

# Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

## Studienberatung auf dem Weg zum ‚New Normal‘?!

- Studienberatung unter dem Eindruck der SARS-Cov-2-Pandemie – Eine Untersuchung in Niedersachsen
- Fokusgruppen mit Abiturient\*innen zur Studien- und Berufsorientierung in Sachsen in den Coronajahren 2020 und 2021
- Akademische Resilienz als Schlüsselkompetenz in volatilen Zeiten
  - Allein, gestresst und unmotiviert? Zum Stresserleben von Studierenden vor und während der Corona-Pandemie
- Studienwahl in Zeiten der Pandemie: Online geht! Die Krise als Chance  
Ein Erfahrungsbericht: Das (digitale) Schnupperstudium für Studieninteressierte an der Universität Jena
  - Ist die Zukunft der kollegialen Beratung digital?
- Veranstaltungsplanung und Corona: Online ist jetzt gelernt
  - Inklusionssensible Hochschulen gestalten

# 4 | 2021

## Herausgeber\*innenkreis

*Eva Fischer*, ehem. Leiterin der Zentralen Studienberatung der Ruhr-Universität Bochum

*Frank Hofmann*, Dr., Leiter der Psychosozialen Beratungsstelle des Studentenwerks Heidelberg

*Franz Rudolf Menne*, M.A., bis 2019 Zentrale Studienberatung der Universität zu Köln

*Achim Meyer auf der Heyde*, Dipl.-Volkswirt, Generalsekretär des DSW – Deutsches Studentenwerk, Berlin

*Melanie Rambeck*, Dipl.-Päd., Leiterin der Zentralen Studienberatung der Hochschule Hamm-Lippstadt

*Gerhart Rott*, Dr., Akad. Direktor, bis 2009 Zentrale Studienberatung, Bergische Universität Wuppertal, ehem. Präsident des FEDORA – Forum Européen de l'Orientation Académique

*Jörn Sickelmann*, Akademischer Direktor, Leiter des Akademischen Beratungs-Zentrums Studium und Beruf (ABZ) der Universität Duisburg-Essen

*Martin Scholz*, M.A., Zentrale Studienberatung der Leibniz Universität Hannover

*Peter Schott*, Dipl.-Psych., selbständiger Studienberater, Münster; bis 2015 Leiter der Zentralen Studienberatung der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

*Wilfried Schumann*, Dipl.-Psych., Psychologischer Beratungsservice von Universität und Studentenwerk Oldenburg

*Wolff-Dietrich Webler*, Prof., Dr., Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung, Bielefeld

*Daniel Wilhelm*, Dipl.-Psych., Studienberater an der Zentralen Studienberatung der Universität Bielefeld

*David Willmes*, Dr., Referent und stellvertretender Leiter der Abteilung Internationale Graduiertenakademie (IGA), Stabsstelle Freiburg Research Services (FRS), Albert-Ludwigs-Universität Freiburg

## Hinweise für die Autor\*innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor\*innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten zu haben. Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor\*innen den Gegenstand nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandeln. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG- oder EPS-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen finden Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

## Impressum

### Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler  
Der Fachverlag für Hochschulthemen  
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld  
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22,  
E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

### Geschäftsführende Herausgeber:

Franz Rudolf Menne, E-Mail: [menne836@web.de](mailto:menne836@web.de)  
Martin Scholz, E-Mail: [Martin.Scholz@zuv.uni-hannover.de](mailto:Martin.Scholz@zuv.uni-hannover.de)

**Anzeigen:** Die ZBS veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind auf Anfrage im Verlag erhältlich.

**Redaktionsschluss dieser Ausgabe:** 30.11.2021

**Erscheinungsweise:** 4mal jährlich

**Grafik:** Ute Weber Grafik Design, München. Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

**Satz:** UVW, E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

**Druck:** Sievert Druck & Service GmbH

### Abonnement/Bezugspreis ab 2022: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 89 Euro  
Einzelheft: 23.50 Euro, Doppelheft: 44.90 Euro  
Abo-Bestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post oder Fax bzw. per E-Mail an den Verlag zu richten.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

### Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasser\*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber\*innen bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

# Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

## Einführung der geschäftsführenden Herausgeber

Von Franz Rudolf Menne & Martin Scholz

II

## Beratungsforschung

Malte Hübner & Martin Scholz  
Studienberatung unter dem Eindruck der SARS-Cov-2-  
Pandemie – Eine Untersuchung in Niedersachsen

93

Ralf Weinen  
Fokusgruppen mit Abiturient\*innen zur Studien- und  
Berufsorientierung in Sachsen in den Coronajahren  
2020 und 2021

101

Raphael Müller-Hotop, Christopher Henich,  
Yvette E. Hofmann & Daniela Datzner  
Akademische Resilienz als Schlüsselkompetenz  
in volatilen Zeiten

107

## Anregungen für die Beratungspraxis/ Erfahrungsberichte

Claudia Dickhäuser  
Allein, gestresst und unmotiviert? Zum Stresserleben von  
Studierenden vor und während der Corona-Pandemie

111

Sophie Bartholome & Wiebke Lückert  
Studienwahl in Zeiten der Pandemie: Online geht!  
Die Krise als Chance  
Ein Erfahrungsbericht: Das (digitale) Schnupperstudium  
für Studieninteressierte an der Universität Jena

115

Franziska Lorz  
Ist die Zukunft der kollegialen Beratung digital?

119

Antje Dovermann  
Veranstaltungsplanung und Corona:  
Online ist jetzt gelernt

123

## Beratungsentwicklung/-politik

(Nachtrag zum Schwerpunkt in ZBS 3/2021)

Ursula Böing  
Inklusionssensible Hochschulen gestalten

127

## In eigener Sache

III

## Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte  
Fo, HSW, HM, P-OE und QiW

IV

Bedingt durch die Pandemie erfuhr die Arbeit an den Hochschulen in den Jahren 2020/21 eine zuvor kaum denkbare und gleichsam rasante Entwicklung in der Umsetzung einer digitalen Transformation. Diese wurde auch von den Studienberatungen in kürzester Zeit und zumindest als Substitution in hervorragender Weise gemeistert. In der vorliegenden Ausgabe der ZBS wird nun ein Blick auf verschiedenste Aspekte dieser Entwicklung gerichtet, auf unterschiedliche Akteure, Zielgruppen aber auch auf Schlussfolgerungen und etwaige weitere Anpassungen.

**Malte Hübner & Martin Scholz** beschreiben die Situation in den Studienberatungen aus nds. Perspektive. Basis ist hier eine Umfrage unter den Mitarbeitenden der nds. Zentralen Studienberatungen etwa ein Jahr nach Beginn der Pandemie und die daraus abzuleitenden Erkenntnisse genauso wie die seitdem eingetretenen Weiterentwicklungen und Einsichten. **Seite 93**

**Ralf Weinen** stellt sodann Ergebnisse einer von der Berliner Agentur A&B One im Auftrag der sächsischen Landesregierung erstellten Untersuchung zur veränderten Informationssuche und Entscheidungsfindung von studieninteressierten Abiturient\*innen in Sachsen vor. **Seite 101**

Die Forschungsgruppe des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF), **Raphael Müller-Hotop, Christopher Henich, Yvette E. Hofmann & Daniela Datzler**, bietet ihre aus dem BMBF-Verbundprojekt „Resilienz und Studienerfolg in MINT-Fächern (ReSt@MINT)“ gewonnenen Erkenntnisse zur Stärkung der akademischen Resilienz als Schlüsselkompetenz in Krisenzeiten. **Seite 107**

**Claudia Dickhäuser** von der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen in Ludwigsburg berichtet aus ihrer Beratungserfahrung von Studierenden, die sich durch die veränderte Situation belastet, gestresst und unmotiviert fühlen. **Seite 111**

Über ihre positiven Erfahrungen, Besonderheiten und den Zugewinn bei der Durchführung des digitalen Schnupper-



Franz Rudolf  
Menne



Martin Scholz

studiums an der Friedrich-Schiller-Universität Jena berichten **Sophie Bartholome & Wiebke Lückert**. **Seite 115**

Kollegiale Beratung ist eine bewährte Methode im professionellen Beratungsalltag. **Franziska Lorz** von der Westsächsischen Hochschule Zwickau hat die Methode in die digitale Welt übertragen und sich hier auf die Suche nach Entwicklungspotential gemacht. **Seite 119**

Online ist gelernt, stellt **Antje Dovermann** von der Leibniz Universität Hannover vermeintlich lapidar fest, zeigt aber gleichzeitig auf, dass Informations- und Orientierungsveranstaltungen in gewohnten Mustern verharren bis neue Herausforderungen zu bewältigen waren. Spannend bleibt, wohin uns das führen könnte. **Seite 123**

Als Nachtrag zum Themenschwerpunkt der vorherigen Ausgabe beschreibt theoretisch fundiert **Ursula Böing** von der Katholischen Hochschule Münster die Entwicklung der letzten Jahrzehnte auf dem Weg zur Ausgestaltung einer „inklusionssensiblen Hochschule“. **Seite 127**

Darüber hinaus möchten wir noch auf die Arbeitskreis- tagung der GIBeT im März 2022, veranstaltet von der ZSB Kassel, verweisen; dies findet sich auf **Seite 122**

*Franz Rudolf Menne & Martin Scholz*

## Call for Papers: Studierendenauswahl

Die *Zeitschrift für Beratung und Studium* möchte sich im Jahr 2022 mit den aktuellen Veränderungen zur Studierendenauswahl an deutschen Hochschulen befassen. Mit dem Urteil des Bundesverfassungsgerichts sind sowohl der Staatsvertrag als auch die Hochschulzulassungsgesetze der Länder angepasst worden. Doch wie sind diese Anpassungen gelungen und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Studieninteressierten wie auch für die Hochschulen und ihre Einrichtungen wie zum Beispiel die Studierendensekretariate und die Beratungsstellen?

Haben sich die Chancen für Studienbewerber\*innen dadurch verbessert oder sind zusätzliche Hürden aufgetreten? Inwiefern reagieren die Hochschulen und nutzen sie die Spielräume in ihren Zulassungsordnungen? Was heißt

das für die Studienberatung hinsichtlich Informationsvermittlung und Orientierungsberatung? Viele weitere interessante Fragen und Themen können sich hier einreihen. Mit diesem Call for Papers möchten wir all diejenigen, die sich mit Zulassungsverfahren und deren Auswirkungen beschäftigen, sich in ihren beratenden Tätigkeiten damit auseinandersetzen oder anderweitig damit konfrontiert sind, aufrufen, Beiträge zu diesem Thema zu verfassen. Wie immer sind Erfahrungsberichte, Innenansichten, wissenschaftliche Beobachtungen sowie kritische Diskussionen und vieles mehr für dieses Format möglich. Wenn Sie interessiert sind und Ideen für Artikel haben, melden Sie sich gerne bis Ende Februar 2022 via [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de) mit dem Betreff „ZBS Call for Papers: Studierendenauswahl“.

*Malte Hübner & Martin Scholz*

## Studienberatung unter dem Eindruck der SARS-Cov-2-Pandemie – Eine Untersuchung in Niedersachsen



*Malte Hübner*



*Martin Scholz*

What is the central difference between virtual and physical presence in "working with each other" and "working with the clientele". The study presented here is devoted to these perceived differences and the development of how they are dealt with by people working in student advising. In the course of the further evaluation and in the public discussion of the results it became clear that no conclusive result but rather a state of work is to be described here at present. This can be stated:

In team communication and cooperation with one another, the question is how work-promoting contacts can develop and continue in the long term without taking away from the cooperation that is experienced as more efficient, at least in part, through technical solutions. At the individual level with its experienced stress situation, relief is already foreseeable through regulations on mobile working. A constantly increasing method security and increasing practice contribute their part to it.

At least at the beginning of the pandemic, there was still a lack of the skills needed to conduct online counseling via video chat on an equal footing with face-to-face counseling. However, significant changes have already occurred here in the course of the survey and subsequent evaluation, so that the two forms no longer seem to make any difference in terms of clarifying concerns and developing possible solutions. However, it remains to be seen which communication channels will be accepted by the target group in the long term and what positive and negative aspects these forms of communication entail. This would also be a contribution to the discussion about whether and how synchronous hybrid event formats will be accepted in the future in the context of student advising or what need will become apparent through the demand of the target group.

### Vorbemerkung

Durch den Ausbruch der SARS-Cov-2-Pandemie waren auch die Studienberatungsstellen und ihre Mitarbeitenden mehr oder minder von heute auf morgen gezwungen, ihre Aufgaben in allen Bereichen – Information, Beratung, Orientierungsveranstaltungen – unter den Bedingungen der Pandemie wahrzunehmen, das heißt distanziert, virtualisiert und die bis dato in physischer Präsenz erbrachten Leistungen im besten Sinne substituierend. Die Lernkurve war steil, das Tempo der Umsetzung notgedrungen hoch und mit ebensolcher Anforderung an die Kreativität versehen. Wenngleich zahlreiche technische, individuelle wie auch institutionelle Herausforderungen zu meistern waren, wurde dabei gleichermaßen auch das Potential deutlich: Ein schlichtes „zurück zum Status quo ante der Pandemie“ war bereits nach kurzer Zeit weder wünschenswert noch sinnvoll. Somit galt es, positive Aspekte zu stärken und negative Entwicklungen zu korrigieren. Angesichts der schnellen Entwicklung drängte sich die vorliegende Untersuchung (Evaluation scheint uns an dieser Stelle noch unangemessen) mittels einer Befragung zum Umgang mit dieser Phase rasanter Entwicklung in den Studienberatungsstellen des Landes auf.

Was ist der zentrale Unterschied zwischen virtueller und physischer Präsenz in der „Arbeit miteinander“ und der „Arbeit mit der Klientel“. Diesen wahrgenommenen Unterschieden und der Entwicklung in der Bearbeitung derselben durch die in der Studienberatung tätigen Menschen hat sich die hier vorgestellte Untersuchung gewidmet. Im Rahmen der weiteren Auswertung und in der öffentlichen Diskussion der Ergebnisse wurde deutlich, dass hier aktuell kein abschließendes Ergebnis sondern vielmehr ein Arbeitsstand zu beschreiben ist. Dieser kann festhalten:

In der Team-Kommunikation und der Zusammenarbeit untereinander steht die Frage im Raum, wie die arbeitsförderlichen Kontakte langfristig entstehen und fortbestehen können, ohne die durch technische Lösungen zumindest in Teilen als effizienter erlebte Zusammenarbeit zu nehmen. Auf der individuellen Ebene mit ihrer erlebten Belastungssituation sind Entlastungen bereits durch Regelungen zum mobilen Arbeiten absehbar. Eine ständig steigende Methodensicherheit und zunehmende Praxis tragen ihren Teil dazu bei.

Für das Beratungshandeln fehlten mindestens zu Beginn der Pandemie noch die notwendigen Kompetenzen, um Onlineberatungen via Videochat gleichrangig zu Präsenzberatungsangeboten durchzuführen. Hier sind je-

doch bereits im Verlauf der Befragung und anschließenden Auswertung deutliche Änderungen eingetreten, sodass beide Formen hinsichtlich Anliegenklärung und Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten keinen Unterschied mehr zu machen scheinen. Offen ist jedoch noch, welche Kommunikationswege bei der Zielgruppe langfristig angenommen werden und welche positiven und negativen Aspekte diese Kommunikationsformen mit sich bringen. Dies wäre außerdem ein Beitrag zu der Diskussion darüber, ob und wie synchron-hybride Veranstaltungsformate im Kontext Studienberatung zukünftig angenommen werden oder welcher Bedarf durch die Nachfrage der Zielgruppe sichtbar wird.

Um die Auswirkungen und Veränderungen im Rahmen des Tätigkeitsfeldes professioneller Studienberatungseinrichtungen an Hochschulen in Niedersachsen erkennen und beschreiben zu können, hat die Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen (kfsn) zusammen mit ihrem Expert\*innenrat<sup>1</sup> daher die Idee und das Konzept einer entsprechenden Befragung entwickelt.

## Inhalt

Gegenstand war eine Befragung aller Mitarbeitenden in Studienberatungsstellen an niedersächsischen Hochschulen, die zu einem Zeitpunkt etwa zehn Monate nach dem Beginn der Pandemie in Deutschland (Januar 2021) und den ersten massiven Einschränkungen bzgl. des physischen Kontaktes durchgeführt wurde. Ziel der Befragung war es, Erkenntnisse über die Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung der veränderten Arbeitsbedingungen und -methoden zu erlangen. Zu diesem Zeitpunkt war das Informations- und Beratungsangebot der Zentralen Studienberatungen Niedersachsens bereits weitgehend auf die Bedingungen der Pandemie umgestellt und erste Erfahrungen konnten substantiiert erhoben werden.

Erkenntnisleitend waren bei dieser Befragung potentiell veränderte Anforderungen in der Information, Beratung und Kommunikation mit der Zielgruppe wie auch in der kollegialen Arbeit miteinander und innerhalb der Teams zu erkennen und ggf. methodisch darauf reagieren zu können.

## Das Ende, das ein Anfang war

Ausgehend von der Annahme, nach nahezu einem Jahr der Pandemie bereits den größten Teil derselben überstanden zu haben und die Zeit zur „Bilanzierung“ als gekommen anzusehen, wollten wir schlicht erheben und betrachten, was unter den notwendigerweise veränderten Bedingungen gut funktioniert und was nicht so gut, worauf wir methodisch und ggf. mit künftig auszubildenden Kompetenzbereichen wie auch mit teaminternen Entwicklungen reagieren müssten.

Ganz bewusst haben wir dabei den Blick geweitet, weg von den ausschließlich in der Beratungsarbeit Tätigen, hin auf alle Mitarbeitenden in den Zentralen Studienberatungen, im Clearing, in der Information, in der Aufbereitung und Anfertigung von Informationen für Print, Web und Social Media und anderes mehr... Ziel war

dabei ein maximal breit gefächertes Bild der durch die Pandemie angestoßenen Veränderungen in der Arbeit für und mit der Zielgruppe der Studieninteressierten und Studierenden zu erhalten. Dafür wurden insgesamt 112 Personen adressiert mit einem Rücklauf von 66 abgeschlossenen Befragungen.

## First look statt endgültiger Ergebnisse

In den Ergebnissen der Befragung haben wir besondere Aufmerksamkeitsfelder identifiziert und in einem Kurzbericht dem Beirat<sup>2</sup> der kfsn zur Verfügung gestellt. Mittels vier thematischer Auswertungsforen mit zahlreicher fachkundiger Beteiligung wurden diese Felder den Befragten vorgestellt und diskutiert. Mit der Bilanz dieser Auswertungsforen wiederum haben wir die Ergebnisse im bundesweiten Austausch im Rahmen zweier Workshops anlässlich der Fachtagung der Gesellschaft für Information, Beratung und Therapie an Hochschulen (GIBeT) im September 2021 an der Leibniz Universität Hannover präsentiert. Ziel dieser breit angelegten Vorstellung und Diskussion war und ist es, die Beschreibung der Phänomene sowie Erklärungsansätze zu entwickeln und entsprechende Bedarfe zu identifizieren.

Aufgabe dieses Artikels ist es, den derzeitigen Diskussions- und Reflexionsstand zu fixieren und als Anstoß für weitere Diskussionen anzusehen.

## Die Befragung

Die erste Idee zu einer kurzen Erhebung kam bei den Autoren bereits im Sommer 2020 auf. Gemeinsam mit dem Expert\*innenrat wurde im folgenden Herbst ein umfassender Fragebogen mit acht Teilbereichen konzipiert:

1. Demografische Daten
2. Fragen zur Ausgangssituation in der Studienberatungsstelle vor der Pandemie
3. Fragen zur Kommunikation der Studienberatung während der Pandemie
4. Maßnahmen zum Infektionsschutz
5. Vergleich der neuen Angebote mit der Ausgangssituation vor der Pandemie
6. Das persönliche Erleben der Umstellung auf veränderte Formate
7. Gemeinsames Arbeiten im Team während der Pandemie
8. Fragen zum Ausblick in die Zukunft

Die Befragung wurde daraufhin ausschließlich als Onlinebefragung über die Applikation LimeSurvey<sup>3</sup> durchgeführt. Mittels personalisierter Zugangsschlüssel wurden E-Mails an alle Mitarbeitenden in den niedersächsischen Zentralen Studienberatungsstellen verschickt.

Die Zielgruppe der Befragung beinhaltet wie oben angegeben neben denjenigen, die im klassischen Feld der persönlichen Beratung zuständig sind, auch alle weiteren Fachdisziplinen, die sich im Feld der Studienberatung bewegen. Dazu gehören neben den Personen mit

<sup>1</sup> <https://www.studieren-in-niedersachsen.de/de/quicklinks/ueber-uns.html> (08.10.2021)

<sup>2</sup> <https://www.studieren-in-niedersachsen.de/de/quicklinks/ueber-uns.html>

<sup>3</sup> <https://www.luis.uni-hannover.de/de/services/anwendungen/applikations-hosting/online-umfragen-mit-limesurvey/>

Leitungsaufgaben beispielsweise auch die Mitarbeitenden aus dem Clearing, dem Informations- und Veranstaltungsmanagement und der Sekretariate.

Durch die Erhebung der Aufgabenschwerpunkte konnte später herausgearbeitet werden, wie sich diese innerhalb des Arbeitsgebietes Studienberatung während der Pandemie verlagert haben.

Nach der Konzeptionsphase im November und Dezember 2020 war der Befragungszeitpunkt der gesamte Monat Januar 2021, also etwa zehn Monate nach den ersten Auswirkungen der Pandemie im Hochschulbereich. Neben der Phase eines ersten Shutdowns im Frühjahr 2020 mit anschließender Lockerung im Sommer konnte so auch die Umstellung auf reine Onlineangebote der Hochschulen im Herbst 2020 abgebildet werden. Angemerkt sei jedoch auch, dass sich seit dem Befragungszeitpunkt bis zu diesem Artikel Erfahrungen mit weiteren neun Monaten Pandemieauswirkungen ergeben haben. Insbesondere diese fortgeführten Erfahrungen kontrastieren die Erhebungsergebnisse und, soviel sei hier schon vorweggenommen, die Dynamik der Entwicklung in Bezug auf die entwickelten und weiter zu entwickelnden Kompetenzen, aber dazu später mehr.

## Auswirkungen der Pandemie auf die Studienberatungsstellen als Teil der Hochschule

Die Ergebnisse der Befragung wurden von der kfsn aufbereitet und gemeinsam mit dem Expert\*innenrat in vier Aufmerksamkeitsfeldern zur weiteren inhaltlichen Diskussion herausgearbeitet. Zu jedem dieser Felder wurde ein eigenes Auswertungsforum in Form von vier Online-Veranstaltungen im April 2021 entwickelt und durchgeführt:

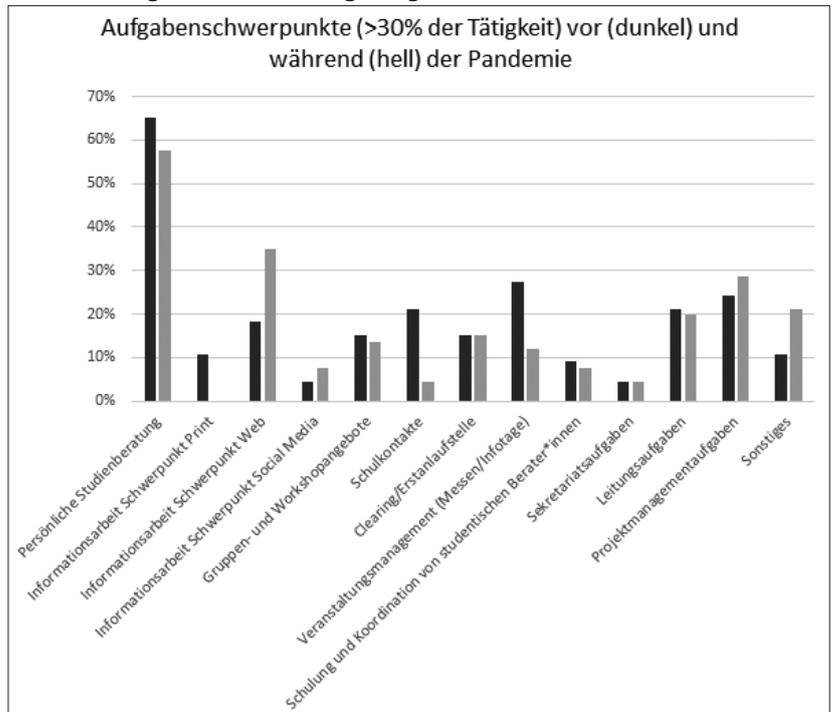
1. Team-Kommunikation und Zusammenarbeit untereinander
2. Umgang mit der erlebten Belastungssituation
3. Zukünftige Kompetenzen für Mitarbeitende in der Studienberatung
4. Kommunikationswege und Wirkung der neuen Formate bei den Zielgruppen

Insgesamt haben etwa 50 der 112 befragten Personen an den einzelnen Auswertungsforen teilgenommen. Innerhalb der Foren gab es neben der Präsentation der Ergebnisse durch den Expert\*innenrat und die kfsn viel Raum zur Diskussion in Kleingruppen, welche wiederum mit Hilfe von digitalen Pinnwänden festgehalten wurde. Durch diese Rückkopplung der Ergebnisse in den Mitarbeitendenkreis der Studienberatungen konnten die folgenden Erkenntnisse noch einmal geschärft werden.

