritt (Plan) besonders hilfreich. Dieser basiert auf der Selbstregulationsstrategie der Implementierungsintentionen (d.h. Vorsätze; Gollwitzer, 1999), bei der man das Hindernis mit zielführendem Verhalten Wenn-Dann-Format verknüpft (wenn... Hindernis X, dann werde ich... Verhalten Y).

2.1 Mentale Kontrastierung

Die mentale Kontrastierung ist eine Form des Zukunftsdenkens und Teil der Theorie der Fantasierealisierung (Oettingen, 2000; Oettingen et al., 2001). Auch wenn man zunächst einen Wunsch (Wish) wählt, der wichtig und realisierbar ist, hilft die anschließende mentale Elaboration der gewünschten Zukunft (Outcome) dabei, zu erkennen, ob dieser Wunsch tatsächlich so wichtig ist wie angenommen. Merkt man, dass der Wunsch nicht so wichtig ist, wie gedacht, kann man den Wunsch ändern oder anpassen. Um nicht in der positiven Zukunft zu verweilen, identifiziert man anschließend, welches zentrale innere Hindernis der Realisation des Wunschs im Weg steht (Obstacle) und stellt sich dieses lebhaft vor. Dies verdeutlicht, dass die gewünschte Zukunft noch nicht erreicht ist und Energie aufgewendet werden muss, damit die gewünschte Zukunft realisiert werden kann. Auch wird deutlich, was man tun muss, um die Hindernisse zu überwinden. Das reine Schwelgen in der positiven Zukunft (ohne Obstacle), würde hingegen die Energie rauben, die notwendig wäre, um das Ziel zu erreichen, da das Ziel mental bereits erreicht ist (H. B. Kappes & Oettingen, 2011).

Durch die mentale Kontrastierung der gewünschten Zukunft mit der gegenwärtigen Realität erkennt man auch, ob ein Wunsch realisierbar ist oder nicht. Ist das Hindernis überwindbar (hohe Erfolgserwartungen), wird die Zielbindung gestärkt und man versucht aktiv, das Ziel zu erreichen. Ist das Hindernis nicht überwindbar (niedrige Erfolgserwartungen), wird die Zielbindung geschwächt und man kann den Wunsch anpassen, oder sich aktiv von dem Wunsch lösen (Oettingen, 2012; Oettingen & Sevincer, 2018).

Neben der mentalen Kontrastierung gibt es drei weitere Formen des Zukunftsdenkens (Oettingen et al., 2001): Schwelgen, Grübeln und reverse Kontrastierung. Beim Schwelgen stellt man sich nur die gewünschte Zukunft vor, ohne die gegenwärtige Realität. Beim Grübeln stellt man sich nur die gegenwärtige Realität vor, ohne die gewünschte Zukunft. Sowohl beim Schwelgen als auch beim Grübeln wird die Realität nicht in den Kontext der gewünschten Zukunft gesetzt. Daher nimmt man in beiden Fällen die Realität nicht als Hindernis wahr, das der Zielerreichung im Weg steht (Kappes, Wendt, Reinelt & Oettingen, 2013). Somit erlangt man keine Erkenntnis darüber, ob der Wunsch realisierbar ist oder nicht und entsprechend wird kein zielführendes Verhalten eingeleitet. Bei der reversen Kontrastierung stellt man sich erst die gegenwärtige Realität vor und im Anschluss die gewünschte Zukunft. Da die Realität hier nicht vor dem Hintergrund der gewünschten Zukunft betrachtet wird, nimmt man die Realität nicht als spezifisches Hindernis im Kontext der Zielerreichung wahr. Wie das Schwelgen und das Grübeln aktiviert die reverse Kontrastierung die Erfolgserwartungen nicht und es wird kein zielführendes Verhalten eingeleitet.

Diese vier Arten über persönliche Wünsche nachzudenken, lassen sich auch nachweisen, wenn Personen ihre Gedanken zu einem wichtigen persönlichen Wunsch aufschreiben und die Texte inhaltsanalytisch ausgewertet werden (Sevincer & Oettingen, 2013). Dies legt nahe, dass Menschen in ihrem Alltag

durchaus in dieser Form über ihre Wünsche nachdenken können, wobei Studien zeigen, dass nur rund 10-20 % der Menschen die mentale Kontrastierung spontan anwenden (Sevincer, Schröder, Plakides, Edler & Oettingen, 2024).

2.2 Wirkmechanismen der mentalen Kontrastierung

Die mentale Kontrastierung wirkt durch kognitive und motivationale Mechanismen: (1.) Durch mentale Kontrastierung entstehen nicht-bewusste Assoziationen zwischen Zukunft und Realität, sowie zwischen Realität und zielführendem Verhalten. Das bedeutet, sind die Erfolgserwartungen hoch, werden die nicht-bewussten Assoziation zwischen Zukunft und Realität, sowie zwischen Realität und zielführendem Verhalten gestärkt; sind die Erfolgserwartungen niedrig, werden die Assoziationen geschwächt. Eine starke Assoziation bedeutet in diesem Fall, dass die Zukunft nicht mehr ohne die Realität gesehen wird bzw. die Realität nicht mehr ohne zielführendes Verhalten (A. Kappes & Oettingen, 2014). (2.) Außerdem hilft die mentale Kontrastierung, die Realität als überwindbares bzw. nicht überwindbares Hindernis, das der Erreichung der gewünschten Zukunft im Weg steht, zu erkennen (Wittleder, Kappes, Krott, Jay & Oettingen, 2020). (3.) Ein weiterer Wirkmechanismus der mentalen Kontrastierung ist, dass die in Rückschlägen sowie in kritischem Feedback enthaltenen Informationen besser verarbeitet werden (Kappes, Oettingen & Pak, 2012). (4.) Schließlich wirkt mentale Kontrastierung durch Energetisierung. Sind die Erfolgserwartungen hoch, steigert mentale Kontrastierung physiologische Energetisierung (messbar z.B. durch Blutdruck), welche wiederum kraftvolleres Zielstreben und bessere Leistung vorhersagt; sind die Erfolgserwartungen niedrig, sinkt die Energetisierung (Sevincer, Plakides & Oettingen, 2023).

2.3 Implementierungsintentionen

Um Hindernisse noch effektiver überwinden zu können, wenn diese besonders hartnäckig sind (z.B. die eigene Impulsivität oder das Gefühl der Frustration), wird in der WOOP-Methode die mentale Kontrastierung um Implementierungsintentionen (Gollwitzer, 1999) ergänzt (Oettingen & Sevincer, 2018): Im Wenn-Dann Format verknüpft man das in der mentalen Kontrastierung identifizierte Hindernis mit einem Verhalten, um das Hindernis zu überwinden („wenn... Hindernis X, dann werde ich... Verhalten Y“). Dadurch, dass man das Hindernis (z.B. Ablenkung durch das Smartphone) vorher spezifiziert und das zielführende Verhalten (z.B. Smartphone ausschalten) vorgeplant hat, löst das Hindernis das Verhalten anschließend automatisiert aus.

2.4 Anwendung von mentaler Kontrastierung und WOOP

Die mentale Kontrastierung sowie WOOP - mentale Kontrastierung (Wish, Outcome, Obstacle) mit Implementierungsintentionen (Plan) - wurde in verschiedenen Lebensbereichen untersucht (Oettingen & Sevincer, 2018). Für Studierende nach der Pandemie höchstrelevant sind die Bereiche psychische Gesundheit, zwischenmenschliche Beziehung und Leistung. Zudem kann man WOOP als Strategie lernen und auf jeden Lebensbereich eigenständig anwenden.

2.4.1 Psychische Gesundheit

Die Maßnahmen zur Bekämpfung der Pandemie veränderten das Ess- und Schlafverhalten und schränkten die körperliche Aktivität ein (Arora & Grey, 2020). Solche Veränderungen und Einschränkungen haben der psychischen Gesundheit von Studierenden einiges abverlangt (Salimi, Gere, Tailey & Iriogbe, 2023). Entsprechend ist es wichtig, Studierende zu unterstützen, gesunde Lebensroutinen aufzubauen oder aufrechtzuerhalten. WOOP konnte beispielsweise in vielen Studien die physische Aktivität steigern (Marquardt, Oettingen, Gollwitzer, Sheeran & Liepert, 2017; Stadler, Oettingen & Gollwitzer, 2009). WOOP reduzierte zudem den Konsum von Suchtmitteln wie Zigaretten und Alkohol (Mutter, Oettingen & Gollwitzer, 2020; Wittleder et al., 2019).

In anderen Studien wurde der Umgang mit psychischen Belastungen direkt untersucht. Die mentale Kontrastierung half, die zahlreichen Belastungen des Alltags besser zu managen (Oettingen, Mayer & Brinkmann, 2010) sowie effektiver mit kritischem Feedback umzugehen (A. Kappes et al., 2012). Außerdem half WOOP, Stress zu reduzieren (Gollwitzer et al., 2018). Interessanterweise konnte auch die mentale Kontrastierung einer negativen, befürchteten Zukunft (z.B. „Personen aus anderen Ländern nehmen mir meinen Job weg“; Oettingen, Mayer, Thorpe, Janetzke & Lorenz, 2005; „meine Freunde werden mich verlassen“; Brodersen & Oettingen, 2017) mit dem was in der Realität dagegen spricht, dass diese negative Zukunft tatsächlich eintritt (z.B. Jobsicherheit, langjährige gute Freundschaften) das Furchterleben reduzieren.

2.4.2 Zwischenmenschliche Beziehungen

Da der soziale Kontakt Studierender ganz besonders unter den Lockdowns litt (Giesselbach et al., 2023), ist die Anwendbarkeit von WOOP zur Verbesserung zwischenmenschlichen Beziehungen besonders hilfreich. Die mentale Kontrastierung wurde beispielsweise genutzt, um zwischenmenschliche Wünsche zu erfüllen (z.B., Konflikt mit einem Freund lösen), oder Liebesbeziehungen aufzubauen (Oettingen et al., 2001). In Partnerschaften half die mentale Kontrastierung, mit Konflikten besser umzugehen (Jöhnk, Sevincer & Oettingen, 2023) und sich nach einem Vorfall beim Partner oder der Partnerin zu entschuldigen (Schrage, Schwörer, Krott & Oettingen, 2020). WOOP reduzierte unsicherheitsbasiertes Verhalten (z.B. Handy der Partner checken), erhöhte das Beziehungscommitment (Houssais et al., 2013) und half, Wut besser zu

kontrollieren (Schweiger Gallo, Bieleke, Alonso, Gollwitzer & Oettingen, 2018). Außerdem erreichten Diskussionspartner beim Verkauf von einem fiktiven Auto durch WOOP mehr „win-win“ Lösungen, statt in einer „zero-sum“ Verhandlung ihren individuellen Profit zu maximieren oder auch ganz zu verlieren (Kirk, Oettingen & Gollwitzer, 2013).

2.4.3 Akademische Leistung

Der hohe Anspruch vieler Studiengänge ist ein weiterer Stressfaktor für Studierende (Park et al., 2012). Daher ist es wichtig, Studierenden zu helfen, den Alltag zu meistern und besser mit den Leistungsanforderungen umzugehen. WOOP verbesserte beispielsweise das Zeitmanagement von Studierenden (Oettingen et al., 2015) und erhöhte in offenen Onlinekursen die Abschlussquote der Teilnehmenden (Kizilcec & Cohen, 2017). Jugendliche aus benachteiligten Haushalten, die WOOP lernten, besuchten den Unterricht häufiger und hatten am Ende des Schuljahres bessere Noten (Duckworth, Kirby, Gollwitzer & Oettingen, 2013). Zudem verbesserten Schüler durch WOOP ihre Impulskontrolle, Selbstregulation und akademischen Fähigkeiten (z.B. Lesen und Flüchtigkeitsfehler vermeiden; Schunk et al., 2022).

2.5 WOOP als Tool

Forschung zeigt, dass WOOP für Menschen verschiedenen Alters, verschiedener Herkunft, verschiedener sozioökonomischer Schicht, für gesunde Menschen sowie Patienten, gleichermaßen geeignet ist. Studierende könnten WOOP beispielsweise nutzen, um gesundheitsförderliche Routinen zu etablieren, um konkrete Lernpläne zu erstellen, oder um soziale Beziehung aufzubauen und zu pflegen. Durch das Erlernen von WOOP als Fertigkeit können Menschen flexibel in allen Lebensbereichen erkennen, welche Wünsche ihnen wirklich wichtig sind, wie sich die Erfüllung dieser Wünsche anfühlen würde und welche Hindernisse sie davon abhalten, sich diese Wünsche zu erfüllen. Durch diese Klarheit kann man sich im Alltag auf die wichtigen Dinge konzentrieren. Zusammengefasst ist WOOP eine kontext- und kulturübergreifende Fertigkeit, die man erlernen kann, um bereits funktionierende Lebensbereiche zu verbessern, aber auch um einen ständigen Begleiter in schwierigen Lebenssituationen zu haben.

Das Material zur Durchführung und die WOOP App sind kostenlos verfügbar unter www.woopmylife.org.

Literaturverzeichnis

American Psychological Association. (2023). *Stress in America 2023: A nation recovering from collective trauma.*

- <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2023/collective-trauma-recovery>
- Arora, T., & Grey, I. (2020). Health behaviour changes during COVID-19 and the potential consequences: A mini-review. *Journal of Health Psychology*, 25(9), 1155–1163. <https://doi.org/10.1177/1359105320937053>
- Brodersen, G., & Oettingen, G. (2017). Mental contrasting of a negative future with a positive reality regulates state anxiety. *Frontiers in Psychology*, 8, 1596. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01596>
- Duckworth, A. L., Kirby, T. A., Gollwitzer, A., & Oettingen, G. (2013). From fantasy to action: Mental contrasting with implementation intentions (MCII) improves academic performance in children. *Social Psychological and Personality Science*, 4(6), 745–753. <https://doi.org/10.1177/1948550613476307>
- Giesselbach, L., Leimann, J., Bonner, C., Josupeit, J., Dieterich, S., & Quilling, E. (2023). Psychische Gesundheit Studierender während des Online-Studiums im Zuge der COVID-19-Pandemie – quantitative und qualitative Befunde. *Prävention und Gesundheitsförderung*. <https://doi.org/10.1007/s11553-023-01046-3>
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54(7), 493–503. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.54.7.493>
- Gollwitzer, P. M., Mayer, D., Frick, C., & Oettingen, G. (2018). Promoting the self-regulation of stress in health care providers: An internet-based intervention. *Frontiers in Psychology*, 9, 838. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00838>
- Houssais, S., Oettingen, G., & Mayer, D. (2013). Using mental contrasting with implementation intentions to self-regulate insecurity-based behaviors in relationships. *Motivation and Emotion*, 37(2), 224–233. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9307-4>
- Jöhnk, H., Sevincer, A. T., & Oettingen, G. (2023). *Mental contrasting and conflict management in satisfied and unsatisfied romantic relationships* [Manuscript submitted for publication].
- Kappes, A., & Oettingen, G. (2014). The emergence of goal pursuit: Mental contrasting connects future and reality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 54, 25–39. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.03.014>
- Kappes, A., Oettingen, G., & Pak, H. (2012). Mental contrasting and the self-regulation of responding to negative feedback. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(7), 845–857. <https://doi.org/10.1177/0146167212446833>
- Kappes, A., Wendt, M., Reinelt, T., & Oettingen, G. (2013). Mental contrasting changes the meaning of reality. *Journal of Experimental Social Psychology*, 49(5), 797–810. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2013.03.010>
- Kappes, H. B., & Oettingen, G. (2011). Positive fantasies about idealized futures sap energy. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47(4), 719–729. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2011.02.003>

- Kirk, D., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2013). Promoting integrative bargaining: Mental contrasting with implementation intentions. *International Journal of Conflict Management*, 24(2), 148–165.
<https://doi.org/10.1108/10444061311316771>
- Kizilcec, R. F., & Cohen, G. L. (2017). Eight-minute self-regulation intervention raises educational attainment at scale in individualist but not collectivist cultures. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(17), 4348–4353. <https://doi.org/10.1073/pnas.1611898114>
- Marquardt, M. K., Oettingen, G., Gollwitzer, P. M., Sheeran, P., & Liepert, J. (2017). Mental contrasting with implementation intentions (MCII) improves physical activity and weight loss among stroke survivors over one year. *Rehabilitation Psychology*, 62(4), 580–590.
<https://doi.org/10.1037/rep0000104>
- Mutter, E. R., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2020). An online randomised controlled trial of mental contrasting with implementation intentions as a smoking behaviour change intervention. *Psychology & Health*, 35(3), 318–345. <https://doi.org/10.1080/08870446.2019.1634200>
- Oettingen, G. (2000). Expectancy effects on behavior depend on self-regulatory thought. *Social Cognition*, 18(2), 101–129.
<https://doi.org/10.1521/soco.2000.18.2.101>
- Oettingen, G. (2012). Future thought and behaviour change. *European Review of Social Psychology*, 23(1), 1–63.
<https://doi.org/10.1080/10463283.2011.643698>
- Oettingen, G., Kappes, H. B., Guttenberg, K. B., & Gollwitzer, P. M. (2015). Self-regulation of time management: Mental contrasting with implementation intentions: MCII for time management. *European Journal of Social Psychology*, 45(2), 218–229. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2090>
- Oettingen, G., Mayer, D., & Brinkmann, B. (2010). Mental contrasting of future and reality: Managing the demands of everyday life in health care professionals. *Journal of Personnel Psychology*, 9(3), 138–144.
<https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000018>
- Oettingen, G., Mayer, D., Thorpe, J. S., Janetzke, H., & Lorenz, S. (2005). Turning fantasies about positive and negative futures into self-improvement goals. *Motivation and Emotion*, 29(4), 236–266.
<https://doi.org/10.1007/s11031-006-9016-y>
- Oettingen, G., Pak, H., & Schnetter, K. (2001). Self-regulation of goal-setting: Turning free fantasies about the future into binding goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 736–753.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.5.736>
- Oettingen, G., & Sevincer, A. T. (2018). Fantasy about the future as friend and foe. In G. Oettingen, A. T. Sevincer, & P. M. Gollwitzer (Eds.), *The psychology of thinking about the future* (pp. 127–149). Guilford.

- Park, J., Chung, S., An, H., Park, S., Lee, C., Kim, S. Y., Lee, J.-D., & Kim, K.-S. (2012). A structural model of stress, motivation, and academic performance in medical students. *Psychiatry Investigation*, 9(2), 143. <https://doi.org/10.4306/pi.2012.9.2.143>
- Prati, G., & Mancini, A. D. (2021). The psychological impact of COVID-19 pandemic lockdowns: A review and meta-analysis of longitudinal studies and natural experiments. *Psychological Medicine*, 51(2), 201–211. <https://doi.org/10.1017/S0033291721000015>
- Salimi, N., Gere, B., Talley, W., & Iriogbe, B. (2023). College students mental health challenges: Concerns and considerations in the COVID-19 pandemic. *Journal of College Student Psychotherapy*, 37(1), 39–51. <https://doi.org/10.1080/87568225.2021.1890298>
- Schrage, J., Schwörer, B., Krott, N. R., & Oettingen, G. (2020). Mental contrasting and conciliatory behavior in romantic relationships. *Motivation and Emotion*, 44(3), 356–372. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09791-9>
- Schunk, D., Berger, E. M., Hermes, H., Winkel, K., & Fehr, E. (2022). Teaching self-regulation. *Nature Human Behaviour*, 6(12), 1680–1690. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01449-w>
- Schweiger Gallo, I., Bieleke, M., Alonso, M. A., Gollwitzer, P. M., & Oettingen, G. (2018). Downregulation of anger by mental contrasting with implementation intentions (MCII). *Frontiers in Psychology*, 9, 1838. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01838>
- Sevincer, A. T., & Oettingen, G. (2013). Spontaneous mental contrasting and selective goal pursuit. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 39(9), 1240–1254. <https://doi.org/10.1177/0146167213492428>
- Sevincer, A. T., Plakides, A., & Oettingen, G. (2023). Mental contrasting and energization transfer to low-expectancy tasks. *Motivation and Emotion*, 47(1), 85–99. <https://doi.org/10.1007/s11031-022-09963-0>
- Sevincer, A. T., Schröder, A., Plakides, A., Edler, N., & Oettingen, G. (2024). Low working memory reduces the use of mental contrasting. *Consciousness and Cognition*, 118, 103644. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2024.103644>
- Stadler, G., Oettingen, G., & Gollwitzer, P. M. (2009). Physical activity in women. *American Journal of Preventive Medicine*, 36(1), 29–34. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2008.09.021>
- Wittleder, S., Kappes, A., Krott, N. R., Jay, M., & Oettingen, G. (2020). Mental contrasting spurs energy by changing implicit evaluations of obstacles. *Motivation Science*, 6(2), 133–155. <https://doi.org/10.1037/mot0000140>
- Wittleder, S., Kappes, A., Oettingen, G., Gollwitzer, P. M., Jay, M., & Morgenstern, J. (2019). Mental contrasting with implementation intentions reduces drinking when drinking is hazardous: An online self-regulation intervention. *Health Education & Behavior*, 46(4), 666–676. <https://doi.org/10.1177/1090198119826284>

Evaluation eines Stressbewältigungsseminars im Hochschulkontext

*Claudia Decker, Christina Watson,
Jana Meier & Lukas Hüttemann*

Zusammenfassung: Empirische Befunde zeigen, dass Studierende häufiger psychische und körperliche Beschwerden aufweisen als Gleichaltrige, die nicht studieren. Hierbei spielen insbesondere Stress und psychische Belastungen eine Rolle, denen mit (zielgruppenspezifischen) Stressbewältigungstrainings präventiv begegnet werden kann. Die vorliegende Studie untersucht daher das Belastungs- und Erholungsempfinden sowie die subjektive Wahrnehmung von Stressoren von Studierenden und den Einfluss eines seit 2016 etablierten Stressbewältigungsprogramms auf diese Faktoren. Die Ergebnisse zeigen, dass das Interventionsprogramm einen positiven Beitrag zur Stressbewältigung der Studierenden leistet und eine frühere Tageszeit noch geeigneter für die Durchführung des Programms ist. Mögliche Einflussfaktoren einer curricularen Verankerung des Seminars, Anpassungen unter der Pandemie und Ansatzpunkte zu möglichen Weiterentwicklungen werden diskutiert.

Abstract: Empirical findings show that students have more mental and physical complaints than their peers who are not studying. Stress and psychological strain in particular play a role here, which can be countered preventively with (target group-specific) stress management training. This study therefore examines the perception of stress and recovery as well as the subjective perception of stressors by students and the influence of a stress management programme established in 2016 on these factors. The results show that the intervention programme makes a positive contribution to students' stress management and that an earlier time of day is even more suitable for implementing the programme. Possible influencing factors of a curricular anchoring of the seminar, adjustments under the pandemic and starting points for possible further developments are discussed.

Schlagwörter: Stressbewältigung, Intervention, Mentalstrategien, Studium

1 Stressbewältigung für Studierende

Studierende gehören aufgrund ihres Lebensalters und ihres Bildungsniveaus eher zu einer gesunden Bevölkerungsgruppe (Grützmacher, Gussy, Lesener, Sudheimer & Willige, 2018). Nichtsdestotrotz kann der Wechsel von der Schule an die

Hochschule häufig zu Verunsicherungen führen und zu risikoreicherem Gesundheitsverhalten beitragen, welches sich z.B. in Form eines höheren Alkoholkonsums oder einer ungesünderen Ernährung äußert (Schricker, Kotarski, Haja, Dadaczynski, Diehl & Rathmann, 2020). Weitere mögliche belastende Faktoren sind Fragen der Identitätsfindung (Kriener, Schwerdtfeger, Deimel & Köhler, 2016) sowie Belastungen im Studium, z.B. Zeit- und Leistungsdruck sowie Angst und Überforderung (Bargel, Heine, Multrus & Willige, 2014). Empirische Befunde zur Studierendengesundheit zeigen deutlich, dass Studierende ihre eigene Gesundheit schlechter bewerten und zudem häufiger physische und psychische Beschwerden aufweisen als Gleichaltrige, die nicht studieren (u. a. Grützmacher et al., 2018; Mette, König & Steinke, 2018; TK, 2015).

Um dieser Problematik auf Seiten der Hochschulen zu begegnen, sind neben universitären Einrichtungen wie psychosozialen Beratungsstellen präventive Stressbewältigungsprogramme notwendig, die sich auf die Lebenswelt von Studierenden beziehen. Da zielgruppenspezifische Trainings für den Transfer auf den eigenen, lebensweltlichen Kontext von Teilnehmer:innen bedeutsam sind (Kaluza, 2006), wurden gezielte Trainings für Studierende entwickelt (z. B. Pütz, 2021). Eines der ersten derartigen Stressbewältigungsprogramme im deutschsprachigen Raum ist das Interventionsprogramm „TK-Mentalstrategien – Stressfrei durch das Studium“. Dieses wurde im Rahmen eines TK-Hochschulprojekts mit dem Karlsruher Institut für Technologie (KIT) ab dem Jahr 2010 entwickelt und evaluiert (Seidl, Limberger & Ebner-Priemer, 2016). Ziel ist, Studierende dabei zu unterstützen, Stressbelastungen im Studienalltag und späteren Berufsleben erfolgreich zu managen (zur näheren Vorstellung des Trainings s. Beitrag von B. Pause in diesem Buch).

Im vorliegenden Beitrag wird die Durchführung des Interventionsprogramm „TK-Mentalstrategien – Stressfrei durch das Studium“ (Seidl et al., 2016) an der Universität Paderborn hinsichtlich seiner Wirksamkeit untersucht, indem in einem Prä-Post-Untersuchungsdesign das Belastungs- und Erholungsempfinden sowie die subjektive Wahrnehmung von Stressfaktoren von Studierenden vor und nach dem Training erfasst wird. Dabei werden auch die Formen der curricularen Verankerung, Anpassungen unter der Pandemie und das Zeitfenster, in dem das Training angeboten wird, in den Blick genommen, um hieraus Implikationen für die Etablierung dieser Programme im Hochschulkontext abzuleiten.

2 Curriculare Verankerung des Trainings an der Universität Paderborn

Das Interventionsprogramm TK-Mentalstrategien kann in Deutschland bundesweit als Add-On im Studium absolviert werden (TK, 2022). Hierfür werden in Kursleiterschulungen geeignete Referent:innen mit dem Stressbewältigungsprogramm vertraut gemacht, so dass diese es später im universitären Kontext anbieten können. Die Add-On-Angebote werden i.d.R. durch

die Studienberatungen oder Psychosoziale Beratungsstellen der Universitäten in Form von Trainings realisiert.

Eine Besonderheit an der Universität Paderborn ist, dass das Training in Form eines universitären Seminars durch Schnittstellen in verschiedenen Studiengängen und anderen studienrelevanten Angeboten verankert ist. Eine curriculare Verankerung erfolgt zum einen durch die Einbettung in das Studium Generale, in dessen Zusammenhang Lehrveranstaltungen angeboten werden, die über eigene fachlichen Bezüge der Studierenden hinausgehen, um Fachkenntnisse in anderen Bereichen sowie überfachliche Schlüsselkompetenzen zu entwickeln (Universität Paderborn, 2022). Im Programm des studentischen Gesundheitsmanagement „meinBeneFIT@upb.de“ kann das Seminar außerdem im Bereich „Stress vermeiden – dranbleiben“ eingebracht werden. MeinBeneFIT@upb.de bündelt verschiedene Angebote rund um das Thema Gesundheit der Universität Paderborn und motiviert Studierende durch ein Zusatzzertifikat zur Teilnahme. Eine besondere Zielgruppe des Seminars sind Lehramtsstudierende. Da fast ein Viertel aller angehenden Lehrer:innen unter Burnout-Symptomen leidet und fast ein Drittel bereits in den ersten fünf Jahren die Schule wieder verlässt (Tandler & Petersen, 2021), ist das Thema Stressbewältigung gerade für Lehramtsstudierende höchst relevant. Für Lehramtsstudierende ist eine Teilnahme einerseits im Rahmen des Profilstudiums „Gute gesunde Schule“ möglich, welches an der Universität Paderborn zusätzlich zum Regelstudium auf freiwilliger und selbstverantwortlicher Basis mit interdisziplinärer fächerübergreifender Ausrichtung absolviert werden kann. Darüber hinaus können sich Lehramtsstudierende bestimmter Schulformen das Seminar als Wahlpflichtleistung in einem Schwerpunktmodul anrechnen lassen. Damit greift neben der personellen auch die strukturelle Ebene dieser Präventionsmaßnahme, indem die Studierenden für die Teilnahme am Training mit einer Studienleistung in Form von zwei bis drei Credit Points belohnt werden, was die Motivation zur Teilnahme erhöhen kann. Außerdem ist zu vermuten, dass die Teilnahme am Seminar die Studierenden entlastet, da es durch den hohen Praxisanteil, die hohe persönliche Relevanz, sowie den guten Betreuungsschlüssel als angenehm empfunden wird.

Da sich durch die vielfache curriculare Einbettung das Training als eine reguläre universitäre Lehrveranstaltung an der Universität Paderborn darstellt, wird die Verflechtung in die Lebenswelt der Studierenden besonders betont. Das Training ist Bestandteil des universitären Alltags, der durch eine hohe Selbstregulation und Steuerung in Form des individuellen Zeitmanagements geprägt ist. Im Gegensatz zu Altersgenossen, die nicht studieren, stehen Studierende vor der Herausforderung, sich ihre Zeit frei einzuteilen und ein Zeitmanagement zu entwickeln, was nicht nur auf die Tages- und Wochenplanung bezogen ist, sondern eine sehr große Flexibilität bzgl. der Gestaltung eines Semesters bzw. des Studienablaufs erfordert (TK, 2015). Neben möglichen positiven Effekten dieser freien Zeiteinteilung ist zu bedenken, dass der Freiraum auch einen großen Stressfaktor darstellen kann. Feierabend, Wochenende und Urlaub sind nicht klar markiert, das Gefühl, nie fertig zu sein, Prokrastination und Probleme abzuschalten,

tragen bei Studierenden erheblich zu psychischem Druck bei (Bargel, Heine, Multrus & Willige, 2014). Es ist anzunehmen, dass das Belastungsempfinden der Studierenden über den Tag hinweg aufgrund der vielfältigen Aufgaben eher ansteigt. Aus diesem Grund wurde bei der Erhebung unterschieden, zu welcher Zeitschiene das Seminar besucht wurde und ob sich Unterschiede in den Gruppen in Bezug auf die Effekte des Trainings zeigen. Dies soll einen Hinweis darauf geben, welche Zeitschienen besonders effektiv sind, um bei den Studierenden durch die Teilnahme einen möglichst positiven Input zu erzeugen. Diese Ergebnisse können bei zukünftigen Planungen, zu welchen Zeiten das Seminar angeboten wird, berücksichtigt werden.

3 Ziele und Hypothesen der vorliegenden Studie

Die Durchführung des Seminars „Mentalstrategien“ dient in erster Linie dazu, Studierende zu befähigen, sich aktiv mit ihrem Stresserleben auseinanderzusetzen und vielfältige Ansätze zu erlernen und zu erproben, wie sie Stress vermeiden und vermindern sowie mit den Folgen von Stress umgehen können. Da die persönlichen Bewertungen und Einstellungen der Studierenden im Fokus stehen, soll im vorliegenden Beitrag untersucht werden, inwiefern das Training zum individuellen Belastungs- und Erholungsempfinden der Studierenden beiträgt und ob das Training einen Beitrag zur subjektiven Wahrnehmung und Bewertung von Stressfaktoren leistet. Darüber hinaus ist von Interesse, welchen Effekt die Uhrzeit hat, in der das Seminar angeboten wird, um hieraus Schlüsse für möglichst günstige Zeitfenster zu ziehen, an denen das Seminar angeboten und in das reguläre Studium eingebettet wird.

Hierzu wurden zwei Gruppen Studierender untersucht, die im Wintersemester 2019/2020 am Seminar „TK-Mentalstrategien“ teilgenommen haben (N=23). Diese beiden Gruppen unterscheiden sich dahingehend voneinander, als dass eine Gruppe am frühen Nachmittag (Gruppe 1 früh, 14 bis 17 Uhr) am Seminar teilnahm und die andere Gruppe am frühen Abend (Gruppe 2 spät, 17 bis 20 Uhr). Explorativ sollen diese beiden Gruppen zusätzlich miteinander verglichen werden, um zu prüfen, ob spätere Zeiten einen Effekt auf das Belastungsempfinden der Studierenden haben und ggf. Anpassungen für weitere Seminarplanungen vorgenommen werden müssten. Da die Ergebnisse von Seidel et al. (2016) bereits zeigen konnten, dass das Training erfolgreich ist, wird auch für den Standort Paderborn vermutet, dass die Wirksamkeit des Trainings nachgewiesen werden kann. Hierzu werden folgende Hypothesen aufgestellt:

- H1: Zu Beginn des Seminares unterscheiden sich die Gruppen nicht wesentlich voneinander. Da aber eine Gruppe später am Tag teilnimmt, ist zu vermuten, dass deren Belastungswerte zu Beginn leicht höher liegen als die bei der früheren Gruppe.

- H2: Es wird vermutet, dass nach dem Seminar das Belastungsempfinden aller Teilnehmenden abnimmt und ihr Erholungsempfinden zunimmt. Es wird zudem vermutet, dass sich diesbezüglich beide Gruppen gleich entwickeln.

4 Methodik

4.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Das Training wurde mit Hilfe einer Fragebogenerhebung als Prä-Post-Messung (erste und letzte Seminarsitzung) evaluiert. Die Stichprobe setzt sich aus insgesamt 23 Studierenden (78,26% weiblich, 21,74% männlich) unterschiedlicher Bachelorstudiengänge (Zweifach-Bachelor der Kulturwissenschaften 43,48%, Medienwissenschaften 30,43%, Populäre Musik 26,09%) der Universität Paderborn zusammen. Alle Studierenden absolvierten das Programm im Rahmen ihres Studium Generale und befanden sich durchschnittlich im 4. Semester ($SD=0,97$). Gruppe 1 (früh) umfasste 12 Teilnehmende und in Gruppe 2 (spät) befanden sich 11 Teilnehmende. Die Zuordnung zu den beiden Gruppen erfolgte durch selbständige Einteilung der Studierenden im Rahmen eines vorbereitenden Informationstreffens. Beide Gruppen absolvierten das Seminar an denselben Terminen und erhielten dieselben Inhalte, das Seminar wurde in demselben Raum durchgeführt, auch die Lehrende war in beiden Gruppen identisch.

4.2 Erhebungsinstrumente

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurde ein Fragebogen entwickelt, der sich an der erstmaligen Untersuchung des Trainings orientierte (Seidl et al., 2016). Hierzu wurden drei bestehende Erhebungsinstrumente kombiniert, die im engen Zusammenhang mit den Zielen des Programms stehen:

Erholungs-Belastungs-Fragebogen (EBF)

In zwölf Subskalen erfasst der EBF (Kallus, 1995) potentiell belastende sowie potentiell erholsame Ereignisse und deren subjektive Konsequenzen. Die zwölf Subskalen lassen sich zu zwei Bereichssubskalen zusammenfassen, die sich auf Erholung bzw. Belastung beziehen. Mit einem Cronbachs Alpha von .81 für Erholung und .87 für Belastung zeigt sich eine gute interne Konsistenz. Zur Evaluation des Seminars wurden alle 25 Items übernommen (z.B. „In den letzten (3) Tagen und Nächten habe ich mich körperlich entspannt gefühlt“ oder „In den letzten (3) Tagen und Nächten stand ich unter Leistungsdruck“). Die Einschätzung erfolgte auf einer siebenstufigen Skala (1=nie bis 7=immerzu).

Fragebogen zur Erfassung von Erholungserfahrungen (Recovery Experience Questionnaire REQ-D)

Durch den REQ (Sonnentag & Fritz, 2007) wird die Fähigkeit erfasst, sich in der Freizeit von den Anforderungen des Arbeitslebens zu erholen. Dazu unterscheidet der REQ vier verschiedene Dimensionen der Erholungsfähigkeit. Für die Subskalen ergaben sich gute interne Konsistenzen mit Cronbachs Alpha von .94 (Abschalten von der Arbeit), .81 (Entspannung), .84 (Mastery) und .84 (Kontrolle). Für die vorliegende Untersuchung wurden alle 16 Items genutzt (z.B. „*In meiner Freizeit gewinne ich Abstand zu meinen beruflichen Anforderungen*“ oder „*In meiner Freizeit nutze ich die Zeit, um zu relaxen*“), welche auf einer fünfstufigen Likert-Skala eingeschätzt wurden (1=*trifft gar nicht zu* bis 5=*trifft völlig zu*). Außerdem wurde zur Anpassung an die Zielgruppe Studierender zusätzliche folgende Erläuterung gegeben: „Bei Fragen, in denen der Begriff „Arbeit“ auftaucht, beziehen Sie die Aussage entweder auf Ihr Studium oder eine (neben-)berufliche Tätigkeit.“

Perceived Stress Questionnaire (PSQ20D)

Der PSQ (Fliege, Rose, Arck, Levenstein & Klapp, 2001) erfasst die subjektive Wahrnehmung sowie die Bewertung und Weiterverarbeitung von Stressoren mit den vier Faktoren Anspannung, Anforderungen, Sorgen und Freude. Für die Subskalen ergaben sich zufriedenstellende Interne Konsistenzen mit Cronbachs Alpha von .88 (Sorgen), .81 (Anspannung), .74 (Freude) und .73 (Anforderungen). Für die Studie wurde die deutsche Version mit 20 Items gewählt (z.B. „Sie haben viel zu tun!“ oder „Sie sind voller Energie“), die auf einer vierstufigen Likert-Skala eingeschätzt wurden (1=*fast nie* bis 4=*meistens*).

5 Ergebnisse

Die Berechnung von t-Tests für unabhängige Stichproben zeigt, dass sich die beiden Gruppen (früh/spät) zu Beginn des Seminars nicht statistisch signifikant voneinander unterscheiden (H1). Die Belastungswerte der Studierenden der späten Gruppe liegen im Mittel zwar teilweise etwas höher (s. Tabelle 1), die Unterschiede werden aber nicht statistisch signifikant.

Um die Wirksamkeit des Trainings zu überprüfen, wurden Varianzanalysen mit Messwiederholung durchgeführt (H2). Die deskriptiven Statistiken sowie die Ergebnisse zur Entwicklung über die Zeit sind Tabelle 1 zu entnehmen. Es zeigt sich, dass sich beide Gruppen Studierender zu Beginn des Seminars im Mittel allgemein als sozial belastet fühlen und dass sie diese Belastung nach dem Training als geringer bewerten (EBF). Die Einschätzungen zur allgemeinen und körperlichen Erholung steigen hingegen von Seminarbeginn zu Seminarende in beiden Gruppen

¹ Aufgabenstellung zu den PSQ Items: „Bitte lesen Sie jede Feststellung durch und wählen Sie aus den vier Antworten diejenige aus, die angibt, wie häufig die Feststellung auf Ihr Leben in den letzten 4 Wochen zutrifft. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Überlegen Sie bitte nicht lange.“

(EBF) signifikant. Hinsichtlich der Erholungserfahrungen (REQ) zeigen die Ergebnisse, dass die Studierenden nach dem Training besser von der Arbeit abschalten und sich entspannen können. Die Daten zur Wahrnehmung von Stressoren (PSQ) zeigen, dass Sorgen im Seminarverlauf als seltener eingeschätzt werden und die Freude bei den Studierenden zunimmt.

Tabelle 1: Deskriptive Statistiken zu den erhobenen Konstrukten N=23)

Skala	Messzeitpunkt 1 (Prä)		Messzeitpunkt 2 (Post)		Entwicklung über die Zeit
	Gruppe 1 (früh) ⁴	Gruppe 2 (spät) ⁵	Gruppe 1 (früh)	Gruppe 2 (spät)	Beide Gruppen
	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)	MW (SD)	F (df); p
EBF¹					
Allgemeine Belastung	3.00 (1.24)	3.70 (1.35)	2.29 (1.05)	2.82 (1.19)	9.660 (1,21); p = .005
Emotionale Belastung	3.13 (1.30)	3.59 (1.22)	3.00 (0.95)	3.05 (1.13)	n.s.
Soziale Belastung	3.33 (1.45)	3.32 (0.98)	2.75 (1.16)	2.64 (1.05)	4.940 (1,21); p = .037
Ungelöste Konflikte	3.79 (1.91)	3.59 (1.48)	2.67 (0.98)	3.14 (1.31)	5.696 (1,21); p = .026
Übermüdung	3.42 (1.89)	4.14 (1.48)	2.50 (0.95)	3.68 (1.37)	n.s.
Energielosigkeit	3.67 (1.17)	3.73 (1.42)	2.63 (0.86)	3.55 (1.06)	5.489 (1,21); p = .029
Körperliche Beschwerden	3.17 (1.30)	3.27 (1.17)	2.46 (0.89)	2.91 (1.30)	n.s.
Erfolg/ Leistungsfähigkeit	3.63 (1.33)	2.61 (1.24)	3.50 (0.77)	3.33 (0.73)	n.s.
Erholung im sozialen Bereich	5.00 (1.13)	4.36 (1.16)	5.00 (0.95)	4.55 (1.15)	n.s.
Körperliche Erholung	3.46 (1.20)	3.27 (1.31)	4.25 (1.41)	3.96 (0.91)	9.740 (1,21); p = .005
Allgemeine Erholung/ Wohlbefinden	4.67 (1.37)	3.82 (0.87)	4.92 (1.06)	4.86 (1.19)	6.426 (1,21); p = .019
Schlaf	4.17 (1.91)	4.14 (1.58)	4.67 (1.27)	4.64 (1.70)	n.s.
REQ²					
Abschalten von der Arbeit	2.77 (0.87)	2.61 (1.20)	3.17 (0.70)	3.18 (1.43)	11.705 (1,21); p = .003
Entspannung	3.13 (0.78)	3.16 (0.94)	3.50 (0.75)	3.58 (0.87)	5.524 (1,21); p = .029
Mastery	3.19 (0.68)	2.84 (0.65)	3.17 (0.73)	2.93 (0.90)	n.s.
Kontrolle	3.83 (0.59)	4.02 (0.83)	3.98 (0.62)	3.95 (0.75)	n.s.
PSQ³					
Sorgen (<i>worries</i>)	2.07 (0.64)	2.62 (0.89)	1.82 (0.49)	2.31 (0.92)	7.191 (1,21); p = .014
Anspannung (<i>tension</i>)	2.37 (0.78)	2.58 (0.57)	2.08 (0.56)	2.33 (0.69)	n.s.
Freude (<i>joy</i>)	2.89 (0.76)	2.48 (0.31)	3.04 (0.41)	2.86 (0.34)	6.416 (1,21); p = .019
Anforderungen (<i>demands</i>)	2.33 (0.71)	2.44 (0.51)	2.15 (0.54)	2.35 (0.40)	n.s.

Anmerkungen: 1EBF Skala 1=nie bis 7=immerzu. 2REQ Skala 1=trifft gar nicht zu bis 5=trifft völlig zu. 3PSQ Skala 1=fast nie bis 4=meistens; 4Gruppe 1=12 TN. 5Gruppe 2=11 TN

Wie vermutet nimmt das Belastungsempfinden der Studierenden im Laufe des Interventionsprogramms ab und ihr Erholungsempfinden nimmt zu (H2). Beide

Gruppen entwickeln sich diesbezüglich gleich, es konnten keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen und der Entwicklung über die Zeit festgestellt werden. Die beiden Gruppen unterscheiden sich jedoch zum zweiten Messzeitpunkt hinsichtlich der Faktoren Übermüdung ($t(21)=-2.425$, $p=.012$, $r=.47$) sowie Energielosigkeit ($t(21)=-2.301$, $p=.016$, $r=.45$) voneinander, wobei sich die frühe Gruppe in diesen beiden Punkten weniger müde und weniger energielos einschätzt. Die Effektstärken nach Cohen (1988) sind hierbei als mittlere Effekte einzustufen.

6 Diskussion und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurde das Belastungs- und Erholungsempfinden sowie die subjektive Wahrnehmung von Stressoren von Studierenden erfasst, die am Stressbewältigungsprogramm „TK-Mentalstrategien – Stressfrei durch das Studium“ an der Universität Paderborn teilgenommen haben. Hypothesengeleitet wurde untersucht, inwiefern sich die erhobenen Konstrukte über die Zeit des Trainings verändern und ob es einen Unterschied macht, zu welcher Tageszeit man das Programm absolviert. Zusammenfassend konnte gezeigt werden, dass das Interventionsprogramm einen positiven Beitrag zur Stressbewältigung der Studierenden leistet und dass sich die beiden Gruppen (früh/spät) in gleicherweise positiv entwickeln. Insbesondere die subjektiven Wahrnehmungen und Bewertungen von Stressfaktoren konnten mit Hilfe des Programms positiv beeinflusst werden. Zum zweiten Messzeitpunkt konnten Unterschiede zwischen den Gruppen hinsichtlich der Konstrukte Übermüdung und Energielosigkeit gefunden werden, was darauf hindeutet das Seminar zukünftig eher zu früheren Tageszeiten anzubieten. Seit dem Wintersemester 2022/2023 wird das Seminar aufgrund der sehr hohen Nachfrage für drei Gruppen angeboten. Eine Gruppe belegt das Seminar zu einer Zeitschiene am Vormittag, hier wäre es interessant zu überprüfen, ob sich weitere Effekte in Hinblick auf die Durchführungszeit finden lassen. Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass die vorliegende Stichprobe sehr klein ist und dass keine weitere Gruppe als Kontrollgruppe eingesetzt werden konnte, sodass die Aussagen zur Wirksamkeit des Programms mit den vorliegenden Daten nur begrenzte Gültigkeit aufweisen. Dies soll in weiteren Studien in Form eines randomisierten Kontrollgruppendedesigns nachgeholt werden. Nichtsdestotrotz zeigen sich positive Tendenzen, die den Erfolg des Programms unterstützen und nahelegen, dass sich die positiven Evaluationsergebnisse von Seidl et al. (2016) für den Standort Paderborn replizieren lassen.

Für weitere Forschung wäre es wünschenswert, die Daten im Rahmen einer Follow-Up Erhebung einige Monate später erneut zu erfassen, um zu überprüfen, wie nachhaltig das Programm ist. Darüber hinaus sollen zur Ergänzung der quantitativen Daten, die einen Anstieg in einigen gesundheitsfördernden Faktoren zeigen, zukünftig auch qualitative Untersuchungen durchgeführt werden, um

gezielter Auskunft darüber zu erhalten, welche Inhalte des Trainings in besonderem Maße von den Studierenden wahrgenommen und wertgeschätzt wurden. Hierzu werden die Lerntagebücher der Studierenden qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2018). Erste Schwerpunktsetzungen lassen hier bereits erkennen, dass insbesondere das Autogene Training und andere Entspannungsübungen von Studierenden als besonders förderlich herausgestellt werden.

Wissenswert wäre auch, inwiefern sich digitale Formate von Präsenzformaten unterscheiden und ob sich Studierende, die unter den potentiell schwierigeren Rahmenbedingungen während der Pandemie an dem Programm teilgenommen haben, von ihren Kommilitonen unterscheiden, die das Training vor der Pandemie absolvierten. Die Corona Pandemie hat dazu beigetragen, dass negative gesundheitliche Verhaltensweisen verstärkt wurden. Insbesondere die Umstellung auf Online-Lehre und die damit verbunden Veränderungen haben das Stresslevel von Studierenden erhöht (Ehrentreich, Metzner, Deraneck, Blavutskaya, Tschupke & Hasseler, 2021). Stress wurde vor allem durch das Fehlen sozialer Kontakte, die veränderte Studiensituation, das Gefühl der ständigen Erreichbarkeit und vermehrte Gruppenarbeiten empfunden (Gosch & Franke, 2020). Insofern war die Durchführung des Seminars in diesen Semestern besonders herausfordernd. Aufgrund der hohen Relevanz der Thematik wurde das Seminar mehrfach angepasst und erweitert, um den Studierenden einen möglichst hohen Nutzen und Unterstützung bieten zu können. So wurde das Training im Sommersemester 2020 modifiziert, indem es als rein digitales Format mit hohen asynchronen Anteilen durchgeführt wurde. Konkret bedeutet dies, dass die Studierenden durch eine Moodle-basierte universitätsinterne Plattform das Seminar absolvieren konnten. Hier wurden neben einem digitalen Kursheft vertonte Powerpoints, Übungsblätter, weiterführende Literatur wie auch kollaborative Tools wie Glossare, Etherpads und ein Forum genutzt, um einen möglichst guten Austausch gewähren zu können. Als weiteres neues Element wurde das Lerntagebuch eingeführt. Hier waren die Studierenden aufgefordert, nach jeder Sitzung anhand von Impulsfragen das Gelernte zu reflektieren, sich weiterführende Gedanken zu machen sowie Fragen und Effekte der Hausaufgaben wie auch der Übungen des Autogenen Trainings zu notieren. Die Beiträge aus den Lerntagebüchern wurden wöchentlich eingereicht und durch individuelle Rückmeldungen durch die Trainerin intensiv begleitet. Dadurch konnte einerseits der fehlende persönliche Austausch ausgeglichen und z.T. intensiviert werden, da so auch „stillere“ Studierende ein Feedback zu ihrer individuellen Auseinandersetzung mit der jeweiligen Thematik erhielten.