### Zusammenarbeit im Team

Insbesondere die Zusammenarbeit im Team hätte sich durch die Pandemie verändert, so war schnell der allge-

Abb. 1: Diagramm Verteilung Aufgaben vor und während Corona



meine Eindruck nach dem Wechsel ins Homeoffice allerorts. Schließlich waren weder kurze Wege über den Büroflur noch die informelle Kommunikation in der Teeküche möglich.

Entsprechend gaben etwa zwei Drittel der Befragten an, dass die Pandemie die Zusammenarbeit im Team zumindest teilweise belasten würde. Im Gegensatz dazu sah es eine deutliche Mehrheit jedoch so, dass sich die Teamkultur nicht verschlechtert habe. Drei Viertel sahen sich selbst mit den wichtigen Personen in ihrem relevanten Arbeitsumfeld in einem überwiegend guten Kontakt. Und durch die neuen technischen Tools wurde die Zusammenarbeit im Team sogar erleichtert, gaben mehr als die Hälfte der Befragten an. Allerdings fällt hier bei der genaueren Betrachtung auf, dass es zum Zeitpunkt der Befragung noch wenig Routinen im Umgang mit neuen Softwarelösungen gab oder sich noch keine Plattform durchsetzen konnte. Für die teaminterne Kommunikation konnte neben Telefon und E-Mail lediglich BigBlueButton als signifikant relevanter Kanal zur teaminternen Kommunikation bezeichnet werden.

Das in der Befragung gefühlte „individuelle Belastungsempfinden“ (differenziert im folgenden Punkt dargestellt) kontrastiert mit der expliziten Feststellung, dass dieses keinen Effekt auf die Teamkultur habe. Dass der Einsatz der technischen Tools die Sacharbeit nebst entsprechender Kommunikation erleichtere, bestärkte uns, die Hypothese des individuellen „gefühlten“ Belastungsempfindens in einer uns permanent umgebenden und beeinträchtigenden Gesamtsituation, sowohl in Bezug auf die Arbeitsabläufe als auch auf Teamchemie und informelle Kommunikation hin zu diskutieren.

Im dazugehörigen Forum wurden die Vor- und Nachteile der digitalen Kommunikation daher noch einmal deutlicher: Stehen auf der einen Seite die unpersönlichere und

asynchrone Kommunikation als Hindernis, so stehen auf der anderen Seite eine sachorientiertere und zeitlich effizientere Kommunikation. Allerdings sei insbesondere bei E-Mails mehr Achtsamkeit zum Vorbeugen von Missverständnissen nötig, da die non-verbale Anteile der Kommunikation fehlen. Viele Befragte vermissen außerdem den informellen Austausch, da keine zufälligen Begegnungen mehr mit Kolleginnen und Kollegen stattfinden und beispielsweise die Chance fehlt, vor oder nach Besprechungen in Präsenz noch jemanden für kurze Nachfragen abzufangen.

Wenngleich wenig überraschend, so belegt dieses Ergebnis wie wichtig in unseren Arbeitszusammenhängen der persönliche Umgang im Team für das Wohlbefinden ist. Unzulässig überspitzt könnte hier im Umkehrschluss formuliert werden, dass das physische Miteinander für den Arbeitserfolg zumindest unter dem Gesichtspunkt der Effizienz weniger wichtig ist. Welche Wirkungen sich langfristig zeigen werden, bleibt hiervon ausgenommen.

### Persönliches Belastungsempfinden der Mitarbeitenden

Insgesamt dürfen wir feststellen, dass die Kolleginnen und Kollegen aus den Studienberatungen gut auf die Auswirkungen der Pandemie reagieren konnten. Dies machen wir neben der eher optimistischen persönlichen Einstellung gegenüber Veränderungen (etwa 75%) auch an dem Wunsch fest, vorzugsweise nicht zum Status quo vor der Pandemie zurückkehren zu wollen (ebenfalls etwa 75%). Über die Hälfte der Mitarbeitenden konnte außerdem die Veränderungen in ihrem Aufgabenbereich selbst mitbestimmen. Die Anforderung an das persönliche Maß von Veränderungsbereitschaft wurde dabei nicht als zu hoch empfunden.

Auf der Ebene des persönlichen Belastungsempfindens ergibt sich kein klares Bild: Auf der einen Seite fiel beispielsweise einigen die Trennung von Arbeits- und Privatleben am Heimarbeitsplatz schwer. Auf der anderen Seite gaben über die Hälfte an, dass sie ihren Arbeitsalltag autonomer gestalten können und über mehr Freiräume verfügen. Insgesamt scheint es dennoch zum Befragungszeitpunkt ein etwas stärkeres persönliches Belastungsempfinden zu geben.

Dieses disparate Bild ist sicher auch als Folge der in jeder Hinsicht schnellen Entwicklungen anzusehen: schnelle Entkopplung der physisch persönlichen Begegnungen mitsamt der Reduktion auf virtuelle Formate und das sowohl im beruflichen wie auch im privaten Kontext; gleichfalls aber verbunden mit hoher Autonomieerfahrung in der Umsetzung und Gestaltung des neuen Arbeitsalltages sowie einem deutlich gesteigerten Grad der Vereinbarkeit von beruflichem und privatem Alltag mit allen positiven und negativen Begleiterscheinungen.

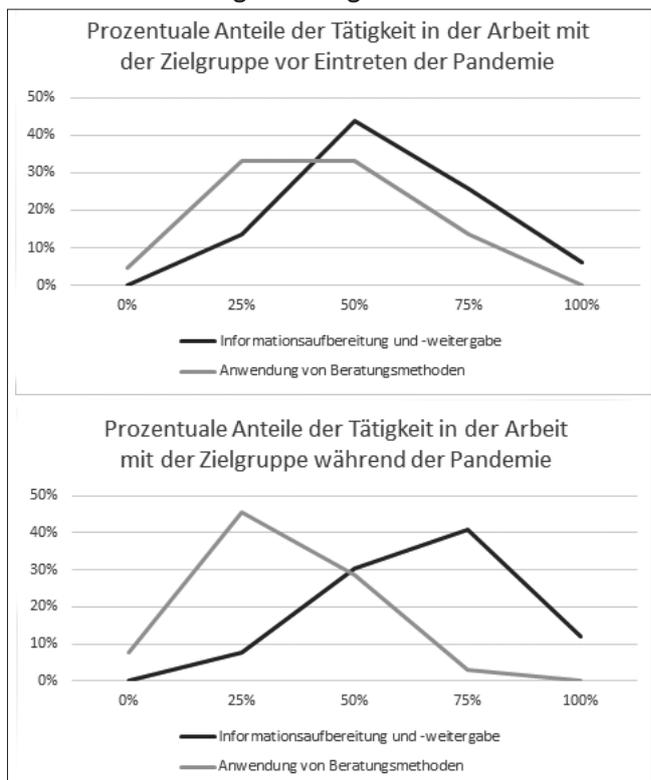
Im dazugehörigen Forum wurden daher vor allem Themen wie das Gefühl der ständigen Erreichbarkeit, eine leichtere Kontrollierbarkeit der Arbeitszeit und der Einblick in die privaten Wohnräume über eine Webcam als kritisch betrachtet. Einen positiven Effekt hätten eine gute Ausstattung am Heimarbeitsplatz und klare Regelungen der Hochschulleitung zu den nötigen Rahmenbedingungen.

## Auswirkungen der Pandemie auf das Beratungshandeln

### Zukünftige Kompetenzen für die Studienberatung

Die beiden folgenden Abbildungen sind eher als Flächen in ihrer Gesamtheit zu betrachten, als den Blick zu sehr auf einzelne Werte zu legen. Auf der horizontalen Achse ist dabei der Wert abzulesen, zu wieviel Prozent die jeweilige Tätigkeit das Beratungsgeschäft ausmacht. An der vertikalen Achse lässt sich die Häufigkeit der jeweiligen Antworten ablesen.

Abb. 2: Diagramme Anteile Informationsarbeit und Anwendung Beratungsmethoden



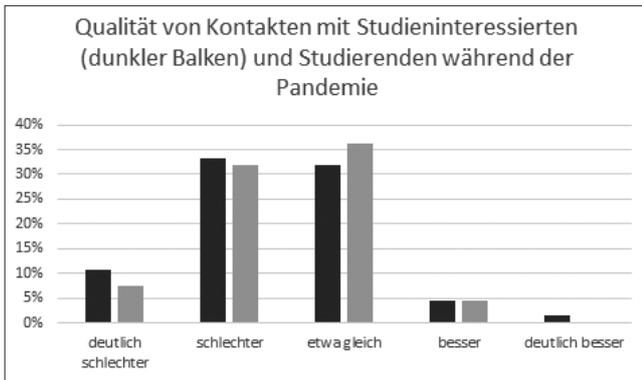
Wenngleich der Arbeitsschwerpunkt sich innerhalb der Beratungstätigkeit unter dem pandemiebedingten Arbeitskontext leicht hin zur Informationsarbeit verschoben hat, wurde dennoch weiterhin die Beratungskompetenz als wichtig eingestuft. Als ebenso wichtig wurde aber auch eine allgemeine technische Affinität angesehen.

Dass während der Pandemie etablierte Beratungsangebote in physischer Präsenz überwiegend nicht weiter genutzt werden konnten, gab etwa die Hälfte der Befragten an.

Daran anschließend wurde geantwortet, dass entsprechend der oben genannten Verschiebung die Qualität der Studienberatung insgesamt etwas abgenommen hat. Bislang nur mittelbar zu interpretieren ist, woraus die Befragten diese Abnahme der Qualität ableiten. Die Befragung gibt hier bis auf einen Aspekt nur wenig Aufschluss.

Dabei hat die wahrgenommene Qualität der Anfragen von Studieninteressierten minimal stärker abgenommen als die der Anfragen Studierender. Analog dazu verhielt sich jedoch auch die Menge der Nachfragen.

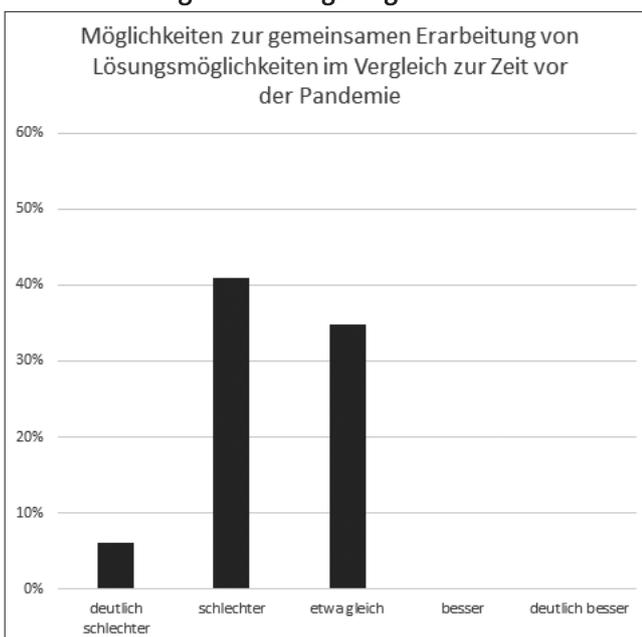
Abb. 3: Diagramm Qualität der Beratung



Dazu ergeben sich zwei Hypothesen: Zum einen ist es möglich, dass die Komplexität der Nachfragen und damit auch die Qualität als geringer wahrgenommen wurde, da vor allem eine Häufung von Informationsnachfragen Studierender zum Beispiel mit organisatorischen Anliegen eintrat. Zum anderen wäre es möglich, dass infolge der neuen oder mindestens ungewohnten medialen Vermittlung dies entweder auf die Beratungsarbeit der Beratern oder die Mitarbeit der Ratsuchenden zurückzuführen ist; wir kommen gleich darauf zurück.

Dem gegenüber steht jedoch die Wahrnehmung, dass die Erreichbarkeit der Studienberatung wenig beeinträchtigt war und die zeitliche Flexibilität der Angebote sogar verbessert wurde. Auch beim Zeitbedarf für eine Beratung, bei der Vermittlung von Inhalten und der Klärung des Anliegens ergaben sich keine Veränderungen durch die Pandemie. Schwierigkeiten hat zum Zeitpunkt der Befragung jedoch noch die gemeinsame Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten mit den Ratsuchenden gemacht.

Abb. 4: Diagramm Möglichkeit zur gemeinsamen Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten



Demzufolge funktioniert also die gesamte Beratungsarbeit im virtuellen Setting genauso gut wie in physischer

Präsenz mit Ausnahme der Erarbeitung von Lösungsmöglichkeiten. Auch an dieser Stelle möchten wir mit einer ggf. unzulässig zugespitzten Hypothese weiterarbeiten: Entweder mangelte es an Methodenkompetenz oder es darf nicht sein, was nicht sein darf, ... dass Beratung virtuell anders, aber genauso gut funktioniert wie in physischer Präsenz.

Im Auswertungsforum wurde daher die Frage kritisch diskutiert, ob Beratung „wirklich“ unter den neuen Bedingungen (Onlineberatung via Video, keine ganzheitliche Wahrnehmung des Klienten etc.) funktionieren kann oder ob fehlende Veränderungsbereitschaft für den Wunsch der Rückkehr zum Status quo ante verantwortlich sei.

In diesem Zusammenhang mag ein kleiner Exkurs in die Vermittlung, Methoden und Medien im Tätigkeitsfeld der Studienberatung eine Interpretationshilfe geben: So wurde das Beratungsgespräch im Setting Klient\*in – Berater\*in, in vertraulicher Atmosphäre im Beratungsraum regelmäßig als „Standardsetting“ der (Studien-)Beratung definiert. Alle weiteren mittlerweile weitgehend akzeptierten Formen/Derivate von Beratung, wie zum Beispiel Gruppenberatung, Telefon-, E-Mail-, Chatberatung u.a.m., bedurften eines verhältnismäßig langen Zeitraums<sup>4</sup>, um als „anerkannte“ Form der Beratung lediglich in einem anderen Setting neben dem „Standardsetting“ akzeptiert zu werden. Die Einzelberatung nahm dabei stets den Platz der „Königsdisziplin“ ein; Telefon-, E-Mail- und Chatberatung waren und sind im Beratungsprozess vorgeschaltet oder als Erstkontakt anerkannt, aber nicht als gleichwertig neben die Einzelberatung im „Standardsetting“ gestellt.

Sofern wir diesen Exkurs als hergebrachte Tradition in der Studienberatung annehmen können, verwundert es wenig, dass eine dermaßen massive, von außen herbeigeführte und unabdingbare, Veränderung der grundlegenden Arbeitsumstände grundsätzlich negativ und dann eben auch als dysfunktional erlebt werden „muss“ (... das kann ja gar nicht funktionieren). Umso bemerkenswerter ist die dann nur kurze Zeit später in den Auswertungsforen geäußerte Veränderungsbereitschaft.

Wie eingangs des Artikels bereits angeführt, zeigte sich in der Plenumsdiskussion im Auswertungsforum, dass die weitere Erfahrungszeit (vier zusätzliche Monate) im Umgang mit der virtuellen Beratungsmethodik auch entsprechend veränderte, ggf. fortentwickelte Einschätzungen zu den gemeinsamen Erarbeitungsmöglichkeiten, nach sich zog: Konfrontiert mit der oben genannten zugespitzten Hypothese, befand das Plenum weitgehend einmütig, dass auch in der Erarbeitungsphase keine bis wenig Abstriche zu machen seien. Wenn also die ganzheitliche Wahrnehmung der Person (z.B. Kleidungsdetails, Geruch, Körperhaltung etc.) aufgrund des Videokontaktes eingeschränkt ist, muss die klientenzentrierte verbalisierte Anliegenklärung intensiviert werden und gleichzeitig ggf. entstehende Wahrnehmungen, Hypothesen, aber auch Irritationen ebenfalls verbalisiert werden.

<sup>4</sup> Noch in den 2000er Jahren war es schlechterdings nur bedingt möglich, unter Verwendung von Telefon oder E-Mail von „professioneller“ Beratung bzw. Beratungssetting zu sprechen.

### Erreichen der Zielgruppe

In der Kommunikation mit den ratsuchenden Studieninteressierten und Studierenden wurde pandemiebedingt der Wechsel von nahezu allen Präsenzangeboten in digitale Formate erzwungen. Insoweit zeigen die Ergebnisse der Erhebung diese Schwerpunktverlagerung ins Digitale bei den Kommunikationskanälen und ebenfalls eine Aufgabenverschiebung in die gleiche Richtung bei den Mitarbeitenden. Dazu zählen nicht nur die Umstellung der Beratungstätigkeit auf Videoformate oder die Schaffung von Online-Gruppenangeboten und -Veranstaltungen, sondern auch der Aufbau neuer Webseiten und die Erstellung von Videotutorials. Insbesondere für letztgenannte existieren jedoch sehr unterschiedliche personelle und technische Voraussetzungen in den einzelnen Studienberatungsstellen, zeigte die Diskussion im dazugehörigen Forum.

In Anbetracht dieser umfangreichen Veränderungen lohnt sich ein Blick ins Detail. Es wurden alle Mitarbeitenden gefragt, welche Kommunikationsmöglichkeiten bereits vor der Pandemie am meisten genutzt wurden und wie sich diese Nutzung während der Pandemie verändert hat. Die klassischen Kommunikationswege waren dabei zuvor Telefon (Platz 1), Präsenzberatung (Platz 2) und E-Mail (Platz 3). Während der neuen Arbeitssituation unter Corona konnten sich die Kanäle Telefon und E-Mail auf ihren bisherigen Plätzen halten. Die bisherige Präsenzberatung wurde jedoch durch Beratung mittels Videochat auf Platz 2 abgelöst.

Der Grund dafür findet sich vor allem darin, dass Präsenzangebote weit überwiegend nicht stattfinden konnten und sich Videoberatung als eigenständiges Medium zur Distanzberatung als Substitut anbot, auch wenn sie bis zum Eintreten der Pandemie noch eher als exotisch galt und zumindest nicht als gleichwertiger Kanal zur Präsenzberatung eingestuft wurde.

Als technische Lösungen für die Erreichbarkeit der Studienberatung durch Ratsuchende wurde in Niedersachsen neben Telefon und E-Mail vorwiegend auf die Applikation BigBlueButton zurückgegriffen. Nicht nur wurde diese Plattform von mehr als 75% eingesetzt, sie wurde auch von ebenso vielen für geeignet gehalten. Keine der anderen seltener genutzten Applikationen wie Zoom, Jitsi und WebEx überschritten die Schwelle von 30%. Anzumerken sei an dieser Stelle zusätzlich, dass Social Media Plattformen nicht für Beratungszwecke genutzt wurden und dafür auch nicht geeignet erschienen. Der Nutzen zur Öffentlichkeitsarbeit wurde jedoch nicht abgefragt.

Die Frage nach den positiven und negativen Effekten auf die Kommunikation mit den Ratsuchenden zeigte, dass besonders die Ebene der Beratung im Einzel- und Gruppensetting negativ betroffen war. Positiv schnitten hingegen die digitalen Angebote zur Informationsweitergabe in Gruppen wie zum Beispiel Hochschulinformationstage und die Informationsmöglichkeiten über Webseiten ab.

Bei der Frage nach der antizipierten Wahrnehmung der Ratsuchenden zu denselben Effekten, war festzustellen, dass es einen vergleichsweise hohen Anteil Mitarbeitende gibt, die keine Rückmeldungen dazu hatten, auf welcher Ebene die stärksten Effekte der Kommunikation mit der Zielgruppe eintreten. Dabei fiel es ihnen noch schwerer, die positiven Effekte auf die Kommunikation

einzuschätzen (30%) als die negativen Effekte (21%). Dieser letztgenannte Aspekt sorgte für Verblüffung: Warum lässt sich der Effekt auf die Kommunikation zur Zielgruppe nicht von allen einschätzen? Und warum fällt es leichter, die negativen Effekte zu vermuten?

Im dazugehörigen Forum wurde dieser Eindruck noch einmal bestätigt, indem der Wunsch nach mehr Feedback von den Ratsuchenden geäußert wurde. Oft bekomme man weniger mit, welche Wirkung das online stattgefunden Gespräch zeige. Außerdem sei eine Sättigung an neuen Formaten bei der Zielgruppe wahrzunehmen, sodass weitere Angebote nur schwer angenommen würden. Um mehr über das veränderte Nutzungsverhalten der Zielgruppe zu erfahren, sollte verstärkt auf Evaluationen und Befragungen gesetzt werden. Außerdem müsse man auch in Zukunft einen guten Mix aus altbewährten und neuen Angeboten erreichen.

In Anbetracht dessen, dass ein Fünftel bis ein Drittel der Befragten die Effekte auf die Kommunikation zur Zielgruppe nicht einschätzen können, ist es dringend geboten, individuell und institutionell Feedback einzuholen und, wie es auch im Auswertungsforum gewünscht wurde, Befragungen zum Nutzungsverhalten der Klienten durchzuführen. Bevor die Studienberatungen sich auf ein verändertes, ggf. auch entwickeltes Angebotsspektrum einlassen können, müssen sie wissen, was wie funktioniert und angenommen wird. Alles andere würde eher nach Zufallsentwicklung aus der Hexenküche anmuten.

### Back to the roots – great divide – new normal

#### Lessons learned vs. lessons to learn

Ursprünglich sind wir mit unserer Befragung angetreten, abschließende Lehren aus dieser hochdynamischen und kreativen Zeit für unser Arbeitsfeld zu ziehen, dafür ist es aber schlicht noch nicht an der Zeit.

Die „Learnings“ aus der Befragung wurden in den Auswertungsforen mit den Mitarbeitenden der niedersächsischen Studienberatungsstellen diskutiert und diese Diskussion dokumentiert. Ebenso wurden die Ergebnisse in zwei Online-Veranstaltungen auf der GIBeT-Fachtagung im September 2021 an der Leibniz Universität Hannover auf der Bundesebene mehr als 40 Teilnehmenden vorgestellt. Deutlich wurde bei diesen Diskussionen immer wieder, dass wir uns noch im pandemischen Geschehen befinden, dass die Studienberatungen nach wie vor den Einsatz und Umgang mit neuen Tools und Medien genauso wie die Adaption der Methoden in diesen Tools und Medien erproben und es für einen abschließenden Ausblick zu früh ist. Gegenüber der „lessons learned“ stehen daher die „lessons to learn“.

#### Was ist

Als Ergebnisse können wir festhalten, dass die Mitarbeitenden der Zentralen Studienberatungsstellen in Niedersachsen ausgelöst durch die pandemiebekämpfenden Maßnahmen, in der teaminternen Kommunikation neben Telefon und E-Mail in der Mehrheit lediglich ein Tool zur Videokonferenz ergänzt haben, dadurch aber mit allen relevanten Personen hinreichend im Kontakt waren. Die Aufgabenwahrnehmung und -erledigung funktionierte dabei in gewohntem Maße, lediglich der

informelle Anteil der Teamkommunikation kommt zuweilen zu kurz. Dieser privat-persönliche Anteil der Berufstätigkeit bricht sich mit einer gewissen Unschärfe auch im individuellen Belastungsempfinden Bahn. Letzteres wird unterschiedlich, aber insgesamt leicht negativ also höher als in Präsenzarbeit wahrgenommen. Die Trennung von Beruf und Privatleben im Homeoffice ist schwieriger, gleichwohl wird die mit dem Homeoffice einhergehende höhere Autonomie in der Arbeitsorganisation als ausgleichend positiv wahrgenommen.

In der Beratungsarbeit stellen wir fest, dass die Zielgruppe der Ratsuchenden über die vorhandenen Kanäle Telefon und E-Mail hinreichend gut versorgt und die Präsenzberatung durch die Videoberatung substituiert wurde. Allerdings verfügen die Studienberatungen in der Verwendung der medial distanzierten Videochattools über nicht ausreichend adäquate Möglichkeiten zur gemeinsamen Erarbeitung von Lösungsschritten mit den Ratsuchenden. Vom Erstkontakt bis zur Anliegenklärung funktioniert der Medieneinsatz im absolut hinreichenden Maß. Daraus speist sich ein disparates Bild von Einschätzungen: Zum einen der Zweifel, ob Onlineberatung über Videochat ein ausreichendes Format zur Studienberatung darstellt; zum anderen geben mehr als 75% der Befragten an, dass sich ihre persönliche Einstellung gegenüber Onlineberatung im Laufe der Pandemie verbessert habe. Mindestens ebenso viele möchten an den neu entstandenen Formaten ganz oder teilweise festhalten. Darüber hinaus stellen wir fest, über zu wenig Rückmeldung über die Effekte der Kommunikation zu den Ratsuchenden zu verfügen.