Im Wintersemester 2020/2021 fand die Lehre erneut auf Distanz statt. Das Seminar wurde insofern weiterentwickelt, als dass sich die Studierenden nun einer von zwei Gruppen zuteilen konnten: Eine Gruppe traf sich zeitgleich auf der Moodle-Plattform und bearbeitete die Inhalte synchron durch kollaborative Tools, die einen guten schriftlichen Austausch ermöglichten. Ergänzend wurden wieder vertonte Powerpoints und vertiefendes Material neben dem Kursheft zur Verfügung gestellt. Die zweite Gruppe wurde in Form von wöchentlichen Videokonferenzen

durchgeführt, um vor allem den Studierenden entgegenzukommen, die besonders durch einen möglichst direkten Austausch und direkte Ansprache von den Inhalten profitieren. Das Element der Lerntagebücher wurde für beiden Gruppen fortgeführt. Dieses Konzept wurde auch im darauffolgenden Semester (Sommersemester 2021) beibehalten. Das Wintersemester 2021/2022 startete für beide Seminare unter den geltenden Coronaauflagen der Universität und des Landes NRW in Präsenz. Mit steigenden Infektionszahlen zum November hin wurde das Seminar in Absprache mit den Studierenden in ein hybrides Format umgewandelt: Studierende konnten sowohl in Präsenz, als auch online an den Sitzungen teilnehmen. Bei der ersten Gruppe nutzte jeweils die Hälfte der Teilnehmenden das eine oder das andere Format. Bei der zweiten Gruppe war der Wunsch nach Onlinelehre durchweg größer, so dass hier nach zwei Sitzungen komplett auf Onlinelehre umgestellt wurde. Das Sommersemester 2022 fand wieder in Präsenz statt, wobei die digitalen Elemente wie auch die Option der Videokonferenz einen wertvollen Beitrag bei punktuellen Abwesenheiten und Quarantänetagen sowohl der Teilnehmenden wie auch der Lehrenden sinnvoll genutzt werden konnten.

Aufgrund der hohen Relevanz der Thematik für Lehramtsstudierende wäre ein Fokus auf diese besondere Zielgruppe lohnenswert, hier vor allem in Form von Follow-Up-Studien, um die Langzeiteffekte des Trainings bis in das Referendariat hinein zu überprüfen. Auch die Bedeutung der curricularen Verankerung könnte näher untersucht werden, in dem man Vergleiche zu Universitäten heranzieht, in denen das Training als reines Add-On durchgeführt wird, wobei aufgrund vieler variierender Faktoren eine Vergleichbarkeit zwischen verschiedenen Universitäten nur bedingt besteht.

Literaturverzeichnis

- Bargel T., Heine, C., Multrus, F. & Willige, J. (2014). Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. DZHW Forum Hochschule 2/2014. Verfügbar unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201402.pdf
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed). Routledge.
- 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, 364–369.
- Fliege, H., Rose, M., Arck, P., Levenstein, S. & Klapp, B. F. (2001). Validierung des "Perceived Stress Questionnaire" (PSQ) an einer deutschen Stichprobe. Diagnostica, 47, 142–152.
- Gosch, A. & Franke, G.H. (2020, 9. Juni). Studie zur aktuellen Lebens- und Studiensituation, zur Belastung und Gesundheit sowie zu Ressourcen von

- Studierenden. Hochschule München, Fakultät für angewandte Sozialwissenschaften. Verfügbar unter:
https://www.sw.hm.edu/aktuelles/news/newsdetail_113024.de.html
- Grützmaker J., Gusy B., Lesener T, Sudheimer S. & Willige J. (2018). Gesundheit Studierender in Deutschland 2017. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse. Fischer Druck GmbH Peine.
- Kallus, K. W. (1995). EBF. Erholungs-Belastungs-Fragebogen. Swets Test Service.
- Kaluza, G. (2006). Psychologische Gesundheitsförderung und Prävention im Erwachsenenalter. Eine Sammlung empirisch evaluierter Interventionsprogramme. *Health Psychology* 14 (4).
- Kriener, C., Schwerdtfeger, A., Deimel, D. & Köhler, T. (2018). Psychosoziale Belastungen, Stressempfinden und Stressbewältigung von Studierenden der Sozialen Arbeit: Ergebnisse einer quantitativen Studie. *Das Gesundheitswesen* 80 (S01), 37-43.
- Kuckartz, U. (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Beltz Juventa.
- Lutz-Kopp, C., Meinhardt-Injac, B. & Luka-Krausgrill, U. (2019). Psychische Belastung Studierender. *Prävention und Gesundheitsförderung* 14, 256-263.
- Mette J., König S. & Steinke B. (2018). Campus unter Strom – So geht's Deutschlands Studierenden. In H.G. Predel, M. Preuß & G. Rudinger, (Hrsg.) *Healthy Campus – Hochschule der Zukunft*. (S.23-28). V&R unipress.
- Pütz A.C. (2021). Stressbewältigung bei Studierenden in den Anfangssemestern. Evaluation einer psychologischen Intervention. Logos Verlag.
- Schricker, J., Kotarski, C., Haja, J., Dadaczynski, K., Diehl, K. & Rathmann, K. (2020). Gesundheit und Gesundheitsverhalten bei Studierenden: Assoziationen mit der Gesundheitskompetenz. *Prävention und Gesundheitsförderung* 15, 354–362.
- Seidl, M., Limberger, F. & Ebner-Priemer U. (2016). Entwicklung und Evaluierung eines Stressbewältigungsprogramms für Studierende im Hochschulsetting. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie* 24 (1), 29–40.
- Sonntag, S. & Fritz, C. (2007). The Recovery Experience Questionnaire: development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology* 12 (3), 204-221.
- Tandler, N., Petersen, L.-E. Schützt Selbstmitgefühl angehende Lehrkräfte vor dem Burnout? Über die protektive Rolle von Selbstmitgefühl im Lehramtsreferendariat. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (2021). Verfügbar unter: doi: 10.2378/peu2021.art05d
- Techniker Krankenkasse (2015). Gesundheitsreport 2015. Daten und Fakten zu Arbeitsunfähigkeit und Arzneiverordnungen. Schwerpunkt: Gesundheit von Studierenden. Merkur Druck.

Techniker Krankenkasse (2022). Mit den TK-MentalStrategien gegen Stress vorgehen. TK. Verfügbar unter: <https://www.tk.de/techniker/magazin/life-balance/im-studium/mit-den-tk-mentalstrategien-gegen-stress-vorgehen-2010268>

Universität Paderborn (2022). Studium Generale. Verfügbar unter: <https://www.uni-paderborn.de/lehre/lehren/studium-generale>

10 Jahre Setting-orientierte Präventionsarbeit für Studierende

Psychische Gesundheit von Studierenden und das Stressbewältigungstraining „Mentalstrategien“ der Techniker Krankenkasse

Benjamin Pause & Beatrice Wunsch

Zusammenfassung: Der vorliegenden Artikel untersucht die psychische Gesundheit von Studierenden und die Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen zur Stressbewältigung. Aktuelle Daten zeigen eine signifikante Zunahme psychischer Belastungen bei Studierenden, insbesondere seit der COVID-19-Pandemie, mit einem Anstieg von Stress, Ängsten und depressiven Symptomen. Das Präventionsprogramm "TK-Mentalstrategien" wurde entwickelt und bundesweit eingesetzt. Es basiert auf kognitiv-verhaltenstherapeutischen Ansätzen und ist spezifisch auf die Bedürfnisse von Studierenden zugeschnitten. Das multimodale Programm umfasst kognitives, instrumentelles und palliativ-regeneratives Stressmanagement und wird in sieben Seminareinheiten vermittelt. Evaluationsstudien belegen die Wirksamkeit des Programms hinsichtlich der Reduktion von Stressbelastung und der Verbesserung gesundheitsrelevanter Faktoren. Die Implementierung solcher zielgruppenspezifischen Präventionsmaßnahmen erscheint angesichts der steigenden psychischen Belastungen unter Studierenden dringend geboten und vielversprechend für die Förderung der mentalen Gesundheit im akademischen Kontext.

Abstract: This article examines the mental health of students and the effectiveness of preventative measures to manage stress. Current data show a significant increase in mental stress among students, especially since the COVID-19 pandemic, with an increase in stress, anxiety and depressive symptoms. The "TK Mental Strategies" prevention program was developed and implemented nationwide. It is based on cognitive-behavioral therapeutic approaches and is specifically tailored to the needs of students. The multimodal program includes cognitive, instrumental and palliative-regenerative stress management and is taught in seven seminar units. Evaluation studies prove the effectiveness of the program in reducing stress levels and improving health-related factors. The implementation of such target group-specific preventative measures appears to be urgently needed in view of the increasing psychological stress among students and is very promising for the promotion of mental health in an academic context.

Schlagwörter: Psychische Gesundheit von Studierenden, COVID-19-Pandemie, Präventionsmaßnahmen, TK-Mentalstrategien, Stressbewältigungsprogramm, Kognitiv-verhaltenstherapeutische Ansätze, Multimodales Training, Emotionale Erschöpfung, Resilienz, Copingstrategien, Strukturelle, interpersonale und personale Präventionsebenen, Verhaltensprävention

1 Psychische Gesundheit von Studierenden

Das Studium stellt eine besondere Phase im Leben von jungen Menschen dar. Dabei sind die Herausforderungen vielfältig: neue Lebensumstände, das Knüpfen neuer Beziehungen, die akademischen Anforderungen durch Studieninhalte und Prüfungsleistungen, das Finden einer Balance zwischen Studium, Arbeit und Privatleben, die Etablierung eines gelingenden Lern- und Zeitmanagements u.v.m. Studierende sind damit einer Vielzahl potenzieller Stressoren ausgesetzt, die hohe Anforderungen an ihre Stressbewältigungskompetenzen stellen. Permanenter Stress und häufige Belastungen stehen in Zusammenhang mit Problemen der psychischen Gesundheit. Studierende sind somit in besonderem Maße als eine für psychische Gesundheitsprobleme vulnerable Gruppe zu betrachten.

In den Jahren 2020 bis 2022 waren Studierende in besonders hohem Maße von Einschränkungen im Kontext der Coronapandemie betroffen. Präsenzveranstaltungen wurden ganz oder teilweise durch Online-Lehr-Formate ersetzt; persönliche Begegnungen in Vorlesungen, Mensen, Lerngruppen etc. fanden zeitweise gar nicht mehr statt. Die Studierenden mussten noch stärker als viele andere Bevölkerungsgruppen mit sozialer Isolation zurechtkommen. Hinzu kamen für viele finanzielle Sorgen durch den Wegfall von Verdienstmöglichkeiten. Solche coronabedingten Einschränkungen stellen eine starke psychische Belastung dar (Meyer, Zill, Dilba, Gerlach, & Schumann, 2021). In zahlreichen Studien konnte gezeigt werden, dass Studierende in besonderem Maße von coronabedingten Maßnahmen betroffen sind, und in der Folge vermehrt unter psychischen Problemen leiden (z.B. Batra, Sharma, Batra, Singh, & Schvaneveldt, 2021; Elmer, Mepham, & Stadtfeld, 2020).

Die Techniker Krankenkasse beauftragte 2022 die Forsa Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH, kurz Forsa, eine Umfrage unter 1.000 deutschen Studierenden durchzuführen, um ein genaueres Bild ihrer psychischen Gesundheit nach der Corona-Pandemie zu erhalten (Techniker Krankenkasse, 2023). Die Ergebnisse konnten dabei mit einer früheren Befragung (Techniker Krankenkasse, 2015) verglichen werden. Dabei zeigte sich, dass nur noch 61% der Studierenden ihren subjektiven Gesundheitszustand als „sehr gut“ oder „gut“ einschätzten im Vergleich zu 84% im Jahr 2015. Konkret nach psychischen Problemen gefragt konnte auch hier ein deutlicher Zuwachs beobachtet werden: 68% der Studierenden gaben an, sich durch Stress erschöpft zu fühlen (2015 waren dies nur 44%). 63% berichteten von Ängsten und Sorgen (wurde 2015 nicht erfasst), 53% von Konzentrationsstörungen (21% in 2015), 43% von Schlafproblemen (27% in 2015) und 34% von depressiven Verstimmungen (nicht

erfasst in 2015). Zu diesen Ergebnissen passt auch die Auswertung der Daten der ambulanten ärztlichen Versorgung von 2019 bis 2022, die die Techniker Krankenkasse anhand ihrer studentischen Versicherten durchführen konnte: 2021 erhielten fast 10% der Studierenden mindestens einmal eine Diagnose aus der Gruppe der affektiven Störungen und fast 6% eine Diagnose aus der Gruppe der Angststörungen. Den Studierenden werden von Jahr zu Jahr mehr Antidepressiva verordnet: 2022 erhielten 5% der Studierenden mindestens kurzzeitig ein Antidepressivum. Im Vergleich mit Erwerbspersonen im gleichen Alter zeigt sich, dass Studierende deutlich häufiger von psychischen Erkrankungen betroffen sind.

2 Stress und Stressbewältigung

Wir wissen, dass chronisches Stresserleben einen starken Einfluss auf die körperliche und psychische Gesundheit hat (Kaluza, 2014). So ist Stress u.a. mit emotionaler Erschöpfung assoziiert, die wiederum das Leitsymptom des so genannten „Burn-Out“ Syndroms ist (Maslach & Jackson, 1986). Die von der Techniker Krankenkasse befragten Studierenden gaben zu 37% an unter „ziemlich hoher“ oder „sehr hoher“ emotionaler Erschöpfung zu leiden. Es zeigte sich außerdem ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Ausmaß der emotionalen Erschöpfung und dem allgemeinen subjektiven Gesundheitszustand.

Stress entsteht immer dann, wenn belastende Situationen die Ressourcen einer Person zu deren Bewältigung übersteigen (Lazarus & Launier, 1981). Es stellt sich also zum einen die Frage, wie Belastungen für Studierende reduziert werden können und zum anderen, wie die Ressourcen gestärkt und vergrößert werden können, so dass sie zur erfolgreichen Stressbewältigung zur Verfügung stehen. Viel erforschte Konstrukte im Bereich der persönlichen Ressourcen sind beispielsweise: soziale Unterstützung, adaptive Copingstrategien, Resilienz, gelingendes Zeit- und Selbstmanagement, Achtsamkeit u.a.m. So untersuchten beispielsweise Ye et al. (2020) den Einfluss von Resilienz, sozialer Unterstützung und adaptiven Copingstrategien auf die Ausprägung von akuten Belastungsstörungen in Folge der Covid-19-Pandemie. In dieser Studie wurde der Zusammenhang zwischen dem Erleben von Belastung durch die Covid-19-Pandemie und den Symptomen einer akuten Belastungsstörung, also einer Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit, erfasst. Es zeigte sich ein positiver medierender Effekt durch Resilienz, Coping und soziale Unterstützung. Das bedeutet, dass eine höhere Verfügbarkeit der genannten Ressourcen in positiven Zusammenhang mit einer geringeren Ausprägung der psychischen Beeinträchtigung steht.

3 Präventionsmaßnahmen

Stressbewältigung kann an drei möglichen Interventionsebenen – der strukturellen, der interpersonalen und der personalen Ebene – ansetzen, um körperliche Beschwerden und negatives psychisches Befinden zu reduzieren und gleichzeitig

die individuelle Bewältigung von Belastungen zu fördern (Kaluza, 2014). Die strukturellen Präventionsmaßnahmen zielen auf eine Veränderung der Umweltbedingungen des Individuums ab. Interpersonale Präventionsmaßnahmen fokussieren zwischenmenschliche Beziehungen (Kommunikations- und Interaktionsstrukturen). Auf der Ebene der personalen Präventionsmaßnahmen sind die Interventionsmöglichkeiten im Rahmen von Stressbewältigungsprogrammen am größten. Individuelle Kompetenzen und ein „[...] gesundheits-förderliche[r] Umgang mit Belastungen in Beruf und Alltag“ (Kaluza, 2014, S. 261) sollen hier gestärkt werden. Nach Kaluza (2014) ist es sinnvoll, alle drei Präventionsmaßnahmen in Kombination miteinander durchzuführen. Gerade strukturelle Präventionsmaßnahmen sind oft sehr viel schwieriger zu gestalten, da sie im Zusammenhang von oft schwer veränderbaren Rahmenbedingungen stehen und diese Veränderungen viel mehr Zeit in Anspruch nehmen als individuelle Maßnahmen. Strukturelle Veränderungen an Hochschulen herbeizuführen, erfordert Fürsprecher mit entsprechenden Entscheidungsbefugnissen. Idealerweise wird ein solcher Veränderungsprozess unter Partizipation der Zielgruppe in Gang gesetzt. Hierzu gibt es bereits zahlreiche erfolgreiche Beispiele (<https://www.tk.de/lebenswelten/2072310>). Im Kontext des Studiums wären Maßnahmen dieser Art bspw. das Ausdünnen des Studienplans sowie eine Anpassung der Prüfungsordnung bzw. Prüfungszeiträume oder finanzielle Entlastungen (durch Bafög, Studienkredite oder Stipendien). Auch die curriculare Verankerung von Stressbewältigungsprogrammen mit der Option, durch die Teilnahme studienrelevante Leistungen in Form von Credit Points zu erwerben, fallen unter die strukturelle Ebene. Interpersonale Präventionsmaßnahmen sind eher auf Teamebene anzusiedeln; dies kann im Rahmen des studentischen Gesundheitsmanagements aufgrund von ständig wechselnden Bezugsgruppen erschwert sein. Bei personalen Maßnahmen liegt ein Großteil der Verantwortung in Bezug auf die Umsetzung bei den teilnehmenden Personen selbst. In diesem Zusammenhang wurden bereits verschiedene Stressbewältigungsprogramme für Erwachsene entwickelt und evaluiert (z.B. Kaluza, 2015; Drexler, 2012; Meichenbaum, 2012 u.v.m.), die sich aber nicht zielgruppenspezifisch an Studierende richten.

Mit dem Ziel der Entwicklung und Stärkung von individuellen Ressourcen bewegen wir uns im Bereich der Verhaltensprävention. Dabei gehen wir davon aus, dass präventive Maßnahmen zur besseren Stressbewältigung vor emotionaler Erschöpfung und assoziierten psychischen Erkrankungen schützen können. Die oben bereits erwähnte Studierenden-Befragung der Techniker Krankenkasse von 2023 interessierte sich auch dafür, welche Strategien Studierende anwenden, um gezielt Stress abzubauen. Dabei zeigten sich als am häufigsten genannte Maßnahmen zum Stressabbau der Kontakt mit Freunden und Familie, spazieren gehen/rausgehen und Sport treiben. Erfreulicherweise nahm die Anzahl derjenigen, die Entspannungstechniken wie Yoga und autogenes Training nutzen, im Vergleich zu 2015 zu, und die Anzahl derjenigen, die Alkohol zur Entspannung einsetzen, ab. Die Studierenden wurden auch nach ihrem Interesse an Angeboten zur

Verhaltensprävention im Bereich der mentalen Gesundheit gefragt: Ca. 70% der Studierenden äußerten hier ihr Interesse an Angeboten im Bereich Resilienz und Achtsamkeit und Zeit- und Selbstmanagement (Techniker Krankenkasse, 2023).

In Anbetracht der Vielzahl an Belastungen und potentiellen Stressoren, denen Studierende (seit Ausbruch der Covid-19-Pandemie vermehrt) ausgesetzt sind und der steigenden Zahl an gestressten, emotional erschöpften und psychisch kranken Studierenden (Techniker Krankenkasse, 2023), scheinen Maßnahmen zur Prävention von Stress und Erhalt der psychischen Gesundheit dringender geboten denn je. Das Programm „Mentalstrategien“ der Techniker Krankenkasse stellt ein gut etabliertes und wirksames Präventionsangebot für Studierende dar (Seidl, Limberger, & Ebner-Priemer, 2016). Im Folgenden soll das Programm als Beispiel für gelingende Prävention näher dargestellt werden.

4 TK-Mentalstrategien – Stressfrei durch das Studium

4.1 Beschreibung des Trainings

Das Interventionsprogramm „TKMentalstrategien – Pflichtfach für starke Nerven“ ist eines der ersten Stressbewältigungsprogramme im deutschsprachigen Raum, das sich gezielt an Studierende richtet und sich an ihrer Lebenswelt und ihren Herausforderungen (z.B. Prüfungsangst, effektive Prüfungsvorbereitung, Umgang mit freier Zeiteinteilung) orientiert. Das Stressbewältigungsprogramm ist multimodal aufgebaut und beinhaltet kognitives, instrumentelles und palliativ-regeneratives Stressmanagement.

Das Programm baut auf den kognitiv-verhaltenstherapeutischen Modellen von Richard Lazarus (1966; Lazarus & Folkman, 1984) und Albert Ellis (1997) auf und soll Studierende dazu befähigen, Stressbelastungen im Studienalltag erfolgreicher zu bewältigen. Im Mittelpunkt des angewendeten Stressmodells stehen persönliche Einstellungen und Bewertungen und ihr Einfluss auf das Stresserleben in Anlehnung an Beck (z.B. Beck, Rush, Shaw, & Emery, 2010). Im Rahmen des kognitiv-mental Stressmanagements wird in diesem Bereich eine Veränderung in Richtung stressreduzierender Denkmuster angestrebt. Beim instrumentellen Stressmanagement liegt der Fokus auf der Verbesserung des Selbstmanagements; das beinhaltet Zeit- und Lernmanagement, Kommunikationsstrategien, Problemlösekompetenz und Zielsetzungen. Das Thema „Ziele“ wird mehrmals aufgegriffen und die Studierenden werden kleinschrittig bei der Suche und Umsetzung ihrer Ziele unterstützt. Das regenerative Stressmanagement vermittelt Methoden zur Regulierung von körperlichen und psychischen Reaktionen auf Stress. Als fester Bestandteil jeder Sitzung wird dabei in mehreren Schritten das Autogene Training nach J.H. Schultz (2004) vermittelt. Daneben werden innerhalb der Sitzungen weitere Entspannungstechniken vorgestellt (Atemübungen, Body Scan, Progressive Muskelrelaxation u.a.). So wird während des Trainings für

Entspannungsphasen gesorgt und die Studierenden können weitere Entspannungsmethoden kennenlernen und den für sich passenden Zugang finden.

Das Training umfasst insgesamt 7 Seminareinheiten, die einmal wöchentlich in 7 Terminen (davon sechs Termine à 3 Stunden und ein Blocktermin am Wochenende von 7 Stunden) vermittelt werden. Es ist für eine Gruppengröße von ca. 12 Studierenden vorgesehen. Zusätzlich zu den 7 etablierten Seminareinheiten wurde zeitgleich mit der Corona-Pandemie ein achttes Modul entwickelt (eine nähere Beschreibung erfolgt in Abschnitt 4.3). Dieses beschäftigt sich mit den Themen Achtsamkeit und Emotionskompetenz. Methodisch wechseln sich Kurzvorträge, Austauschrunden im Plenum, Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit ab. Unterschiedliche didaktische Hilfsmittel kommen zum Einsatz, u.a. erhalten die Teilnehmenden ein Kursheft und selbstständig auszufüllende Arbeitsblätter. Ein wesentlicher Bestandteil des Kurses ist das praktische und persönliche Erleben, das durch regelmäßig wiederkehrende (Entspannungs-)Übungen und Selbstreflexionen ermöglicht wird. Damit der Transfer des Gelernten in den Alltag besser gelingen kann erhalten die Teilnehmenden zwischen den einzelnen Sitzungen Hausaufgaben, die die gelernten Inhalte vertiefen. Als weitere wiederkehrende Elemente tauchen in den einzelnen Sitzungen eine Ankommens- und eine Schlussrunde auf.

Das Präventionsprogramm „TK-Mentalstrategien – Pflichtfach für starke Nerven“ wurde im Rahmen eines Projektes der Techniker Krankenkasse mit dem Karlsruher Institut für Technologie (KIT) seit 2010 entwickelt. Evaluiert wurde das Programm in einem randomisierten Wartelisten-Kontrollgruppendesign an 63 Studierenden in Form einer Prä-Post-Messung (Seidl, Limberger, & Ebner-Priemer, 2016). Dabei konnten positive Ergebnisse im Bereich Stressbelastung und bei weiteren gesundheitsrelevanten Faktoren (u.a. Prüfungsangst, psychosomatische Beschwerden, depressive Symptome, Selbstwert) gefunden und die Wirksamkeit des Programms bestätigt werden. Seither wird das Programm als Baustein eines studentischen Gesundheitsmanagements an verschiedenen Hochschulen in Zusammenarbeit mit der Techniker Krankenkasse angeboten. Auch eine Evaluationsstudie an der Universität Paderborn konnte zeigen, dass das Interventionsprogramm einen positiven Beitrag zur Stressbewältigung der Studierenden leistet (s. Beitrag Decker et al in diesem Buch).

4.2 Ablauf und Inhalte der einzelnen Sitzungen

In der ersten Seminareinheit „Stress im Studium“ steht das gegenseitige Kennenlernen im Fokus. Da während des Seminars persönliche Themen angesprochen werden, ist eine gute Gruppenatmosphäre von Beginn des Seminars an unabdingbar. So dient auch das Aufstellen gemeinsamer Seminarregeln und die Klärung von Erwartungen und Befürchtungen der Teilnehmenden dazu, günstige Startbedingungen zu schaffen. In einem Ausblick auf das vor ihnen liegende Seminar erhalten sie Orientierung über die Inhalte. Spielerisch wird das Thema

Umgang mit Stress aufgegriffen und erste Übungen zum Austausch und zur Reflexion durchgeführt, so findet beispielsweise ein gemeinsames Brainstorming zu der Frage „Was fällt Ihnen zum Thema Stress im Studium ein“ statt. Die Studierenden erhalten dabei die Gelegenheit, sich gegenseitig etwas besser kennen zu lernen.

Die zweite Sitzung „Stress und seine Auswirkungen“ nimmt das Thema Stress in den Blick. Mit der Darstellung von theoretischen Grundlagen erhalten die Studierenden ein tieferes Verständnis von Funktionen und Gefahren von Stress. Weiterhin wird das dem Seminar zugrundeliegende Stressmodell (in Anlehnung an Ellis, 1979, 1997; Lazarus, 1966; Lazarus & Folkman, 1984) dargestellt. Anhand des Modells kann zwischen Stressauslösern, Stressfolgen und dem Anteil der eigenen Gedanken am Stresserleben unterschieden werden. Ausgehend von persönlich relevanten Stressfaktoren werden erste Bewältigungsstrategien gesucht. Dabei wird der Blick auf die persönlichen Ressourcen, die zur Stressbewältigung genutzt werden können, gelenkt. Neben der ersten Auseinandersetzung mit selbstgesteckten Zielen wird das Autogene Training (Schultz, 2004) sowohl theoretisch als auch praktisch in einer ersten Übung eingeführt. Die Studierenden werden zwischen den einzelnen Sitzungen zum wiederholten Üben angehalten und bekommen dafür entsprechende Audio-Dateien als Unterstützung zur Verfügung gestellt.

Der dritte Seminartermin findet als ganztägiger Block am Wochenende statt. Im Fokus stehen hier das kognitive und das palliativ-regenerative Stressmanagement. In zwei Themenblöcken „Gedanken und Stress“ werden die Bedeutung von Denk- und Bewertungsprozessen für die Entstehung und Aufrechterhaltung von Stress behandelt. Dabei stehen Ansätze zu stressverursachenden Denkfehlern (vgl. Beck, Rush, Shaw, & Emery, 2010; Kaluza, 2018) und das Konzept der inneren Antreiber (vgl. Kaluza, 2018) im Fokus. Im Rahmen des mentalen Stressmanagements bekommen die Studierenden hilfreiche Strategien an die Hand um mit diesen stresserzeugenden Gedanken besser umzugehen; so lernen sie beispielsweise positive Glaubenssätze zu formulieren. Auf Seite des regenerativen Stressmanagements wird das Autogene Training weiter ausgebaut und verankert. Weiterhin bietet das Themenfeld „Genuss und Genießen“ mit vielen praktischen Übungen und Austauschformaten einen angenehmen Ausgleich und zeigt die Bedeutung euthymer (also angenehmer und wohlthuender) Erfahrungen als Bewältigungsstrategie auf (vgl. Koppenhöfer, 2004).

In der vierten Sitzung wird das Thema Kommunikation und Stress von verschiedenen Seiten beleuchtet (vgl. Kaluza, 2018; Seiwert, 2009). Dabei geht es zum einen um das Thema „Grenzen setzen“, zum anderen um die Frage nach sozialer Unterstützung. Sowohl durch Input und Übungen über die Fähigkeit zur Abgrenzung als auch durch die Sammlung und den Austausch von Unterstützungsmöglichkeiten im Studenumfeld erfahren die Teilnehmenden neue Handlungsspielräume. Das Thema persönliche Ziele wird um den Aspekt der Suche nach den eigenen Werten erweitert. Wenn die selbstgesteckten Ziele mit persönlich

relevanten Werten in Verbindung stehen, steigert dies die Motivation, sich für das Erreichen der Ziele einzusetzen.

Die fünfte Sitzung beschäftigt sich mit Strategien des Selbstmanagements und setzt den Fokus auf den Umgang mit der eigenen Zeit sowie Lernstrategien (vgl. Heister, 2009; Krengel, 2012; Meier & Engelmeier, 2009; Seiwert, 2009). Klassische Strategien zur Planung und Nutzung der Zeit werden vermittelt, Zeitdiebe entlarvt, das Setzen von Prioritäten geübt und praktische Tipps für den Alltag gegeben. Ziel des Moduls ist es, dass die Studierenden sich selbst und ihre Stärken und Schwächen besser kennenlernen und für sich geeignete Strategien für ein besseres Zeit- und Lernmanagement finden.

In der sechsten Sitzung liegt der Fokus auf dem Thema Prüfungsangst (vgl. Fehm & Fydrich, 2011; Wolf & Merkle, 2009), das bei vielen Studierenden eine wesentliche Quelle von Stress ist. Die Studierenden lernen auch hier theoretische Hintergründe zum Thema kennen. Sie setzen sich mit ihrem eigenen Umgang mit Prüfungsängsten auseinander und erarbeiten neue Strategien auf verschiedenen Bewältigungsebenen (z.B. Aufmerksamkeitslenkung, Reduzierung angstverschärfender Gedanken durch stützende Bewertungen, konstruktive Prüfungsvorbereitung). In der Einheit zum autogenen Training geht es darum, eigene hilfreiche Formeln zu finden und zu implementieren.

Unter dem Thema „Resümee und Ausblick“ steht die letzte Sitzung. Hier ziehen die Studierenden Bilanz und reflektieren ihre persönliche Entwicklung im Verlauf des Seminars. Dabei wird erneut Bezug genommen auf die persönlichen Ziele. Eine besondere Bedeutung nehmen auch die Fragen nach dem Transfer in den Alltag und die Verfestigung der erlernten Stressbewältigungsstrategien ein. Eine Evaluation schließt das Training ab.

Als Instrument zum Transfer des Gelernten können auf der personalen Ebene Lerntagebücher eingesetzt werden, in denen die Studierenden ihren Kompetenzzuwachs dokumentieren und durch eine subjektive Reflexion Inhalte vertiefen können. Die Rückmeldungen und Reflexionsberichte der Studierenden sind Grundlage für die Annahme, dass die Kombination aus Wissensvermittlung, Übung und Austausch nachhaltige Effekte aufweist.

„In erster Linie hat mir dieses Seminar geholfen mich selbst mehr und auf eine ganz andere Art und Weise kennenzulernen. Natürlich gibt es immer Empfehlungen oder Aspekte in Bezug auf Stress und wie man diesen für sich selbst reduzieren kann, die man in Gesprächen mit Freunden, in den Social Media Netzwerken oder woanders aufschnappt. Wichtig ist es jedoch, und das hat mir dieses Seminar besonders deutlich gemacht, dass man erst einmal Hintergrundinformationen zu dem doch sehr großen und weitreichenden Begriff „Stress“ bekommt. Dieses Hintergrundwissen gepaart mit der Möglichkeit verschiedene Methoden für sich selbst auszuprobieren ist für mich in diesem Seminar Gold wert gewesen. Ich habe mich auf die Methoden eingelassen und konnte letztendlich feststellen, was für ein Typ ich im Umgang mit Stress bin, was mir hilft diesen zu reduzieren und auch sonst war für mich der Austausch und die Kommunikation mit den anderen Studierenden eine tolle Erfahrung. Dieser Austausch hat mir gezeigt, dass ich mit

vielen Eigenschaften im Umgang mit Stress nicht alleine bin und auch die Lösungsansätze der anderen haben mir teilweise geholfen, Situationen besser einzuordnen und für mich einen guten und positiven Weg zu finden.“ [aus einer Abschlussreflexion des Lerntagebuchs einer teilnehmenden Studierenden]

4.3 Zusatzmodul Emotionen und Achtsamkeit

Die Corona-Pandemie und ihre Folgen stellte für Studierende eine Situation dar, die sich ihrer Kontrolle vollständig entzog. Vielmehr galt es mit der Bedrohung durch die Krankheit und ihre Folgen selbst und den vielfältigen Veränderungen des Alltags durch die Maßnahmen zur Eindämmung der Pandemie zurechtzukommen. Die Corona-Pandemie stellte in diesem Sinne auch eine große emotionale Herausforderung für alle Betroffenen dar. Auch Studierende waren vermehrt Unsicherheit, Sorgen, Ängsten, Einsamkeit, Ohnmachtsgefühlen, Trauer, Ärger, Wut und anderen intensiven Gefühlen ausgesetzt und mussten einen Weg finden, mit diesen zurechtzukommen. Vor diesem Hintergrund wurde während der Corona-Pandemie das Zusatzmodul „Emotionen und Achtsamkeit“ als Ergänzung zum oben beschriebenen Training entwickelt. Achtsamkeit stellt hierbei einen wichtigen Zugang dar, um die eigenen Gefühle überhaupt wahrnehmen und in einem zweiten Schritt akzeptieren zu können. Emotionen haben eine wichtige Funktion in unserem Leben. Insbesondere „negative“ Emotionen vermitteln uns wichtige Informationen über unerfüllte Bedürfnisse. Erst die Wahrnehmung dieser Bedürfnisse versetzt uns in die Lage, Handlungen zu ihrer Befriedigung zu initiieren. So kann ein konstruktiver Umgang mit Gefühlen längerfristig zu mehr Zufriedenheit im Leben führen (vgl. Berking, 2015; Lammers, 2018).

Das Zusatzmodul kann optional im Anschluss an die sieben Sitzungen des Trainings durchgeführt werden. Insgesamt umfasst es zwei weitere Termine à 2 Stunden, weitere 2-4 Stunden werden für Übungen und Hausaufgaben veranschlagt. Während der Corona-Pandemie wurden kreative Wege gefunden, auf digitalen Wege mit den Studierenden in Interaktion treten und die Inhalte des Moduls nachhaltig vermitteln zu können. So wurden u.a. vertonte Präsentationen und die interaktive Plattform Moodle mit der Möglichkeit zum schriftlichen Austausch genutzt.

Die Studierenden sollen im Rahmen des Kurses für emotionsorientiertes Coping (vgl. Lazarus & Folkman, 1984) und Achtsamkeit (vgl. Kabat-Zinn, 2020) sensibilisiert werden. Unter emotionsorientiertem Coping versteht man dabei Bewältigungsstrategien, die darauf abzielen, negative Gefühle, die durch eine Belastung entstanden sind, zu regulieren. Dabei stellt zum einen die Wahrnehmung und Benennung von Gefühlen eine wichtige Grundlage der Emotionskompetenz dar. Weiterhin geht es darum zu differenzieren, ob ein Gefühl, bzw. seine Intensität, angemessen oder unangemessen ist. Das akzeptierende Wahrnehmen von Gefühlen macht es schließlich möglich, diese zum einen durch aktive selbstgesteuerte Handlungen zu regulieren, zum anderen zugrundeliegende unerfüllte Bedürfnisse wahrzunehmen. Für einen Abbau der akuten emotionalen Erregung wird dabei auf die schon erlernten Methoden des autogenen Trainings zurückgegriffen.

Achtsamkeit kann als „absichtsvolle Aufmerksamkeitslenkung auf den gegenwärtigen Moment ohne zu bewerten“ (Kabat-Zinn, 2010) beschrieben werden. Die positiven Auswirkungen einer achtsamen Haltung auf die Bewältigung von Herausforderungen und Belastungen konnte hinreichend gezeigt werden (z.B.

Vonderlin, Biermann, Bohus, & Lyssenko, 2020). Die Konzentration auf den gegenwärtigen Moment kann dabei helfen, Emotionen und Bedürfnisse, Gedanken und Körperempfindungen wahrzunehmen. All diese Empfindungen werden wertungsfrei akzeptiert, was nicht bedeutet, dass sie in einem zweiten Schritt nicht verändert werden können. Eine achtsame Haltung kann so dabei unterstützen, einen hilfreichen Abstand zu einer belastenden und stressauslösenden Situation zu gewinnen und in der Folge weniger impulsiv und damit konstruktiver reagieren zu können. Im Zusatzmodul „Emotionen und Achtsamkeit“ werden mit den Studierenden verschiedene Achtsamkeitsübungen praktiziert und Vorschläge unterbreitet, wie eine achtsame Haltung im Alltag umgesetzt werden kann.

5 Fazit

Angesichts der alarmierend hohen Zahlen in Bezug auf psychische Probleme und Erkrankungen von Studierenden scheint es mehr als notwendig in diesen Bereichen Prävention anzubieten. Studierende sind die Fach- und Führungskräfte von morgen. Es ist daher von besonderer gesellschaftlicher Relevanz Studierende dabei zu unterstützen, auf gute Weise mit Stress und Herausforderungen umzugehen. Auf diese Weise kann auch (indirekt) eine zukünftige Arbeitskultur in Unternehmen mitgestaltet werden. Das hier vorgestellte Stressbewältigungsprogramm „TK-Mentalstrategien – Pflichtfach für starke Nerven“ wird seit mehr als 10 Jahren erfolgreich an bis zu 40 verschiedenen Hochschulstandorten eingesetzt. Es ist durch seine spezielle Ausrichtung auf den Studierendenalltag für Studierende ansprechend gestaltet, da es die Zielgruppe thematisch dort abholt, wo am häufigsten Belastungen auftreten. Durch eine mögliche curriculare Verankerung (s. auch den Artikel von Decker et al. in diesem Band) im Bereich der strukturellen Interventionsebene in Kombination mit Förderung der personalen Ebene ist es als besonders sinnvoll zu bewerten. Das Stressbewältigungsprogramm ist multimodal aufgebaut (es wird in 7 bzw. 8 Modulen angeboten) und beinhaltet ein breites Spektrum an Bewältigungsstrategien auf kognitiver, instrumenteller und palliativ-regenerativer Ebene. Es weist eine große Methodenvielfalt auf, ist sehr praktisch mit vielen Übungen angelegt und regt die Studierenden zu Selbstreflektion an. Ziel ist es auf individueller Ebene herauszufinden, welche Strategien hilfreich sind und auf welche persönlichen Ressourcen zurückgegriffen werden kann.

Aus Trainersicht lässt sich feststellen, dass die „TK-Mentalstrategien“ ein besonders wertvolles Angebot für Studierende darstellt, da die Studierenden einen geschützten Raum erleben, in dem sie sich gemeinsam mit anderen Studierenden zu ihren Belastungen und Ressourcen austauschen können. Dies ist in einem zum größten Teil von Leistung geprägten Studenumfeld, welches oft als kompetitiv erlebt wird, für viele Studierende eine Bereicherung im Studienalltag, die oft noch Jahre nachwirkt.

Literaturverzeichnis

- Batra, K., Sharma, M., Batra, R., Singh, T. P., & Schvaneveldt, N. (2021). Assessing the Psychological Impact of COVID-19 among College Students: An Evidence of 15 Countries. *Healthcare*, 222.
- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B., & Emery, G. (2010). *Kognitive Therapie der Depression*. Beltz.
- Berking, M. (2015). *Training emotionaler Kompetenzen*. Springer.
- Drexler, D. (2012). Das integrierte Stressbewältigungsprogramm ISP (3. Aufl.) Manual und Materialien für Therapie und Beratung
- Ellis, A. (1979). Klinisch-theoretische Grundlagen der rational-emotiven Therapie. In A. Ellis, & R. Grieger, *Praxis der rational-emotiven Therapie* (S. 3-36). München: Urban&Schwarzenberg.
- Ellis, A. (1997). *Grundlagen und Methoden der Rational-emotiven Verhaltenstherapie*. Pfeiffer.
- Elmer, T., Mephram, K., & Stadtfeld, C. (2020). Students under lockdown: Comparisons of student's social networks and mental health before and during the Covid-19 crisis in Switzerland. *Plos One*.
- Fehm, L., & Fydrich, T. (2011). *Prüfungsangst. Fortschritte der Psychotherapie*. Hogrefe.
- Heister, W. (2009). *Studieren mit Erfolg: Effizientes Lernen und Selbstmanagement in Bachelor-, Master- und Diplomstudiengängen*. Schäffer-Poeschel.
- Kabat-Zinn, J. (2010). *Gesund durch Meditation. Das große Buch der Selbstheilung*. Fischer.
- Kaluza, G. (2014). Stress und Stressbewältigung. Stressbewältigungstraining kann körperliche Beschwerden und negative psychische Befindlichkeit reduzieren sowie die individuelle Bewältigung von Belastungen fördern. *Erfahrungsheilkunde*, 261-266.
- Kaluza, G. (2015). Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung (3. Aufl.) Springer Verlag.
- Kaluza, G. (2018). *Stressbewältigung: Trainingsmanual zur psychologischen Gesundheitsförderung (4. Aufl.)*. Springer-Verlag.
- Koppenhöfer, E. (2004). *Kleine Schule des Genießens: Ein verhaltensorientierter Behandlungsansatz zum Aufbau positiven Erlebens und Handelns*. Pabst.
- Krengel, M. (2012). *Golden Rules: Erfolgreich lernen und arbeiten: Alles was man braucht*. Eazybookz.
- Lammers, C.-H. (2018). *Emotionsbezogene Psychotherapie: Grundlagen, Strategien und Techniken*. Stuttgart: Schattauer.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological Stress and the coping process*. McGraw Hill.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1981). Stressbezogene Transaktion zwischen Person und Umwelt. In J. R. Nitsch, *Stress - Theorien, Untersuchungen, Maßnahmen* (S. 213-259). Bern: Huber.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Manual (2nd ed.)*. Palo Alto: CA: Consulting Psychologists Press.
- Meier, R., & Engelmeyer, E. (2009). *Zeitmanagement: Grundlagen, Methoden, Techniken*. GA-BAL.
- Meichenbaum, D. (2012). *Intervention bei Stress (3 Aufl.)* Hans Huber Verlag.
- Meyer, B., Zill, A., Dilba, D., Gerlach, R., & Schumann, S. (2021). Employee psychological well-being during the COVID-19 pandemic in Germany: A longitudinal study of demands, resources, and exhaustion. *International Journal of Psychology*, 532-550.
- Schultz, J. H. (2004). *Das Original-Übungsheft für das Autogene Training (24. Auflage)*. Trias.
- Seidl, M.-H., Limberger, M. F., & Ebner-Priemer, U. W. (2016). Entwicklung und Evaluierung eines Stressbewältigungsprogramms für Studierende im Hochschulsetting. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 29-40.
- Seiwert, L. (2009). *Noch mehr Zeit für das Wesentliche: Zeitmanagement neu entdecken*. Goldmann.
- Techniker Krankenkasse. (2015). *TK-CampusKompass: Umfrage zur Gesundheit von Studierenden*. Techniker Krankenkasse.
- Techniker Krankenkasse. (2023). *Gesundheitsreport 2023: Wie geht's Deutschlands Studierenden?* Techniker Krankenkasse.
- Vonderlin, R., Biermann, M., Bohus, M., & Lyssenko, L. (2020). Mindfulness-based programs in the workplace: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Mindfulness*, 1579-1598.
- Wolf, D., & Merkle, R. (2009). *So überwinden Sie Prüfungsängste: Psychologische Strategien zur optimalen Vorbereitung und Bewältigung von Prüfungen*. PAL.
- Ye, Z., Yang, X., Zeng, C., Li, X., Wang, Y., Shen, Z., & Lin, D. (2020). Resilience, Social Support, and Coping as Mediators between COVID-19-related Stressful Experiences and Acute Stress Disorder among College Students in China. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1074-1094.

III. Auf ein Gespräch mit...

Die Rolle gesundheitsfördernder Maßnahmen für die psychische Gesundheit von Studierenden

*Auf ein Gespräch mit Dr. Sabine Voermans
Leiterin Gesundheitsmanagement, Techniker Krankenkasse*

Zusammenfassung Die psychische Gesundheit von Studierenden hat sich durch die Pandemie deutlich verschlechtert. Krankenkassen beobachten mit Sorge einen starken Anstieg der mentalen Beeinträchtigungen. Laut einem Gesundheitsreport von 2023 und einer Forsa-Umfrage leiden Studierende häufiger unter Stress, Ängsten und emotionaler Erschöpfung, besonders weibliche Studierende. Trotz positiver Aspekte der digitalen Lehre wie mehr Freiraum, berichten viele von weniger Sozialkontakten und mehr Einsamkeit. Diagnosen und Verordnungen von Antidepressiva und Psychostimulanzien sind seit 2019 deutlich gestiegen, besonders bei weiblichen Studierenden ab 2021. Im Rahmen des Interviews werden Wege aufgezeigt, wie ein Hochschulisches Gesundheitsmanagement (HGM) gelingen kann.

Abstract The mental health of students has deteriorated significantly because of the pandemic. Health insurance companies are concerned about a sharp rise in mental health problems. According to a health report from 2023 and a Forsa survey, students are suffering more frequently from stress, anxiety, and emotional exhaustion, especially female students. Despite positive aspects of digital teaching such as more freedom, many report less social contact and more loneliness. Diagnoses and prescriptions for antidepressants and psychostimulants have increased significantly since 2019, especially among female students from 2021. The interview will show ways in which university health management (HGM) can succeed

Schlagwörter Psychische Gesundheit Studierende, gesundheitsfördernde Maßnahmen, Studentisches Gesundheitsmanagement

Um die psychische Gesundheit von Studierenden scheint es immer schlechter bestellt zu sein. Hier hat die Pandemie ihr Übriges getan. Wie nehmen Sie das aus Krankenkassensicht wahr?

Voermans Ja, die aktuellen Entwicklungen betrachten wir mit Sorge. Wir beschäftigen uns schon lange mit der Gesundheit Studierender, die ja insgesamt als eher gesunde Bevölkerungsgruppe gilt. Es hat sich zwar gezeigt, dass die mentale Gesundheit bei Studierenden schon lange ein Thema ist, einen so hohen Anstieg der

Beeinträchtigung der mentalen Gesundheit sehen wir aber zum ersten Mal, insbesondere in der Zeit seit der Pandemie.

An welchen Punkten sehen sie besondere Belastungen der Studierenden? Haben sich diese durch die Pandemie verändert?

Voermans: Unser Gesundheitsreport aus 2023 und die dazugehörige Forsa-Umfrage zeigen, dass es den Studierenden nicht mehr besser als der Allgemeinbevölkerung geht, dies war 2015 noch der Fall. Sie fühlen sich häufiger durch Stress erschöpft (68%), haben Ängste und Sorgen (63%). Mehr als jeder bzw. jede dritte Studierende fühlt sich stark emotional erschöpft, eine Kernfacette von Burnout. Vor allem die weiblichen Befragten sind betroffen. Sie leiden stärker unter Prüfungsdruck und unter der Doppelbelastung von Studium und Beruf.

Insgesamt empfindet der überwiegende Anteil der Studierenden die vermehrte digitale Lehre seit der Pandemie als sehr positiv. Durch hybride Angebote ergibt sich offenbar auch mehr Freiraum im Studium. Der digitale Studienalltag führt aber auch, wie die Umfrageergebnisse zeigen, zu neuen Herausforderungen wie weniger Sozialkontakten. Sieben von zehn Studierenden haben weniger Sozialkontakte, 44% erleben mehr Einsamkeit.

Wie sieht es derzeit bei den Arzneimittelverordnungen und den Ihnen vorliegenden Diagnosedaten von Studierenden aus? Gab es hier Veränderungen in den letzten Jahren?

Voermans: Unsere Routinedaten zu ambulanten Diagnosen und Arzneimittelverordnungen untermauern die Ergebnisse der Studierendenbefragungen. Auch hier gibt es deutliche Hinweise darauf, dass psychische Belastungen zunehmen. Von 2019 auf 2021/2022 sind parallel zu den Depressionsdiagnosen die Häufigkeiten der Antidepressiva-Verordnungen deutlich gestiegen. ADHS-Diagnosen und Verordnungen von Psychostimulanzien haben ebenfalls zugenommen. Psychotherapeuten wurden 2021 von Studierenden merklich häufiger als 2019 kontaktiert. Dies lässt sich insbesondere ab 2021 bei weiblichen Studierenden beobachten.

Wie erklären Sie sich diese Ergebnisse? Was hat sich für Studierende oder im Setting Hochschule verändert?

Voermans: Wir gehen von verschiedenen Ursachen aus. Seit dem Bologna-Prozess haben sich die Studienbedingungen stark verändert. Manche Studierende sind heute viel mehr belastet als früher. Dies kann bedingt sein durch enge Prüfungszeiträume und eine insgesamt stärkere Verschulung des Studiums. Finanzielle Sorgen können eine Rolle spielen. Aber auch die Pandemie hat Studierende teils stark getroffen. Sie standen nicht im Fokus der Politik und haben unter teils deutlich erschwerten Bedingungen ihr Studium begonnen oder weitergeführt. Der Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen hat sich mitunter auf die Online-Lehre beschränkt. Dies hatte nicht nur Einfluss auf das Sozialleben, sondern auch auf die Motivation im Studium und den Wissensaustausch. Nebenjobs sind plötzlich

weggefallen, manche mussten zu den Eltern zurückziehen, da sie sich das Studium sonst nicht mehr leisten konnten. All dies sind Faktoren, die auch Einfluss auf die psychische Gesundheit haben können.