### Was bleibt

Basierend auf den Ergebnissen der Befragung und der Diskussion sowie den Rückmeldungen in den nachfolgenden Auswertungsforen und im Rahmen der Präsentationen auf der GIBeT-Fachtagung beobachten wir eine nach wie vor anhaltende Weiterentwicklung: Wie werden teamintern kollaborative Applikationen nach einem weiteren Jahr Pandemie genutzt? Wie wird inzwischen auch die informelle Ebene abgebildet? Welche neuen Pfade sind zu echten Kommunikationswegen geworden? Insbesondere die Rückmeldungen und Diskussionen in den Auswertungsforen haben einen „Gewöhnungsfaktor“ aufgezeigt: Nach typischen Anlauf- und Anfangsschwierigkeiten beim Einsatz der neuen Kollaborationstools, sind die meisten Herausforderungen angenommen und überwunden. Neben der ohnehin schon in der Befragung festgestellten Effizienz (Autonomie in der Arbeitsablaufgestaltung im Homeoffice, asynchronem individuellen Arbeiten, anlassbezogenem Teamchat), stellt sich mittlerweile auch eine gestiegene Wertschätzung für das mobile Homeoffice ein, sodass wir auch hier nach anfänglichen Anpassungsschwierigkeiten, verursacht durch den plötzlichen und nicht selbstbestimmten Wechsel ins Homeoffice, eine zunehmend gelingende Trennung von beruflichem und privatem annehmen.

Diese Annahme stützt die oben angeführte These, dass das individuelle Belastungsempfinden mit der Stresssituation einer noch nicht absehbaren Pandemie zusammenhängt, ein Zustand der sich inzwischen normalisiert

(im Sinne eines „new normal“). Überdies besteht in Niedersachsen mittlerweile auch eine angepasste und für mehr Sicherheit und damit auch Entlastung sorgende neue arbeitsrechtliche Regelung zur Aufteilung von Homeoffice und Präsenzpflcht (Vereinbarung gemäß §81 NPersVG über Telearbeit und mobile Arbeit<sup>5</sup>).

### Was soll noch werden

Angesichts dessen, dass mehr als Dreiviertel der Befragten angaben, dass sich ihre persönliche Einstellung gegenüber Onlineberatung im Laufe der Pandemie verbessert habe und mindestens ebenso viele an den neu entstandenen Formaten ganz oder teilweise festhalten möchten, werfen sich nach unserer Ansicht weiterführende Fragen auf: Wenngleich sich bereits zum Zeitpunkt der Auswertungsforen positive Entwicklungen durch die zunehmende Routine in der Videoberatung abzeichnen schienen, muss dennoch die Frage gestellt werden, ob die etablierten Methoden der Präsenzberatung für eine gelingende Videoberatung transformiert, ergänzt oder gar ersetzt werden sollten. Gleichzeitig soll Onlineberatung über Videochat im Angebotsportfolio enthalten bleiben. Wird dieses dann „nur“ additiv angeboten, oder gibt es eine konzeptuelle Verzahnung der unterschiedlichen Kanäle? Was sind die Kriterien für den Einsatz der ein oder anderen Form, die Auswahl der Klienten? Bestimmte Anliegen oder andere distanzbedingende Faktoren? Werden Präsenz- und Videoberatung als gleichwertig betrachtet? Und weiter, ob und wenn ja in wieweit angesichts der sukzessiven Rückkehr in den (schichtweisen oder vollständigen) Präsenzbetrieb darüber hinaus neue Methoden, wie beispielsweise der Einsatz digitaler Pinnwände zur Ergebnissicherung mit anschließendem Zugang für die Ratsuchenden, diese in die Präsenzberatung rückübertragbar sind? Dazu gehört auch die Frage, wie weit verbreitet inzwischen stärker auf Beratung fokussierende Applikationen wie etwa Coachingspace<sup>6</sup> sind? Werden diese genutzt? Wäre ein flächendeckender Einsatz denkbar? Dazu gehört ebenfalls eine detailliertere Kenntnis über das Annahmeverhalten und die Einschätzung der Klientel von Studienberatung. Es braucht einen Ausbau des Wissens über die Zielgruppe und ihrer Erreichbarkeit, um künftig zutreffend Einschätzungen abgeben und ggf. nachsteuern zu können.

Die dynamischen Entwicklungen der vergangenen 18 Monate verpflichten geradezu, künftig verstärkt die Arbeit mit der Klientel zu evaluieren und mittels Erhebungen und Befragungen den Überblick über die verschiedenen lohnenswerten wie auch kritikwürdigen Entwicklungen zu behalten.

### Erfolgte Schritte in der kfsn

Auf der Ebene der Zusammenarbeit zwischen den niedersächsischen Zentralen Studienberatungsstellen und der kfsn konnten die Erkenntnisse aus der Befragung und den anschließenden Auswertungsforen in verschiedenen Bereichen zügig umgesetzt werden.

<sup>5</sup> [https://www.mi.niedersachsen.de/download/172953/Vereinbarung\\_Telearbeit\\_und\\_mobile\\_Arbeit\\_in\\_der\\_niedersaechsischen\\_Landesverwaltung.pdf](https://www.mi.niedersachsen.de/download/172953/Vereinbarung_Telearbeit_und_mobile_Arbeit_in_der_niedersaechsischen_Landesverwaltung.pdf)

<sup>6</sup> Vgl. <https://coachingspace.net> mit Methodenangebot wie virtuellem Aufstellungsbrett, innerem Team u.a.m.

Zunächst hat die kfsn ihr Fortbildungsangebot umgehend um mehrere Seminare im Bereich Onlineberatung ergänzt und gleichfalls noch im Sommer 2020 ein Angebot zur Teamentwicklung für die Teams der niedersächsischen Studienberatungsstellen bereitgestellt, das explizit auf Themen der virtuellen Zusammenarbeit fokussierte. In ihrer AG Fortbildungskonzept werden die Ergebnisse inzwischen auf längerfristige Veränderungsbedarfe im Fortbildungsbereich untersucht. Hier beschäftigt sie sich insbesondere mit den Ergebnissen, welche Formate überwiegend in Präsenz gewünscht werden (z.B. Supervisionsgruppen) und wo sich sowohl Online- als auch Präsenzformate anbieten (z.B. Arbeitsgruppen und Arbeitskreise).

Daneben wurde ein offenes Austauschformat für alle Mitarbeitenden aus den ZSBn unter dem Namen meet@kfsn umgesetzt. Dort finden im Abstand von zwei Monaten Onlinetreffen statt, für die vorher ein Thema in der gemeinsamen Kollaborationsplattform abgestimmt wurde. Damit dient meet@kfsn als eine Art Katalysator für aktuelle Themen in der Arbeitswelt der Studienberatungen und ermöglicht die Identifikation neuer Entwicklungen.

Mehr aus der Beschäftigung mit der Befragung als aus ihrem Ergebnis wurden außerdem neue Online-Veranstaltungsformate gemeinsam mit den Studienberatungen entwickelt und erfolgreich durchgeführt. Dadurch hat sich eine neue Qualität der Zusammenarbeit im Bundesland ergeben.

## Schluss und Ausblick

Diese Befragung hat einen breiten Austausch in Niedersachsen initiiert und einen Großteil der Mitarbeitenden in den Studienberatungsstellen einbezogen. Insofern wurde das Ziel eines differenzierteren Dialogs erreicht und wichtige erste Schritte im Veränderungsprozess der Studienberatungslandschaft konnten von der kfsn unterstützt werden.

An vielen Stellen läuft inzwischen eine Diskussion über eine gleichberechtigte Nutzung von Präsenz- und Onlineberatung über Videochat oder es wird an der Ent-

wicklung neuer synchron-hybrider Veranstaltungsformate gearbeitet, bei denen sich neue Herausforderungen stellen. Auch der notwendige Arbeitseinsatz erhöht sich dadurch zum Teil unverhältnismäßig. Auf der Metaebene stellt sich hier die Frage, was die zentralen Unterschiede zwischen Präsenz und Virtualität in der Arbeit ausmachen: Müssen wir unterscheiden zwischen der Arbeit im Team miteinander und der Arbeit mit der Klientel? Und ist die Pandemie dabei nur ein Katalysator der natürlichen Entwicklung mit weiteren anstehenden Veränderungen, oder folgt auf diesen Pendelschlag ein Schwung in die Gegenrichtung?

Die Dynamik der Entwicklung wurde besonders deutlich in den Auswertungsforen und dem nachfolgenden Austausch. Zwischen der Befragung und diesen Foren lagen gerade einmal vier Monate, dennoch zeigten die Diskussionen rund um ausgewählte Ergebnisse und Hypothesen, dass die Entwicklung bereits vorangeschritten war und den Erhebungszustand überwunden zu haben schien. Denkbar wäre somit in Zukunft eine kürzere Anschlussbefragung, sobald sich eine zeitstabilere „neue Normalität“ etabliert hat. Denn eine Beschäftigung mit den Themen wird mutmaßlich die nächsten Jahre unausweichlich sein und weitere Veränderungen im System der Profession Studienberatung mit sich bringen.

■ **Malte Hübner**, Dipl.-Päd., Mitarbeiter für Informations- und Kommunikationsmanagement und stellvertretender Geschäftsführer der Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen,

E-Mail: huebner@kfsn.uni-hannover.de

■ **Martin Scholz**, M.A., Leiter der Zentralen Studienberatung der Leibniz Universität Hannover, Sprecher des Expert\*innenrates der Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen,

E-Mail: martin.scholz@zuv.uni-hannover.de

## Neuerscheinung

Reihe Hochschulwesen:  
Wissenschaft und Praxis

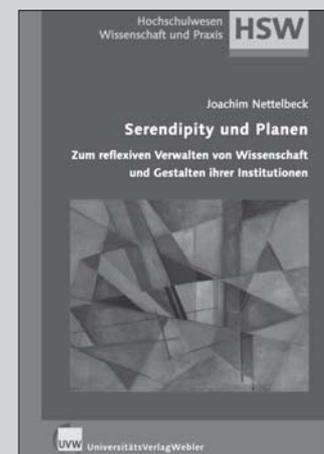
### Serendipity und Planen Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen von Joachim Nettelbeck

ISBN 978-3-946017-21-9, Bielefeld 2021, 238 Seiten, 49.80 Euro

Weitere Infos:

<https://www.universitaetsverlagwebler.de/nettelbeck2021>

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)



Ralf Weinen



Ralf Weinen

## Fokusgruppen mit Abiturient\*innen zur Studien- und Berufsorientierung in Sachsen in den Coronajahren 2020 und 2021

Since the sudden shutdown in March 2020, universities and colleges have developed a range of new digital information and guidance services. Focus groups with high school graduates, conducted in July 2020 and March 2021, show how these formats can be further optimised. The focus should be on opportunities for connection and dialogue. For digital university and college open days, this means transitioning from streaming to networking. Online workshops need to actively address all to human insecurities in order to encourage participation (e.g. getting to know each other, break-out rooms, moderation in distributed roles). Social media activities can provide initial impulses early on and bind interested parties in the late decision-making phase; however, actual study programme information still takes place on the websites. What is key there is a well-structured offer as regards content, which should be loosened up – but not overlaid – by advertising. The young target group recognises the many opportunities of digital evolution, whilst remaining keenly aware of its shortcomings and limitations. It seeks to review media presentations in direct discussion with students and other graduates.

### 1. Einleitung: Fragestellungen und Untersuchungsdesign

Dass Corona die digitale Evolution beschleunigt hat, ist schon ein Allgemeinplatz. Seit dem plötzlichen Shutdown im März 2020 wurden allerorts neue, digitale Arbeits- und Kommunikationsformen entwickelt: iterativ und in kürzester Zeit, mit großem Engagement und viel Kreativität. Für die Studieninformation und -beratung kam hinzu, dass Corona die Lebenslage der Zielgruppen ganz dramatisch verändert hat. Schüler\*innen waren vom Social Distancing besonders betroffen: im Home-schooling, in der Freizeitgestaltung, zu einmaligen „Life Events“ (Abitur!), in ihrer ganzen Lebensplanung. Die resultierenden Sorgen und Probleme, Fragen und Erwartungen mussten aufgegriffen werden; und sie werden nachwirken.

Ziel der hier vorgestellten Fokusgruppen mit Abiturient\*innen war es, in einer äußerst dynamischen Lage Planungsgrundlagen zu schaffen. Die Studien wurden initiiert und beauftragt von der Initiative „Pack dein Studium. Am besten in Sachsen.“, mit der das Sächsische Wissenschaftsministerium und die sächsischen Hochschulen über die Studienmöglichkeiten im Freistaat informieren. Die Durchführung lag beim Forschungsteam der Kommunikationsagentur A&B One, das die sächsische Initiative schon seit 2007 durch qualitative Zielgruppenbefragungen begleitet.

Es wurde ein qualitatives Vorgehen gewählt, um ein anschauliches Bild der Zielgruppe zu gewinnen und frühzeitig Optimierungsansätze erkennen zu

können. Der Beitrag fasst die Ergebnisse von zwei Befragungswellen und insgesamt 6 Fokusgruppen zusammen. Alle Teilnehmer\*innen planten die Aufnahme eines Studiums und hatten sich schon über Studienangebote informiert. Bei der Zusammensetzung haben wir auf ein breites Spektrum der angestrebten Fachrichtungen und eine gute soziodemographische Mischung (z.B. Geschlecht) geachtet. In den zweistündigen Diskussionen hatten die Schüler\*innen zunächst Gelegenheit, ihre aktuelle Lebens- und Stimmungslage zu schildern. Im Anschluss wurden sie zu ihren Plänen für die Zeit nach dem Abitur, ihren Studien- und Berufswünschen und ihrem Informationsverhalten befragt. Darüber hinaus haben wir Informations- und Beratungsangebote (beispielhaft) vorgestellt, auf Wirkung und Akzeptanz hin überprüft und Optimierungsmöglichkeiten diskutiert.

Qualitative Forschung zielt nicht auf statistische Repräsentativität. Sie soll Aufschluss geben über Handlungsmotive, typische Konflikte und Wahrnehmungsmuster. Die hier vorgestellten Thesen dienen als Denkanstoß, ihre Aussagekraft wird gestärkt durch den Abgleich mit den Einschätzungen der Praktiker\*innen aus den Hochschulen. In die Auswertung fließen qualitative Befragun-

Abb. 1: Vorgehen

| Seit 2007  | Juli 2020   | März 2021  |
|--|---|--|
| Qual. Zielgruppenbefragungen für „Pack Dein Studium.“  | 2 Fokusgruppen (Präsenz) mit je 8 Abiturient*innen  | 4 Online-Fokusgruppen mit je 6 Schüler*innen   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>– Studiumsplanende</li> <li>– Erstsemester</li> <li>– Lehrkräfte (Gymnasien)</li> <li>– Expert*innen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Aktueller Abiturjahrgang</li> <li>– Wohnort Dresden</li> <li>– Studium geplant / angestrebt</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>– Aktueller Abiturjahrgang</li> <li>– Vorletzter Jahrgang</li> <li>– Studium geplant / angestrebt</li> <li>– Wohnorte sachsenweit</li> <li>– Mischung Stadt und Land</li> </ul> |
|  | 9 qualitative Interviews mit Verantwortlichen aus Studienmarketing/-beratung  |  |

Fokusgruppen zur Studienorientierung | A&B One

gen ein, die wir „vor Corona“ mit der Zielgruppe durchgeführt haben.

Zu beachten ist, dass sich die Ergebnisse auf die Abiturjahrgänge 2020 und 2021 beziehen. Der Beitrag reist also zurück in jüngere Vergangenheit, vor allem im Abschnitt 3, der die Stimmungslage in der Pandemie darstellt. Veränderungen in der Studienmotivation werden aber wichtig bleiben, wie auch die Frage, wie die sogenannten „Corona-Jahrgänge“ ihre Studierfähigkeit einschätzen. Interessant ist und bleibt auch, wie ein (möglicherweise) digitales Studium erlebt und bewertet wird. Die Wirkungsanalyse von digitalen Informations- und Beratungsangeboten (Abschnitt 4) gibt Hinweise und Empfehlungen für die weitere Ausgestaltung. Vorab sollen im Abschnitt 2 kurz die dabei zu berücksichtigenden Phasen der Studien- und Berufsorientierung skizziert werden, wie wir sie (auch vor Corona) in vielen Interviews und Fokusgruppen kennen gelernt haben.

## 2. Bewertungshintergrund: Phasen der Studien- und Berufsorientierung

Bei der Nutzung von Informationsangeboten kommt es darauf an, in welcher Phase sich der oder die Suchende befindet: Geht es zunächst (nur) um ein erstes und unverbindliches Kennenlernen der Studienwelt, oder schon um den dezidierten Vergleich von Studiengängen? Fühlt man sich schon in der Lage, „kluge Fragen“ zu stellen, oder will man nur „einmal schnuppern“? Viele Hochschulmedien müssen verschiedenen Altersgruppen und Interessenslagen gleichzeitig gerecht werden, allen voran die Hochschulwebseiten.

Die Studienwahl entwickelt sich in einem langen, individuell sehr unterschiedlichen Prozess. Manche wissen schon in der Mittelstufe, wohin der Weg gehen soll, viele entscheiden sich erst kurz vor oder nach dem Abitur, wie es weitergeht. Dies zeigt auch eine Befragung des DZHW (2019, S. 2): Nur jeder Sechste hat sich vor Eintritt in der Oberstufe schon über Studien- und Ausbildungsalternativen informiert, 38% tun dies zu Beginn der Oberstufe, weitere 38% dann erst im letzten Schuljahr. Das Vorgehen ist oft wenig systematisch; zu beobachten sind Sprünge und Schleifen, vorschnelle Festlegungen, anhaltendes Aufschieben, mehrfache An- oder Probeläufe. Nicht selten werden „kurz vor knapp“ die Weichen noch einmal neu gestellt. Berufswahltests und Hochschul-Rankings sollten nicht überbewertet werden; persönliche Erfahrungen und zufällige Begegnungen sind erstaunlich oft ausschlaggebend.

Trotz dieser Vielfalt lassen sich typische Phasen der Studien- und Berufsorientierung unterscheiden, die hier nur skizziert werden, beginnend ab dem Zeitpunkt, an dem auch Hochschulangebote relevant werden. Die Phasen weichen von anderen Systematisierungen ab (z.B. Kloß 2016, S. 8-12), weil sie weniger idealtypisch konzipiert sind. Verweise erfolgen im Text durch Angabe der Nummer in eckigen Klammern.

Abb. 2: Phasen der Studien- und Berufsorientierung

| Phase                    | I. Annäherung, Sondierung                                    | II. Orientierung, Vorauswahl                          | III. Vertiefung, Bewertung                                  | IV. Entscheidung, Bewerbung                 | V. Bestätigung, Einschreibung                      |
|--------------------------|--|---|---|---|--|
| Stufe                    | meist ab 9. Klasse   | oft bis vorletztes Schuljahr                          | oft im vorletzten Schuljahr                                 | oft kurz vor oder nach dem Abitur           | vor dem Studienstart                               |
| Themen, Fragen, Probleme | sich annähern, Möglichkeiten kennenlernen, erste Erfahrungen | Vorlieben/Talente entdecken, entwickeln, ausprobieren | systematischer suchen, Optionen entwickeln und durchspielen | abwägen und vergleichen, Machbarkeit prüfen | Auswahl bei Optionen, Vergewisserung, Vorbereitung |

Fokusgruppen zur Studienorientierung | A&B One

## 3. Stimmungslage: Schule und Studienorientierung in der Pandemie

Über den Umgang mit Corona bei jungen Erwachsenen liegen einige quantitativ ausgerichtete Untersuchungen vor. Sie zeigen in der Breite viel Commitment und starke Rückzugstendenzen bei nennenswerten großen Minderheiten. Der Jugendforscher Simon Schnetzer (2021) stellte z.B. auf Basis repräsentativer Befragungen von 14- bis 19-Jährigen fest, dass „die große Mehrheit der jungen Generation ein hohes Ausmaß an Solidarität und Bereitschaft [zeigte], die Schutzregeln während der Pandemie einzuhalten“, im Juni 2021 aber „am Ende der Geduld“ gewesen sei. Das Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2021) kommt im Juli 2021 zu dem Schluss, dass „rund zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen [...] trotz mancher Schwierigkeiten relativ gut durch die bisherigen pandemiebedingten Einschränkungen gekommen“ seien; es weist aber auch auf einen deutlichen „Anstieg der Depressivitätssymptomatik“ nach dem ersten Lockdown hin. Unsere Fokusgruppen bestätigen dieses Bild: Die befragten Schüler\*innen wirkten in beiden Abschlussjahrgängen (2020 und 2021) pragmatisch und tapfer. Das Gros hatte Verständnis für die vielen Einschränkungen und arrangierte sich damit, so gut es eben ging: Man hat ja „nur eine Jugend“ und will das Beste draus machen. Das Homeschooling gestaltete sich sogar besser als zunächst gedacht, die sächsischen Abiturjahrgänge waren 2020 allerdings nur kurz im Homeschooling und hatten im ersten Halbjahr 2021 recht viel Präsenzunterricht. Herausfordernd und belastend war insbesondere die Selbstorganisation in den unterrichtsfreien Zeiten.

Auf der anderen Seite gab es deutliche Rückzugsbewegungen, nicht nur bei Einzelnen. Zum pragmatischen Arrangement gehörte auch in der Breite, dass alterstypische Herausforderungen aufgeschoben, gemieden oder nicht in Angriff genommen wurden: Von alltäglichen sozialen Kontakten bis hin zu den großen Entwicklungsschritten (z.B. Ferienjob, Auslandsaufenthalt, Auszug). Die Befragten wirkten im Vergleich zu früheren Befragungen in ihrer Lebensplanung oft weniger ambitioniert, manchmal auch bequemer. Noch offen ist, ob diese „regressive“ Haltung mit dem Ende der Pandemie wieder überwunden wird.

Bei Schüler\*innen des vorletzten Jahrgangs [III] förderte die „Warteschleife“ die ohnehin oft vorhandene Tendenz, Fragen der Studien- und Berufsorientierung erst einmal aufzuschieben. Sie konnten hoffen, dass sich die Verhältnisse bis zum Studienbeginn wieder normalisieren und warteten erst mal ab. Kurz vor den Abiturprüfungen [IV] war der Druck größer, auch in der Lebensplanung.

### Studienmotivation im Abiturjahrgang

In beiden Jahrgängen war die Bereitschaft hoch, gleich nach dem Abitur ein Studium aufzunehmen, oft als eine sichere (auch einfache) Wahl in äußerst unsicheren Zeiten. In der Pandemie waren die Alternativen rar, Auslandsjahre wurden meist abgeschrieben oder auf eine (ungewisse) Zukunft verschoben. Das Studieren in der Region (hier: Sachsen) wurde mit Blick auf ein möglicherweise digitales Studium oft attraktiver.

Viele Teilnehmer\*innen wirkten außerdem in ihrer Studienwahl bodenständiger und realistischer als frühere Jahrgänge; die früher vorherrschende Sehnsucht, alles haben oder werden zu müssen, schien deutlich verblasst. Stattdessen folgte man Neigungen und Talenten, die man schon früh für sich entdeckt hat („so bin ich halt“). Damit einher ging oft eine Präferenz für breiter angelegte, bewährte und „klassische“ Studiengänge, die viele Optionen eröffnen. Eine (zu) frühe Spezialisierung wurde eher mit Skepsis betrachtet, der Wunsch nach Selbstverwirklichung oft auf später verschoben.

#### Abb. 3: Studienwahl in der Pandemie

„Ich studiere dann doch lieber Wirtschaftswissenschaften als Kommunikationsdesign, das ist breiter.“

„Habe mich für Informatik entschieden. Ich spiele auch Klavier, aber bei Musik weiß man nie, was draus wird.“

„Ich werde jetzt erstmal Lehrerin. Man kann ja später immer nochmal was anderes machen.“

„Am wichtigsten ist es doch, jetzt unterzukommen.“

Fokusgruppen zur Studienorientierung | A&B One

Dieser pragmatisch-zupackende Umgang mit der „Qual der (Studien-)Wahl“ spiegelt auch unabhängig von Covid-19 generationsspezifische Einstellungen, wie sie z.B. von der Sinus Jugendstudie 2020 beschrieben werden: „Die Unübersichtlichkeit der Verhältnisse in der Welt verstärkt [...] die Sehnsucht nach Zugehörigkeit, Halt und Orientierung“. Die junge Generation sei, so die Autoren, vor dem Hintergrund großer globaler Herausforderungen (v.a. Klimawandel) „ernsthafter“ und „besorgter“ geworden (bpb 2020, S. 566).

*Fazit für die Ansprache: Sicherheit zählt oft mehr als Selbstverwirklichung, breit angelegte Studiengänge sind (manchmal) attraktiver als frühe Spezialisierung.*

### Selbsteinschätzung der Studierfähigkeit

In den Medien wurde breit diskutiert, welche Qualität das sog. „Corona-Abi“ eigentlich hat, und ob das Homeschooling gut genug auf das Studieren oder einen Beruf vorbereitet. Für die Hochschulen stellt sich die Frage, ob sie Wissensdefizite aktiv thematisieren und Unterstützung anbieten sollen, vor allem bei anspruchsvollen Studiengängen (z.B. MINT).