Ein ähnlicher Trend zeichnet sich bei Beschäftigten ab. Es ist also ein gesamtgesellschaftliches Thema, welches nicht vor Studierenden Halt macht, die oft ja als besonders privilegierte Gruppe wahrgenommen werden. Man darf aber nicht vergessen, dass sich die Studierenden in einer besonderen Lebensphase befinden, die mit vielen Unsicherheiten einhergeht.

Was tut die TK für die (mentale) Gesundheit Studierender?

Voermans: Die TK unterstützt die Gesundheit Studierender auf verschiedenen Ebenen. Zum einen mit Angeboten auf der individuellen Ebene. Zum Beispiel hat die TK schon vor über zehn Jahren das Seminar TK-MentalStrategien gemeinsam mit dem Karlsruher Institut für Technologie speziell für die Zielgruppe der Studierenden entwickelt und erfolgreich evaluiert. Wir bieten dieses Training in aktualisierter Form bundesweit an über 30 Hochschulstandorten allen interessierten Studierenden an. In angepasster Form gibt es das Angebot ebenfalls für Promovierende. Darüber hinaus gibt es zahlreiche analoge und digitale Angebote an unseren Partnerhochschulen.

Solche verhaltensbezogenen Angebote gehen aus Sicht der TK jedoch nicht weit genug, um wirklich eine Veränderung zu erzielen. Daher unterstützen wir Hochschulen seit über 20 Jahren darin, systematisches und bedarfsgerechtes Gesundheitsmanagement unter Beteiligung der Studierenden auf- und auszubauen, um Strukturen nachhaltig, hin zu einer gesundheitsförderlichen Hochschulkultur zu verändern.

Manche Gesundheitsprojekte an Hochschulen gestalten beispielsweise eine Willkommenskultur für Erstsemester so, dass diese sich möglichst schnell an der Hochschule zurechtfinden und u. a. durch ein Mentorenprogramm auch schnell soziale Anbindung erfahren. Einsamkeit kann ein Thema im Studium sein, dies sehen wir insbesondere seit der Corona-Pandemie. Darunter leidet auch die psychische Gesundheit.

Weitere Einflussfaktoren für die psychische Gesundheit Studierender kann z.B. der Umgang von ProfessorInnen und Lehrenden mit Studierenden sein sowie die Gestaltung der Prüfungsordnung. Strukturveränderungen können auch hier ansetzen.

Untersuchungen wie unsere letzte Forsa-Befragung bestätigen aber auch den Zusammenhang von Bewegung und mentaler Gesundheit. Das bundesweite Kooperationsprojekt "Bewegt studieren - studieren bewegt" mit dem Allgemeinen Deutschen Hochschulsportverband hat dieses Thema in den Fokus gestellt.

Wenn sich eine Hochschule stärker für das Thema Gesundheit engagieren möchte, wie kann sie da vorgehen?

Voermans: Mit dem Präventionsgesetz hat der Gesetzgeber uns als Krankenkassen in die Pflicht genommen, die Gesundheit in Settings wie beispielsweise Betrieben,

Kitas, Schulen, aber auch Hochschulen zu fördern. Unsere Gesundheitsexpertinnen und Gesundheitsexperten sind daher bundesweit aktiv und beraten Hochschulen auf diesem Weg. Hierbei ist uns vor allem wichtig, dass die Hochschulen von guten Praxiserfahrungen anderer lernen. Daher unterstützen wir insbesondere auch den Erfahrungs- und Wissenstransfer durch die Förderung bundesweiter und regionaler Hochschulnetzwerke. Sich einem solchen Netzwerk anzuschließen kann ein guter erster Schritt sein.

Wir haben außerdem schon früh untersucht, was Erfolgsfaktoren in Gesundheitsprojekten sind. Dabei zeigte sich, dass es in der Regel von großer Bedeutung ist, möglichst viele Schlüsselakteure für das Vorhaben zu gewinnen. Um diese zu gewinnen ist es wichtig, auch den Wettbewerbs- und Standortvorteil, den ein erfolgreiches Gesundheitsmanagement an einer Hochschule bringen kann, zu unterstreichen.

Was ist Ihnen bei Projekten zum Gesundheitsmanagement an Hochschulen besonders wichtig?

Voermans: Uns ist vor allem eine ganzheitliche Herangehensweise und die Partizipation der Zielgruppe wichtig. Es gibt nicht den einen richtigen Weg. Jede Hochschule ist anders, hat andere Rahmenbedingungen, Erfahrungen und Herausforderungen. Da ist es wichtig zu schauen, was genau gebraucht wird. Auch die Hochschule sollte sich ihrer Verantwortung gegenüber ihren Studierenden bewusst sein. Studierende sind die zukünftigen Fach- und Führungskräfte und damit unsere Kolleginnen und Kollegen von morgen. Erkennt eine Hochschulleitung das Thema als wichtig an, ist der erste Grundstein gesetzt.

In Projekten zum Studentischen Gesundheitsmanagement (SGM) ist es essenziell und gleichzeitig sehr herausfordernd die Zielgruppe zu erreichen. Jedes Jahr starten neue Studierende an den Hochschulen. Durch ein breit angelegtes Kommunikationskonzept kann auch die Beteiligung der Zielgruppe besser gesichert werden.

Immer mehr Hochschulen machen sich auf den Weg zu einem Hochschulischen Gesundheitsmanagement (HGM). Was kann der Gewinn bei der Zusammenführung von SGM und BGM zu einem HGM an einer Hochschule sein?

Voermans: Übergeordnetes Ziel unserer Gesundheitsprojekte an Hochschulen ist es, die Verhältnisse und die Strukturen an Hochschulen hin zu einer gesundheitsförderlichen Hochschulkultur zu verändern. Eine Besonderheit an Hochschulen sind ja die unterschiedlichen Statusgruppen, die an den jeweiligen Schnittstellen miteinander zu tun haben bzw. gemeinsam wirken. Diese Schnittstellen können einen großen Einfluss auf das Wohlbefinden der jeweiligen Statusgruppen haben. Bei einem SGM oder BGM schaut man immer nur aus einer Perspektive auf die Thematik.

Darüber hinaus bietet ein HGM eine große Chance Ressourcen zu bündeln und Synergien entstehen zu lassen, die nur durch ein Zusammenwirken von SGM und

BGM möglich sind. So gibt es viele Themen, die mehrere Statusgruppen betreffen und bei denen alle von einer gemeinsamen Vorgehensweise profitieren.

Was werden zukünftige Herausforderungen sein? Um welche Themen wird es dabei gehen?

Voermans: Das können die Hochschulen wahrscheinlich besser einschätzen. Wir können nur sagen, wie es aus der Perspektive der Gesundheit aussieht.

Mit den klassischen Themen Bewegung, Ernährung und Stressbewältigung, die immer aktuell sein werden, kann man schon einer ganzen Menge Herausforderungen begegnen. Ein weiteres überdauerndes Thema ist die kritische Lebensphase, in der sich die jungen Leute befinden: Häufig die erste Ablösung von zu Hause und den damit verbundenen sozialen Strukturen. Das ist ja nicht nur das Elternhaus, sondern auch der veränderte Freundeskreis oder der Sportverein sowie die Herausforderung sich das Studium zu finanzieren. Hinzu kommen Fragen ideeller Natur und ein größeres Maß an Unsicherheit aufgrund stärkerer Schnelllebigkeit in vielen Bereichen unseres Alltags: Habe ich den richtigen Studiengang für mich gewählt? Was mache ich nach meinem Studium? Etc.

Auch haben gesamtgesellschaftliche Themen wie Diversity, Digitalisierung oder die Herausforderungen, die der Klimawandel mit sich bringen eine große Relevanz und berühren das Thema Gesundheit.

Wenn man bedenkt, dass an den Hochschulen die zukünftigen Fach- und Führungskräfte ausgebildet werden, bekommt man schnell eine Idee dafür, wie wichtig es ist, diese Zielgruppe frühzeitig zu sensibilisieren. Und auch für die Hochschulen steht die Attraktivität im Ranking oben, der Wettbewerb um Studierende, Fachkräfte in Verwaltung und Forschung, macht auch vor ihnen nicht halt.

Bedeutung psycho-sozialer Faktoren für Studienabbruchentscheidungen von Studierenden

*Auf ein Gespräch mit Dr. Ulrich Heublein,
Projektleiter für Studienabbruch- und Exmatrikuliertenstudien
am Deutschen Zentrum für
Hochschul- und Wissenschaftsforschung*

Zusammenfassung Psycho-soziale Faktoren in Form von psychischen Beeinträchtigungen spielen sowohl direkt als auch vermittelt über andere Aspekte eine wichtige Rolle beim Studienabbruch. In der Regel handelt es sich dabei um Beeinträchtigungen wie Depression und Angststörung, die schon vor Studienaufnahme bestanden. Das Angebot der psychologischen Beratungsstellen wird dabei sehr geschätzt, allerdings nicht von allen Studienzweifler*innen mit psychischen Problemen in Anspruch genommen. Dies ist u.a. die Folge von Schamgefühlen, Stigmatisierungsängsten und weitere Verhaltenshemmungen.

Abstract Psycho-social factors in the form of mental diseases play an important role in dropping out of studies, both directly and through other aspects. These are usually psychological impairments such as depression and anxiety disorders that already existed before starting the course. The psychological counseling centers offer is very much appreciated, but not all those who doubt their studies and have mental health problems take advantage of it. This is, among other things, the result of feelings of shame, fear of stigmatization and other behavioral inhibitions.

Schlagwörter Studienabbruch, psychische Krisensituationen, psychologische Beratungsangebote

Studienabbruch wird häufig mit Leistungsproblemen und falscher Studienfachwahl assoziiert. Welche Bedeutung haben in dem Zusammenhang psycho-soziale Faktoren für den Studienausstieg?

Heublein: Der Studienabbruch stellt ein komplexes Phänomen dar, das durch sehr unterschiedliche Bedingungen und Faktoren beeinflusst wird. Die Bedeutung psychologischer Aspekte für den Studienausstieg ist dabei sowohl theoretisch gut begründet als auch empirisch intensiv untersucht. So liegen inzwischen eine Vielzahl von Erkenntnissen zur Rolle der akademischen Selbstwirksamkeit oder auch zum Einfluss zentraler Persönlichkeitsdimensionen, wie sie etwa in den „Big Five“ zusammengefasst werden, vor (Neugebauer, Heublein & Daniel 2019). Etwas anders stellt sich die Forschungssituation dar, fokussiert man sich bei der

Betrachtung psycho-sozialer Faktoren auf psychisch bedingte Störungen und Beeinträchtigungen sowie deren Wirkung auf den Studienverlauf.

Allerdings dürfte allgemein die Bedeutung dieser psycho-sozialer Faktoren inzwischen sowohl für Studienzweifel (Hermühlheim 2021), Studienabbruchintention (Baalmann 2024) als auch Studienabbruch im Bachelorstudium (Heublein et al. 2017) unstrittig und gut belegt sein. Während nur 5% der Studierenden ohne psychische Beeinträchtigungen auf Studienabbruchabsichten verweisen, liegt dieser Anteil bei Studierenden mit solchen Beeinträchtigungen bei 14% (Steinkühler et al. 2013, S. 69). Dabei können psychische Störungen zum einen so studienerschwerend sein, dass sie direkt zum Studienabbruch führen. Eine bundesweite Befragung von Studienabbrecher*innen im Bachelorstudium hat ergeben, dass bei 8% von ihnen die psychische Konstitution kein Weiterstudieren mehr zuließ. Bei weiteren 10% waren psychische Probleme zwar nicht entscheidend, trugen aber mit dazu bei, dass die betreffenden Studierenden ihr Studium aufgaben. Das bedeutet: Bei fast einem Fünftel spielten schwerwiegende psychische Probleme eine große Rolle für den Studienausstieg (Heublein et al. 2017, S. 36).

Darin erschöpft sich aber die Bedeutung psycho-sozialer Faktoren für den Studienverlauf noch nicht. Denn zum anderen wirken sie sich auch vermittelt über weitere Aspekte des Studienverhaltens und der Studiensituation auf Abbruchentscheidungen aus (Hermühlheim 2021). So sind wesentliche Abbruchmotive wie z.B. Erleben von Anonymität, fehlende Identifikation mit dem Hochschulort, Nicht-Zurechtkommen mit dem Leistungsdruck, Zweifel an persönlicher Studieneignung oder Unvermögen, selbstreguliert und eigenaktiv zu studieren, mit der psycho-sozialen Konstitution verbunden. Jeder dieser Abbruchaspekte ist für ein Viertel bis zu einem Drittel der Studienabbrecher*innen von Relevanz (Heublein et al. 2017).

Lässt sich für die Corona-Zeit ein erhöhter Studienabbruch in Verbindung mit psychischen Krisensituationen feststellen?

Heublein: Dazu liegen derzeit noch keine belastbaren Erkenntnisse vor. Mit Sicherheit ist lediglich davon auszugehen, dass es 2020, im ersten Jahr der Corona-Pandemie, nicht zu einem erhöhten Studienabbruch an den deutschen Hochschulen gekommen ist. Vielmehr haben sich viele Studierende, vor allem jene, die kurz vor dem Studienabschluss standen, dazu entschieden, ihr Studium zu verlängern. Dazu haben die veränderten Studien- und Prüfungsbedingungen, die Nichtanrechnung von Sommer- und Wintersemester auf die Studienzeit sowie die unsichere Arbeitsmarktlage beigetragen (Heublein, Hutzsch & Schmelzer 2022b). Ob Lockout und eingeschränkte studentische Kommunikation zu einer vermehrten psychisch-motivationalen Schwächung und damit im Zusammenhang zu einem erhöhten Studienabbruch aus psycho-sozialen Gründen geführt haben, lässt sich nur vermuten. Klare Indizien für einen höheren Studienabbruch gibt es nur in Bezug auf die Auswirkung von Studienfinanzierungsproblemen, z.B. durch Verlust von Erwerbsmöglichkeiten. Von den – nicht wenigen – Studierenden, die aus diesen

Gründen einen Antrag auf Überbrückungshilfe gestellt haben, äußerten 13% starke Studienabbruchintentionen, von den Studierenden ohne solchen Antrag verwiesen nur etwas mehr als halb so viele auf ernsthafte Abbruchgedanken (Heublein & Hutzsch 2022a, S. 8). Mit Sicherheit ist davon auszugehen, dass ein Studienabbruch aus finanziellen Gründen häufig durch psycho-soziale Faktoren, wie z. B. Angststörungen, begleitet wird.

Muss nicht davon ausgegangen werden, dass die Mehrzahl der psycho-sozialen Probleme im Zusammenhang mit dem Studienabbruch erst die Folge eines sich abzeichnenden Studienausstiegs und weniger seine direkte Ursache ist?

Heublein: Zweifellos bestehen hier Interdependenzen. Aus schwierigen Studiensituationen, die über kurz oder lang zum Studienabbruch führen, können sich für die betreffenden Studierenden schwerwiegende psycho-soziale Probleme ergeben, wie Zukunftsängste, Depressionen oder Selbstwertdefizite. Bislang fehlt es an entsprechenden Panelstudien, die solche Verläufe aufklären. Allerdings gibt es Untersuchungen zu studienerschwerenden psychischen Beeinträchtigungen bei Studierenden, aus denen sich belastbare Aussagen ableiten lassen (Steinkühler et al. 2023). Von solchen Beeinträchtigungen waren 2021 rund 10% der Studierenden betroffen. 78% dieser Studierenden gaben an, dass die psychischen Probleme schon vor Studienaufnahme bestanden. Nur bei 22% haben sich die Probleme während des Studiums entwickelt. Da davon auszugehen ist, dass ein Studienabbruch aus psycho-sozialen Problemlagen vor allem bei dieser Gruppe von Studierenden mit studienerschwerenden psychischen Beeinträchtigungen auftritt, liegt der Schluss nahe, dass bei der Mehrzahl der Studienabbrecher*innen aus psychischen Gründen die damit im Zusammenhang stehenden Störungen auch schon vor dem Studium bestanden und nicht bzw. nicht ausschließlich das Ergebnis eines sich abzeichnenden Studienabbruchs sind.

Gibt es Erkenntnisse, welche psychischen Probleme vor allem beim Studienabbruch eine Rolle spielen?

Heublein: Leider gibt es keine repräsentativen Befunde zu den konkreten psychischen Problemen, die zu einem Studienabbruch führen. Auch hier müssen wir auf entsprechende Studierendenbefragungen ausweichen. Eine bundesweit repräsentative Befragung von Studierenden mit Beeinträchtigungen aus dem Jahr 2016 (Poskowsky, Heißenberg, Zaussinger & Brenner 2018) ergab, dass 80% der Studierenden mit studienerschwerenden psychischen Erkrankungen an Depressionen, 39% an Angststörungen, 16% an Essstörungen und 12% an Persönlichkeitsstörungen, vor allem Borderline-Störungen, litten. Natürlich können sich diese Anteilswerte in den letzten Jahren verschoben haben, vor allem auch durch die veränderte Lebens- und Studiensituation während der Corona-Pandemie, aber die starke Bedeutung von depressiven Verstimmungen und Angststörungen wird auch durch andere Studien bestätigt (Hermülhheim 2021).

Alle Angaben beruhen dabei auf Selbstauskünften. Das führt zurecht zu der Frage, ob denn die betreffenden Studierenden überhaupt hinreichend kompetent

waren, ihre Selbsterfahrungen und selbsterlebten Symptome diesen Krankheitsbildern zuzuordnen. Dafür spricht jedoch, dass die überwiegende Mehrzahl von 85% der befragten Studierenden mit studienerschwerenden psychischen Problemen zum Befragungszeitpunkt oder davor in psychotherapeutischer Behandlung waren (Poskowsky, Heißenberg, Zaussinger & Brenner 2018, S. 21). Es ist also davon auszugehen, dass sich ihre Angaben zu einem hohen Anteil auf medizinische Diagnosen stützen.

An den Hochschulen haben sich vielfältige Beratungsangebote entwickelt. Dazu zählen u.a. psychologische Beratungsstellen. Tragen diese Angebote dazu bei, Studienabbruch zu vermeiden?

Heublein: Zunächst ist festzustellen, dass die bestehenden psychologischen Beratungsstellen, die an der überwiegenden Mehrzahl der Hochschulen eingerichtet sind, keinerlei Legitimationsnöte haben, sondern ganz im Gegenteil eine außerordentlich starke Nachfrage erfahren (Schücking 2024). Dies korrespondiert mit dem Befund, dass Studierende mit psychischen Beeinträchtigungen einen starken Beratungsbedarf signalisieren, z.B. zu depressiven Verstimmungen (85%), zu Mangel an persönlichen Kontakten (62%) oder zu Suchtproblemen (21%). Die Nutzung dieser Angebote gestaltet sich aber deutlich verhaltener, lediglich rund ein Drittel der Studierenden mit psychischen Problemen hat psychologische Beratung an der Hochschule in Anspruch genommen (Steinkühler et al., S. 225).

Die Diskrepanz zwischen Bedarf und Nutzung zeigt sich auch im Beratungsverhalten von Studienabbrecher*innen, nur 23% der Studienabbrecher*innen im Bachelorstudium, die aus psychischen Gründen die Hochschule verlassen haben, nutzten die Angebote der psychologischen Beratung (Heublein et al. 2017, S. 184). Allerdings zeigt eine repräsentative Querschnittsbefragung von Studierenden mit Studienzweifel an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, dass die Zufriedenheit der Studienzweifler*innen, die eine psychologische Beratung aufgesucht haben, von allen Beratungsangeboten am höchsten ausfällt. Fast zwei Drittel der entsprechenden Studierenden schätzen die dort erfahrene Beratung als nützlich für ihre Entscheidungen zum weiteren Bildungs- und Berufsweg ein (Heublein & Hutzsch 2022a, S. 46). Darüber hinaus belegt die Befragung an den nordrhein-westfälischen Hochschulen auch, dass Studienzweifler*innen, die eine Beratungsstelle aufsuchten, im Vergleich zu jenen, die auf Beratung verzichteten, häufiger den Studienzweifel überwinden und ihr Studium nicht abbrechen. Offen bleibt allerdings, ob dies ein Effekt der Beratung ist oder eher auf eine bessere Befähigung der erfolgreichen Studierenden zum eigenaktiven, selbstregulierten Studienverhalten, eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Studieren, zurückzuführen ist.

Wie kommt es, dass Studienzweifler*innen in psychischen Notsituationen auf Beratung verzichten? Welche Möglichkeiten gibt es, diesen Studierenden zu helfen?

Heublein: Angesichts der vielen Studierenden mit studienerschwerenden psychischen Beeinträchtigungen, die außerhalb der Hochschule in psychotherapeutischer bzw. psychiatrischer Behandlung sind, stellt sich die Frage, ob die psychologischen Beratungsangebote an der Hochschule für sie überhaupt relevant sind. Neben dem selbsterklärten Beratungsbedarf spricht dafür vor allem das Studenumfeld mit seinen spezifischen Anforderungen und Besonderheiten, die wohl eher in einer hochschulbezogenen als in einer medizinischen Beratung Berücksichtigung finden können.

Beratungsverzicht ist z.T. die Folge verbreiteter Unkenntnis hochschulischer Unterstützungsangebote – gerade bei abbruchgefährdeten Studierenden. 30% der Studierenden mit studienerschwerenden psychischen Problemen sind die psychologischen Beratungsstellen an ihrer Hochschule nicht bekannt (Poskowsky, Heißenberg, Zaussinger & Brenner 2018, S. 223). Das ist aber nicht die einzige Erklärung. Ein Teil der betreffenden Studierenden hält die Hilfe, die sie durch Eltern, Freunde, Kommiliton*innen und eben auch durch medizinische Beratung erfahren, als hinreichend. Darüber hinaus verzichten jedoch nicht wenige auf Beratung, weil es ihnen schlichtweg nicht möglich ist, sich offen über ihre Probleme zu äußern, sie empfinden „Beratungsscham“. Diesem Verhalten liegen u.a. Stigmatisierungsängste oder auch Verhaltenshemmungen zugrunde, die im Zusammenhang mit den psychischen Beeinträchtigungen zu sehen sind. Um solche Studierende für eine Beratungsnutzung zu gewinnen, bedarf es mehr als bessere Informationen, notwendig ist die Schaffung von Gesprächsanlässen und damit verbundene Versuche direkter Ansprache. Ein Mentoring-Programm gerade für solche Studierende könnte eine gute Form einer hilfreichen temporären Studienbegleitung sein.

Literaturverzeichnis

- Baalmann, T. (2023). Health-Related Quality of Life, Success Probability and Students' Dropout Intentions: Evidence from a German Longitudinal Study. In: Research in Higher Education. 65 (1), 153-180
- Hermühlheim, V. (2021). Die psychische Gesundheit von Studierenden mit Studienzweifeln und ihre Einstellung zur Inanspruchnahme von professioneller Hilfe. Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf
- Heublein, U. & Hutzsch, C. (2022a). Studienzweifel und Beratung an den Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: matrix GmbH
- Heublein, U. & Hutzsch, C. (2022b). Überbrückungshilfe für Studierende – Antragsgründe, Zufriedenheit und Entwicklung des Studienverlaufs. (DZHW Brief 01|2022). Hannover: DZHW.
- Heublein, U., Hutzsch, C., & Schmelzer, R. (2022). Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. (DZHW Brief 05|2022). Hannover: DZHW.

- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., Woisch, A. (2017). Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. (Forum Hochschule 1|2017). Hannover: DZHW.
- Neugebauer, M., Heublein, U., & Daniel, A. (2019). Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften. 22 (6), 1025–1046.
- Poskowsky, J., Heißenberg, S., Zaussinger, S. & Brenner, J. (2018). beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17. Hannover: DZHW.
- Schücking, B. (2024). Studieren im Krisenmodus – Ursachen, Herausforderungen, Bedarfe. Verfügbar unter: <https://www.studierendenwerke.de/beispielcontent/key-note-schueking-50-jahre-pbs-stw-kassel-2024>
- Steinkühler, J., Beuße, M., Kroher, M., Gerdes, F., Schwabe, U., Becker, K., Völk, D., Schommer, T. & Buchholz, S. (2023). Die Studierendenbefragung in Deutschland: best3. Studieren mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung. Berlin: DSW.