Der Umgang der Schüler\*innen mit dem heiklen Thema war ambivalent. Vordergründig wurde betont, dass die Abiturprüfungen oberste Priorität in den Schulen hatten, dass man also viel gelernt hat, und dass das Homeschooling eine harte Schule für selbständiges Lernen ist. Die Befragten gaben sich also betont optimistisch, auch

aus Angst vor Stigmatisierung. Sorgen um verpassten Stoff waren aber dennoch zwischen den Zeilen spürbar. Dies wird sicher auch für die folgenden Jahrgänge gelten, die vom Homeschooling und Unterrichtsausfällen noch stärker betroffen waren.

*Fazit für die Ansprache: Die Studierfähigkeit des „Corona-Jahrgangs“ sollte nicht direkt angesprochen, aber indirekt aufgegriffen werden, z.B. durch Hinweise auf Vorkurse und Tutorien bei anspruchsvollen Fächern.*

### Erwartungen an das (digitale) Studium

Nach einem guten Jahr Pandemie machten uns die Schüler\*innen im März 2021 mit Nachdruck deutlich: Studieren bedeutet einen umfassenden Aufbruch, der weit über das Lernen eines Fachs hinausgeht. Der neue Lebensabschnitt verspricht Selbstständigkeit auf vielen Ebenen: Haushaltsführung, Geldverdienen, Freunde finden („für's Leben!“) und natürlich auch beim Lernen der Fächer, die wirklich interessieren. Studiumsplanende fragen sich ganz explizit, ob sie einen eigenen Hausstand, einen Ortswechsel, eine Metropole oder ein überschaubares „Trainingslager“ zum „Erwachsenwerden“ brauchen. Die Sehnsucht nach solchen Freiräumen war angesichts der coronabedingten Fremdbestimmung besonders ausgeprägt.

#### Abb. 4: Erwartungen an das Studium

„Studieren ist der Aufbruch in ein neues Leben.“

„Man zieht aus, hat einen ganz anderen Tagesablauf.“

„Das ist für mich Gemeinschaft. Freunde für's Leben.“

„Online ist nicht das, was ich mir vorgestellt habe.“

„Viele sind davon voll frustriert, das ist abschreckend.“

„Die Studienzeit fällt weg. Es ist auf Lernen reduziert.“

Fokusgruppen zur Studienorientierung | A&B One

Die Vorbehalte gegenüber einem (rein) digitalen Studium waren 2021 noch stärker als im Vorjahr. Viele Abiturient\*innen hatten mittlerweile von vielen schlechten Erfahrungen aus ihrem persönlichen Umfeld gehört. Ältere Freunde oder Geschwister berichteten regelmäßig über Probleme mit der Selbstdisziplin, über Lernen ohne Gemeinschaft, wenig Kontakt zum Lehrpersonal, Vereinsamung und digitale Erschöpfung. Das „Studieren im Kinderzimmer“ machte oft noch größere Sorgen als die Qualität der digitalen Lehre.

*Insgesamt entstand der Eindruck: Digitales Studieren ist wie ein „Schmalspur-Studium“, weil es den umfassenden Entwicklungsprozess Studieren auf das reine (digitale) Lernen verkürzt.*

### Erwartungen an die Hochschulinformation

Im Lockdown wussten alle Befragten, dass sie Hochschulen nicht direkt besuchen konnten. Sie arrangierten sich auch mit diesen Einschränkungen und rechneten selten damit, dass es Alternativen gab. Die Vorstellung neuer Aktivitäten in den Fokusgruppen zeigte, dass viele Angebote gut ankommen, aber noch zu wenig Bekanntheit hatten. Neue Formate müssen also aktiv beworben werden, damit sie die nötige Reichweite erhalten.

Zu beachten ist auch: Digitale Information gilt als unverzichtbar, wird aber auch kritisch reflektiert. Die junge

Zielgruppe weiß aus eigener Erfahrung, wie (einfach) man sich virtuell ins rechte Licht rücken kann. Manche betreiben das exzessiv, andere nehmen ganz ausdrücklich Abstand davon. Medienkompetenz besteht in jedem Fall darin, dass man „PR-Strategien“ durchschauen kann und Wege für einen persönlichen „Faktencheck“ kennt. Medien-Hypes auszuprobieren und dann wieder fallen zu lassen gehört zur individuellen Profilierung. Man möchte offizielle (Selbst-)Darstellungen von Hochschulen unbedingt mit persönlichen Erfahrungen abgleichen können.

In Abgrenzung zu der alles beherrschenden digitalen Distanz zeigten die Fokusgruppen vor allem eine große Sehnsucht nach dem echten Leben, auch in der Studieninformation. Die „echte“ Begegnung mit Studierenden und Berufstätigen war besonders wichtig, aber schwer zu verwirklichen. Die mit Abstand häufigste Erwartung an Informationsangebote lautete daher: Ich möchte direkt und persönlich mit Studierenden sprechen (können)!

*Fazit für die Ansprache: Neue (digitale) Angebote müssen ganz aktiv beworben werden, die mediale Inszenierung sollte nicht übertrieben werden.*

## 4. Instrumente: Digitale Informations- und Beratungsangebote

### 4.1 Online-Workshops und Webinare

Viele Hochschulen hatten im Laufe der Pandemie Online-Workshops oder Webinare für kleinere Gruppen entwickelt. Das selten bekannte Format musste den Befragten zunächst erläutert werden, es überraschte dann insgesamt positiv.

**Workshops** zu Beratungsthemen kamen besonders gut an, auch weil sie einen Motivationsschub in den frühen Sondierungsphasen versprachen [II, III]. Ein weiteres, zentrales Versprechen war der sonst so schmerzlich vermisse persönliche Austausch (s.o.): einerseits mit dem Lehrpersonal oder Berater\*innen, andererseits auch mit Studierenden und mit anderen Suchenden, also mit den anderen Teilnehmenden. **Webinare** (Vorträge mit anschließender Fragerunde) galten als Format für Fortgeschrittene mit recht konkreten Interessen [III, IV]. Vom Webinar wurde weniger Dialog erwartet, allerdings soll sich auch hier etwas „live“ ereignen. Vorträge sollen nicht einfach abgespult, Fragen frühzeitig und ernsthaft aufgegriffen werden.

Unsere Teilnehmer\*innen räumten zugleich offen ein, dass das digitale Format ohnehin vorhandene Hemmnisse, sich aktiv am Gespräch zu beteiligen, eher verstärkt. Als Grund wurden vor allem die fehlenden Möglichkeiten genannt, sich annähern und kennenlernen zu können. Auch sonst fehlen im digitalen Raum die Zwischentöne – das Mikro ist eben an oder aus. Man vermisst ermutigende Blickkontakte, fühlt sich im Video-Bild ungeschützt und beobachtet.

*Empfehlungen: Online-Workshops müssen sonst selbstverständliche, zwischenmenschliche Prozesse aktiv gestalten. Die Ankündigung sollte Erwartungssicherheit herstellen (Workshop, Teilnehmerzahl, Thema), die Vertrauensbildung braucht Vorstellungsrunden und spielerische „Eisbrecher“ (kleine Aufgaben, Kennenlernspiele), damit jeder frühzeitig zu Wort kommt. Für informelle*

*Gespräche kann der digitale Raum frühzeitig und länger geöffnet bleiben oder in Break-out-Rooms geteilt werden (Gruppenarbeit ohne Dozent\*in). Verteilte Rollen lockern die Moderation auf (z.B. Berater\*innen/Lehrende und Studierende). Im Chat und in der Nachbereitung können Möglichkeiten zur Vernetzung geschaffen werden.*

### 4.2 Digitale Hochschultage

Dass (fast) alle Hochschulen wegfallende Präsenztage durch digitale oder virtuelle Informationstage kompensiert haben, wussten die befragten Schüler\*innen im Juli 2020 eher selten. Der folgende Jahrgang war im März 2021 immerhin gut über das Angebot informiert, hat aber den (virtuellen) sachsenweiten Tag der offenen Hochschultür im Januar dann doch eher selten besucht. In den Fokusgruppen machten uns die meisten Schüler\*innen ziemlich deutlich, dass sie im Homeschooling oft wenig Lust auf „noch mehr Streaming“ hatten. Viele gingen außerdem davon aus, dass die Informationen auch sonst online verfügbar seien. Als fraglich galt, warum Information und Beratung auf einen Tag verknüpft werden, wenn das Angebot ohnehin nur digital zugänglich ist. Zum Besuch kam es bei denjenigen, die sich besonders intensiv um das Thema Studienwahl gekümmert haben oder schon konkret an einer bestimmten Hochschule interessiert waren. Dies bedeutet auch: Die Unentschlossenen und Unentschiedenen wurden eher schlecht erreicht.

Ein wesentlicher Grund für die zurückhaltende Akzeptanz war die **unzureichende Information an den Schulen**. Diese sei, so die Schilderungen der sächsischen Schüler\*innen, im Januar 2021 zwar ganz regelmäßig, aber wohl eher als Pflichtübung erfolgt und in einer Flut von anderen Informationen untergegangen. Womöglich war auch den Schulen nicht recht klar, was der Mehrwert einer weiteren digitalen Veranstaltung sein soll.

Mäßige Vorerwartungen wurden außerdem durch die Kommunikation der Hochschulen geprägt. Der Begriff **„digitaler Informationstag“** fokussiert reine digitale Information, an der es ja nicht mangelt; er wirkte auf die junge Zielgruppe steif und passiv. Wenn die Visuals dabei Einzelpersonen am Rechner oder Frontalformate (Bühne, Podium) zeigen, entstand der Eindruck, dass man sich mal wieder einsam daheim „berieseln“ lassen soll. Das eigentliche, oft gemeinschaftliche Erlebnis beim „echten“ Hochschulbesuch stellt sich dabei kaum ein.

Attraktiver wurde der digitale Hochschulbesuch, wenn er auch als soziales Ereignis verstanden und das Streaming zum Beispiel durch Online-Workshops und Beratungsangebote ergänzt wurde. Die Befragten wünschten sich Kontaktmöglichkeiten mit anderen Besucher\*innen (als Chat, nach Workshops, über ein Schwarzes Brett) sowie mit Studierenden und Alumni (Speed Dating, Sprechstunden). Sie regten außerdem spielerische Formate zur Auflockerung an, z.B. durch Außenreportagen (z.B. im Wohnheim) oder Stippvisiten (z.B. im Prüfungsamt).

*Empfehlungen: Der präsentische Hochschultag lebt nicht nur vom Vortragsprogramm, sondern vom „Drumherum“ (Schauen, Flanieren, Zufallsbekanntschaften). Digitalen Events fehlt dieser quirlige (Hinter-)Grund sozialer Begegnung. Möglichkeiten dafür müssen eigens*

geschaffen werden und die neue, soziale Qualität muss schon in der Ankündigung deutlich werden. Gut denkbar ist, termingebundene Angebote auf eine Beratungswoche zu verteilen, sodass es (bei parallelen Hochschultagen) weniger Terminkollisionen gibt.

### 4.3 Hochschulen auf Social Media

Schüler\*innen sind meist intensiv auf Social Media „unterwegs“. In unseren Fokusgruppen machten sie gleichzeitig deutlich, dass das Thema Studieren nicht immer in die vorwiegend privat geprägte Nutzung passt, eher punktuell relevant wird. Die „Digital Natives“ wiesen außerdem ganz ausdrücklich darauf hin, dass man bei Social Media nach Plattformen differenzieren und kanal-spezifischen Content entwickeln muss.

#### YouTube

YouTube ist eigentlich kein einheitlicher Kanal: Die Plattform hat vielfältige Nutzungsformen mit unterschiedlichen Potenzialen für Hochschulen.

- Am häufigsten wird YouTube wohl als **Suchmaschine** genutzt, indem man dort einfach nach Videos „googelt“: in der Studienorientierung z.B. zu Ratgeberthemen, Studienerfahrungen oder Studiengängen. Für Hochschulen macht daher die Platzierung von vorhandenen Videos auf YouTube viel Sinn. Die Inhalte müssen aber auch gefunden werden – eine Frage des Suchmaschinenmarketings.
- Im Kontext „Googeln“ ist YouTube für Hochschulen auch als **Werbeplattform** interessant. Vor relevanten Inhalten können Terminhinweise (z.B. Hochschultage) oder Handlungsimpulse („Schon gekümmert?“) geschaltet werden. Wie bei jeder Mediaplanung kommt es auf die individuelle Kosten-Nutzen-Abwägung an.
- Die direkte Vernetzung mit Hochschulen auf YouTube (Abo) findet die junge Zielgruppe mäßig interessant. Sie geht davon aus, dass Hochschulkanäle thematisch zu breit angelegt sind: So groß ist das Interesse oft (noch) nicht. Potenzial haben allenfalls Special-Interest-Kanäle für entsprechend spitze Zielgruppen (als ein Beispiel: Kanal Astrophysik).

*Fazit: YouTube ist primär eine Plattform für die freie Suche nach Video-Content, ggf. auch ein Werbeumfeld.*

#### Instagram

Instagram wird von Schüler\*innen weiterhin häufig genutzt, ist mittlerweile aber so überlaufen und kommerzialisiert, dass viele Inhalte einfach und schnell „weggewischt“ werden.

- Der Kanal hat in der frühen **Sondierungsphase begrenztes Potenzial** [1]. Im persönlichen Umfeld wirken Hochschulthemen oft unpassend oder störend. Interesse für Hochschulen entsteht aber punktuell, dann für eine erste Annäherung (mal reinschnuppern), durch kurzweilige Geschichten oder Hinweise auf Termine. Entsprechende Inhalte erreichen Reichweite allerdings nur durch Likes.
- Der Kanal hat seinen **Schwerpunkt in der Bindung von Studierenden** und sehr Interessierten. Erst dann will man „auf dem Laufenden bleiben“ über Aktionen, Events, Projekte und das „Social Life“ der eigenen Hochschule (Ausweisfunktion). Ein wichtiger Nebenef-

fekt: Wer viele Follower unter Studierenden hat, kann seinen Content auch darüber an weitere, weniger gebundene Zielgruppen verbreiten.

*Fazit: Instagram ist kein Selbstläufer. Reichweite braucht eine ohnehin starke Bindung oder (sehr) viele Likes.*

#### TikTok

TikTok polarisiert, auch in der jungen Zielgruppe, und wird manchmal ganz explizit abgelehnt. Der Kanal gilt auch bei „Heavy Usern“ als ein **zweilichtiges Umfeld**, das auf Hochschulen negativ abstrahlt. Die Nutzung zielt auf Unterhaltung, sie gestaltet sich oft kindisch und pubertär: Das ernste Thema Studienorientierung passt nicht dazu. Viele Nutzer lassen sich Videos außerdem nur vom **Algorithmus** abspulen (und auswählen). Es ist unwahrscheinlich, dass sich Hochschul-Content hier durchsetzen kann.

*Fazit: Hochschulaktivitäten auf TikTok sind aus Sicht der Zielgruppe weder ratsam noch attraktiv.*

Bei aller Faszination für Social Media betonten unsere Gesprächspartner\*innen, dass die eigentliche Studieninformation im Internet und auf den Hochschulwebseiten stattfindet. Social Media kann das ergänzen, nicht ersetzen. Auch das Suchmaschinenmarketing sollte durch Social Media nicht verdrängt werden.

### 4.4 Hochschulwebseiten, Landingpages und Bewegtbild

Die Internetpräsenz der Hochschulen ist weiterhin das Medium mit der höchsten Reichweite, dem breitesten Themenspektrum und dem größten Nutzwert. Die Anforderungen sind besonders vielfältig, oft auch widersprüchlich, weil Webseiten in allen Phasen der Studienorientierung relevant sind [I-V] und viele weitere Stakeholder bedienen müssen.

Die meisten Hochschulen reagieren darauf mit zielgruppenspezifischen **Landingpages**. Die Befragten begrüßten, dass Hochschulen „aufgeräumte“ Einstiegsseiten zur Studieninformation bereitstellen. Es verwirrt allerdings, wenn es zu viele Eingangsportale gibt, und es frustriert, wenn die schöne Oberfläche dann in der Tiefe auf veraltete und unübersichtliche Hochschulwebseiten verweist. Die **inhaltlichen Erwartungen** haben sich durch Corona deutlich verändert. In den späten Entscheidungsphasen [IV, V] standen praktische Fragen im Fokus: möglicherweise geänderte Fristen, Studienvoraussetzungen (z.B. Grundpraktika, Aufnahmeprüfungen) und lebenspraktische Themen (Umzug, Wohnungssuche, Jobmöglichkeiten). Die Offenheit für eine werbliche Ansprache ist deutlich hinter die drängenden Fragen der Alltagsbewältigung zurück getreten, auch aufgrund der gedämpften Stimmungslage. Es wirkte kränkend, wenn Hochschulwebseiten trotz AHA-Regeln weiterhin mit Bildern vom „schönen Studentenleben“ werben. Viele etablierte Formate werden außerdem beim Absurfen von Hochschulseiten austauschbar (z.B. „10 Gründe für ein Studium in...“).

Augenmaß ist auch beim Thema Bewegtbild gefragt. Videos werden gern, aber nicht immer geklickt. Sie sind anschaulich und bequem, haben aber Kehrseiten, weil man dem Bilderstrom passiv ausgeliefert bleibt („lean

back“). Das „nervt“ beim Absurfen vieler Webseiten oder wenn es eher um eine „kurze Info“ geht. Die junge Zielgruppe will also keineswegs nur Videos konsumieren. Sie betont, dass manches besser im Text geht, und regt auch Alternativen an, die mehr Selbstbestimmung erlauben (z.B. Bildergalerie und Podcasts). Video liegt zwar im Trend, die Anforderungen sind aber hoch, Formate und Ziele müssen definiert sein. 3 Minuten sollen für einen Teaser ausreichen, 15 Minuten für ein Thema von wirklich hohem Interesse. Viele kurze Clips sind unverzichtbar für Social Media, dürfen aber die Webseite nicht überfrachten.

*Empfehlungen: Bei der Webseite dürfen Kernfunktionen nicht aus dem Blick geraten. Interessierte möchten auch in frühen Phasen der Studieninformation [I, II] schnell zu den Fächern und Studiengängen gebracht werden. Fakten über Studieninhalte, Voraussetzungen und aktuelle Regeln werden mit zunehmendem Entscheidungsdruck essenziell [III-V]. Die Landingpage sollte übersichtlich bleiben, die Doppelung von Information vermieden werden (z.B. Studiengänge). Videos müssen gut und mit Augenmaß platziert werden, sie sind weder Selbstzweck noch Textersatz. Die didaktische Struktur ist so wichtig wie ansprechende Bilder.*

#### 4.5 Persönliche Studienberatung

Eine Beobachtung zum Abschluss: Das vielfältige persönliche Beratungsangebot der Hochschulen wurde in unseren Fokusgruppen erstaunlich selten thematisiert, ganz unabhängig von Corona. Ein Grund dafür kann sein, dass es auf vielen Webseiten zu wenig auffällt, zu wenig einladend wirkt, oder dass Erreichbarkeiten und Beratungsthemen nicht hinreichend deutlich werden. Die Zugangsschwelle ist ohnehin eher hoch; sie wurde im Social Distancing noch verstärkt.

Wenn das Beratungsangebot erkannt und in Anspruch genommen wird, haben die Schüler\*innen recht klare Präferenzen: Eine erste Kontaktaufnahme telefonisch (Sprechstunde) oder per Mail, eher selten über Messengerdienste (WhatsApp). Für die längere Beratung bevorzugen viele das Telefon, nicht den Video-Call, der aber gleichfalls möglich sein sollte; Rückfragen und weiterer Austausch am besten per Mail. Eine Chat-Funktion auf der Webseite kann, muss aber nicht sein; sie wird eher für ganz akute Fragen beim Surfen in Anspruch genommen.

*Fazit: Beratung muss aktiv beworben werden, weil sie nicht selbstverständlich erwartet wird. Nicht nur in der Pandemie sollte deutlich werden: Wir sind für euch da – nicht nur digital, auch persönlich.*

### 5. Ein kurzes Fazit: Der Social Turn

Unsere Gespräche mit Schüler\*innen zeigen, dass sich Hochschulen in der Pandemie nicht nur instrumentell umstellen, sondern auch inhaltlich auf neue Fragen und veränderte Haltungen einstellen mussten. Ein generationstypischer Trend zu bodenständiger Ernsthaftigkeit („Regrounding“) wurde durch die Pandemie verstärkt. Studieren galt in unsicheren Zeiten als sichere Wahl, mit einer Tendenz zu breit angelegten, weniger „spitzen“ Studiengängen. Es ist gut möglich, dass dieser Trend

auch nach Corona anhalten wird, sofern die allgemeinen Lebensumstände weiter als krisenhaft erlebt werden.

Darüber hinaus wurde deutlich, dass die junge Zielgruppe die (coronabedingte) digitale Evolution ambivalent erlebt. Misstrauen gegenüber medialer Inszenierung ist ebenso weit verbreitet wie eine „Sehnsucht nach dem echten Leben“, also einem ungefilterten Austausch mit anderen Suchenden und Studierenden. Das Motto für die Weiterentwicklung der neuen digitalen Formate lautet daher: vom Streaming zum Networking. Digitale Workshops und Hochschultage sollten als soziales Event gestaltet und ausgelobt werden – mit viel Raum für Zwischenmenschliches. Die Hochschulen sollten dazu Studierende umfassend einbinden, hohe Freiheitsgrade zulassen und (weiter) mit Plattformen und Formaten experimentieren.

Dieser hier angeregte „Social Turn“ in der Studieninformation und -beratung meint auch: neben den faszinierenden technischen Möglichkeiten, die im Shutdown ja schlichtweg „die Rettung“ waren, die psychosozialen Defizite digitaler Kommunikation nicht zu vergessen. Web-Meetings und Video-Calls konnten Distanz überbrücken. Der digitale Raum zehrte dabei oft von den zuvor aufgebauten Bindungen, er scheint für das (Kennen-)Lernen, für Neuaufbau und kreative Prozesse nicht gleichermaßen geeignet. Die dafür unverzichtbaren zwischenmenschlichen Prozesse können in Maßen digital kompensiert, aber wohl kaum komplett ersetzt werden. Über diesen Verlust sollte der viel gerühmte Pragmatismus junger Erwachsener nicht hinwegtäuschen.

#### Literaturverzeichnis

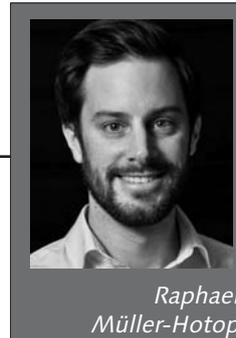
- bpb, Bundeszentrale für politische Bildung (2020): SINUS-Jugendstudie 2020 – Wie ticken Jugendliche? Bonn.*
- Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2021): Belastungen von Kindern, Jugendlichen und Eltern in der Corona-Pandemie, <https://www.bib.bund.de/DE/Aktuelles/2021/2021-07-28-Broschuere-Belastungen-von-Kindern-Jugendlichen-und-Eltern-in-der-Corona-Pandemie.html> (05.10.2021).*
- DZHW (2019): DZHW Brief 05/2019. Bildungsintentionen und Informationsverhalten von Studienberechtigten des Abschlussjahrgangs 2018.*
- Kloß, A. (2016): Der Studienwahlprozess. Soziale und institutionelle Einflussfaktoren.*
- Schnetzer, S. (2021): Jugend und Corona in Deutschland: Die junge Generation am Ende ihrer Geduld. <https://simon-schnetzer.com/blog/veroeffentlichung-sonderstudie-jugend-und-corona-in-deutschland-sommer-2021> (05.10.2021).*

■ Ralf Weinen, Dipl.-Psych., Leitung des Forschungsteams der Kommunikationsagentur A&B One, E-Mail: [r.weinen@a-b-one.de](mailto:r.weinen@a-b-one.de)

*Raphael Müller-Hotop, Christopher Henich,  
Yvette E. Hofmann & Daniela Datzler*

## Akademische Resilienz als Schlüsselkompetenz in volatilen Zeiten

In times of (personal) crisis, students need to have sufficient psychological resilience to cope with stress in the university context. The COVID-19 pandemic and the associated difficulties (e.g. social distancing) have demanded a great deal from students and have made it clear where they particularly need their university's support. Help can come from various sources, but the Student Advisory Services are specifically in demand. Given this situation, resilience and ways to strengthen it are coming into focus. Empirical research from recent years shows that psychological resilience in the context of higher education, also referred to as academic resilience, enables students to deal positively with stress, has a protective effect on their mental health, and maintains and promotes their performance.



Raphael  
Müller-Hotop



Christopher  
Henich



Yvette E.  
Hofmann



Daniela Datzler

Wie uns spätestens die Corona-Pandemie deutlich machte, benötigen Studierende in Zeiten von (persönlichen) Krisen eine ausreichende psychische Widerstandsfähigkeit, um mit Belastungen im Hochschulkontext umgehen zu können. Welche Rolle hierbei der akademischen Resilienz der Studierenden zukommt, das wurde in dem als Verbund angelegten Forschungsprojekt „Resilienz und Studienerfolg in MINT-Fächern (ReSt@MINT)“ untersucht. Eine Zusammenfassung einiger zentraler Ergebnisse finden sich in diesem Beitrag.