18 Jahre Absolventenbefragungen

Was sich im Zeitverlauf und während der Corona-Pandemie verändert hat

*Auf ein Gespräch mit Dr. Maike Reimer,
Projektleitung Bayerische Absolventenstudien am Bayerischen
Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung*

Zusammenfassung: Rückmeldungen von ehemaligen Studierenden sind hoch relevant für Wissenschaft, Politik und die Hochschulen selbst, um Einblicke in die Zusammenhänge zwischen Studium und Beruf zu gewinnen. Ob berufliche Erträge, die Folgen der Bologna-Reformen und der Coronapandemie, Fachkräftemangel oder Zukunftskompetenzen - stets ist es wichtig, die Stimme der AbsolventInnen der Studiengänge hörbar zu machen und bei der Planung von Verbesserungen zu berücksichtigen. Seit 18 Jahren begleiten Dr. Maike Reimer, wissenschaftliche Referentin, und ihre KollegInnen am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung in München (IHF), die politischen und gesellschaftlichen Debatten über nachhaltige und zukunftsfähige Hochschulbildung mit fundierten Evidenzen aus Absolventenbefragungen.

Abstract Feedback from former students is highly relevant for science, politics, and the universities themselves to gain insights into the connections between studies and careers. Whether it's career returns, the consequences of the Bologna reforms, the impact of the coronavirus pandemic, the shortage of skilled workers, or future skills - it is always important to make the voice of graduates audible and take it into account when planning improvements. For 18 years, Dr. Maike Reimer, scientific advisor, and her colleagues at the Bavarian State Institute for Higher Education Research and Planning in Munich have been supporting the political and social debates on sustainable and future-oriented higher education with well-founded evidence from graduate surveys.

Schlagwörter: Absolventen, Berufsvorbereitung, Digitale Lehre, Resilienz, Arbeitsmarkt

Sie haben am IHF seit 2006 Befragungen von AbsolventInnen in Bayern durchgeführt. Welche großen Trends und Entwicklungen gab es in der Zeit?

Reimer: Bildung, Beruf, Zukunft – diese Themen waren in all den Jahren immer relevant, stellten sich im Wandel der Zeit immer wieder auf andere Weise dar. Wir begleiten als angewandtes Forschungsinstitut aktuelle praktisch relevanten Themen

mit fundierten Auswertungen. Dabei sind Absolventenstudien – also standardisierte Befragungen von Hochschulabsolventinnen und -absolventen, in denen etwa ein bis zwei Jahre nach dem Abschluss retrospektiv Informationen zum Studium und zum Berufseinstieg erhoben wird – eine sehr spannende und einzigartige Chance für Wissenschaft, Politik und die Hochschulen selbst, Einblicke in die Zusammenhänge zwischen Studium und Beruf zu gewinnen. Mit ihnen kann man individuelle Werdegänge im Längsschnitt abbilden, z.B. dem Studium vorgelagerte Bildungsabschnitte, Rückmeldungen zum Studium und extracurricularen Aktivitäten, und auch zur Weiterqualifizierung und dem beruflichen und regionalen Verbleib nach Abschluss.

Zu Beginn unserer Absolventenstudien standen die Analysen unter dem Oberthema „*Verwertbarkeit akademischer Abschlüsse*“: Lohnt sich ein Studium überhaupt; kommen die AbsolventInnen in angemessen entlohnte und fachlich und vom Niveau her adäquate Positionen? In Zeiten von Fachkräftemangel scheint es kaum mehr vorstellbar, aber Schlagworte wie „Dr. Taxifahrer“ und „Generation Praktikum“ waren in aller Munde und in allen Feuilletons. Wir konnten damals recht eindeutig zeigen, dass die große Mehrheit der AbsolventInnen problemlos und gut unterkommen und dass holperige Verläufe sich auf einige wenige Fächer beschränken, namentlich Geistes- und Kulturwissenschaften. Auch die immer wieder aufkommende Frage, ob AbsolventInnen nach ihrem Studium mit ihren wertvollen Fähigkeiten in andere Regionen als die der Hochschule wechseln, konnten wir untersuchen und eine hohe *Standorttreue* insbesondere der AbsolventInnen der Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HaW) nachweisen.

Als die ersten AbsolventInnen mit *Bachelor- und Masterabschlüssen* in den Beruf übergingen, blieben diese Themen virulent und wurden ergänzt um neue Fragen: In welchen Fächern würden Bachelorabschlüsse wirklich für berufliche Tätigkeiten qualifizieren, und würden die Masterstudienplätze für alle Interessierten ausreichen? Würden sich die politischen Ziele, die mit der Reform verbunden waren, erfüllen – z.B. Studienzeitverkürzung, mehr internationale Mobilität und optimierte Berufsvorbereitung? Würden sich die angestammten Unterschiede zwischen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften verstärken oder nivellieren?

In dieser Zeit wurde auch das Thema *Praxistransfer* dringlicher: Die Nachfrage der einzelnen Hochschulen an Absolventendaten stieg, da diese für die Akkreditierung und das Qualitätsmanagement notwendig wurden. Wir mussten Wege suchen, um die Absolventenrückmeldungen sinnvoll in den Strukturen und Prozessen der einzelnen Hochschulen einzuspeisen – also so, dass sie mit anderen Informationen verbunden, kontextualisiert und für die evidenzbasierte Hochschulgovernance nutzbar gemacht werden können. Wir konnten mit unseren Kooperationspartnern hier innovative Wege unter Einsatz eines Data Warehouses gehen. So kann verhindert werden, dass Daten und Ergebnisse wegen mangelnder Passung mit den Notwendigkeiten der Praxis in der Schublade verschimmeln.

Nachdem die Auswirkungen der Pandemie-Beschränkungen in den Jahren 2020 bis 2022 im Fokus standen, beschäftigt uns aktuell die Frage, wie insbesondere *internationale Studierende* besser ausgebildet und auch für eine berufliche Tätigkeit in Deutschland gewonnen werden können. Auch das *duale Studium* und die *Lehramtsausbildung* wurden in den vergangenen Monaten ein Thema.

Dazu kamen immer auch fach- und berufsspezifische Themen. Aktuell bewegt das Thema *MINT* die Gemüter. Dass junge Menschen sich für eine natur- oder ingenieurwissenschaftliche Hochschulausbildung entscheiden, dass sie erfolgreich und motiviert studieren können, und dass sie danach auch in den entsprechenden Berufen ankommen – das alles ist sowohl für die Politik als auch für die Hochschulen von brennendem Interesse. Auch im Bereich der *Medizin* steht in unserer einzigen fachspezifischen Teilstudie das Thema Fachkräftemangel, besonders im Bereich der niedergelassenen Hausärzte, im Vordergrund, dazu die Fragen, ob und wie Medizinstudierende auf wissenschaftliche Tätigkeiten vorbereitet sind, und inwieweit sie sich als resilient den besonderen Anforderungen des Arztberufs gegenüber empfinden.

Wie spiegelt sich Corona wider in Ihren Daten?

Reimer: Besonders spannend ist hier die kontinuierliche Evidenzbasis der Absolventenstudien durch das immer gleichbleibende Fragenprogramm – jedes Jahr werden die identischen Fragen gestellt. So können wir Veränderungen während der Pandemiezeit beobachten und das dann – mit der gebotenen Vorsicht – ggf. auf die Einschränkungen rückbeziehen, denen die AbsolventInnen – damals als Studierende – unterworfen waren. Neben naheliegenden Resultaten wie einem höheren Anteil, die ihr Studium nicht in der *Regelstudienzeit* abschließen konnten, und *weniger Auslandsaufenthalten*, finden wir z.B. auch, dass die gesamte Studienzufriedenheit der Coronajahrgänge nicht geringer ist als die ihrer Vorgänger und der Berufseintritt erfolgt auch weitgehend so erfolgreich wie in den Vorjahren. Das heißt nicht, dass es nicht für eine hohe Anzahl Studierender oder Absolvent*innen schwere Belastungen gibt oder gegeben hat, die spezifische Unterstützung sinnvoll erscheinen lassen; dennoch ist es beruhigend, dass in der Gesamtschau doch ein erheblicher Teil der AbsolventInnen den Übergang in eine berufliche Tätigkeit trotz allem finden konnte.

Den Standardfragebogen ergänzen wir jahresweise um wechselnde Schwerpunktthemen. Als die Pandemie sich massiv auf das öffentliche Leben, also auch Studium und Berufseinstieg auswirkte, und digitale Studienformen das soziale Miteinander auf den Kopf stellten, konnten wir hier direkt mit passenden Schwerpunktsetzung reagieren. Im Rahmen der Studie „Digitalisierung der Hochschulen während Corona (DiHS.c)“ wurde anhand der Absolventenbefragungen sichtbar, dass die meisten den Eindruck hatten, dass ihre Hochschule die *Umstellung der Lehre auf virtuelle Formate* gut gemeistert habe, an Universitäten noch etwas mehr als an HaWs. Außerdem haben wir nach den Erfahrungen speziell mit *Online-Prüfungen* gefragt, ein heikles Thema mit vielen

rechtlichen und ethischen Grauzonen. Hier war die Zufriedenheit denn auch geringer; mit der Online-Lehre hatten die Hochschulen ja schon Erfahrungen, aber im Prüfungsbereich musste vieles von Null starten, mit entsprechenden Unsicherheiten und Anlaufschwierigkeiten. Aber insgesamt zeigt sich auch hier, dass die Hochschulen in der Wahrnehmung der Absolventinnen die Herausforderungen der Pandemie aktiv angegangen sind. Ein nicht ganz unbeträchtlicher Anteil der Befragten hat allerdings doch große Abstriche in Bezug aufs Studium machen müssen und insbesondere klare Ansagen und Orientierung vermisst.

Welche Herausforderungen stehen als nächstes an, damit Absolventenstudien zukunftsfähig und relevant bleiben?"

Reimer: Ein wichtiges Thema ist schon lange die Frage, was in einem Studium eigentlich vermittelt werden muss, um die AbsolventInnen für die Welt von morgen fit zu machen. Die Erfahrungen während der Pandemie haben das noch einmal besonders deutlich gemacht. Die immer schneller werdenden Veränderungen, der Trend zur Interdisziplinarität und die immer stärker alle Lebensbereiche durchdringende Digitalisierung und Datifizierung erfordern von allen Bildungseinrichtungen, dass sie die Studierenden unterstützen, hierfür gerüstet zu sein. Die aktuelle Diskussion dreht sich um verschiedene hochrelevante *Zunfts Kompetenzen* – von Data Literacy und Economic oder Business Literacy über Selbstfürsorge und Achtsamkeit bis hin zu Demokratiefähigkeit und zivilen Tugenden. Diese Dimensionen angemessen abzubilden und rückzuspiegeln ist eine spannende und anregende Herausforderung.

In einer der früheren Erhebungen konnten wir zum Beispiel zeigen, dass sich über die Hälfte der Absolvent*innen nicht gut auf die *digitale Arbeitswelt vorbereitet* fühlen. Erschreckenderweise ist dieser Anteil bei den LehramtsabsolventInnen besonders hoch – also bei denjenigen, die nachwachsende Schülergenerationen ihrerseits vorbereiten sollen. Da ist es dringend notwendig einzugreifen und sowohl die tatsächliche Vorbereitung angehender Lehrkräfte zu fördern als auch deren Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, die digitale Zukunft mitzugestalten. Wenn Lehrende Selbstwirksamkeit empfinden und erleben, können sie auch eher bei ihren SchülerInnen den Aufbau und Ausbau subjektiver Zuversicht und Handlungsfähigkeit in digitalen Welten entwickeln.

Dazu können auch die Hochschulen beitragen. Der Anteil der Studierenden, die vor Corona überhaupt nicht mit digitalen Lehrformen in Berührung gekommen war, war in unserer Studie mit um die 60 % erschreckend hoch – insbesondere weil eine vorangegangene eigene Erfahrung mit digitaler Lehre auch mit einem besseren Vorbereitungsgefühl einher geht. Es bleibt zu hoffen, dass die Erfahrungen in der Pandemie digitale Lehrformate mittelfristig aufgewertet und selbstverständlicher gemacht haben und dies als Baustein dazu beitragen kann, auch die Studierenden und Absolventen besser vorzubereiten.

Der Transfer wissenschaftlich solider Befunde in vielfältige Praxiskontexte ist eine Daueraufgabe, bei der wir auch in unseren Absolventenstudien gern neue

Wege gehen möchten, vor allem über den Austausch mit den Hochschulen auf Leitungs- und Arbeitsebene. Ein fantastisches Beispiel hierfür ist die Frage nach der Resilienz, die unsere Kooperationspartner gerade untersuchen und die der fachspezifischen Teilstudie unter den Absolventen der Zahn- und Humanmedizin entstammt. Diese wird seit 2014 regelmäßig durchgeführt und seit 2018 sind auch Fragen zu Resilienz und Belastung enthalten. Die Ergebnisse dieser Analysen werden in die Konzeption und Evaluation von Resilienztrainings für Studierende und BerufseinsteigerInnen eingehen, helfen also unmittelbar den nächsten Generationen von MedizinerInnen, sich auch unter Belastung zu sammeln und zu stabilisieren.

Ganz besonders bedanken möchte ich mich dafür bei den mehreren Tausend Absolvent*innen, die jährlich direkt und uneigennützig Rückmeldung zu ihrer integrierten und reflektierend Studiumserfahrung und zu ihrem Berufseinstieg geben. Ihre Stimmen möchten wir weiterhin sammeln und in den Prozessen der Politik und Hochschulsteuerung hörbar machen.

Welche Beratung Studierende in Zeiten von Umbruch und Krisen brauchen

*Auf ein Gespräch mit Beate Lipps,
Vorsitzende der Gesellschaft für Information, Beratung
und Therapie an Hochschulen (‘‘GIBeT)*

Zusammenfassung: Angesichts des für Außenstehende weitgehend undurchsichtigen „Hochschuldschungels“ benötigen Studieninteressierte und Studierende grundsätzlich ein umfassendes Informations- und Beratungsangebot entlang des Student Life Cycle, das in verschiedenen Kanälen online, wie auch in persönlicher Interaktion verfügbar ist. Dieser hohe Informations- und Beratungsbedarf verstärkt sich noch in Krisenzeiten. Die Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen e.V. (‘‘GIBeT) vernetzt Studienberater*innen bundesweit und bietet Foren für Austausch und wechselseitige Weiterbildung der Berater*innen.

Abstract: Faced with a "higher education jungle" that is largely opaque to outsiders, prospective and current students generally need a comprehensive range of information and advice throughout the student life cycle, available through a variety of channels, both online and in person. This need for information and advice is even greater in times of crisis. The Society for Information, Counseling and Therapy at Universities (‘‘GIBeT) networks student counselors nationwide and offers forums for exchange and mutual training for counselors.

Schlagwörter: Information und Beratung, Student Life Cycle, Vernetzung

Welche Beratungsangebote brauchen Studierende grundsätzlich?

Lipps: Die dynamischen Veränderungen der Hochschullandschaft und die Vielzahl an Studienmöglichkeiten stellen Studieninteressierte und Studierende – nicht nur solche ohne akademischen Hintergrund in der Herkunftsfamilie – heute vor große Herausforderungen. Sie benötigen daher ein umfassendes Informations- und Beratungsangebot entlang des Student Life Cycle:

Angesichts der schier unendlichen Zahl an Studienangeboten (aktuell >11.000 allein im grundständigen Bereich) benötigen Studieninteressierte beispielsweise Unterstützung bei der Studienwahl in Abstimmung mit ihren Interessen und Fähigkeiten. Hierbei ist es wichtig, dass solche Beratungs- und Unterstützungsangebote neutral, personenzentriert und ergebnisoffen sind (vgl. Beratungsverständnis der ‘‘GIBeT, 2024) – so kann eine bestmögliche Passung zwischen dem Individuum und der Institution Hochschule hergestellt werden.

Nur auf der Basis fundierter und verlässlicher Informationen können Bewerber*innen des weiteren eine adäquate Bewerbungsstrategie zur Realisierung ihres Studienwunsches entwickeln.

Studierende benötigen im Laufe des Studiums häufig Unterstützung bei der Studienplanung, z.B. beim Einüben der neuen Lern- und Arbeitstechniken, bei der Bewältigung von Prüfungsangst oder bei Studienzweifeln. Gegen Ende des Studiums geraten Fragen der Berufsorientierung bzw. des Übergangs in den Arbeitsmarkt in den Fokus.

Schließlich gibt bei Studierenden vermehrt besondere Lebenslagen wie psychische Krisen oder chronische Krankheiten und Behinderungen, die besondere Beratungsbedarfe begründen.

Hochschulen sollten daher ein umfangreiches Netzwerk an zentralen und dezentralen Beratungsstellen bereitstellen – neben fachübergreifenden Angeboten wie z.B. Hotlines, Studierenden Services und Zentralen Studienberatungen inkl. Career Services und Psychologischer Beratung kommt auch einer studienbegleitenden Studienfachberatung eine große Bedeutung für den Studienerfolg zu.

Wie verändern sich Beratungsbedarfe in Krisenzeiten?

Lipps: In Krisenzeiten wie z.B. der Corona-Pandemie erhöht sich einerseits der ganz konkrete Informationsbedarf; hier konnten die Hochschulen vor allem durch kurzfristig bereitgestellte Onlineinformationen die Studieninteressierten und Studierenden unterstützen. Auch die regelmäßige Erreichbarkeit der Informations- und Beratungseinrichtungen auf digitalem Wege war in der Pandemie besonders wichtig. Hier haben sich die universitären Beratungsstellen in der Krise bewährt: An den meisten Hochschulorten konnte neben der Beantwortung von Mailanfragen umgehend auf telefonische bzw. Videoberatung umgestellt werden.

Studierende benötigen stets auf allen Ebenen gut informierte Berater*innen, die über aktuelle Sonderregelungen (z.B. in Zeiten der Corona-Pandemie veränderte Bedingungen in den Prüfungsordnungen, Aussetzen von Fristen etc.) Bescheid wissen und dementsprechend angepasste Beratung, z.B. zur Studienplanung geben können. Hier ist die Vernetzung zwischen den zentralen und dezentralen Beratungseinrichtungen und der direkte Informationsaustausch von zentraler Bedeutung.

Auch die sogenannten Digital Natives suchen und schätzen persönliche Beratung durch Zentrale Studienberatungen im gesamten Student Life Cycle, sei es in Präsenz oder auch online – Informationsangebote auf Social Media können persönliche Beratungen flankieren, aber keinesfalls ersetzen.

Gesamtgesellschaftliche Krisen führen zu einer erhöhten psychischen Belastung und damit zu einer wachsenden Nachfrage an psychologischer bzw. psychotherapeutischer Unterstützung. Hier sollten die Hochschulen die Möglichkeit haben, kurzfristig die Zahl der Berater*innen zu erhöhen. Erschwert durch die Bedingungen des Lockdowns, war in diesem Zusammenhang auch die Bereitstellung von digitalen Unterstützungsangeboten (vgl. Tipps zum Studieren in

der Corona-Zeit wie z.B. das Paper der Psychotherapeutischen Beratungsstelle der JGU: https://www.pbs.uni-mainz.de/files/2020/04/PBS_Info_Corona.pdf) und geschützten Videoplattformen für die persönliche Beratung eine besondere Herausforderung.

Wie entwickeln die Hochschulen ihre Beratungsangebote weiter?

Lipps: In den Hochschulgesetzen aller Bundesländer finden sich Regelungen zu Rolle und Aufgaben der Studienberatung; wie diese konkret ausgestaltet wird, ist aber nicht nur von Land zu Land, sondern auch von Hochschule zu Hochschule ausgesprochen unterschiedlich.

Meist sind die Beratungseinrichtungen selbst die treibenden Kräfte bei der Weiterentwicklung ihrer Angebote. Durch das aufmerksame Beobachten von Neuerungen in der Hochschullandschaft wie auch durch das Feedback von Ratsuchenden sind sie „am Puls der Zeit“, was die Inhalte und Methoden der Beratung angeht. So entwickeln Berater*innen nicht erst seit der Pandemie – den Rezeptionsgewohnheiten der jungen Generation entsprechend – digitale Angebote weiter und haben diese nach dem Ende der Pandemie fest in ihren Methodenkoffern etabliert.

In einigen Bundesländern stehen die Zuständigen in den Ministerien mit den hochschuleigenen Beratungsstellen in ständigem Austausch und unterstützen die Abdeckung aktueller Bedarfe mit speziellen Landesprogrammen für bestimmte Zielgruppen (z.B. Gewinnung von First-Generation-Studierenden, Geflüchtete, Studienzweifler*innen etc.).

Im bundesweit agierenden Fachverband GIBeT (www.gibet.de) sind rund 500 Studienberater*innen aus den verschiedenen Beratungsfeldern vernetzt; sie stehen dort in Austausch über direkte persönliche Kontakte, Tagungen und ständige Arbeitskreise. In der Zusammenarbeit überprüfen Berater*innen die eigenen Angebote regelmäßig und entwickeln diese zielgruppenorientiert z.B. durch das Aufgreifen von best practice-Beispielen weiter. Sie tragen so zum Qualitätsmanagement an ihren eigenen Hochschulen bei und sorgen wechselseitig für ihre Weiterbildung und Professionalisierung.

Welche Handlungsempfehlungen geben Sie Hochschulen im Hinblick auf den Auf- oder Ausbau von Beratungsangeboten?

Lipps: Hochschulen benötigen ein personell gut ausgestattetes und dauerhaft finanziertes, vernetztes und professionalisiertes Netzwerk an Berater*innen und innerhalb dessen eine gute Verweispraxis. Bei dessen Ausgestaltung können sie sich z.B. an der HRK-Empfehlung orientieren, die gute Beratung als profilgebendes Element von Hochschulen charakterisiert (Hochschulrektorenkonferenz, 2021).

Die niedrigschwellige Auffindbarkeit der Beratungsangebote inkl. deren Barrierefreiheit sollte ebenso selbstverständlich sein wie die Verfügbarkeit verschiedener, den Rezeptionsgewohnheiten der Zielgruppe angepasste Formate von Informations- und Beratungsangeboten (z.B. digital und Präsenz). Hierzu

benötigen Beratungsstellen verlässlichen IT-Support (z.B. für datensichere Videotools) durch die hochschuleigenen Zentren für Datenverarbeitung.

Gute Kommunikations- und Interaktionskanäle zwischen den Beratungseinrichtungen der Hochschulen sind nicht nur für den wechselseitigen Informationsfluss wichtig, sondern auch damit die Berater*innen der gleichen Institution gegenüber Ratsuchenden „mit einer Stimme sprechen“. Die Vereinbarung von geteilten Leitlinien zur Beratung kann hier die Professionalisierung innerhalb des Beratungsnetzwerks unterstützen.

Hochschulen sollten die Aus- und Weiterbildung ihrer Berater*innen regelmäßig fördern. Die “GIBeT hat zu diesem Zweck Fortbildungszertifikate für unterschiedliche Berater*innengruppen entwickelt, die es den Mitarbeiter*innen erlauben, sich gezielt in allen für ihren Tätigkeitsbereich relevanten Feldern zu qualifizieren.

Schließlich ist die frühzeitige hochschulweite Einbindung der Expertise von Studienberater*innen im Hinblick auf mögliche Problemlagen im Studienverlauf sinnvoll, um z.B. Studienangebote oder Prüfungsordnungen weiterzuentwickeln und die Studienbedingungen insgesamt zu verbessern.

Literaturverzeichnis

Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (“GIBeT) (2024). *Beratungsverständnis*. <https://gibet.org/fachthemen/>

Hochschulrektorenkonferenz (2021). *Beratung im Student Life Cycle durch die Hochschulen*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/beratung-im-student-life-cycle-durch-die-hochschulen/>

Schulen im Wandel

Ein Erfahrungsbericht über die Transformationsprozesse während Corona am Beispiel eines Gymnasiums

*Auf ein Gespräch mit Franz Neumeyer,
Mitbegründer der Initiative BildungsWandel gUG*

Zusammenfassung Die Corona-Pandemie verlangte den Schulen und insbesondere den Schulleitungen vieles ab. Wie groß die Herausforderungen waren und welche (Nach-)Wirkungen sich daraus ergeben haben, zeigt das nachfolgende Interview mit Franz Neumeyer, Mitbegründer der Initiative BildungsWandel gUG, der seit vielen Jahren Schulentwicklung als systemischer Prozessgestalter begleitet und die Situation am Beispiel eines Gymnasiums beschreibt.

Abstract The coronavirus pandemic demanded a lot from schools and, in particular, school management. Using the example of a High School, Franz Neumeyer, who has been supporting school development as a systemic process designer for many years, describes the situation for schools during the pandemic and shows where the main challenges lay and what (subsequent) effects have resulted from them.

Schlagwörter Schulleitung, Transformationsprozesse, Herausforderungen für Schulfamilie

Wie war die Ausgangssituation an der Schule, die über Monaten bei ihrem Transformationsprozess begleitet wurde?