### Ausgewählte Ergebnisse im Überblick:

- Auch während der COVID-19-Pandemie berichten die Studierenden von durchschnittlich zwei Rückschlägen bzw. signifikanten Belastungserfahrungen pro Semester; jedoch zeigt sich eine Veränderung in der Art der berichteten Rückschläge.
- Ca. 50% der Studierenden berichten von Frustration und Stress im Studium als unmittelbare Folge der erlebten Belastung.
- Ca. 50% der Studierenden zeigen eine konstante Zunahme an emotionaler Erschöpfung über den Studienverlauf.
- Während sich die Resilienz im Mittel leicht positiv entwickelt, zeigen ca. 23% der Studierenden insbesondere nach Beginn der COVID-19 Pandemie einen negativen Trend.
- Eine positive Resilienzentwicklung steht im Zusammenhang mit einer protektiven Wirkung auf die psy-

chische Belastung, die Bindung zum Studium, den Studienfortschritt.

- Eine hohe Bedürfnisbefriedigung insbesondere nach sozialer Verbundenheit sowie die Unterstützung durch die Hochschule und Familie scheinen eine protektive Wirkung auf die Resilienzentwicklung in Zeiten der Pandemie zu haben. Hier bieten sich für Hochschulen konkrete Ansatzpunkte.
- Hochschulen können die akademische Resilienz ihrer Studierenden strategisch fördern; ein entsprechender Orientierungsrahmen kann bei der Resilienzentwicklung unterstützend wirken.
- Um das sog. Präventionsdilemma zu adressieren, sollten Hochschulen eine Situationsanalyse durchführen und zielgruppenspezifische Kommunikationsstrategien und Maßnahmen implementieren.

### 1. Akademische Resilienz: Schlüsselkompetenz in Krisenzeiten

Wie sich im Rahmen des Projekts zeigte, stellt ein Studium generell eine große Herausforderung für viele Studierende dar: So berichten mehr als die Hälfte der Studierenden von durchschnittlich zwei besonders belastenden Rückschlagsereignissen pro Semester; zudem sind seit Jahren Angst- und Depressionsraten unter Studierenden, wie auch die Studienabbruchquote vergleichsweise hoch. Angesichts dieser Situation rückt die psychische Widerstandsfähigkeit als Schlüsselqualifikation in

den Fokus. Denn die empirische Forschung aus den vergangenen Jahren zeigt, dass die psychische Widerstandsfähigkeit, im Hochschulkontext auch akademische Resilienz genannt, einen positiven Umgang mit Belastungen ermöglicht, eine schützende Wirkung auf die psychische Gesundheit hat und zudem die Leistungsfähigkeit der Studierenden erhält bzw. fördert (siehe Hofmann/Müller-Hotop/Datzer 2020).

Doch wie wirkt sich die COVID-19 Pandemie auf die Studierenden aus und welche Rolle spielt dabei die akademische Resilienz? Diesen Fragen wurde im Rahmen des BMBF-geförderten Verbundprojekts „Resilienz und Studierenerfolg in MINT-Fächern“ (ReSt@MINT) nachgegangen. Zusätzlich wurden aus den Erkenntnissen, welche die Projektgruppe wie auch andere Forscherinnen und Forscher in den vergangenen Jahren gewonnen haben, Handlungsempfehlungen für Hochschulen abgeleitet, welche auf eine strategische Förderung der akademischen Resilienz abzielen. Beides wird im Folgenden näher erläutert.

## 2. Aktuelle Befunde

In einer Online-Befragung wurde die Studierendenkohorte mit Studienbeginn im Wintersemester 2018/2019 bis zum Sommersemester 2021 insgesamt sechs Mal befragt. Neben der Art und Anzahl von Rückschlägen und Studierenerfolgskriterien (Noten, ECTS-Punkte, Bindung zum Studium) wurden in der Befragung auch die subjektive Resilienzausprägung, wahrgenommene Flexibilitätsanforderungen, Unsicherheit und emotionale Erschöpfung, aber auch Aspekte wie die Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse vor und während der Corona-Pandemie erfasst.

### Wie wirkt sich die Corona-Pandemie auf das Erleben der Studierenden aus?

Auch wenn die Studierenden im Vergleich zu der Zeit vor Pandemiebeginn etwa gleich viele Rückschläge bzw. Belastungserfahrungen pro Semester erlebten, so hat sich während der ersten Digitalsemester die Art der Rückschläge verändert: Gaben die Studierenden im Wintersemester 2019/2020 noch das Nicht-bestehen einer Prüfung als größten subjektiv wahrgenommenen Rückschlag an, befanden sie spätestens im zweiten Digitalsemester den fehlenden sozialen Anschluss als weitaus größeren Belastungsfaktor; ein Befund der sich auch mit anderen Studien deckt (siehe z.B. Winde et al. 2020).

Die Mehrheit der befragten Studierenden berichtete während Corona von nun noch höheren Flexibilitätsanforderungen und etwa die Hälfte von Unsicherheit und Frustration. Während die wahrgenommene Unsicherheit im Verlauf der Pandemie wieder tendenziell leicht abnahm, steigerte sich die Stresswahrnehmung mit jedem Pandemiesemester. Und auch die emotionale Erschöpfung nahm vom Sommersemester 2020 bis zum Sommersemester 2021 stetig zu. Davon scheinen weibliche Studierende geringfügig stärker betroffen.

### Inwiefern hat Resilienz eine protektive Wirkung angesichts der Corona-Pandemie?

Wie schon in den Semestern vor Pandemiebeginn lassen sich die Studierenden auch während der Pandemie grob in drei Gruppen unterscheiden, nämlich in Studierende

mit niedriger, mittlerer und hoher Resilienz. Zwar entfaltet die akademische Resilienz unabhängig von ihrer Ausprägung eine protektive Wirkung angesichts der erlebten Belastungen. Allerdings wurde auch deutlich, dass das Stress- und Unsicherheitsempfinden bei Studierenden mit niedriger Resilienzausprägung im Vergleich zu Studierenden mit mittlerer oder starker Resilienzausprägung deutlich erhöht ist. Und auch die Flexibilitätsanforderungen aufgrund der Coronabeschränkungen konnte von Studierenden mit niedriger Resilienz weniger abgedeckt werden, wenngleich die Gruppenunterschiede hierbei nicht ganz so stark ausfallen. Insgesamt zeigte sich, dass seit Pandemiebeginn die Resilienzentwicklung bei fast einem Viertel der Studierenden eine negative Richtung genommen hat. Dies ist insofern von Bedeutung, als die vorliegenden Ergebnisse bestätigen, dass eine positive Resilienzentwicklung mit einer positiven Bindung an das Fach (sowohl zum Studium als auch zur Karriere), dem psychischen Wohlbefinden (vor allem im Bereich emotionale Erschöpfung und Lebenszufriedenheit) und dem Studienfortschritt einhergeht.

### Welche Faktoren fördern die Resilienzentwicklung?

Bezüglich der Frage, welche Faktoren sich positiv auf die Entwicklung der Resilienz über die Semester hinweg auswirken, stach besonders die Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse hervor (Bedürfnisse gemäß Selbstbestimmungstheorie nach Deci/Ryan 2000). Die Erfüllung der Bedürfnisse nach Kompetenz und sozialer Verbundenheit vor Pandemie-Beginn ging mit einer positiven Resilienzentwicklung während der Pandemie einher. Insbesondere war die erlebte Unterstützung durch die Familie und durch die Hochschule bedeutend. Angesichts dieser Befundlage stellt sich die Frage, wie Hochschulen die Entwicklung der akademischen Resilienz gezielt fördern können.

## 3. Ansatzpunkte für die Stärkung der akademischen Resilienz:

### Ein Orientierungsrahmen für Hochschulen

Aus den gewonnenen Erkenntnissen wurde ein Orientierungsrahmen zur strategischen Förderung akademischer Resilienz abgeleitet. Dieser verweist darauf, dass Hochschulen, welche die akademische Resilienz ihrer Studierenden stärken wollen, sechs Ansatzpunkte berücksichtigen können bzw. sollten.

1. Klärung der Bedeutung von Resilienz
2. Kenntnis von resilienzförderlichen Maßnahmen
3. Formulierung eines Resilienzkonzepts
4. Aufklärung der Studierenden über Bedeutung von Resilienz für den Studierenerfolg
5. Sensibilisierung und Anregung der Studierenden zur Nutzung vorhandener Resilienzressourcen
6. Bedarfsgerechter und zielgruppenspezifischer Ausbau vorhandener Resilienzressourcen

Im Folgenden wird zunächst auf diese Ansatzpunkte kurz eingegangen, um dann beispielhaft einige praktische Anwendungsmöglichkeiten für verschiedene Akteure im Hochschulkontext zu skizzieren.

**Was lässt sich unter Resilienz und Resilienzressourcen verstehen?**

Im Sinne einer strategischen hochschul- oder auch fakultätsweiten strategischen Förderung der Resilienz erscheint es essentiell, dass die beteiligten Akteure zunächst ihr Verständnis von Resilienz klären. Aus einer Prozessperspektive betrachtet, lässt sich unter der akademischen Resilienz verstehen, dass den Studierenden durch die Nutzung von psychischen, sozialen und strukturellen Resilienzressourcen ein sogenannter positiv-adaptiver Umgang mit erlebten außergewöhnlichen Belastungen oder Rückschlägen gelingt (vgl. APA 2020; Brewer et al. 2019; Liu et al. 2017). Ein positiv-adaptiver Umgang zeigt sich in der Aufrechterhaltung bzw. Rückgewinnung der mentalen Gesundheit und Leistungsfähigkeit trotz dem Erleben von Belastungen. Dass Resilienz durch drei Ressourcendimensionen (psychische/soziale/strukturelle) beeinflusst wird, verweist darauf, dass es sich dabei um ein kontextabhängiges Phänomen handelt (s. Abb. 1). Bei *psychischen* Ressourcen handelt es sich um Denk-, Interpretations- und Verhaltensstrategien, mit deren Hilfe Studierenden ein positiv-adaptiver Umgang mit Belastungen gelingen kann (z.B. Optimismus oder aktives Coping); diese bilden folglich die individuelle Voraussetzung für Resilienz. Die kontextuellen Voraussetzungen für Resilienz bilden hingegen soziale und strukturelle Ressourcen: Bei *sozialen* Ressourcen handelt es sich um Personen aus dem Beziehungsnetz der Studierenden, durch die sie psychosoziale Unterstützung erhalten (z.B. Kommiliton\*innen oder Beratende); mit strukturellen Ressourcen sind hingegen Einrichtungen, Angebote, Plattformen, Information etc. gemeint, die Studierenden dabei helfen, einen positiven Umgang mit Herausforderungen und Belastungen zu finden.

Die akademische Resilienz der Studierenden gezielt zu stärken, wird den verschiedenen Akteurinnen und Akteuren im Hochschulkontext voraussichtlich dann gelingen, wenn sie selbst über die Bedeutung von akademischer Resilienz für den Studienerfolg und die Studiendengundheit informiert sind und zudem die hochschulspezifischen Resilienzressourcen kennen. In einem Resilienzkonzept können sie die Ziele und Strategien verankern, die Hochschulintern bezüglich der akademischen Resilienz und dem Ausbau geeigneter Resilienzressourcen zur Stärkung der psychischen Widerstandskraft ihrer Studierenden bestehen.

**Wie können Hochschulen die Resilienz ihrer Studierenden gezielt stärken?**

Voraussetzung für die Nutzung von Resilienzressourcen ist, dass die Studierenden selbst auch über die Bedeutung von Resilienz informiert sind und die eigenen, wie auch die hochschulspezifischen Resilienzressourcen kennen (s. Abb. 2). In Webinaren<sup>1</sup>, über Social Media Kanäle oder aber auch im direkten Beratungsgespräch können sie für diese Ressourcen sensibilisiert und zu deren Nutzung motiviert werden.

Abb. 1: Arten von Ressourcendimension

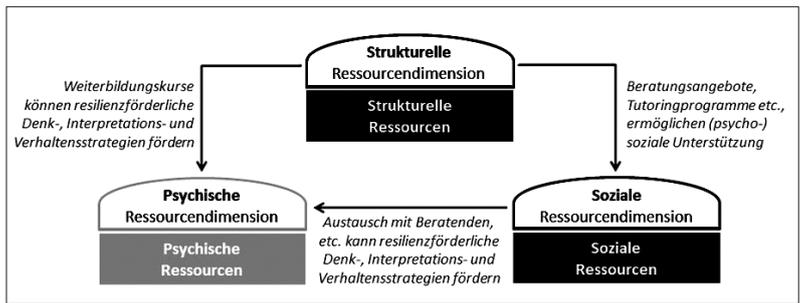
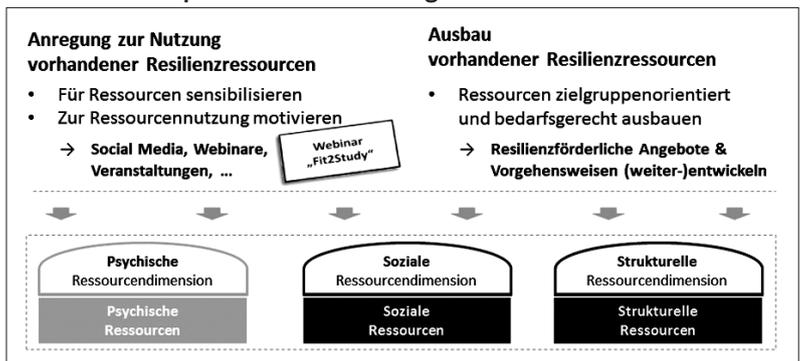


Abb. 2: Ansatzpunkte zur Förderung der akademischen Resilienz



Aufgrund des jeweils unterschiedlichen Hochschulkontexts, gibt es für den Ausbau von Resilienzressourcen keine „one size fits all“-Lösung. Daher empfiehlt es sich, dass Hochschulen diesbezüglich die Perspektive(n) ihrer heterogenen Studierendenschaft miteinbeziehen und zielgruppenspezifisch und bedarfsgerecht Resilienzressourcen ausbauen (zahlreiche Anwendungsbeispiele finden sich in dem Leitfaden für Hochschulen; siehe unten). Dabei gilt es, das so genannte Präventionsdilemma zu adressieren (Bauer 2005): Typischerweise fühlen sich häufig Personengruppen, die besonders von den Unterstützungsmaßnahmen profitieren würden, von diesen weniger angesprochen. Dies kann und sollte in der Kommunikationsstrategie wie auch im spezifischen Angebotsausbau berücksichtigt werden.

**Einige Anwendungsbeispiele zum Ausbau von Resilienzressourcen**

Die unterschiedlichen Hochschulakteure können jeweils in ihrem Einflussbereich psychische, soziale und strukturelle Ressourcen ausbauen bzw. deren Nutzung fördern. Beispielsweise können Hochschul- und Fakultätsleitungen die Stärkung der akademischen Resilienz als strategisches Ziel formulieren, um ihr eine größere Bedeutung in der Hochschulentwicklung zukommen zu lassen. Hierzu gehört auch, im Zuge von Qualitätssicherungs- und Weiterbildungsmaßnahmen die Hochschulangehörigen dazu zu befähigen, ihre Studierenden in ihrer Resilienzentwicklung zu unterstützen. Darüber hinaus kann der Ausbau struktureller Ressourcen gefördert werden, indem zielgruppenspezifische Programme, Projekte und/oder (Freizeit-)Veranstaltungen aufgesetzt und Resilienzbotschafter\*innen benannt werden.

<sup>1</sup> Das aus dem ReSt@MINT-Projekt hervorgegangenen „Fit2Study“-Webinar wird voraussichtlich ab November 2021 für Hochschulen verfügbar sein.

Seitens der Professor\*innenschaft besteht beispielsweise ebenfalls ein Ansatzpunkt darin, die wissenschaftlichen Mitarbeiter\*innen dahingehend für die Resilienzthematik zu sensibilisieren und zu befähigen, dass sie die Studierenden beim Ausbau ihrer psychischen Ressourcen unterstützen können. Durch eine Förderung von vermehrter Kleingruppenarbeit, aktivierenden Lehrmethoden oder auch „Meet-your-Prof“-Veranstaltungen kann zudem der Bedeutsamkeit des Aspekts der sozialen Einbindung beim Umgang mit Belastungserfahrungen Rechnung getragen werden. Des Weiteren können Professor\*innen zum Beispiel in Feedbackgesprächen die internale Kontrollüberzeugungen der Studierenden fördern, wenn diese einen Rückschlag erlebt haben.

Eine weitere Gruppe von Hochschulagierenden, welche unmittelbar und ganz gezielt die Studierenden im Ausbau ihrer akademischen Resilienz unterstützen können, sind die *Personen in beratender Funktion* (allgemeine Studienberatung, Studienfachberatung, etc.). In (Beratungs-)Gesprächen können sie Studierende für die Bedeutung von Resilienz sensibilisieren sowie zur Nutzung von Ressourcen anregen, indem sie proaktiv über die Relevanz von Resilienz für den Studienerfolg sowie stärkende Angebote informieren. Zudem können Beratende Selbsttests, Checklisten oder ähnliches auf Webseiten zugänglich machen, sodass Studierende hier die Möglichkeit erhalten, ihre eigene psychische Widerstandsfähigkeit zu reflektieren. Darüber hinaus können beispielsweise psychoedukative Videos und Webinare zu psychischen Ressourcen entwickelt und angeboten werden. Konkret kann Studierenden in Beratungsgesprächen, Videos oder Webinaren aufgezeigt werden, wie ihnen in Belastungssituationen ein resilientes Verhalten durch die Nutzung von vorhandenen Ressourcen gelingen kann. Sofern Studierende sich schwer damit tun, einen positiven Umgang mit Belastungen zu finden, können sie über diese Wege aber auch für Angebote von Seiten der Hochschule (strukturelle Ressourcen) sensibilisiert werden, mit deren Hilfe sie ihre psychischen und sozialen Ressourcen erweitern können. So können beispielsweise Coachingangebote oder Weiterbildungskurse dabei helfen, psychische Ressourcen auszubauen, und über die Teilnahme an Vernetzungsveranstaltungen oder Tutoringprogrammen können Studierende ihr akademisches Beziehungsnetz vertiefen oder erweitern. Berater\*innen kommt somit eine tragende Rolle dahingehend zu, dass Studierende über die Bedeutung von Resilienz Bescheid wissen und sich der hier beschriebenen Zusammenhänge bewusst sind.

Insgesamt gilt für alle Interventionen zur Stärkung der akademischen Resilienz, dass insbesondere Angebote wirksam sind, die zur Erfüllung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit beitragen. Diese sollten nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern idealerweise in ein Studienerfolgsmanagement der Hochschulen integriert sein.

#### 4. Fazit

In Zeiten von (persönlichen) Krisen ist es für Studierende wichtig, über eine ausreichende psychische Widerstandsfähigkeit zu verfügen, die es ihnen ermöglicht, mit

Belastungen im Hochschulkontext umzugehen. Gerade die COVID-19-Pandemie und die damit einhergehenden Erschwernisse im Studium (z.B. das Social Distancing) haben den Studierenden viel abverlangt und sichtbar gemacht, wo Studierende die Unterstützung ihrer Hochschule in besonderem Maße benötigen. Hilfestellung kann dabei von unterschiedlichen Seiten kommen, insbesondere erfüllen hier Beratende eine wichtige Funktion. Um die Beratungsstellen funktions- und handlungsfähig zu erhalten, ist es erforderlich, dass die Hochschulleitungen erkennen, wie unmittelbar Resilienz und Studienerfolg miteinander verknüpft sind. Sie sollten daher die gezielte Stärkung der akademischen Resilienz zu einem festen Bestandteil des Studienerfolgsmanagements machen. So kann dazu beigetragen werden, dass auch in Zeiten großer (psychischer) Belastungen Studierende ihr Studium als eine fruchtbare, stärkende und erfolgreiche Lebensphase erleben.

#### Literaturverzeichnis

- APA (American Psychological Association) (2020): Building your resilience. <https://www.apa.org/topics/resilience>
- Bauer, U. (2005): Das Präventionsdilemma: Potenziale schulischer Kompetenzförderung im Spiegel sozialer Polarisierung.
- 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. In: Higher Education Research & Development, 38 (6), pp. 1105-1120.
- 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.
- Hofmann, Y. E./Müller-Hotop, R. T./Datzer, D. (2020): Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 42 (1-2), S. 10-34.
- Liu, J. J./Reed, M./Girard, T. A. (2017): Advancing resilience: An integrative, multi-system model of resilience. In: Personality and Individual Differences, 111, pp. 111-118.
- Winde, M./Werner, S. D./Gumbmann, B./Hieronimus, S. (2020). Hochschulen, Corona und Jetzt? Wie Hochschulen vom Krisenmodus zu neuen Lehrstrategien für die digitale Welt gelangen. In: Future Skills -Diskussionspapier, 4. Essen.

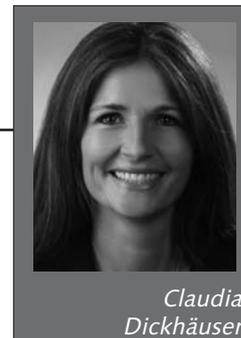
■ **Raphael Müller-Hotop**, Mag. Psych., wiss. Mitarbeiter am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) im Rahmen des BMBF-Verbundprojekts „Resilienz und Studienerfolg in MINT-Fächern“ (ReSt@MINT), Academic Coach, Allgemeine Studienberatung, TU München, E-Mail: mueller-hotop@zv.tum.de

■ **Christopher Henich**, B.A., Werkstudent am IHF im Rahmen des ReSt@MINT-Projekts, Student der Politikwissenschaft (M.A.), Universität Wien, E-Mail: chrishenich@gmail.com

■ **Yvette E. Hofmann**, Prof. Dr., Projektleitung ReSt@MINT am IHF, apl. Professorin am Institut für Leadership und Organisation (ILO) der LMU München, E-Mail: hofmann@ihf.bayern.de

■ **Daniela Datzer**, M.Sc., wiss. Mitarbeiterin am ILO im Rahmen des ReSt@MINT-Projekts, LMU München, E-Mail: datzer@bwl.lmu.de

Claudia Dickhäuser



Claudia  
Dickhäuser

## Allein, gestresst und unmotiviert?

### Zum Stresserleben von Studierenden vor und während der Corona-Pandemie

Many magazines and newspapers point to the high stress level of students due to the Covid 19 Pandemic. In fact, students report feeling lonely and unmotivated due to the social restrictions and the online teaching. Students' self regulation skills are highly demanded and there is few possibility to feel connected to others and have fun. But has the Covid 19 Pandemic in fact led to a higher stress level of students? It has been repeatedly shown that the student' stress level was already high in the past years. This article explores the stress level of students before and during the Covid 19 Pandemic by examining data measured with a standardised stress questionnaire. Implications with regard to an increasing degree of digitalization in the everyday life at universities are discussed.

„Online allein“ (TAZ), „Angst und Stress in Corona-Zeiten“ (Forschung & Lehre), „Studium in der Corona-Krise: Studieren am Limit“ (Zeit Campus) – Diese und ähnliche Schlagzeilen lesen wir seit vielen Monaten in aktuellen Tageszeitungen oder Zeitschriften. In der psychologischen Beratung von Studierenden, die ich seit Beginn der Corona-Pandemie zusammen mit Kolleginnen anbiete, zeigt sich ein wiederkehrendes Muster: Viele Studierende erleben insbesondere die mangelnde soziale Unterstützung durch Kommiliton\*innen als belastend. Kein gemeinsames Kaffeetrinken in der Pause zwischen den Vorlesungen, kaum gegenseitige Ermunterung und das fehlende Gefühl, Teil von etwas zu sein. Bereits vor der Pandemie klagten Studierende über Symptome von Bulimie, Zwangsstörungen oder Depressionen; allerdings verstärkten sich diese häufig in der Zeit des Lernens zuhause, wie Expert\*innen vielfach berichten. Eine meiner Studentinnen bemerkte in diesem Zusammenhang: „Zumindest kurzzeitig erlebe ich durch übermäßiges Essen und Brechen ein warmes, geborgenes Gefühl – so als ob mich eine Freundin in den Arm nimmt.“ Zu den verstärkten psychischen Belastungen kommt die erhöhte Anforderung, sich viel Wissen eigenständig aneignen zu müssen und die Lernzeit effektiv zu nutzen. Dies erfordert ein hohes Maß an Selbstmanagementkompetenzen wie Selbstkontrolle und Selbstregulation, vor allem aber ein hohes Maß an Motivation.

#### 1. Hintergrund der Studie

Aus der Motivationsforschung wissen wir, dass die Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse von hoher Bedeutung für die Lernmotivation ist (Deci/Ryan 2000; Grawe 2000): Fühle ich mich den Anforderungen gewachsen und habe ich den Eindruck, dass ich viele Handlungen selbst steuern kann (Bedürfnis nach Kon-

trolle und Kompetenz)? Fühle ich mich sozial stabil eingebunden und in Verbindung mit anderen (Bedürfnis nach Bindung und Beziehung)? Erhalte ich Anerkennung, Lob und Wertschätzung für das, was ich mache (Bedürfnis nach Anerkennung und Selbstwertschutz)? Bereiten mir die Lerninhalte Freude und entsprechen sie meinen Interessen (Bedürfnis nach angenehmen Situationen und Handlungen)? Es liegt die Hypothese nahe, dass vor allem das Bedürfnis nach Bindung und Beziehung, sowie das Bedürfnis nach Anerkennung und Selbstwertschutz durch die Pandemie-bedingten Einschränkungen und die damit verbundene digitale Lehre deutlich schwieriger zu erfüllen sind. Eine dauerhafte Nicht-Erfüllung einzelner psychologischer Grundbedürfnisse führt jedoch auf Dauer nicht nur zu Motivationsproblemen, sondern zu ernsthaften Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit (Grawe 2004). Außerdem konnte wiederholt nachgewiesen werden, dass die fehlende Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse einen Zusammenhang aufweist mit Studienabbruchsquoten und der generellen Zufriedenheit im Studium (z.B. Jenö/Danielsen/Raaheim 2018). Auch die Ergebnisse einer aktuellen Untersuchung von Eberle und Hobrecht (2021) zur Online-Lehre in der Corona-Krise legen nahe, dass es neben Selbstregulationskompetenzen vor allem auf die Fähigkeit der Studierenden ankommt, soziale Kontakte zu initiieren und aufrechtzuerhalten (Bedürfnis nach Bindung), um motivational erfolgreich zu sein.

#### Schon vor der Corona Krise war das Stresserleben bei Studierenden hoch

Insgesamt besteht in der öffentlichen Wahrnehmung der Eindruck, die Stressbelastung bei Studierenden sei durch die Corona-Krise massiv gestiegen. Allerdings war bereits vor der Corona-Pandemie von hohen Stressbelastungen bei Studierenden die Rede (vgl. Herbst/Voeth/

Oryl 2020). Eine vor der Pandemie durchgeführte (und von der AOK unterstützte) Untersuchung mit 18.000 Studierenden konnte zeigen, dass Studierende ein vergleichsweise hohes Stresserleben aufweisen (Herbst et al. 2020). Viele Studierende fühlten sich also bereits vor der Corona-Pandemie gestresst und berichteten vor allem über Zeitdruck, Leistungsdruck, Überforderung und Selbstzweifel.

Was genau hat sich also durch die Corona-Pandemie und die damit verbundene Digitalisierung der Lehre am Stresserleben der Studierenden verändert? Erleben sie wirklich mehr oder eine andere Art von Stress? Und welche Implikationen hat das für die (Beratungs-)Praxis, vor allem mit Blick darauf, dass die Digitalisierung insgesamt weiter voranschreitet und auch nach der Pandemie eine große Rolle spielen wird?

## 2. Methodische Umsetzung

Um diese Fragen zu beantworten, wurden Daten zum Stresserleben von Studierenden zum Zeitpunkt vor der Corona-Pandemie mit Daten zum Stresserleben während der Krise an der Steuerfakultät der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen (HVF) verglichen. Die HVF bietet ein speziell auf den öffentlichen Sektor ausgelegtes Studienangebot: So werden verschiedene duale Studiengänge zur Vorbereitung auf die Arbeit in der öffentlichen Verwaltung angeboten. Die Theoriephasen finden an der Hochschule in Ludwigsburg statt, während die Studierenden die Praxisphasen meist in der Nähe ihres Heimatortes in verschiedenen Verwaltungseinrichtungen absolvieren. An der Fakultät II – Steuer- und Wirtschaftsrecht der HVF Ludwigsburg schließen die Studierenden mit einer Laufbahnprüfung ab und qualifizieren sich damit für die Steuerverwaltung als Sachbearbeiter\*innen. Außerdem erwerben sie einen Bachelor of Laws (LL.B.). Mit einem standardisierten und etablierten Verfahren, dem „Trierer Inventar zum chronischen Stress“ (TICS) von Schulz, Schlotz und Becker (2004) wurde das Stresserleben von Studierenden der HVF im Dezember 2019 (vor der Pandemie) und im Februar 2021 (während der Krise) jeweils für die Theoriephase an der Hochschule erfasst. Die erste Stichprobe umfasste 51 und die zweite Stichprobe 141 Studierende. Die beiden Stichproben waren nahezu identisch hinsichtlich demografischer Variablen wie durchschnittliches Alter und Geschlecht. Der überwiegende Anteil der Studierenden an der HVF Ludwigsburg ist weiblich, was sich auch in den Daten widerspiegelt (zu beiden Messzeitpunkten über 80 Prozent).

### Der Fragebogen

Das TICS ist ein standardisierter Fragebogen mit 57 Items zur differenzierten Diagnostik verschiedener Facetten von chronischem Stress. Bei der Beantwortung des TICS geben die Personen an, wie oft sie in den letzten drei Monaten eine bestimmte Situation erlebt bzw. wie oft sie eine bestimmte Erfahrung gemacht haben. Das TICS umfasst zehn Skalen. Die drei Skalen Arbeitsüberlastung, Soziale Überlastung und Erfolgsdruck beziehen sich auf Stress, der aus hohen Anforderungen resultiert. Die Skalen Arbeitsunzufriedenheit, Überforde-

rung bei der Arbeit, Mangel an sozialer Anerkennung, Soziale Spannungen und Soziale Isolation erfassen Stress, der auf einen *Mangel an Bedürfnisbefriedigung* zurückgeht. Dabei bildet die Skala Arbeitsunzufriedenheit die Erfüllung des Bedürfnisses nach angenehmen Situationen und Handlungen ab. Die Items der Skala Arbeitsüberforderung geben Auskunft über die Erfüllung des Bedürfnisses nach Kontrolle und Kompetenz, während die Skala Mangel an sozialer Anerkennung auf das Bedürfnis nach Anerkennung und Selbstwertschutz abzielt. Die Skalen Soziale Spannungen und Soziale Isolation bieten Hinweise auf die Erfüllung des Bedürfnisses nach Bindung und Beziehung.

Ferner enthält das TICS eine Skala Chronische Besorgnis. Die Bearbeitungszeit für das Gesamtverfahren beträgt etwa 10 bis 15 Minuten. Die Normierungsstichprobe (n = 604) ist weitgehend repräsentativ für den erwachsenen Teil der Bevölkerung der Bundesrepublik Deutschland im Alter von 16 bis 70 Jahren. Die gemessenen Werte von einzelnen Personen können mit den gemessenen Werten in der Normierungsstichprobe verglichen werden. Hierzu dienen sogenannte T-Werte. Ein T-Wert von 50 entspricht dabei dem Durchschnittswert der Normstichprobe. Die Standardabweichung der T-Wert-Verteilung beträgt 10, sodass ein T-Wert von 60 in einer der Stress-Skalen einem Stressniveau entspräche, das eine Standardabweichung über dem Mittelwert der Normstichprobe läge.

Im Folgenden werden die verwendeten Skalen kurz erläutert:

- **Arbeitsüberlastung (UEBE):** Diese Skala erfasst die quantitative Arbeitsüberlastung. Nicht die Komplexität der Aufgaben steht im Vordergrund, sondern die Arbeitsmenge, was meist mit Zeitdruck verbunden ist.
- **Soziale Überlastung (SOUE):** Mittels dieser Skala wird das Ausmaß an Stress durch die Bewältigung von sozialen Anforderungen: Verantwortung, zwischenmenschliche Kontakte, soziale Verpflichtungen erhoben.
- **Erfolgsdruck (ERDR):** Diese Skala bezieht sich auf den Druck, erfolgreich sein zu müssen und Fehler zu vermeiden, um Kritik und negative Bewertung zu verhindern.
- **Unzufriedenheit mit der Arbeit (UNZU):** Diese Skala bezieht sich auf die Frage, ob die zu erledigenden Aufgaben Freude bereiten und den eigenen Interessen und Fähigkeiten entsprechen.
- **Überforderung bei der Arbeit (UEFO):** Wenn die Anforderungen der Aufgaben die eigenen Fähigkeiten und Qualifikationen übersteigen, entsteht Überforderung. Diese Skala erfasst auch das Scheitern bei Aufgaben.
- **Mangel an sozialer Anerkennung (MANG):** Hier wird Stress erfasst, der durch mangelnde Anerkennung und Belohnung nach intensiver Beanspruchung erfolgt.
- **Soziale Spannung (SOZS):** Diese Skala erfasst Stress durch nicht gelöste Konflikte oder zwischenmenschliche Spannungen.
- **Soziale Isolation (SOZI):** Ein Mangel an sozialen Kontakten kann zur Belastung werden, da soziale Ressourcen wie Ermutigung und Zuneigung nicht ausreichend zur Verfügung stehen.
- **Chronische Besorgnis (SORG):** Diese Skala erfasst das Ausmaß und die Kontrolle über sorgenvolle Gedanken und Befürchtungen.

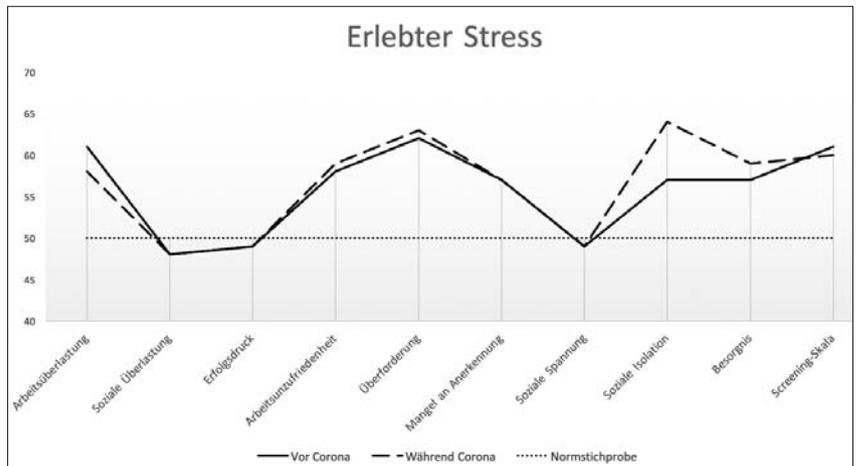
- Screening Skala zum chronischen Stress (SSCS): Zudem kann anhand von 12 Items aus den Skalen Chronische Besorgnis, Überforderung, soziale und arbeitsbezogene Überlastung und Mangel an sozialer Anerkennung chronischer Stress berechnet werden.

Da angenommen werden kann, dass sich viele Studierende durch die Online-Lehre und das damit verbundene stark selbstorganisierte Lernen enorm gefordert fühlen, sollte die Skala „Arbeitsüberforderung“ während der Corona-Pandemie höhere Werte aufweisen als vor der Pandemie. Die Kontaktbeschränkungen und das nahezu ausschließliche Lernen am heimischen Schreibtisch sollte außerdem zu erhöhten Werten auf der Skala „Soziale Isolation“ führen. Gleiches gilt für die Skala „Mangel an Sozialer Anerkennung“. Außerdem wurde ein erhöhtes Stresslevel auf der Skala „Chronische Besorgnis“ angenommen, da durch die Corona-Pandemie nicht nur Sorgen in Bezug auf eine mögliche Ansteckung, sondern auch existenzielle Sorgen wie die der eigenen wirtschaftlichen Zukunft oder die von nahen Angehörigen nahelegend erschienen.

### 3. Ergebnisse

Um zu berechnen, ob sich die Skalenergebnisse des TICS vor und während der Corona-Pandemie statistisch signifikant unterscheiden, wurden T-Tests bei unabhängigen Stichproben gerechnet. Dabei zeigte sich, dass sich die Skalenergebnisse der Studierendenstichprobe vor Corona mit der Stichprobe während Corona ausschließlich in der Skala „Soziale Isolation“ statistisch signifikant ( $p < .001$ ) unterschieden: Vor der Pandemie lag der T-Wert hier bei 57 und während der Pandemie bei 64. Sämtliche T-Werte der Skalen vor und während der Pandemie sind in Tabelle 1 dargestellt. Ein T-Wert von 50 entspricht der Norm. Wir sehen demnach im Vergleich zur Normstichprobe erhöhte Stresswerte bei den Skalen „Arbeitsüberlastung“, „Arbeitsunzufriedenheit“, „Überforderung“, „Mangel an Anerkennung“ und „Besorgnis“ sowohl vor, als auch während der Pandemie. Studierende erlebten also im Vergleich zur repräsentativen Normstichprobe signifikant mehr Stress und das auch schon vor der Pandemie. Die Stresswerte der Skalen „soziale Überlastung“, „Erfolgsdruck“ und „soziale Spannung“ befinden sich allesamt sowohl vor als auch während Corona im Normbereich. Abbildung 1 zeigt die Höhe des erlebten Stress (in T-Werten) für die Skalen des TICS vor und während Corona und im Vergleich zur Normstichprobe ( $T = 50$ ).

Abb. 1: Erlebter Stress im Studium auf unterschiedlichen Skalen des TICS bei Studierenden vor und während der Corona-Pandemie



Tab. 1: T-Werte im Stresserleben bei Studierenden vor\* und während der Corona-Pandemie, verglichen mit den Skalenergebnissen der Normstichprobe des TICS

|                        | vor Corona<br>T-Wert | während Corona<br>T-Wert | Normstichprobe<br>T-Wert |
|------------------------|----------------------|--------------------------|--------------------------|
| Arbeitsüberlastung     | 61                   | 58                       | 50                       |
| Soziale Überlastung    | 48                   | 48                       | 50                       |
| Erfolgsdruck           | 49                   | 49                       | 50                       |
| Arbeitsunzufriedenheit | 58                   | 59                       | 50                       |
| Überforderung          | 62                   | 63                       | 50                       |
| Mangel an Anerkennung  | 57                   | 57                       | 50                       |
| Soziale Spannung       | 49                   | 49                       | 50                       |
| Soziale Isolation      | 57                   | 64                       | 50                       |
| Besorgnis              | 57                   | 59                       | 50                       |
| Screening-Skala        | 61                   | 60                       | 50                       |

\* Die Daten der ersten Befragung liegen auch der Publikation von Dickhäuser (2021) zugrunde. Hier wurden sie jedoch mit Blick auf eine andere Fragestellung (insbesondere Binnenvergleiche verschiedener Stressdimensionen in der Theorie- und Praxisphase des dualen Studiums) genutzt. Eine Nutzung der Daten mit Blick auf die hier vorgestellte Fragestellung und einen Vergleich des Stresserlebens vor und während der Corona-Pandemie erfolgt in der hier beschriebenen Studie erstmalig.

### 4. Diskussion der Befunde

Insgesamt überraschen die Befunde: Allein das Stresserleben durch soziale Isolation zeigte sich während der Pandemie stärker als vor der Krise. Vor allem der Mangel an sozialen Kontakten und der damit verbundene Mangel an Ermutigung, Zuspruch und Zuneigung scheint sich in der Corona-Krise verstärkt zu haben. Nach der Theorie von Deci und Ryan (2000), sowie Grawe (2000) wird dadurch die Erfüllung des ontogenetisch wichtigsten und ältesten Bedürfnisses nach Bindung und Zugehörigkeit gefährdet, was auf die Dauer nicht nur zu Motivationsverlust führt, sondern die Entstehung von Symptomen und die Verstärkung psychischer Störungen begünstigt. Dies entspricht dem Bild, das Studierende in der Beratung vermitteln: das Gefühl, allein gelassen zu sein und durch mangelnden Zuspruch und Ermutigung, sowie gemeinsam erlebte Freude die Lernmotivation zu verlieren und Symptome psychischer Störungen zu entwickeln. Überraschend ist, dass sich die Werte der Skalen: „Arbeitsüberforderung“, „Mangel an Sozialer Anerkennung“ vor und während der Pandemie nicht unterscheiden.

den. Die Studierenden scheinen zumindest im Mittel nicht gestresster durch die erhöhten Anforderungen, sich Lerninhalte selbständig anzueignen und mit mangelnder Anerkennung und Belohnung umzugehen. Diese Werte zeigen sich jedoch bereits vor Corona als vergleichsweise hoch. Ebenfalls überraschend zeigte sich, dass die Studierenden während der Corona-Pandemie auf der Skala „Besorgnis“ keine erhöhten Stresswerte aufweisen. Ein verstärktes Grübeln und Befürchtungen beispielsweise durch die Sorge vor einer möglichen Ansteckung (auch von Angehörigen) oder existenzielle Sorgen scheinen hier kein statistisch signifikant erhöhtes Belastungserleben zur Folge zu haben. Allerdings zeigte sich auch dieser Wert bereits vor der Pandemie als erhöht.

## 5. Implikationen für die Praxis

Mit Blick auf eine sicherlich fortschreitende Digitalisierung des Studiums erscheint es auch für die post-pandemische Zeit wichtig, das Bedürfnis nach Bindung und Zugehörigkeit im Blick zu behalten. Haben Studierende als Individuen das Gefühl, Teil von etwas Bedeutsamem zu sein? Fühlen sie sich in Kontakt und in Verbindung mit anderen Studierenden und ihren Dozierenden? Gelingt es auch Hochschulakteur\*innen, durch eine interaktive (digitale) Lehre und durch gezielte Angebote in Kontakt zu bleiben mit ihren Studierenden?

Diese Fragen sollten wir uns stellen – auch um Studienabbruchsquoten bedingt durch eine zu hohe Stressbelastung zu verringern (vgl. Deuer/Wild 2018). Positive Beispiele gibt es: Buchholz und Eick (2021) nahmen die soziale Isolation ihrer Studierenden während der Pandemie beispielsweise zum Anlass, virtuelle Spieleabende zu organisieren: „Im Mittelpunkt dieser Aktivitäten steht, auch im digitalen Miteinander das Wir-Gefühl an der Hochschule lebendig zu halten“ (S. 2). Auch Stockkamp und Frey (2021) argumentieren im Zusammenhang mit „Spielen als unterschätzte Ressource“, dass (digitales) Spielen durch Stressabbau die psychische Gesundheit stärkt und daher auch nach der Pandemie zur Stärkung des Wir-Gefühls und zur Förderung der Kreativität und Lebensfreude beibehalten und aktiv in die Lehre/den Hochschulalltag integriert werden sollte. Auch wir an der Hochschule Ludwigsburg integrieren in unseren derzeit digitalen Trainings Spiele zur Förderung der Teamentwicklung. Die Studierenden lachen gemeinsam und es entsteht unweigerlich eine Atmosphäre des Miteinanders. Dies fördert die Beziehung und die Bindung untereinander. Denn auch die Meta-Analysen des berühmten Bildungsforschers John Hattie zeigen, dass die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch die zwischen den Lernenden zentral ist für erfolgreiches Lernen und die Leistung (vgl. Hattie 2015). Weitere Möglichkeiten des digitalen in Kontaktkommens bilden selbstredend Kleingruppenarbeiten in virtuellen Räumen, das Bilden digitaler Lerngruppen und die Nutzung interaktiver Tools wie Conceptboards oder Padlets, auf denen gemeinsam und zeitgleich gearbeitet werden kann. Gerade für Lerngruppen, die noch keine Möglichkeit hatten, sich persönlich kennenzulernen, sollte der Kennenlernaspekt genügend Raum erhalten. Digitale Kaffeepausen über Tools wie „wonder“ ermögli-

chen eine unkomplizierte digitale Kontaktaufnahme – auch zwischen Studierenden unterschiedlicher Semester. Auch das Einrichten von Chatgruppen oder das Veranstalten von digitalen Studierendenpartys ermöglicht Beziehung. Natürlich wird es in naher Zukunft auch wieder vermehrt Möglichkeiten von Präsenzveranstaltungen geben. Dennoch wird vieles am Hochschulleben nachhaltig verändert bleiben.

Auch in der Beratung von Studierenden steht die Beziehung im Mittelpunkt und gilt als zentraler Wirkfaktor (Grawe 2000, 2004). Auch hier wird sich zeigen, wie gut es bei einer zunehmenden Digitalisierung der Lehre und des Alltags von jungen Menschen gelingt, das Bedürfnis nach „in Kontakt sein“ zu sehen und zu unterstützen. Hierfür gibt es verschiedenste Möglichkeiten. Gemeinsames Spielen ist nur eine davon. Sie erscheint mir aber sehr vielversprechend zu sein. Aus einem „online allein“ würde ein „Wir - come on line“.

### Literaturverzeichnis

- Buchholz, C./Eick, C. (2021): Digitale Spieleabende zur sozialen Integration von Studierenden. In: Die Neue Hochschule, 2, S. 2.
- 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), 227-268.
- Deuer, E./Wild, S. (2018): Work-Life-Balance im dualen Studium – Ausmaß und Zusammenhänge. Arbeitspapier. [https://www.dhbw.de/fileadmin/user\\_upload/Dokumente/Schriffterzeugnisse/3456\\_DHBW\\_AP7\\_2018\\_3.pdf](https://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Schriffterzeugnisse/3456_DHBW_AP7_2018_3.pdf) (26.05.2021).
- Dickhäuser, C. (2021): Doppelter Abschluss, doppelter Stress? Eine differenzierte Analyse des Stresserlebens von dual Studierenden als Baustein der Studiengangs-Evaluation. In: Duales Studium, 1, 45-54.
- Eberle, J./Hobrecht, J. (2021): The lonely struggle with autonomy: A case study of first-year university students' experiences during emergency online teaching. In: Computers in Human Behavior, 121, p. 2-11.
- Grawe, K. (2000): Psychologische Therapie. 2., korrigierte Auflage. Göttingen.
- Grawe, K. (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen.
- Hattie, J./Masters, D./Birch, K. (2015): Visible Learning into Action. International Case Studies of Impact. London.
- Herbst, U./Voeth, M./Oryl, M. (2020): Studierendenstress in Deutschland. Eine empirische Untersuchung. In: Duales Studium, 1, S. 15-26.
- Jeno, L. M./Danielsen, A. G./Raaheim, A. (2018): A prospective investigation of students' academic achievement and dropout in higher education: A self-determination theory approach. In: Educational Psychology, 38 (9), pp. 1163-1184.
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim.
- Schulz, P./Schlotz, W./Becker, P. (2004): Trierer Inventar zum chronischen Stress (TICS). Göttingen.
- Stockkamp, M./Frey, D. (2021): Unterschätzte Ressource. Vom Spielen in der Wissenschaft. In: Forschung & Lehre, 28 (4), S. 270-271.
- Turiaux, J./Krinner, C. (2014): Gestresst im Studium? Ein empirischer Vergleich Studierender verschiedener Hochschultypen und eine explorative Analyse potentieller Stressoren. In: Journal of Business and Media Psychology, 5, S. 18-28.

■ **Claudia Dickhäuser**, Prof. Dr., lehrt Psychologie an der Hochschule für öffentliche Verwaltung und Finanzen in Ludwigsburg und ist systemische Therapeutin und Beraterin, E-Mail: [claudia.dickhaeuser@hs-ludwigsburg.de](mailto:claudia.dickhaeuser@hs-ludwigsburg.de)

*Sophie Bartholome & Wiebke Lückert*



Sophie  
Bartholome



Wiebke Lückert

## Studienwahl in Zeiten der Pandemie: Online geht! Die Krise als Chance

### Ein Erfahrungsbericht: Das (digitale) Schnupperstudium für Studieninteressierte an der Universität Jena

Lockdown!? Yes, lockdown! After the numbers went up and down, the time came in March 2020, surprising everyone, when the student advisory services in Germany also had to shut down their on-site services. New formats were tried out, sometimes discarded and often further developed. Especially in times of a pandemic, students need valuable impulses and good information for their own future. The team at the Central Student Advisory Service at the University of Jena got creative to ensure that no one was left behind and that prospective students could still obtain comprehensive information. From Studitalks, virtual discovery tours, exemplary study weeks, lecture videos for streaming, open video chat consultations to the integration of a chat tool on the website: Through a variety of offers on the internet and the campaign "Online geht!", ways were found to support prospective students in their choice of study despite the Corona crisis.

Damit sich Studieninteressierte auch während der Pandemie ein Bild vom Studieren an der Universität Jena und unserem Studienangebot machen können, um im eigenen Informations-, Orientierungs- und Entscheidungsprozess und ergo der persönlichen Weiterentwicklung voranzukommen, war es uns gleich zu Beginn der Corona-Pandemie wichtig, die einzelnen Phasen des Studierenden-Zyklus den neuen Gegebenheiten und dabei den Seh- und Mediengewohnheiten der Zielgruppen stärker anzupassen. Wie viele andere Hochschulen auch, haben wir die Zeit für ein Refresh unseres (Web)Angebots genutzt. Wir haben verschiedene multimediale Ideen (weiter)entwickelt und Stück für Stück umgesetzt. Das Endergebnis: Ein brauchbarer Ersatz für Präsenzangebote ist im Netz entstanden und wird auch in Zukunft unser Angebot bereichern und verändern. Ein Zurück zum Status Quo von vorher wollen wir nicht. Der Fokus dieses Erfahrungsberichts liegt auf der Säule Studienorientierung, denn mit der Entscheidung den Infotag am 9. Mai 2020 online zu stemmen, war dieser Bereich die Vorhut. Viele Ideen und Formate konnten wir auch für den Studieneingang, die Studieneinführungstage und flankierende Angebote und auch unsere Palette in der Studienbegleitung umsetzen.