Neumeyer: Bei der Schule handelt es sich um ein Gymnasium mit einem Führungsteam, bestehend aus dem Schulleiter und zehn weiteren Mitgliedern. Nachdem wir in den Jahren vor Corona schon verschiedentlich zusammengearbeitet haben, trat das Führungsteam während der Corona-Pandemie erneut an uns heran, um die neuen Herausforderungen bewältigen zu können und die Gesundheit der gesamten Schulfamilie zu erhalten. Zum einen galt es, mit den immer wieder neuen Vorgaben seitens des Kultus- bzw. Schulministeriums bei gleichzeitig geringer Selbstständigkeit der Schule umzugehen. Zum anderen gab es einen starken Anstieg der psychisch belasteten Schüler*innen in der Oberstufe: Vor Corona waren es fünf von 300 Schüler*innen, nach Corona betraf es 41 von 300. Zudem war und ist die Lehrerschaft erschöpft, bedingt durch den erhöhten Beratungs- und Begleitungsbedarf der Schüler*innen sowie unbezahlte Arbeit außerhalb der normalen Arbeitszeiten. Dies führte zu einem zunehmenden Wunsch nach Teilzeitarbeit, obwohl bereits zwei Drittel des Personals, vorwiegend junge Kolleg*innen, in Teilzeit arbeiteten.

Womit haben Sie begonnen und warum?

Neumeyer: Wir haben mit der Ist-Analyse des Führungsteams anhand des Vier-Quadranten Modells nach Ken Wilber begonnen. Wir wollten so einen schnellen Überblick über die individuelle innere und äußere Befindlichkeit, die Atmosphäre im Team und die Effizienz in der Arbeit bekommen.

Die Hauptfrage der Teilnehmenden, die sich herauskristallisierte war: Wie können wir mit den neuen Herausforderungen so umgehen, dass wir alle gesund bleiben? Wir haben daraus die Ziele für einen 1-tägigen Workshop und die passenden Umsetzungsmethoden erarbeitet.

Was war der erste konkrete Schritt in der Begleitung?

Neumeyer: Wir haben mit einem halben Tag in der Natur begonnen. Beim Gehen und an einigen Haltepunkten sollten die Teilnehmer ihre persönlichen Erfahrungen während der Pandemie austauschen, ihre Beziehungen stärken und zur inneren Ruhe/Besinnung kommen. Ziel war es, den Boden für die weitere Arbeit durch eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, Unausgesprochenes hochzuheben und das Gefühl der Gemeinschaft wieder zu stärken

Was waren die hauptsächlichen Stressauslöser bzw. Stressmuster?

Neumeyer: Die ständig wechselnden, oftmals als absurd empfundenen Vorgaben seitens des Ministeriums und die mangelnde Selbstständigkeit der Schule bei Entscheidungen waren besondere Stressauslöser. Gleichzeitig wurde immer deutlicher, dass die Schüler*innen nicht ausreichend betreut werden können, insbesondere in ihren psychischen Problemen, obwohl unbezahlte zusätzliche Begleitungen außerhalb der regulären Arbeitszeiten von vielen Lehrkräften erbracht wurden.

Die freiwillige Maximalauslegung von Lehrplananforderungen, sowie der geringe Austausch im Kollegium und Führungsteam über die eigenen Belastungen führten dazu, dass jeder immer mehr als Einzelkämpfer unterwegs war und so Ohnmachtsgefühle, Wut und Sinnlosigkeitsgefühle entstanden.

Wie wurden die Teammitglieder in dem Entwicklungsprozess unterstützt?

Neumeyer: Wir haben mit dem Team eine Vision für eine positive Zukunft trotz Herausforderungen entwickelt. Dabei spielt mehr Austausch untereinander für das künftige Zusammenarbeiten eine wichtige Rolle im Sinne der gestärkten Resilienz. Darüber hinaus haben wir mit dem Team an der Entwicklung von mehr Selbstwirksamkeit und Mut gearbeitet nach dem Motto: „Was trauen wir uns, wegzulassen“ und „Was wollen wir uns nicht mehr gefallen lassen.“.

Und wie wurden diese Wünsche im Laufe des Prozesses konkretisiert?

Neumeyer: Wir nutzen das gute Wetter am Workshoptag und haben vormittags in der Natur eine Liste von Dingen erstellt, die künftig nicht mehr gemacht werden sollen und am Nachmittag haben wir diese mit Verantwortlichkeiten priorisiert.

Themen waren z.B., Prüfungen nur noch im Rahmen der Minimalanforderungen durchzuführen – und damit den Druck für alle herauszunehmen. Mehr Wunsch nach Eigenständigkeit und die Ausnutzung der Möglichkeit, Ministeriumsvorgaben abzulehnen, waren weitere Ideen.

Was können wir aus den Erfahrungen während der Coronapandemie für die Zukunft lernen, und was brauchen Schulen, um insbesondere Oberstufenschüler*innen adäquat aufzufangen?

Neumeyer: Die Umstände an Schulen sind sehr verschieden. Es braucht mehr Möglichkeit zur Selbstverantwortung der Schulleitungen. Sie kennen ihre Schule am besten. Beamt*innen in weit entfernten Büros, die von dort Anweisungen geben, entsprechen nicht mehr dem Führungsverständnis der Zeit und tragen massiv zur Unzufriedenheit von Schulleitung und Lehrkräften bei.

Gymnasien sind darüber hinaus sehr fachorientiert aufgestellt, deshalb war es gerade während der Coronapandemie schwierig, dass es vergleichsweise wenig Menschen mit psychologischem Hintergrund in den Kollegien gibt, die in einer derartigen Situation entlastend hätten wirksam werden können. Für uns als Prozessbegleiter ist es immer wieder überraschend, wie wenig Lehrkräfte über die Motive und das Verhalten von Menschen/Kindern wissen, da dieses Wissen nur wenig Raum in der Lehrerausbildung einnimmt. Da es gerade im Oberstufenalter (Pubertät) ohnehin zu Persönlichkeitskrisen kommt, ist die Verbindung mit anderen Altersgenossen besonders wichtig. Eine Isolierung sollte deshalb das allerletzte Mittel sein, um durch eine derartige Krise zu kommen.

IV. Love Letter to Higher Education

Strukturelle Erfolgsfaktoren eines studentischen Gesundheitsmanagements

Rückblick auf 25 Jahre Gesundheitsförderung an Hochschulen

Ein Kommentar von Dr. Brigitte Steinke

Zusammenfassung: Der Beitrag bietet einen Überblick über den Entwicklungsweg an Hochschulen hin zu einem Studentischen Gesundheitsmanagement (SGM). Im Mittelpunkt werden die strukturellen Erfolgsfaktoren für ein SGM im Sinne der verhältnisorientierten Prävention für Studierende herausgearbeitet. Die Faktoren werden aus Sicht einer Projekt- und Prozessberaterin, die nahezu 25 Jahre im Setting gesundheitsfördernder Hochschulen konzeptionell und praktisch beratend tätig ist, dargestellt und reflektiert. Der letzte Abschnitt skizziert die Perspektive, die die Organisation der gesundheitsförderlichen Hochschule betrifft und unter den Begriffen Universitäres Gesundheitsmanagement (UGM) oder Hochschulisches Gesundheitsmanagement (HGM) bereits vereinzelt in Hochschulstrategien und in der Literatur Eingang gefunden hat.

Abstract: The article provides a structural overview of the development path at universities towards a Student Health Management (SHM). The focus is on working out the success factors for SHM in the sense of structure-oriented prevention for students. The factors are presented from the perspective of a project and process consultant, who has worked for almost 25 years in the setting of health-promoting universities and their overarching and regional networks and working groups in a conceptual and practical and in an advisory capacity. The final section outlines the perspective which concerns the organization of the health-promoting university.

Schlagwörter: Studentisches Gesundheitsmanagement (SGM), Entwicklungsweg in Hochschulen, strukturelle Erfolgsfaktoren, Perspektiven im Gesundheitsmanagement von Hochschulen

1 Danke, und warum ich überhaupt so lange „am Ball“ bleibe

Mein Beitrag zu diesem Sammelband soll ermutigen, überzeugen und motivieren, sich des Themas Studierendengesundheit zuzuwenden oder dranzubleiben. Er ist von mir für diejenigen geschrieben, die sich im Setting gesundheitsfördernder Hochschulen engagieren, viele von ihnen treiben mit Herzblut das Thema voran

und zeigen enorme Kreativität und Lust an der Gestaltung gesundheitsförderlicher Bedingungen und der Kultur an Hochschulen. Das hat mich immer sehr berührt.

Ich schaue auf die Sonnenseiten und versuche, einige Aspekte in den Diskurs einzubringen, die es noch zu verbessern lohnen.

Dass ich selbst an diesem Entwicklungsweg teilhaben durfte, verdanke ich zu großen Teilen meinem langjährigen Arbeitgeber, der TK, der mir mit großem Vertrauen dieses Aufgabengebiet mit vielen Gestaltungsmöglichkeiten und Freiraum übertragen hat. Vom ersten Augenblick, in einer Sitzung des bundesweiten Arbeitskreises vor fast 25 Jahren, hat sich mir vermittelt, was im Setting gesundheitsfördernder Hochschulen entstehen kann und was vielen jungen angehenden Akademiker*innen und den Mitarbeitenden in Hochschulen und unserer Gesellschaft zugutekommt. Und ich bin stolz, froh und glücklich, miterlebt haben zu können, in welcher Weise die Entwicklungsschritte gemacht wurden.

Man benötigt hohe fachliche Kompetenz, einen langen Atem, Ausdauer, Beharrlichkeit, Zeit und Gespür für Zeitfenster, die vieles ermöglichen, wenn man es dann auch macht. Danke, dass ich Teil davon bin und sein darf.

Ich wünsche uns allen, dass die aufgezeigte Entwicklung und Perspektive einer Gesundheitskultur mit adäquaten Bedingungen in allen Hochschulen Wirklichkeit wird.

2 Kurze Geschichte der Entwicklung hin zu einem SGM

Das studentische Gesundheitsmanagement ist im gesamten Setting gesunder Hochschulen, etwa 2015 zum bundesweit beachteten Thema geworden. Seinerzeit hat eine interdisziplinäre Projektgruppe zusammengesetzt aus Vertreter*innen des bundesweiten Arbeitskreises gesundheitsfördernder Hochschulen, Studierenden und Fachexpert*innen unter Koordination der „Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V.“ (LVG & AFS, seit 2023 um Bremen erweitert: LVG & AFS Nds. HB e. V.) und der Techniker Krankenkasse ein Konzept für studentisches Gesundheitsmanagement entwickelt. Orientiert haben wir uns systematisch am Konzept zum Betrieblichen Gesundheitsmanagement und am Public Health Action Cycle (Rosenbrock, 1995). Aufgebaute Arbeitsstrukturen eines BGM können sehr hilfreich für ein SGM sein, wenn sich die Akteur*innen für die Gesundheit Studierender interessieren und offen sind für das Aufspüren von Schnittstellen und gemeinsamen Handlungsfeldern. Denn der Studienzyklus, den junge Studierende durchlaufen, weist etliche Besonderheiten und Anforderungen auf, die im BGM eine geringe bis keine Rolle spielen. Gleichzeitig gibt es zu gestaltende präventive Handlungsfelder, in denen sich Studierende und Mitglieder der Hochschule begegnen und vergleichbare Gesundheitsbedingungen antreffen, beispielsweise die ergonomische Ausstattung an der Hochschule, die Campusgestaltung mit Bewegungs- und Begegnungsräumen, die Mensaverpflegung, Präsenz- und Digitallehre wie auch insgesamt Bedingungen der digitalen Transformation. Schwerpunktmäßig werden

im SGM-Konzept systemische Lösungsansätze für die unverwechselbaren gesundheitlichen Gesamtherausforderungen an die Studierenden in ihrer speziellen Lebensphase beschrieben. Die jährliche Veränderung in der Grundgesamtheit aller Studierenden durch Zugänge der Erstsemester und Abgänge der Absolvent*innen hat sich als größte Herausforderung für die Struktur, den Prozess, das Wissensmanagement und für Partizipation in einem SGM herausgestellt. Hier kann sicher auch noch einiges im Onboarding der Erstsemester und der Arbeit der Studierendenvertretung verbessert werden.

Die Dissemination des SGM-Konzeptes wurde in Tagungen für alle Interessierten unter dem Titel „SGM wie geht denn das?“ an der FU Berlin, der TU Ilmenau, der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn und dem Karlsruher Institut für Technologie vorangetrieben. Damit konnte erstmals für Studierende ein präventiv angelegtes, verhältnis- und verhaltensorientiertes Managementkonzept an viele Hochschulen herangetragen und erste praktische Schritte miteinander ausgetauscht werden.

Pionierarbeit für das Thema SGM haben beginnend mit dem Jahr 2008 die Universitäten in Paderborn, 2012 in Bonn und 2016 in Kaiserslautern geleistet. Die Headlines waren „GriPs“ für Gesund studieren an der Universität Paderborn, „Healthy Campus“ an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn oder „Campus Plus“ an der TU Kaiserslautern (heute Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, RPTU).

Qualitativ unterstützt wurden die Entwicklungen auch durch die 10 Gütekriterien gesundheitsfördernder Hochschulen, die Ergebnis eines zweijährigen Partizipationsprozesses der Mitglieder des bundesweiten Arbeitskreises Gesundheitsfördernder Hochschulen und des Gesundheitspartners Techniker Krankenkasse sind. Sie wurden bereits 2005 verabschiedet und 2020 letztmals aktualisiert. Heute gelten sie den Gesundheitskoordinator*innen als qualitative Leitplanke ihrer Arbeit.

Studierendengesundheit wurde in diesen Zeiträumen auch zunehmend als Forschungsgegenstand „entdeckt“, und aktuell gibt es eine Vielzahl an Zahlen und Daten aus empirischen Forschungsarbeiten, die differenziert die gesundheitliche Situation Studierender beleuchten. Dieser Sammelband bringt Vieles davon zutage. Damit verbunden bauten Hochschulakteur*innen einen Fundus praktischer Umsetzungsmaßnahmen und Interventionen auf. Ein großer Teil davon ist in den Interventionskatalog der FU Berlin in Kooperation mit der TK eingeflossen und allen zugänglich. Im Katalog sind evidenz-, bedarfs- und zielgruppenorientierte Interventionen zur Förderung der studentischen Gesundheit erfasst, umsetzungsorientiert beschrieben und allen zugänglich.

Es gibt also sowohl gute Praxisbeispiele zur Umsetzung von SGM an Hochschulen, vielschichtige wissenschaftliche Analysen zur gesundheitlichen Situation Studierender als auch Qualitätskriterien, auf die sich die Hochschulen in ihrer Entwicklung beziehen können. Wegweisend sind internationale Vorgaben der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Seit 1997 werden Hochschulen als Setting der Gesundheitsförderung angesehen, zunächst im Rahmen von „Healthy City

Project“ und schließlich wurde 1986 nach der Ottawa Charta zur Gesundheitsförderung mit der Okanagan Charta 2015 eine internationale Programmatik für den Hochschul- und den tertiären Bildungsbereich verabschiedet. Hochschulen sollen gesundheitsförderliche Strukturen in alle Bereiche des Hochschulalltags und den akademischen Auftrag einbringen. Gesundheit wird damit als Querschnittsthema aufgefasst und die Entwicklung transdisziplinärer Zusammenarbeit und sektorenübergreifender Partnerschaften als ein zentraler Grundsatz gefordert. Der Settingansatz und -begriff ist der Schlüssel für die ganzheitliche Sichtweise auf die Lebens- und Arbeitswelt, in denen sich die Menschen begegnen und Wirkbeziehungen entfalten.

3 Strukturelle Erfolgsfaktoren eines studentischen Gesundheitsmanagements

Im folgenden Abschnitt werden fünf strukturelle Erfolgsfaktoren vorgestellt und reflektiert, die ich nach langjähriger Begleitung und Beobachtung bei den Entwicklungen in den Hochschulen hin zu einem Studentischen Gesundheitsmanagement erkannt habe. Im Sinne der Prävention sind das Faktoren, die vor allem auf die Verhältnisse und Rahmenbedingungen einwirken, die Studierende in ihrem Studium an der Hochschule vorfinden, Wohlbefinden, Leistungsfähigkeit und Gesundheit beeinflussen und (teilweise) aktiv mitgestalten können.

3.1 Die Hochschulleitung, ihr Einfluss auf ein SGM und der Wert von Gesundheitspartnerschaften

Noch bis in die 90-er Jahre hinein fanden sich Ziele für Gesundheit und Wohlbefinden der Studierenden so gut wie gar nicht in den Zielen und Kernaufgaben einer Hochschule wieder. Es bedurfte Menschen in den Hochschulleitungen, Kanzler*innen, Präsident*innen und Professor*innen, die erkannten, dass die Hochschule mit ihren Rahmenbedingungen für Studium und Lehre einen erheblichen gesundheitsförderlichen Einfluss auf die aktuelle Lebenswelt und Lebensqualität Studierender hat. Wenn Hochschulleitungen zu diesen Fragen eine adäquate und verbindliche Haltung und ein ganzheitliches Gesundheitsverständnis entwickelt haben, ist das ein erster Schritt dahin, das Thema Gesundheit der Studierenden als Querschnittsthema in Forschung, Studium und Lehre einzubringen und zu verankern. Konkrete strukturelle Faktoren, die Nachhaltigkeit erzeugen, sind beispielsweise:

- die Aufnahme der Gesundheit in das Leitbild bzw. die Leitbildentwicklung,
- die Erteilung eines Auftrags durch die Hochschulleitung, Gesundheit von Studierenden mit entsprechenden Strukturen und Maßnahmen zu fördern,
- Aufnahme von Gesundheitsthemen als Querschnittsthema in den Hochschulentwicklungsplan,

- Verankerung von Gesundheitsförderung als Schwerpunkt bei Studierendenvertretungen,
- Integration der Studierendenwerke in die Steuerung von SGM,
- Integration von Maßnahmen der Studierendengesundheit und eines SGM in Lehre und Forschung, z.B. projektbezogen, in Bachelor- und Masterarbeiten sowie in Promotionen und durch bewegungsorientierte Lehre
- Bereitstellung von personellen Ressourcen,
- ein „Onboarding“ für Erstsemester mit festen Zeitfenstern für die Vermittlung des Verständnisses von Gesundheit und Wohlbefinden an der HS und Informationen zu Ansprechpartner*innen und zur Struktur des SGM.

In den vergangenen 25 Jahren haben sich, als nicht mehr wegzudenkende Promotoren und Gesundheitspartner die Krankenkassen erwiesen, allen voran die Techniker Krankenkasse. Sie unterstützen nicht nur Hochschulleitungen und ihre Entscheidungsgremien, entsprechende strukturelle Veränderungsschritte einzuleiten, sondern bringen auch aktiv spezielles systemisches Wissen um Zusammenhänge von Gesundheit in der Lebenswelt Hochschule mit. Konkret bedeutet das, dass über Förder- und Kooperationsvereinbarungen mit der Hochschule, finanzielle Mittel und Beratung in die Hochschule fließen, um die Entwicklungen für ein SGM einzuleiten und voranzutreiben. Es ist unumgänglich, dass sich die Hochschulleitung von Anfang an selbst in die Pflicht nimmt und eine verbindliche Zusage und einen Auftrag erteilt, Gesundheit von Studierenden systematisch zu fördern. Häufig geschieht dies zunächst über Projektbeauftragungen und mithilfe von Fördermitteln. Um so bedeutender ist es, dass es eine ausformulierte Absicht der Hochschule gibt, das Gesundheitsmanagement nachhaltig zu implementieren und als Querschnittsthema anzugehen. Auf Prozessebene hat es sich bewährt, dass sich Hochschulleitung und Studierende mit ihren Vertretungen gemeinsam - nicht nur punktuell - sondern verlässlich und regelmäßig zur Gesundheitssituation und über Meilensteine austauschen und reflektieren. Idealerweise ist die Hochschulleitung vertreten durch den/die Vizepräsident*in für Studium und Lehre oder Bildung. So ist ausreichend Handlungsspielraum und Autorität für das Vorhaben vorhanden, was nicht unterschätzt werden darf. Eine regelmäßige Reflektion im Team der Beteiligten für eine Ziel- und Wegüberprüfung und ggf. -korrektur hat sich als äußerst wertvoll für den Prozess der Veränderung in der Hochschule erwiesen und erhöht die Wirksamkeit und Einflussnahme der Hochschulleitung auf Studierendengesundheit.

Schließlich bietet auch das Engagement und die damit verbundene Erwartung der Krankenkassen bezüglich einer nachhaltigen Investition an dieser Stelle die Chance, nicht nur Projekte mit einem Anfang und Ende zu initiieren, sondern wirksam und langfristig auf die Veränderungen einzuwirken. Der Gesetzgeber hat mit dem Gesetz zur Stärkung der Gesundheitsförderung und der Prävention (Präventionsgesetz - PräVG) dieses Wirken im Jahr 2015 als gesetzlichen Grundlage fest verankert (SGB V § 20ff). Und der Leitfaden Prävention des Spitzenverbandes der gesetzlichen Krankenversicherung, der die konkrete Qualitätsgrundlage für das Handeln der Krankenkassen darstellt, beschreibt darüber hinaus

Rahmenbedingungen für eine gesundheitsförderliche Hochschullandschaft. In der aktuellen Fassung greift der Leitfaden Prävention auf die zehn Gütekriterien für eine Gesundheitsfördernde Hochschule des Arbeitskreis Gesundheitsfördernde Hochschulen (AGH 2020) zurück, die zu einem großen Teil die Verhältnisprävention betreffen. Hochschulleitungen können darüber hinaus weitere rechtliche Bezüge zu Gesundheit von Studierenden bei Ihrem Vorgehen nutzen und Vernetzungen herstellen. Das sind

- die Regelungen zum Arbeits- und Gesundheitsschutz im §5 des Arbeitsschutzgesetzes, speziell die Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen Studierender, die bereits seit 2013 gefordert werden und
- die Einleitung einer nachhaltigen Entwicklung aufgrund der im Jahr 2015 beschlossenen Agenda 2030 mit den 17 globalen Nachhaltigkeitszielen, die Sustainable Development Goals (SDGs), die im Ziel 3 das Wohlergehen und die Gesundheit aufgenommen hat: Ein gesundes Leben für alle Menschen jeden Alters gewährleisten und ihr Wohlergehen fördern.

3.2 Die Studierendenvertretungen und das Studierendenwerk

Studierende sind die größte Gruppe an Hochschulen. Sie sind künftige Führungskräfte und Entscheider*innen in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft und werden über ihre Entscheidungen und ihr Wirken in den Lebenswelten Gesundheit und Wohlbefinden beeinflussen. Mit welcher Haltung und Gesundheitskompetenz individueller und organisationaler Art sie diese Aufgaben angehen werden, wird heute schon geprägt durch die Studien- und Hochschulstrukturen, den bewusst gesundheitsförderlich gestalteten Campus und die Kultur des Miteinander, die insgesamt alle Hochschulmitglieder prägen. Studierendenvertretungen haben einen direkten Kontakt zur Hochschulleitung, in vielen Themenbereichen auch zum Studierendenwerk und wissen genau, was Studierende benötigen, um Wohlbefinden und Leistungsfähigkeit im Hochschulkontext entstehen lassen. Beispielsweise gilt es für Erstsemester herausfordernd, sich am Campus zu orientieren, Kommiliton*innen kennenzulernen und sich zu vernetzen. Das Einleben im Wohnheim oder einer WG, die Nebenerwerbstätigkeit, fehlende Sprachkenntnisse international Studierender, Sorgen und Fragen im Zusammenhang mit zu pflegenden Angehörigen oder Bedürfnisse aufgrund gesundheitlicher Einschränkungen sind weitere Herausforderungen. Vielen Studierendenvertretungen ist es ungewohnt und nicht bewusst, wie sie sich für diese Themen einsetzen können. Partner in einer Vielzahl von Fragestellungen sind die Studierendenwerke. Häufig werden sie rein als externer Dienstleister einer Hochschule angesehen, weniger als Partner für Gesundheit und Wohlbefinden Studierender und noch zu selten in SGM-Projekten aktiv. Sie haben aber nicht nur einen differenzierten und breiten Einblick in die Gesundheitssituation Studierender, u.a. durch die regelmäßig erhobene Sozialerhebung, sie beeinflussen beispielsweise durch ihr Wirken in den Psychosozialen Beratungsstellen, in den Mensen und Wohnheimen erheblich die Situation Studierender. Sie haben politischen

Einfluss und könnten ganz konkret in den Hochschulen die Rolle eines Akteurs im SGM einnehmen und dadurch Synergien erzeugen.