#### Im Fokus – (Digitales) Schnuppern an der Universität

Der Gruppe der heterogenen Studieninteressierten vor dem Studium und während ihres Orientierungsprozesses

Einblicke ins Studium zu gewähren und die Hochschule für diese Zielgruppe erfahr- und erlebbar zu machen, ist schon seit vielen Jahren Bestandteil der Säule „Übergang an die Hochschule“. Neben dem sehr verbreiteten Format des Hochschulinformationstags als Tag oder Tage der offenen Tür an der Hochschule vor Ort, Orientierungsvorträgen oder -workshops, der individuellen Beratung, Beteiligung an Bildungsmessen und Schulbesuchen außerhalb der Hochschulen, ist das Schnupperstudium eine wichtige Veranstaltung. Schon 2014 berichten Kattmann und Wieschowski von einer großen Vielfalt in den Angeboten der durch sie befragten Hochschulen. In dem Artikel wird auch schon von digitalen Varianten berichtet. Ganz neu ist unser Angebot also natürlich nicht, dennoch haben wir aus den Experimenten der letzten Zeit auch einen Veränderungsbedarf für unser reguläres Programm in den Blick bekommen. Zunächst also ein Blick zurück zum analogen Angebot der Uni Jena in diesem Bereich: Das Schnupperstudium richtet sich an zwei Zielgruppen. Zum einen individuelle Studieninteressierte, zum anderen an Schulgruppen, deren Unibesuch in Zusammenarbeit mit Bildungsträgern, Lehrer\*innen oder anderen Gruppenleitungen durch die Zentrale Studienberatung organisiert wird. Für beide Gruppen gibt es verschiedene Bausteine, aus denen ein passendes Programm zusammengestellt werden kann.

**Schnupperstudium** – Die Teilnahme an ausgewählten Lehrveranstaltungen des regulären Betriebs ist das Herzstück des Schnupperstudiums. Die Einzelschnupperer

wählen selbst aus dem Vorlesungsverzeichnis die Veranstaltungen aus, die sie interessieren. Sie sind dort semesterweise von der Studienberatung als „Veranstaltungen für Schülerinnen und Schüler“ nach Fakultäten und Instituten geordnet oder nach Wochentagen und Anfangszeiten eingepflegt. Für Gruppen ist idR ein Auszug mit passenden Zeiten aus dem Gesamtangebot zugearbeitet worden, die Schule hat die Veranstaltungsabfrage in der Regel oldschool per paper-pencil koordiniert und Besuchswünsche an uns zurückgemeldet. Als Brücke zwischen Lehrenden und Besucher\*innen stellen wir sicher, dass die Veranstaltungen auch stattfinden und informieren die individuellen Schnupperer oder Schulgruppe über Orte und Zeiten. Auch Stadtpläne stellen wir selbstverständlich zur Verfügung und unterstützen bei der Orientierung in der Unistadt. Entweder im Vorfeld des Einzelbesuchs oder bei Gruppen im Rahmen des Vortrags oder Stadtspaziergangs, der vielfach mitgebucht wird.

Bei den **Stadtspaziergängen** zeigen studentische Mitarbeitende der Zentralen Studienberatung und des Hochschulmarketings den Studieninteressierten zentrale Orte in der Hochschulstadt, liefern ein paar persönliche Anekdoten und sind für Fragen niederschwellig ansprechbar. Der Hochschulstandort wird erlebbar – selbst für Studieninteressierte aus dem Umland oder Jena. Diese Führungen sind oft eine Bereicherung, weil die persönliche studentische Perspektive auf die Stadt eben eine andere ist, als die touristische oder bei einem regulären Stadtbesuch.

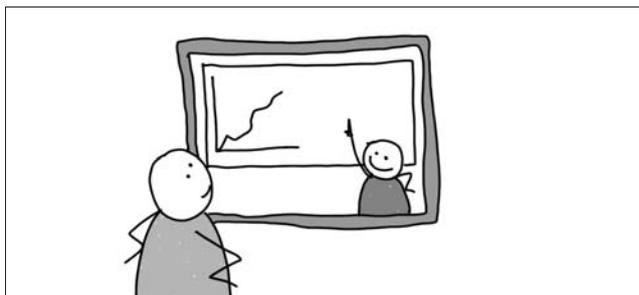
Unsere **Vorträge** zur Studienorientierung, zum Informationsmanagement, zur Entscheidungsfindung, zum Studienangebot der Uni Jena und zu Fragen rund um die Bewerbung und Einschreibung sind ebenfalls fester Bestandteil des Schulbesuchsprogramms. Schon vor Corona haben wir hier verschiedene digitale Beteiligungsmöglichkeiten wie die Tools bzw. Apps *frag.jetzt.de* und *Pingo* (<http://trypingo.com/>) ausprobiert, um die Vorträge interaktiver zu gestalten und die Studieninteressierten zu beteiligen. Vorträge werden bei uns sowohl von Studienberater\*innen als auch von studentischen Mitarbeitenden durchgeführt. Gerade mit der peer2peer-Version sammeln wir gute Erfahrungen, was die Aktivität der Schüler\*innen angeht.

Eine Kooperation mit dem Studierendenwerk Thüringen ermöglicht den Schulgruppen einen **Mensabesuch** zu studentischen Preisen. Auch wenn einzelne Schüler\*innen lieber zu bekannten Fast-Food-Ketten zum Essen gehen, nutzen viele die Gelegenheit über den eigenen Tellerrand und auf den Mensateller zu schauen.

Schon erwähnte **Orientierungsworkshops** und **Hochschulinformationstage** sowie Angebote der Fakultäten oder spezifische Veranstaltungen, nicht zuletzt die **persönliche Beratung** runden unser Angebot ab. Natürlich sind und waren schon immer auch die **Website** und verschiedene **Informationsmaterialien und Arbeitsblätter** Teil unseres Angebots im Rahmen der Studienorientierung.

Die Veränderungen, die im Frühjahr 2020 unsere Arbeit maßgeblich beeinflusst haben, zeigten schnell, dass insbesondere im Web große Chancen lagen und liegen, um für unsere Zielgruppe da zu sein. Denn: Schüler\*innen erleben die Entscheidung für eine konkrete Anschluss-

perspektive vor dem Hintergrund einer größeren Optionsvielfalt auch ohne Pandemie als sehr herausfordernd. Die Übergänge an die Hochschule bei einem knappen Drittel der Hochschulzugangsberechtigten sind mit einer zeitlichen Verzögerung verbunden. Diese sind nicht allein Moratoriumslösungen wie Freiwilligendiensten oder Work-and-Travel-Angeboten, sondern auch der Unklarheit geschuldet (vgl. Grüneberg et al. 2021). Flaggschiff für eine umfassende Orientierungsmöglichkeit war wie erwähnt im Mai 2020 der Hochschulinformationstag, den wir kurzerhand und mit Bordmittel in eine digitale Variante überführt haben. Dabei ist uns sofort deutlich geworden, dass es damit nicht getan ist und wir darüber hinaus unser gesamtes Angebot anders und vor allem digital verfügbar machen müssen, wenn nicht ein oder mehrere Jahrgänge in die Röhre gucken sollen. Für Vorträge, Beratungsangebote und eine Überarbeitung des Webangebots hatten wir schnell konkrete Ideen. Unsere größte Herausforderung war: Studieren probieren im Netz, die Stadt Jena erlebbar machen – kann das gelingen? Eines vorweg: Ja – mit Abstrichen und Zugewinnen.



**Digitales Schnupperstudium:** Um einen Einblick in die digitale Lehre zu geben, haben Dozierende aus dem Angebot des digitalen Sommersemesters Vorlesungen aus ganz verschiedenen Bereichen online verfügbar gemacht. Bei diesen Video-Mitschnitten konnten Interessierte miterleben, wie eine Online-Lehrveranstaltung an der Uni genau abläuft und sich einzelnen Themen des jeweiligen Studiengangs stärker vertraut machen. Natürlich fehlt hier die Möglichkeit, über die Schwelle zu gehen, universitäre Räume kennenzulernen und andere Studierende zu erleben. Die Möglichkeit des digitalen Lehrveranstaltungsbesuchs haben wir insbesondere in der Zusammenarbeit mit Schulklassen und -gruppen und mehr als 140 Teilnehmenden<sup>1</sup> genutzt.

Wir haben die Schüler\*innen im Vorfeld mit „Beobachtungsaufgaben“ ausgestattet und im Nachgang des Videokonsums einen Austausch in der Gruppe organisiert. Die Arbeitsblätter für die Beobachtung hatten folgenden Fokus:

1. Explain it like I'm five: Worum ging es in der Vorlesung?

<sup>1</sup> Aus den Aufzeichnungen des hauseigenen Statistikprogramms lassen sich nur wenige Annahmen ableiten, wie viele Einzelschnupperer darüber hinaus die Videos genutzt haben. Im Jahr 2020 wurde die entsprechende Internetseite insgesamt 2210 Mal (Seitenansichten) aufgerufen [online verfügbar seit 10/20]. Im Jahr 2021 (bis zum 1. Oktober) kann eine leichte Steigerung registriert werden, die Seite wurde bis zum genannten Zeitpunkt 2935 Mal aufgerufen (Seitenansichten).

2. Als Tabelle: Das hat mir gut gefallen/das hat mich überrascht/verunsichert:
3. Gesamtnote für die Vorlesung/Weiterempfehlung an wen?
4. Als Skala: Wie hilfreich war der Einblick in die Online-Vorlesung für meine Studienentscheidung?  
Was genau war hilfreich?  
Was fehlt mir noch?
5. Hypothesenbildung: Was könnten Chancen und Herausforderungen der Online- versus der Live-Vorlesungen sein.

Ähnliche Fragen haben wir sonst im Vortrag – meistens nach dem Schnupperbesuch – mündlich und adhoc gestellt. Beim Präsenzschnuppern lag der Fokus wie oben schon beschrieben, deutlich stärker im „Krimi des Raumsuchens“ und im „Über die Schwelle Treten“. Es ging mehr um das Zurechtfinden vor Ort, darum neue Räume zu erobern oder im Vorlesungsverzeichnis oder aus der Auswahl für die Schulgruppe passende Veranstaltungen zu finden. Mit dem Ausbleiben dieser Herausforderungen und dem Verdacht, dass Studieninteressierte es möglicherweise nicht sehr spannend finden könnten 90 Minuten einer Lehrperson zu einem Spezialthema zuzuhören, ist uns erst deutlich geworden, dass wir die studiengangsinhaltlichen Beobachtungen – den Abgleich von inhaltlichen Erwartungen und dem, was dann gehört und erlebt wird – bislang genauso sparsam abgeschöpft haben, wie den Fokus auf die Auswertung des Erlebten: die persönliche, innere Auseinandersetzung und Reflexion im Entscheidungsprozess und der Studienwahl.

Deshalb haben wir genau diesen Prozessen mehr Raum gegeben und die Studieninteressierten mit unserem Beobachtungsbogen in die Vorlesungsvideos geschickt und sie gebeten, die Ergebnisse in Kleingruppen auf OnlyOffice-Dokumenten für das Plenum der gesamten Gruppe zusammenzustellen. Tatsächlich waren die Ergebnisse interessant und die Diskussionen rege. Die inhaltlichen Kurzzusammenfassungen sind den Schüler\*innen vielfach gut gelungen und leichter gefallen, als wir dachten. Es finden sich über die unterschiedlichen Gruppen ähnliche Stichworte in den Zusammenfassungen, die in den Kleingruppen, die die Vorlesung gehört haben, erstellt worden sind. Die Empfehlungen an bestimmte Interessent\*innengruppen sind manchmal in der Plenumsdiskussion aufgegriffen worden und es wurde dazu nachgefragt – in Richtung der Hörer\*innen, auch in unsere Richtung und oft haben sich daraus gute Fragen zurück ins Fach – für den Infotag, die Studienfachberatung oder auch die Peer2Peer-Angebote entwickelt. Die Rückmeldungen, was gut angekommen ist, waren individuell sehr verschieden. Vielfach wurden gute Präsentationen, eine nachvollziehbare Gliederung, Aktivierung/Beteiligung der Zuhörenden erwähnt, oft auch die Persönlichkeit der Lehrperson (Humor, persönliche Anekdoten). Häufig haben die Schulgruppen auch gleich über guten und nicht so ergiebigen Schulunterricht diskutiert. Als störend wurde die Fachworddichte erwähnt und auch, dass spezifische Inhalte nicht zum Schulwissen zu passen schienen. Auch diese Rückmeldungen und die daraus entstehenden Gespräche konnten wir gut ein-

ordnen. Gerade die letzte Frage zum Vergleich von Online- und Präsenzlernen an der Uni hat vielfach auch Reflexionen zum Vergleich des Lernens an Uni und Schule und zu persönlichen Lernpräferenzen eröffnet. Insgesamt haben wir sehr lebendige Diskussionen erlebt und die Schüler\*innen haben rückgemeldet, dass sie aus den Videos und der Diskussion hilfreiche Aspekte für ihre Entscheidung mitnehmen, vielen wurden wie beschrieben (neue) Fragen klar, die sich in Bezug auf die Fächer und die Studienwahl ergeben haben und wir konnten quasi bedürfnis- oder anliegenorientiert das Beratungsnetzwerk der Hochschule vorstellen.

Diese umfangreichere Vor- und Nachbereitung wollen wir beibehalten, wenn es wieder möglich sein wird, dass Schüler\*innen an ausgewählten Veranstaltungen des regulären Veranstaltungsprogramms teilnehmen können. Um die Unistadt auch von zuhause aus erlebbar zu machen, hatten wir schon nach der GIBeT-Tagung in Köln auf **Actionbound** gesetzt. Durch die digitalen Schnitzeljagden haben wir eine Option geschaffen, um die Stadt Jena, den Campus und das Studienangebot spielerisch in den eigenen vier Wänden oder unterwegs per Smartphone oder Tablet zu entdecken. Nach und nach haben auch einzelne Institute und Fakultäten der Uni Jena eigene Bounds entwickelt, so dass inzwischen mehr als zehn Bounds (Rätsel- und Spielsessions) verfügbar sind. Die Nutzungszahlen sind zwar nicht durch die Decke gegangen, bewegen sich aber im unteren dreistelligen Bereich (Gesamtzahl der Spielenden ca. 250). Mehr erfahren unter: [www.uni-jena.de/Entdeckungstouren](http://www.uni-jena.de/Entdeckungstouren).

Darüber hinaus nutzen wir **360 Grad-Touren**, die in Zusammenarbeit mit *KulturZuhause* entstanden sind. Diese virtuelle Plattform bietet seit Beginn der Pandemie als digitales Schaufenster Einblicke in verschiedene Kultur-, Natur- und Wissensorte. Die Aufnahmen realisierte die *room AG* gemeinsam mit dem Innovationsprojekt *cultur3D*, angesiedelt an der Universität Jena/ThULB. Studieninteressierte können per Klicken, Ziehen oder Tippen auf ihrem Endgerät **virtuelle Spaziergänge** in verschiedenen Einrichtungen und an Plätzen in Jena erleben – beispielsweise auch im Jugendstilhauptgebäude der Uni Jena, in der Thüringer Universitäts- und Landesbibliothek oder im Botanischen Garten. Natürlich haben wir auch **Vorträge, Beratung** oder **Orientierungsworkshops** online über Zoom angeboten.

Für die Angebote für Schülergruppen, den Hochschulinformationstag und auch einzelne Studieninteressierte haben wir außerdem Neuerungen im Netz ausprobiert, wie beispielsweise die Darstellung **exemplarischer Studienwochen**. Sie bieten einen Einblick in den Studierendendalltag und nebenbei erfahren Studieninteressierte, was der Unterschied zwischen einer Vorlesung, einem Tutorium oder einem Seminar ist, wie viele Leistungspunkte gesammelt werden müssen und wie sich diese zusammensetzen. Auch das studentische Leben kommt hier gut in den Blick. Diese exemplarischen Studienwochen haben wir um einige **Erklärvideos** ergänzt.

Bei dieser breiten Palette an digitalen Angeboten bleibt die Herausforderung, die Zielgruppe auch für die Nutzung solcher Angebote zu motivieren bzw. die Aufmerksamkeit darauf zu lenken. Es ist wichtig, die verschiedenen Formate gut zu kommunizieren, damit die Erwar-

tungshaltung passt. Zudem sind eine übersichtliche Webseitenstruktur und sinnvolle Querverweise auf die Angebote unverzichtbar. Wir haben dazu eng mit anderen Abteilungen innerhalb der Hochschule zusammengearbeitet: Mit Plakaten, Flyern, Pressemitteilungen, z.T. Social-Media-Beiträgen und durch mehrere Rundschreiben an Schulen haben wir aufs digitale Schnuppern und unsere anderen Angebote aufmerksam gemacht.

## Was bleibt anders?

Ein Blick auf verfügbare Zahlen lässt uns eine positive Bilanz der Veränderungen ziehen. Der Bereich „Vor dem Studium“ deckt auf der Webseite die Säule Studienorientierung ab und beinhaltet all die genannten Angebote. Zum Vergleich werden folgend die Seitenansichten unserer Webseite [www.uni-jena.de/vor\\_dem\\_Studium](http://www.uni-jena.de/vor_dem_Studium) dargestellt.

**Tab. 1: Nutzerzahlen für die Webseite „Vor dem Studium“**

| Jahr (Zeitraum)                   | Seitenansichten |
|-----------------------------------|-----------------|
| 2019 (1. Januar bis 31. Dezember) | 18.987          |
| 2020 (1. Januar bis 31. Dezember) | 28.528          |
| 2021 (1. Januar bis 1. Oktober)   | 24.298          |

Eine Steigerung der Zahlen ist erkennbar, die sich einerseits in der Corona-Pandemie begründet und die andererseits wahrscheinlich auf den neuen digitalen Angeboten fußt. Natürlich lassen sich daraus nicht die Beweggründe und die intensive Beschäftigung mit den Inhalten ableiten – die Zahlen zeigen lediglich eine grobe Tendenz. Ebenso trifft dies auf die Städte zu, aus denen sich User angeklickt haben. Betrachtet man beispielsweise das Jahr 2020: Beim Großteil der User bleibt die Herkunftsstadt eine Unbekannte, im Anschluss daran folgen laut des hauseigenen Statistikprogramms aber bereits Bremen, Berlin, Tremsbüttel und Maikammer. Auffällig hierbei ist, dass unter dieser Aufzählung keine Stadt aus Thüringen zu finden ist. Mutmaßlich konnten vielleicht sogar durch die neuen digitalen Angebote ein Großteil an Studieninteressierte auch außerhalb von Thüringen erreicht werden. Gerade in diesem Punkt sind die digitalen Angebote ein enormer Vorteil: Es können nicht nur Studieninteressierte außerhalb der Wirkungsstätte informiert werden, sondern auch internationale Studieninteressierte. Insgesamt können wir konstatieren, dass wir weder bei den Immatrikulationszahlen, noch bei den Beratungsfällen große Einbrüche verzeichnen, wobei dafür sicherlich vielfältige Gründe zu finden sind.

Im Herbst 2021 mit der vorsichtigen Öffnung der Hochschulen für Studierende haben die Orientierungsformate

für Schüler\*innen in Präsenz nicht oberste Priorität. Wo es für uns möglich ist, gehen wir auf die Formate der Vor-Corona-Zeit zurück, gleichzeitig wollen wir die neuen Angebote als Ergänzung weiter anbieten und ausbauen. Unser Fazit lautet, dass die Coronakrise uns eine Möglichkeit geboten hat, uns kreativ mit unseren neuen Angeboten auseinanderzusetzen. Mit Actionbound und den interaktiven Bestandteilen bei unseren Vorträgen waren wir schon vor der Krise in der richtigen Richtung unterwegs und haben durch die Umstände viel schneller und mehr ausprobiert. Diese offene und kreative Herangehensweise wollen wir uns erhalten, da sie Vorteile für beide Seiten beinhaltet. Wir werden dabei sowohl die Angebote für Schulgruppen als auch Einzelschnuppernde nochmal in den Blick nehmen. Wie die weitere Anpassung und Umsetzung genau aussehen wird, steht heute allerdings noch nicht fest. Festhalten können wir, ähnlich, wie Schützner/Westhauser (2011) es formulieren, dass wir Schnupperstudierende künftig noch stärker und expliziter bei der Formulierung und Reflexion ihrer Ziele unterstützen, ihnen bei der Herausarbeitung ihrer Fähigkeiten und ihrer Ressourcen helfen und Entscheidungskriterien an die Hand geben, damit sie unter mehreren Möglichkeiten eine gute Studienwahl treffen können. Eine zielführende Verzahnung unserer vielfältigen Analog- und Online-Angebote wollen wir beibehalten und weiter ausbauen. Damit möchten wir gewährleisten, dass wir von unterwegs oder aus dem Wohnzimmer genauso gut für unsere Studieninteressierten erreichbar sind, wie vor Ort – gerade in schwierigen Zeiten!

## Literaturverzeichnis

- Kattmann, M./Wieschowski, S. (2014): Hürden abbauen, Hochschulen öffnen: Vorarbeiten zu einer Bestandsaufnahme von Studienorientierungs- und -einführungsmaßnahmen an deutschen Universitäten. In: Zeitschrift für Beratung, 2, S. 62ff.
- Grüneberg, T. et al. (2021): Handbuch Studienberatung: Berufliche Orientierung und Beratung für akademische Bildungswege, Band 1, Bielefeld.
- Schützner, P./Westhauser, C. (2015): Das Virtuelle Schnupperstudium der Universität Ulm – eine Alternative zu gängigen Online-Studienselbsttests. In: Zeitschrift für Beratung, 1, S. 35.

- **Sophie Bartholome**, M.A., Studienberaterin und Online-Redakteurin, Friedrich-Schiller-Universität Jena, E-Mail: [sophie.bartholome@uni-jena.de](mailto:sophie.bartholome@uni-jena.de)
- **Wiebke Lückert**, M.A., Studienberaterin und freiberufliche Coach und Trainerin, Friedrich-Schiller-Universität Jena, E-Mail: [wiebke.lueckert@uni-jena.de](mailto:wiebke.lueckert@uni-jena.de)

## Anzeigenannahme für die „Zeitschrift für Beratung und Studium“

**Anzeigenpreise:** auf Anfrage beim Verlag

**Format der Anzeige:** JPeG- oder EPS-Format, min. 300dpi Auflösung

**Kontakt:** **UniversitätsVerlagWebler**, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld, E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Franziska Lorz



Franziska Lorz

## Ist die Zukunft der kollegialen Beratung digital?

The article deals with the possibilities of digitalize analog intervision formats based on the aspects of participants, time, space and methodology. Building on these considerations, advantages of online intervision as well as possibilities for the further development of the format are pointed out. The paper concludes with reflections on possible obstacles that might stand in the way of participation in online intervision and how these can possibly be overcome.

Kollegiale Beratung ist ein langbewährtes und erprobtes Element der beraterischen Professionsentwicklung. Neben den professionell begleitenden Supervisionen bietet die kollegiale Beratung – gleichsam als „kleine Schwester“ – einen niedrigschwelligen Zugang. In sehr vielen Weiterbildungskonzepten und Qualitätsstandards der Beratung sind kollegiale Fallbesprechungen und -reflexionen integraler Bestandteil des professionellen Arbeitens – so bei der Deutschen Gesellschaft für Beratung e.V., den Fortbildungscurricula der GIBeT e.V., den Qualitätsstandards des Nationalen Forums für Beratung oder den Ethischen Standards der International Association for Educational and Vocational Guidance. Doch trotz dieser Relevanz gelingt es nicht an allen Hochschulstandorten regelmäßig kollegiale Beratungen zu organisieren und durchführen. Häufig trifft dies besonders kleine Standorte mit nur einer\*m oder wenigen Kolleg\*innen. Aber auch an größeren Einrichtungen fällt es im Tagesgeschäft oft schwer, gemeinsame Termine für eine kollegiale Beratung zu finden und wahrzunehmen. Digitale Formate, die hochschulübergreifend Kolleg\*innen zusammenbringen, wären hier eine gute und ressourcenschonende Möglichkeit zur professionellen Weiterentwicklung. Bislang wird diese Möglichkeit jedoch nur wenig genutzt. Im vorliegenden Artikel sollen erste Erfahrungen mit der Online-Durchführung der kollegialen Beratung, die Vorteile und Potentiale zur deren Weiterentwicklung, aber auch die wahrgenommenen Hemmnisse diskutiert werden.

### 1. Wie lässt sich kollegiale Beratung digitalisieren?

Bevor von der Digitalisierung die Rede sein wird, stellt sich die Frage, wie kollegiale Beratungen an der Hochschule analog aussehen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Erfahrungen an der TU Chemnitz in den Jahren von 2017 bis 2020. Die kollegiale Beratung war hier ein Format neben anderen wie der AG Beratung zum thematischen Austausch sowie Beratungs-

weiterbildungen. Die Angebote richteten sich an alle Mitarbeitenden mit Beratungsaufgaben an der TU Chemnitz, zumeist nahmen jedoch die hauptamtlichen Beratenden sowie Studienfachberatende an den Veranstaltungen teil. Im Semester wurden zumeist zwei Termine festgelegt und für diese Termine Lehrveranstaltungsräume gebucht. Diese Buchung gestaltete sich häufig schwierig, da Räume während des Semesters sehr begrenzt zur Verfügung stehen. Zu den jeweiligen Terminen wurde die Bestuhlung angepasst und zumeist ein großer Arbeitstisch gestellt, an den sich alle Beteiligten setzen können. Die Zeit bis zum Start der kollegialen Beratung wurde häufig für kleine Gespräche am Rande genutzt. Methodisch orientierte man sich an den theoretischen Konzepten von Knoll (2008) und Tietze (2010).