Die Pandemie hat zwar einen Paradigmenwechsel in Bezug auf die offen kommunizierte Wahrnehmung gesundheitlicher Belastungen im Studium befördert, dennoch stehen die Studierendenvertretungen vor der Herausforderung, in ihrem Handeln Prioritäten bei der Vielzahl der Themen zu setzen und Querschnittsthemen und Synergiemöglichkeiten zu erkennen. So findet sich derzeit nur in seltenen Fällen ein eingerichtetes Referat beim Allgemeine Studierendenausschuss (ASTA), das sich für gesundheitsförderliche Themen im Studium einsetzt. Beispielsweise ist es wichtig, sich für diese Aufgaben einen Auftrag aus dem Studierendenparlament zu holen, welches auch über die Ausgabe der Semesterbeiträge entscheidet. So könnten finanzielle Mittel den Gestaltungsrahmen für Studierende stärken. Eine Schlüsselstellung nehmen die Fachschaften und Fachschaftsbeiräte beim SGM ein, weil sie sich als Stimme der Studierenden um Fragen, Probleme und Sorgen rund ums Studium kümmern und Einfluss auf die Studien- und Prüfungsordnungen nehmen können.

Unterstützt wird die Entwicklung eines SGM vom freien Zusammenschluss von Student*innenschaften e.V. (fzs), der in den letzten Jahren verstärkt die Bedeutung für SGM herausgearbeitet hat und transparent über Möglichkeiten der Umsetzung und Partizipation informiert. Als überparteilicher Dachverband von Studierendenvertretungen in Deutschland vertritt er mit rund 90 Hochschulmitgliedern nach eigenen Angaben rund eine Million Studierende in Deutschland und fordert auch Hochschulleitungen und Ministerien politisch auf, finanzielle Mittel für ein SGM zur Verfügung zu stellen und überhaupt das Thema der Studierendengesundheit zu einem offiziell gesetzten Thema zu machen, wie es beispielsweise beim Thema Diversität oder Nachhaltigkeit gelungen ist.

3.3 Die Steuerung des Prozesses

Jedes große Vorhaben benötigt eine Steuerungsstruktur. In fast allen Projekten und schon fortlaufenden Managementprozessen, die ich kenne, ist eine Steuerungsgruppe von der Hochschulleitung initiiert, geführt, auf jeden Fall von ihr aber beauftragt und beraten, welche Schnittstellenbereiche und Studierendenvertretungen es in der Gruppe braucht. Die Arbeit ist dann besonders erfolgreich, wenn Expert*innen mit Spezialwissen und Vernetzungskompetenz aus einzelnen Fachbereichen, Fakultäten oder Fachschaften zusätzlich temporär hinzugezogen werden. Hürden entstehen in diesen Gruppen immer dann, wenn es zu Bereichsegoismen, Intransparenz, Unverständnis und Resignation kommt. Dem kann man vorbeugen, wenn man gleich zu Beginn ausreichend Zeit einplant, ein gemeinsames Commitment über die eigene gesundheitsförderliche Kooperation in der Steuerungsgruppe zu erarbeiten und „Gesundheit“ zum Thema macht.

An der FU Berlin arbeitet seit Jahren ein großer Arbeitskreis nach diesen Prinzipien und systematisch am Public Health Action Cyclus entlang und erreicht

Durchlässigkeit und Transparenz bis hin zur Universitätsleitung. So arbeiten hier Vertreter*innen aller fürs Studium relevanten Einrichtungen der Freien Universität gemeinsam mit Studierenden unter der Projektleitung zusammen. Sie entwickeln anhand von Analysedaten zur Studierendengesundheit ein Verständnis von Zusammenhängen im Kontext von Studienbedingungen, Belastungen und Gesundheit, erkennen Problemstellungen und leiten Schwerpunktthemen an Fachbereiche und Gruppen, die die Themen dann für sich mit fachlicher Expert*innenberatung bearbeiten und Veränderungen einleiten. Das ist besonders erfolgreich, weil im Prozess von vornherein eingeplant und mitgedacht ist, Lehrende, Professor*innen und Studierende zusammen zu bringen.

Im SGM-Projekt MyHealth – gesund studieren am KIT, ein Kooperationsprojekt mit der TK, wurde Partizipation als zentrale Strategie des Prozesses verfolgt, und es wurden vielfältige Methoden angewandt, die z.T. aus dem New-Work-Ansatz stammen. Dazu gehörten temporär und agil arbeitende Gruppen mit hohem Handlungsfreiraum und Bearbeitung übergreifender Themen. An allen Stellen des Prozesses wurden systematisch Maßnahmen der Evaluation angesetzt und für die Transparenz des erfolgreichen Prozesses genutzt. Heute ist eine verstetigte Struktur eines ganzheitlichen Gesundheitsmanagements am KIT vorhanden.

3.4 Der Hochschulsport

Seit einigen Jahren ist zu erkennen, dass der Hochschulsport (HSP) deutlich und sichtbar mehr sein will als Sport-, Bewegungs- und Wettkampfanbieter.

So ist schon vor mehr als 10 Jahren der Pausenexpress als bewegte Pause für Mitarbeitende und folgend für Studierende in Vorlesungen und Lehrveranstaltungen ins Leben gerufen worden. Zur Erfolgsgeschichte gehören auch Initiativen wie Spielmobile am Campus zur Förderung sozialen Zusammenseins und Freude, Hängematten für entspannende Momente auf dem Campusgelände, Lesecken, Outdoorseminarräume, und sogar „eßbare Campi“ gehören dazu.

Rückenwind bekommen die Hochschulstandorte von ihrem Dachverband, dem Allgemeinen Deutschen Hochschulsportverband (adh), der in Kooperation mit der TK bereits zwei Initiativen „Bewegt studieren-Studieren bewegt,“ initiiert und auch damit insgesamt fast 100 Hochschulen aktiviert hat. So plant der adh darüber hinaus auch infolgedessen, verstetigt in seinen Strukturen ein eigenes Gesundheitsreferat einzurichten. Eine Aufgabe ist es, Gesundheitskompetenzen und Berater*innenqualitäten für SGM auszubilden. Die HSP-Einrichtungen sollen unterstützt werden, sich in die Strategieentwicklung beim SGM ihrer HS aktiv einzubringen. Bereits realisiert ist auch die Veränderung im Leitbild des adh, das erstmals Gesundheitsförderung als ein Ziel mit ausweist. So sind beste Voraussetzungen gegeben, um das Management für ausgewogenes studentisches Wohlbefinden, Leistungsstärke und Gesundheit durch den HSP mitzugestalten und zu ermöglichen, indem ureigene wissenschaftlich fundierte und praktische Kompetenzen zur Stärkung der sozialen, physischen und psychischen Gesundheit eingebracht werden.

Koordinations- und Vernetzungsaufgaben für SGM im Hochschulsport, sind beispielsweise an den Universitäten Göttingen, der RPTU, Hamburg, Potsdam, Paderborn, Heidelberg, Universität des Saarlandes.

3.5 Kräfte und Energien der HS-weiten Netzwerke nutzen

In Deutschland gibt es derzeit acht regionale Netzwerke und einen bundesweiten Arbeitskreis gesundheitsfördernde Hochschulen. Der Bedarf, die Lust und Freude zu Vernetzung, Austausch und Teilhabe ist in den vergangenen 15 Jahren enorm gewachsen. Es hat sich herumgesprochen, daß in diesen Netzwerken viel voneinander gelernt werden kann, Innovatives geteilt wird und auch in einer Atmosphäre eines Familientreffens, soziale Fragen des Alltags einen Platz finden. Das Besondere ist die wertschätzende, vertrauensvolle, offene und von Neugier geprägte Haltung, die – dem Wettbewerb der Hochschulen getrotzt – ein Miteinander ermöglicht und immer – so durchweg Rückmeldungen der Teilnehmenden, die ich erlebt habe – motivierend wirken. Es geht um Stärkung jedes Einzelnen und ebenso wird dadurch die Arbeit in den Hochschulen beflügelt. Ein Beispiel findet man in Thüringen im Austauschforum „Von Hochschulen für Hochschulen“. So war das Thema Gesundheit im Jahr 2017 nur in zwei HS etabliert, aktuell ist das Thema in allen Hochschulen Thüringens gesetzt. Mehr noch: 2021 haben die Hochschulen einen Kodex unterzeichnet, der Orientierung und Impulse zur Gestaltung einer gesunden Hochschule gibt und selbstverpflichtend auf die Entwicklungen hinzu gesundheitsfördernden Hochschulen in Thüringen wirkt. In dessen Folge sind auch Kanzler*innen im Austauschforum aktiv. Fast alle Netzwerke werden von der TK gefördert. Ebenso das Kompetenzzentrum gesundheitsfördernder HS, das bei der Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen Bremen e. V. (LVG & AFS) angesiedelt ist und seit mehr als drei Jahren eine neue Unterstützungsstruktur für alle Hochschulen darstellt. Ganz im Sinne der Ottawa Charta, die „Vermitteln und Vernetzen“ (mediate) als eine der drei erfolgreichsten Handlungsstrategien für die Prävention herausgestellt hat.

Ebenso wie die Gesundheitsexpert*innen mit ihren Netzwerken, streben auch Kanzler*innen um Vernetzung. Eine konkrete strukturelle Möglichkeit für Kanzler*innen, voneinander zu lernen und für den Geschäftsalltag in der Hochschule zu profitieren, bieten regelmäßige Tagungen. So stand die Kanzler*innentagung für Universitäten an der jetzigen RPTU in Kaiserslautern 2022 erstmals ganz im Zeichen studentischer Gesundheit. Thematisch ging es um die externe Netzwerkarbeit, die Akteur*innen und Stakeholder in den Hochschulen und die Gestaltungsmöglichkeiten durch die Universitäten. Vertreten waren 70 Universitäten, tauchten in Analysedaten zur Studierendengesundheit ein, diskutierten mit Stakeholder*innen Möglichkeiten und Grenzen eines SGM an den eigenen HS, ließen sich vom SGM an der RPTU anregen und viele sind von der Notwendigkeit des Themas überzeugt an ihre Standorte zurückgekehrt. Unmittelbar nach der Tagung wurde beispielsweise an der Universität Hamburg ein SGM ins Leben gerufen und seit Januar 2024

ist der Prozess mit entsprechenden Ressourcen verstetigt und auf dem Weg zum Universitären Gesundheitsmanagement (UGM).

4 Perspektiven

Im Wintersemester 2023/2024 waren nach vorläufigen Zahlen rund 2,87 Millionen Studierende an deutschen Hochschulen immatrikuliert. Bereits zum zweiten Mal in Folge war die Zahl der Studierenden leicht rückläufig. Die Gründe sind vielschichtig und haben insgesamt auch mit der demografischen Entwicklung zu tun. Es deutet sich aber an, dass Hochschulen grundsätzlich ihre Attraktivität und Vorteile für Studierende mehr herausstellen müssen, wozu gesundheitsförderliche Strukturen, Maßnahmen und Angebote gehören. Auf der website des KGH findet man eine Landkarte zum Status des Gesundheitsmanagements in den HS. Der Status wird aufgrund von Selbsteinschätzungen der Gesundheitskoordinator*innen ausgewiesen. Derzeit geben dort etwas mehr als 60 HS an, ein SGM umzusetzen. Das mag als Eindruck zählen, dass noch ein Großteil der HS bundesweit diesen wichtigen Schritt vor sich hat. Nicht immer jedoch wird speziell ein SGM aufgebaut. An der Universität Würzburg geht man den Weg über ein gut ausgestattetes BGM, um sich den Studierenden mit Ihren gesundheitlichen Belastungen und ihren Fragen zuzuwenden. Studierendenvertreter*innen sind in die Arbeits- und Steuerungsgruppe des dortigen BGM involviert und eingeladen, bei einem aufzubauenen Universitären Gesundheitsmanagement (UGM) mitzuwirken, und zwar aus ihrer Perspektive, mit ihrer Expertise und Wahrnehmung zu den Bedingungen und zur Gesundheitskultur in der Universität. Damit geht die Universität Würzburg wie weitere 24 Hochschulen, die auf der Landkarte angeben, ein UGM zu implementieren, einen ganzheitlichen settingorientierten Weg im Gesundheitsmanagement.

Eines scheint sicher: Ein Projektstatus im Gesundheitsmanagement wird der Bedeutung der Studierendengesundheit für Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden an der Hochschule und damit potentiell für die Berufswelt nicht gerecht. Angebote der Individualprävention, Gesundheitsaktionen, Gesundheitstage, Events und individuelle Hilfestellungen für Studierende verpuffen, wenn nicht gleichermaßen in die gesundheitsfördernde Struktur und in die Studienbedingungen an den Hochschulen investiert wird.

Im Juni 2025 werden sich Hochschulen und Netzwerkakteur*innen gesundheitsfördernder Hochschulen auf internationaler Ebene an der Universität Limerick (Irland) treffen, um 10 Jahren nach der Verabschiedung der Okanagan Charta ihre Aktivitäten zu reflektieren und die Zukunft zu planen. Die Vertreter*innen aus Deutschland können zurecht stolz auf die Entwicklung in ihren Hochschulen und den Netzwerken verweisen und gleichzeitig deutlich machen, was noch zu tun ist.

Literaturverzeichnis

- Arbeitskreis Gesundheitsfördernde Hochschulen (AGH) (2020). Zehn Gütekriterien für eine gesundheitsfördernde Hochschule 2020. Verfügbar unter: <https://www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/arbeitspapiere> (06.2024)
- Bonse-Rohmann, M., Schulze, K., Burchert, H., Wulforst, B., (2023) Gesundheitsförderung im Studium - Konzepte und Kompetenzen für Gesundheits- und Pflegeberufe, utb Verlag
- GKV-Spitzenverband (2020). Leitfaden Prävention – Handlungsfelder und Kriterien nach § 20
- Interventionsmanual für Studierende. <https://www.fu-berlin.de/sites/healthy-campus/interventionsmanual/index.html> (14.06.2024)
- Kunz, A., Bachert, P., Hildebrand, C., Reitermayer, J., Albrecht, F., Kunkel, J., (2022) Studentisches Gesundheitsmanagement Beltz Juventa
- Okanagan Charter: An international Charter for Health Promoting Universities and Colleges(2015).https://www.acha.org/documents/general/Okanagan_Charter_Oct_6_2015.pdf (14.06.204)
- Rosenbrock, R. (1995). Public Health als soziale Innovation. *Das Gesundheitswesen*, 57(3), 140–144.
- Timmann, M., Paeck, T., Fischer, J., Steinke, B., Dold, C., Preuss, M., Sprenger, M., (2022) Handbuch Studentisches Gesundheitsmanagement, Springer
<https://www.adh.de/gesundheit/bewegt-studieren-studieren-bewegt>
 (15.06.2024)
<https://www.adh.de/gesundheit/pausenexpress> (15.06.2024)
<https://www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/regionale-netzwerke>
 (14.06.2024)
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/> (16.06.2024)
<https://gesundheit.net.kit.edu> (14.06.2024)
<https://www.studierendenwerke.de/themen/hochschulpolitik/sozialerhebung>
 (14.06.2024)
<https://wellbeing.ubc.ca/examples-and-research/2025-international-health-promoting-campus-conference> (22.07.24)

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren



Bauer, Matthias Johannes, Prof. Dr., Schwerpunkt
Wissenschafts- und Hochschulkommunikation,
IST Hochschule für Management, Düsseldorf,
E-Mail: mjbauer@ist-hochschule.de



Berndt, Sarah, Dr., Institut für Gesellschaftswis-
sensschaften, Bereich Soziologie, Otto-von-Gueri-
cke Universität Magdeburg,
E-Mail: sarah.berndt@ovgu.de



Datzer, Daniela, Dr., Psychologin, Expertin für
People Analytics and Employee Surveys, Mün-
chen,
E-Mail: daniela.datzer@gmx.de



Decker, Claudia, Diplom-Psychologin, PLAZ –
Professional School of Education, Universität Pa-
derborn,
E-Mail: decker@plaz.upb.de



Ehrenstorfer, Barbara, Forschung und Entwick-
lung-Zentralverwaltung, FH Oberösterreich,
E-Mail: barbara.ehrenstorfer@fh-ooe.at



Felix, Annika, Dr., Institut für Gesellschaftswis-
sensschaften, Bereich Soziologie, Otto-von-Gueri-
cke Universität Magdeburg,
E-Mail: annika.felix@ovgu.de



Freudenthaler-Mayrhofer, Daniela, Research Center Steyr, FH Oberösterreich,
E-Mail: daniela.freudenthaler@fh-steyr.at



Fricke, Valérie, M.Sc. Health Science, Doktorandin, Institut für Didaktik und Ausbildungsforschung in der Medizin (DAM), Klinikum der Ludwig-Maximilians-Universität München,
E-Mail: V.Fricke@campus.lmu.de



Glumann, Nicola V., M.Sc. Psychologie, Resilienz-Trainerin, Forscherin und Doktorandin, Center for Disability and Integration (CDI-HSG), Universität St.Gallen, Schweiz,
E-Mail: nicola.glumann@web.de



Gottburgsen, Anja, Dr., Referentin für Forschung und Change Management am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover,
E-Mail: gottburgsen@dzhw.eu



Gropalis, Maria, Dr., Psychologische Psychotherapeutin, Leiterin der Psychotherapeutischen Beratungsstelle, Johannes Gutenberg-Universität Mainz,
E-Mail: gropalis@uni-mainz.de

Bild: privat



Gusy, Burkhard, PD Dr. Dr., Leitung der AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung (PPG), FU Berlin,
E-Mail: burkhard.gusy@fu-berlin.de



Hahn, Edgar, wiss. Mitarbeiter am Lehrstuhl für
Wirtschaftspädagogik, Otto-von-Guericke Uni-
versität Magdeburg,
E-Mail: edgar.hahn@ovgu.de



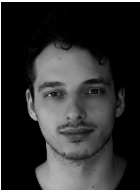
Heublein, Ulrich, Dr., Projektleiter am Deutschen
Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsfor-
schung (DZHW), Hannover,
E-Mail: heublein@dzhw.eu



Heuse, Silke, Prof. Dr., Studiengangsleitung für
Business Psychology (B.Sc.), Campus Berlin,
Programmkoordinatorin und Studiengangsleitung
für Psychologie (B.Sc.), Campus Hamburg,
E-Mail: silke.heuse@ue-germany.com



Hofmann, Yvette E., Prof. Dr., Leitung der For-
schungsstelle für Higher Education Research and
Governance, LMU Munich School of Manage-
ment, Ludwig-Maximilians-Universität München,
E-Mail: yvette.hofmann@lmu.de



Hüttemann, Lukas, BA, wissenschaftliche Hilfs-
kraft an der PLAZ – Professional School of Edu-
cation, Universität Paderborn,
E-Mail: lukashuettemann@gmx.de



Imhof, Margarete, Prof. Dr., Psychologie in den
Bildungswissenschaften, Johannes Gutenberg
Universität Mainz,
E-Mail: imhof@uni-mainz.de



Jöhnk, Henrik, Fakultät für Psychologie und Bewegungswissenschaft, Pädagogische Psychologie und Motivation, Universität Hamburg,
E-Mail: henrik.joehnk@uni-hamburg.de



Kiesewetter, Jan, PD Dr., Institut für Didaktik und Ausbildungsforschung in der Medizin (DAM), Klinikum der Ludwig-Maximilians-Universität München,
E-Mail: jan.kiesewetter@med.uni-muenchen.de



Kuhlee, Dina, Prof. Dr., Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg,
E-Mail: dina.kuhlee@ovgu.de



Lesener, Tino, Dr., AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung (PPG), FU Berlin,
E-Mail: t.lesener@fu-berlin.de



Bild: JGU

Lipps, Beate, Dipl.-Psych., Dezernat Hochschulentwicklung, Abteilung Beratung, Johannes-Gutenberg-Universität Mainz, Vorstandsvorsitzende der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen "GIBeT e.V.,
E-Mail: lipps@uni-mainz.de



Meier, Jana, Dr., Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Paderborn,
E-Mail: jana.meier@uni-paderborn.de



Neumeyer, Franz, Organisationsberater, Systemischer Business Coach, Geschäftsführer Initiative BildungsWandel (ibw),
E-Mail: franz.neumeyer@bildungswandel.jetzt



Oettingen, Gabriele, Prof. Dr., Motivationsforscherin, Professorin für Psychologie an der New York University und der Universität Hamburg,
E-Mail: gabriele.oettingen@nyu.edu



Oppen, Felix, Studentischer Mitarbeiter im AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung, FB Erziehungswissenschaft und Psychologie, Freie Universität Berlin
E-Mail: felix.oppen@fu-berlin.de



Pause, Benjamin, Psychologe, Geschäftsführer des Instituts für Diagnostik, Prävention und Psychische Gesundheit, Hamburg,
E-Mail: benjamin.pause@dpg-institut.de



Pohlenz, Philipp, Professor für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre, Institut für Gesellschaftswissenschaften, Bereich Soziologie, Otto-von-Guericke Universität Magdeburg,
E-Mail: philipp.pohlenz@ovgu.de



Reimer, Maike, Dr., wissenschaftliche Referentin, Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), München,
E-Mail: reimer@ihf.bayern.de



Schutti-Pfeil, Gisela, Prof. Dr., Professorin am Research Center Linz, FH Oberösterreich,
E-Mail: gisela.schutti@fh-ooe.at



Schwarz, Johanna, Medea, MA, Kommunikationswissenschaftlerin, Marketing- und PR-Managerin, Berlin,
E-Mail: johanna.schwarz994@gmail.com



Seppelfricke, Thomas, Prof. Dr., Professor für Forschungsmethodik und Wirtschaftspsychologie, Leitung Bachelor- und Masterstudiengang Wirtschaftspsychologie, Hochschule Fresenius, Düsseldorf,
E-Mail: thomas.seppelfricke@hs-fresenius.de



Serrano-Sánchez, Juan, Dr., wissenschaftlicher Mitarbeiter, Lehrgebiet Bildungspsychologie, Institut für Psychologie, FernUniversität Hagen
E-Mail: juan.serrano@fernuni-hagen.de



Sevincer, Timur, PD Dr., Verwaltungsprofessor, Professur für Psychologie und Transformation, Leuphana Universität Lüneburg,
E-Mail: timur.sevincer@leuphana.de



Brigitte Steinke, Dr., Prozessberaterin, Mitglied in der Steuerungsgruppe Kompetenzzentrum Gesundheitsfördernde Hochschulen, Hannover, Ehrenmitglied im Netzwerk Gesundheitsfördernde Hochschulen Südwest, freiberufliche Moderatorin und Projekt- und Prozessberaterin im Setting Gesunde Hochschule,
E-Mail: brigitte.g.steinke@freenet.de



Voermans, Sabine, Dr., Leitung Gesundheitsmanagement/Public Health, Techniker Krankenkasse (TK), Hamburg,
E-Mail: Dr.Sabine.Voermans@tk.de



Wagner, Gerold, Research Center Steyr, FH Oberösterreich,
E-Mail: gerold.wagner@fh-steyr.at



Watson, Christina, Dr. phil, M.A., Psychologin BDP, Gräfliche Kliniken Bad Driburg, Rehaklinik für Psychosomatik, Bad Driburg,
E-Mail: christina.watson@graefliche-kliniken.de



Wolter, Christine, Dr., AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung (PPG), FU Berlin,
E-Mail: christine.wolter@fu-berlin.de



Wunsch, Beatrice, Psychologin, Systemische Therapeutin (SG), Freiburg,
E-Mail: beatrice.wunsch@dpg-institut.de



Zimmermann, Julia, Dr., wissenschaftliche Mitarbeiterin, Lehrgebiet Bildungspsychologie, Institut für Psychologie, FernUniversität Hagen,
E-Mail: julia.zimmermann@fernuni-hagen.de

Die Corona-Pandemie hat die Hochschulen als Orte der Begegnung, des Austauschs und der Vernetzung stark verändert. Dieser Sammelband beleuchtet aus interdisziplinärer Perspektive die Herausforderungen, denen Studierende vor, während und nach der Pandemie begegneten. Expertinnen und Experten aus Gesundheitswissenschaften, Hochschulforschung, Pädagogik, Psychologie und Soziologie untersuchen nicht nur die psychischen und sozialen Belastungen, sondern präsentieren auch Lösungsansätze und Strategien zur Unterstützung der Studierenden. Dabei werden sowohl individuelle als auch strukturelle Faktoren berücksichtigt, um ein umfassendes Bild der Wechselwirkungen zu zeichnen.

Damit greift der Sammelband ein zentrales Thema auf, das in den letzten Jahren in der Hochschulforschung stark an Bedeutung gewonnen hat: die Rolle des sozialen Faktors für die psychische Gesundheit von Studierenden. Durch die Untersuchung der psychosozialen Situation in der (post-)pandemischen Zeit erhält diese Diskussion eine wichtige neue Dimension.

Der Sammelband bietet wertvolle Einblicke für Wissenschaftler*innen, Praktiker*innen, Hochschulpolitiker*innen und Studierende. Er soll dazu anregen, die Bedürfnisse der Studierenden besser zu verstehen und Wege zu finden, ihre Studienzeit künftig noch gesünder und positiver zu gestalten.

ISBN 978-3-946017-55-4

www.universitaetsverlagwebler.de