Abb. 1: Ablauf der kollegialen Beratung nach Tietze (2010), eigene Darstellung



Die Digitalisierung dieses Formats – verstanden als Abbildung im digitalen Raum – ist einfach zu lösen. Im Folgenden sollen die Erfahrungen mit der Umsetzung im Rahmen der Abschlusstagung des sächsischen Leuchtturmprojektes „Quickstart Sachsen“ unter Koordination der TU Bergakademie Freiberg vorgestellt werden. Die Fachtagung richtete sich an Beratende mit Interesse an der Begleitung und Beratung von Studierenden mit Studienzweifeln oder Studienabbrecher\*innen, die sowohl an den Hochschulen, den Studentenwerken, Kammern und Arbeitsagenturen tätig sind.

Die kollegiale Beratung war umrahmt von Fachvorträgen und konnte als ein Workshop-Angebot ausgewählt wer-

den. Die Digitalisierung des Formats soll anhand der Aspekte: Teilnehmende, Raum, Zeit und Methoden beschrieben werden.

Die kollegiale Beratung benötigt entsprechend der Rollenverteilung (Moderation, Zeitwächter, Fallgeber\*in, Beratende) mindestens 5 Teilnehmende, um gut und zielgerichtet arbeiten zu können. Bei mehr als 12 Teilnehmenden kann entweder der gesteckte zeitliche Rahmen nicht eingehalten werden oder es können sich nicht alle Teilnehmenden einbringen. Der dadurch entstehende Korridor von 5-12 Personen hat online für den Moderator/die Moderatorin zudem den Vorteil, dass diese Personenanzahl in der Online-Ansicht gut zu „überblicken“ ist und man dadurch die Teilnehmenden auch direkt ansprechen kann und so niemanden übersieht.

Für die Durchführung der kollegialen Beratung benötigt man circa 60-70 Minuten Zeit. Dazu kommen die Fallauswahl und zumeist auch kollegiale Gespräche am Rande, die in diesem Fall zumeist keine Störung, sondern ein zusätzlicher Bonus der Methode darstellen. Es sollte daher zusätzlich Zeit dafür eingeplant werden. In der Praxis haben sich 90 Minuten als gute Veranstaltungsdauer erwiesen. Im Online-Setting sind diese 90 Minuten ein guter Zeitraum, um konzentriert und ohne Bewegung am Computer sitzen zu können. Nicht sinnvoll sind Online-Formate, die deutlich über diesen zeitlichen Rahmen hinausgehen, da die Ermüdung in Online-Veranstaltungen deutlich ausgeprägter ist und die digitale Teilnahme auch weniger Bewegung ermöglicht. Dies gilt insbesondere für Tagesworkshops, wie man sie aus dem Bereich der Supervision kennt.

Die Nutzung von Online-Videokonferenztools als digitaler Raum war bereits vor der Corona-Pandemie an den Hochschulen etabliert. Seit den Veränderungen durch die Online-Lehre und Home Office-Regelungen hat sich die Zugänglichkeit zu den Tools für die Mitarbeitenden noch einmal entscheidend verbessert. Unterschiede lassen sich allein durch die zugrundeliegende Software und das Daten-Hosting feststellen. Da alle gängigen Software-Lösungen die notwendigen Voraussetzungen (Breakout-Rooms, Whiteboard, Chat) mitbringen, stellt sich aus Sicht der kollegialen Beratung vor allem die Frage des Datenschutzes im digitalen Raum. Da alle Hochschulen zur Einhaltung der DSGVO verpflichtet sind, ist davon auszugehen, dass die Einhaltung der Datenschutzstandards geprüft und als sicher bewertet wurde. Trotzdem sollten einige Aspekte aus Datenschutzsicht beachtet werden, da personenbezogene Daten Dritter betroffen sein könnten.

- Die Online-Treffen sind nicht das richtige Format für Fall- und Hilfeforenzen wie man sie aus der sozialen Arbeit kennt. Vielmehr sollte es bei den Fällen, um konkrete Berater\*innenanliegen zur eigenen Wahrnehmung oder Kompetenzentwicklung gehen. Die Fallschilderung sollte so wenige personalisierbare Daten umfassen wie möglich. Bei der Fallauswahl sollten diese Kriterien bereits geprüft werden.
- Die Online-Treffen sollten in einem mit Passwort geschützten Raum stattfinden. Der Link sollte für alle Termine neu generiert werden. In der Praxis werden die digitalen „Räume“ häufiger für verschiedene Kontexte verwendet, weshalb Personen teilnehmen können,

die zur eigentlichen Veranstaltung nicht eingeladen sind. Außerdem sollte die „Einlassfunktion“ genutzt werden, um sicherzustellen, dass keine Teilnehmenden spontan dazukommen.

- Die Treffen sollten keinesfalls aufgezeichnet werden. Auch die Erstellung von Protokollen ist bei der kollegialen Beratung nicht vorgesehen. Sollte der Fallgeber/die Fallgeberin sich eine Unterstützung bei der Dokumentation wünschen, sollte der Umfang und die Form besprochen und die Informationen nur der Fallgeberin/dem Fallgeber zugänglich gemacht werden.
- Besondere Aufmerksamkeit aus Datenschutzsicht erfordert der Einsatz zusätzlicher Tools, wie beispielsweise kollaborative Whiteboards oder Abstimmungstools. Hier sollte vor Einsatz die Datenschutzkonformität geprüft und im Zweifel auf personenbezogene Daten verzichtet werden.
- Zudem sollte auch der analoge Raum Beachtung finden. Im günstigsten Fall sollten die Teilnehmenden das Büro oder den Arbeitsraum zuhause allein nutzen können. Ist dies nicht möglich, so sollte dies den Teilnehmenden kommuniziert werden.

Auf den ersten Blick erscheinen diese Datenschutzaspekte komplex. In der Praxis lassen sich diese jedoch leicht umsetzen und sie gelten letztlich auch für die meisten anderen Formen von Online-Beratungen (Gekeler 2017, S. 81f.). In der Gruppe des kollegialen Austausches sollte zu Beginn auch über die datenschutzrechtlichen und persönlichkeitsrechtlichen Fragen und den Umgang damit in der Gruppe besprochen werden. Jeder Teilnehmende muss letztlich auch für sich selbst – wie im analogen Raum auch – definieren, welche Inhalte und Informationen über die eigene Person geteilt werden sollen. Der Ablauf der kollegialen Beratung lässt sich eins-zu-eins in den digitalen Raum übertragen. Es können alle Methoden genutzt werden, die mittels Sprache funktionieren – solange die Teilnehmenden über ein Mikrofon verfügen und ihre Arbeits- und Wohnsituation eine Wortmeldung ermöglicht. Darüber hinaus lassen sich aber im digitalen Raum auch viele kreative und schriftbasierte Methoden nutzen (Seidl/Kolbert 2020).

Abb. 2: Exemplarische Methodenauswahl

| Einsatzzeitpunkt    | Methode   |
|---------------------|---|
| Zum Einstieg        | Stimmungsabfrage mittels Bilder oder Landkarten<br>Whiteboard mit Fragen zum Einstieg<br>Post-it Kacheln für Abfragen   |
| Zur Fallauswahl     | Online-Whiteboard zur Sammlung von Fällen<br>Abstimmung mittels Abfragetool   |
| Zur Fallbearbeitung | Online-Whiteboard zur Beantwortung von Fragen und Sammlung von Ideen<br>Erstellung von Tagclouds<br>Gemeinsame Bearbeitung von Dokumenten<br>Online-Aufstellungstool<br>Visualisierungen zum Thema Beratung |
| Zum Abschluss       | Sammlung von „Learnings“ auf dem Whiteboard   |

## 2. Was kann digitale kollegiale Beratung besser?

Wenn die Umsetzung der Veranstaltung mit digitalen Tools geglückt ist, entsteht Raum, um über die Vorteile und mögliche Entwicklungspotentiale des Veranstaltungsformats nachzudenken. So ermöglichen digitale For-

mate die Entstehung neuer sozialer und kultureller Praktiken, die über die reine Digitalisierung hinausweisen:

- **Flexibilität:** Die digitalen Formate lassen sich gut durch ihre Kürze in den Arbeitsablauf einbauen. Auch im Vergleich zu Vorort-Formaten mit ähnlichem zeitlichen Umfang entfällt die An- und Abreise, deren Dauer in größeren Städten oder von entlegeneren Außenstellen durchaus den zeitlichen Umfang der Veranstaltung einnehmen kann oder die Teilnahme grundsätzlich verhindert.
- **Offenheit:** Digitale Formate der kollegialen Beratung stehen grundsätzlich allen Beratenden offen. Aufgrund ihrer leichten Zugänglichkeit bieten sie aber vor allem all jenen eine Möglichkeit zum Austausch, denen keine Angebote vor Ort zur Verfügung stehen. Dies dürfte in erster Linie Beschäftigten an kleineren Hochschulen sowie an provinziellen Standorten zugutekommen. Darüber hinaus können auch Mitarbeitende in einzelnen Projekten und jenseits der Zentralen Studienberatungsstellen von solchen Angeboten profitieren.
- **Vielfältigkeit:** Aufgrund der potentiell großen Zielgruppe für die digitalen Angebote kann bei der Gruppenzusammensetzung auf die Auswahl eines möglichst vielfältigen Teams geachtet werden. Hier könnten beispielsweise fachliche Hintergründe oder die Berufserfahrung relevant sein. Zudem kann ein Austausch außerhalb des eigenen Teams, der eigenen Hochschule oder des eigenen Bundeslandes erfolgen und so dieser Blick „von außen“ die eigene Arbeit bereichern. Durch den Einsatz von anonymen Methoden lassen sich reale oder wahrgenommene Hierarchieunterschiede zudem leichter ausblenden und ermöglichen so eine gleichberechtigte Teilnahme.
- **Kreativität:** Der digitale Raum bietet sich zudem als Experimentierraum an. So lassen sich zum Beispiel Methoden wie Meditationen oder Fantasiereisen integrieren, da diese im geschützten eigenen, analogen Raum stattfinden können. Zudem kann in digitalen Formaten auch ein stärkerer Fokus auf das Schreiben gelegt werden bis hin zu asynchronen Formen der ausschließlich schriftlichen kollegialen Beratung (Westphal 2017).
- **Professionalität:** Aufgrund des Wegfalls der regionalen Grenzen ist es leichter möglich auch für einen ein- oder zweistündigen Termin eine professionelle Begleitung in Form einer Supervisorin oder eines Supervisors zu buchen. Auch halten sich die Kosten dafür in Grenzen im Vergleich zu einem Tagesseminar, welches viel mehr zeitliche und finanzielle Ressourcen bindet.

### 3. Wie lässt sich digitale kollegiale Beratung etablieren?

Trotz der guten Umsetzbarkeit im digitalen Raum und der spannenden Möglichkeiten zur Weiterentwicklung finden bisher kaum hochschulübergreifende Online-Formate der kollegialen Beratung statt. Auch in direkten Gesprächen mit Kollegen und Kolleginnen habe ich bisher nur wenig Interesse wahrnehmen können. Natürlich hat dies nur anekdotische Qualität, doch stellt sich die Frage nach den Gründen für diese wahrgenommene Zurückhaltung.

Da die technischen Voraussetzungen und Ausstattungen nach der Corona-Pandemie kein Grund mehr sein können, bleiben die menschlichen Aspekte der Zusammenarbeit. In den bisherigen Gesprächen mit Kolleg\*innen wurden zwei Gesichtspunkte immer wieder genannt: die mangelnde Vertrauensbasis in digitalen Räumen und der Wunsch zurück zur analogen, vermeintlichen „Normalität“. Demnach könnte der Aufbau von Vertrauen und die Etablierung neuer Gewohnheiten der Schlüssel zur Etablierung neuer digitaler Formate sein. Wie könnte dies gelingen? Damit Vertrauen in Gruppen entstehen kann, braucht es eine Beziehungsqualität, die Raum für Verletzlichkeit eröffnet (Petermann 2013, S. 12f.). Nur wenn ich meine eigene Position in Frage stellen kann, entsteht der Entwicklungsraum, der essenziell für die Qualität der kollegialen Beratung ist. Dafür braucht es Regelmäßigkeit, Verlässlichkeit und eine Ausgeglichenheit der Beziehungen aller Beteiligten (Lippmann 2009 S. 42f.). Auf die digitale kollegiale Beratung übertragen könnte dies bedeuten, dass es eine feste Gruppe von Teilnehmenden braucht, die sich regelmäßig trifft und die sich Zeit nimmt, um eine gemeinsame Vertrauensbasis zu erarbeiten und kontinuierlich zu vertiefen. Dies kann durch analoge Treffen verstärkt werden, ist aber nicht zwingend notwendig. Bereits etablierte soziale Lernformate wie Working out loud (Stepper 2015) oder Lernzirkel (LernOS 2021) können hierfür als Vorbild dienen. Es steht eine breite Palette an Online-Tools und Methoden zur Verfügung, die von Beratenden entdeckt und genutzt werden können. Wie sähe es aus, wenn der Aufbau von Vertrauen online gelingen würde und digitale kollegiale Treffen die Normalität wären? Dann treffen sich Kollegen und Kolleginnen in einer Online-Gruppe aus ganz Deutschland, sie kennen sich vielleicht nur digital, vielleicht haben sie sich aber auch schon mal z.B. auf einer GIBeT-Tagung getroffen. Man holt sich einen Kaffee und loggt sich ein paar Minuten zu früh in den Raum ein, aktiviert Kamera und Mikrofon. Da man heute allein im Büro arbeitet, die Kollegin hat zum Glück heute Home Office, ist man ganz unbesorgt, dass man durch die Teilnahme jemanden stört oder gestört wird – auch weil man das „Bitte nicht stören“-Schild für die Vor-Ort-Beratung einfach an der Tür gelassen hat. Im Online-Raum sind schon ein paar Kollegen, die sich unterhalten und man steigt in das Gespräch ein. Und dann geht es auch schon los und die Moderatorin dieser Session ruft die Stimmungslandkarte auf und bittet alle sich entsprechend ihrer Stimmung an einen passenden Ort zu begeben...

#### Literaturverzeichnis

- Gekeler, C. (2017): Auf der sicheren Seite: Standards zum Datenschutz der bke-Online-Beratung. In: e-beratungsjournal.net. Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, 13 (2), S. 75-82.
- Knoll, J. (2008): Lern- und Bildungsberatung. Professionell beraten in der Weiterbildung. Bielefeld.
- LernOS (2021): Open System for Lifelong Learning and Learning Organizations. <https://cogneon.github.io/lernos/> (31.10.2021).
- Lippmann, E. (2009): Intervention. Kollegiales Coaching professionell gestalten. Heidelberg.
- Petermann, F. (2013): Psychologie des Vertrauens. Göttingen.

Seidl, T./Kolbert, L. (2020): Digitale Interaktion. Digitale Vertrauenskarten & Take-A-Break-Karten für Online-Meetings & -Workshops. Hrsg. vom Hochschulforum für Digitalisierung: [https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Methodenset\\_Digitale\\_Vertrauens\\_Take-A-Break\\_Karten\\_2020.pdf](https://hochschulforumdigitalisierung.de/sites/default/files/dateien/Methodenset_Digitale_Vertrauens_Take-A-Break_Karten_2020.pdf) (31.10.2021).

Tietze, K.-O. (2010): Kollegiale Beratung, Problemlösungen gemeinsam entwickeln. Hamburg

Westphal, S. (2017): Kollegiale Beratung im Internet – Erfahrungen aus einem Praxistest. In: e-beratungsjournal.net – Fachzeitschrift für Onlineberatung und computervermittelte Kommunikation, 13 (2), <https://www.e-beratungsjournal.net/wp-content/uploads/2018/01/westphal.pdf> (31.10.2021).

■ **Franziska Lorz**, M.A., M.A., Mitarbeiterin im Leuchtturmprojekt „Quickstart Sachsen“ am Career Service der Westsächsischen Hochschule Zwickau,  
E-Mail: [franziska.lorz@fh-zwickau.de](mailto:franziska.lorz@fh-zwickau.de)

## Tagungsankündigung

### GIBeT-Arbeitskreistagung und GIBeT-Weiterbildungstagung 2022 am 10. und 11. März virtuell@Kassel

Die pandemische Entwicklung lässt erahnen, dass im März 2022 nicht alle Kolleg\*innen nach Kassel reisen können, wollen oder dürfen. Vernunft, Rücksicht und Solidarität sind erforderlich, damit wir langfristig wieder in Präsenz tagen können. Aus diesem Grund organisiert die Universität Kassel die beiden Tagungen (Arbeitskreis- und Weiterbildungstagung) nicht wie ursprünglich angekündigt als Präsenztage, sondern als virtuelle Veranstaltungen.

Die **Arbeitskreistagung** der Gesellschaft für Beratung, Information und Therapie an Hochschulen (GIBeT) e.V. steht traditionell im Zeichen einer großen Palette von Fachthemen, die in den Arbeitskreisen und -gruppen des Vereins bearbeitet werden. Fast alle Fachgruppen bieten interessierten Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit zur Teilnahme und freuen sich über den Austausch.

Parallel zur Arbeitskreistagung stehen im Rahmen der **Weiterbildungstagung** drei Fortbildungsangebote zur Auswahl, die auf das Fortbildungscurriculum der GIBeT abgestimmt sind und Bereich abdecken, für die es verhältnismäßig wenig Fortbildungsangebote gibt:

- Hochschulrecht  
Dem „Lebenslauf“ der Studierenden folgend werden Themen zur Stellung und den rechtlichen Möglichkeiten von Studierenden von der Bewerbung über die Zulassung bis hin zum Prüfungsrecht thematisiert. Anschauliche Fälle bieten den leichten Einstieg in die Materie und verdeutlichen die juristische Methodik.

- Ich, du und das System um und in uns – Psychologisch-soziologisches Spielfeld für Studienberatende  
Wer mit Menschen arbeitet, muss verstehen, wie sie ticken und in welchen unterschiedlichen Welten und Wirklichkeitskonstruktionen sie sich bewegen. In der Fortbildung lernen Sie verschiedene Ansätze und Theorien aus Psychologie und Soziologie kennen und setzen sich mit der Frage auseinander, was diese Theorien und Erkenntnisse mit Ihrem Beratungshandeln zu tun haben.
- Schwierige Beratungssituationen und das Instrument der kollegialen Fallberatung  
Supervision oder Kollegiale Fallberatung ist nicht allen Studienberatungsstellen möglich oder etabliert. Diese Fortbildung stößt in diese Lücke, beginnt mit dem Thema Umgang mit schwierigen Beratungssituationen und steigt in die kollegiale Fallberatung ein.

Weitere Informationen finden Sie auf den beiden Tagungswebseiten. Eine Anmeldung ist **ab dem 1. Februar 2022** unter folgenden Webseiten möglich:

Arbeitskreistagung:  
<https://gibet.org/tagung/KasselAK2022/start/>

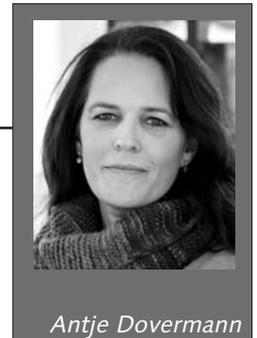
Weiterbildungstagung:  
<https://gibet.org/tagung/KasselWB2022/start/>

Für Rückfragen steht das Kasseler Tagungsteam per E-Mail unter [gibet@uni-kassel.de](mailto:gibet@uni-kassel.de) zur Verfügung.

## Jahresverzeichnis 2021

Das **Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2021** der *Zeitschrift für Beratung und Studium* finden Sie in Kürze auf unserer Website als PDF-Datei: <https://www.universitaetsverlagwebler.de/jvz>

Antje Dovermann



Antje Dovermann

## Veranstaltungsplanung und Corona: Online ist jetzt gelernt

Almost two years after the start of the Corona pandemic, we are facing a completely changed situation in event planning. A qualitative structural change has taken place, which had already begun before, but which was massively accelerated by the Corona pandemic: The digital transformation.

In the future, a mix of virtual events and on-site events will emerge and, depending on the event, it will have to be weighed up which format makes sense for which event. If the focus is networking and making contacts, then a face-to-face event is the better alternative. But if the focus is on conveying information via orientation events, digital formats are now indispensable. Virtual as well as hybrid formats increase both the temporal and spatial reach and the future lies in the ideal mix of both possibilities.

**Seit fast zwei Jahren hält die Welt den Atem an und vieles, was bis dahin für uns selbstverständlich war, ist entweder nicht mehr da, in seinen Grundsätzen erschüttert oder in einem merkwürdigen Wartezustand. Nur die wenigsten Dinge sind geblieben, wie sie waren und vor allem ist die Zukunft all dieser Dinge eins – unsicher.**

### 1. Wo genau waren wir denn im Veranstaltungsbereich – und war da wirklich „alles gut?“

Viele Veranstalter und auch Fachhochschulen und Universitäten haben sich durchaus vorausschauend seit Jahren neben der Abwicklung von Bestandsveranstaltungen bereits auf Online- oder Hybridveranstaltungen vorbereitet, teilweise auch schon praktiziert.

Aber in vielen Bereichen war man einfach im Alltag bewährter und bekannter Modelle, hat Messeauftritte und Informationsveranstaltungen organisiert und war stets auf Zielgruppe, Reichweite und der Ausgestaltung eines möglichst attraktiven Angebotes bedacht bei gleichzeitiger Bewältigung komplexer Hochschulstrukturen. Es gab zwar eine spürbare Verlagerung der Informationen und der Vor- bzw. Nachbereitung in die virtuelle Welt über Nutzung von Social Media oder den verstärkten Einsatz von Video- und Webmaterial, aber am Ende war zumeist doch das Ziel, möglichst viele Menschen und deren Interesse für die Veranstaltungen zu generieren. Besucherzahlen, Präsenzkontakte, Netzwerk – alles nur möglich in der Offline-Welt der Präsenzveranstaltungen. Man ahnte schon, dass diese Entwicklung nicht endlos weitergeht und die Zeit der Papierflyer und haptischen Informationsmaterialien vielleicht irgendwann mal abgelöst oder um virtuelle Inhalte ergänzt wird – aber mehr als eine Ahnung oder erste Experimente waren es oft nicht. Dann kam der erste Lockdown im März 2020 und hat alles verändert und alles in Frage gestellt.

Quasi von einem Tag auf den anderen wurden Präsenzformate abgesagt, Planungen für kommende Formate eingefroren und sämtliche Zukunftsüberlegungen null und nichtig gemacht. Keiner wusste, welchen Rahmenbedingungen in den nächsten Monaten und Jahren gelten können und ob „danach“ alles wie „davor“ ist oder ob überhaupt noch Veranstaltungen in der bekannten Form Bestand haben.

Es folgte eine allgemeine Zeit der Verunsicherung – was passiert mit laufenden Veranstaltungsplanungen, welche Veranstaltungen können in ein Online-Format umgewandelt werden und wer von uns hat das eigentlich schon mal so richtig gemacht? Wie geht das überhaupt aus dem Homeoffice heraus und mit welcher Technik? Welche Plattform ist die richtige und können wir das alles? Wie finden wir die richtige Zielgruppe und sprechen sie auch noch richtig an? Und welche Veranstaltungen sagen wir lieber ganz ab?

### 2. Wie haben wir bestehende Formate verändert und an die Corona-Situation angepasst?

In den ersten Wochen ging es um viele Absagen. Die Welt schien stillzustehen und den Atem anzuhalten. Ein paar Wochen zurückziehen und bisherige Planungen einfrieren – und dann ist doch alles wieder gut. Oder? Am Anfang war es zwar verunsichernd, aber eindeutig. Die Menschen sollten Abstand halten und möglichst wenig Kontakte zu anderen Menschen haben. Damit kamen Veranstaltungen in der gewohnten Form überhaupt nicht in Frage. Messen, Beratungen, Informationsveranstaltungen, Schulbesuche... alles wurde abgesagt und man wusste, dass es für alle Menschen völlig ungewohnt, aber eben auch völlig gleich ist.

Schon bald aber kam die Erkenntnis, dass man nicht wochenlang innehalten kann. Wo waren noch die Konzepte

für virtuelle Veranstaltungen? Wie genau geht das? Können wir das allen Kolleginnen und Kollegen vermitteln? Die Suche nach Plattformen, Transformationen von Inhalten und neuer Zielgruppenansprache ging los. Erste Hochschulen und Studienberatungen haben erste Erfahrungen gemacht und man war froh, dass man voneinander profitieren konnte. IT-Abteilungen und Rechenzentren konnten sich vor Fragen nicht wehren, aber hatten gerade in den ersten Wochen auch nicht immer Antworten. Zu viel Neuland für zu viele Beteiligte.

Also – learning by doing und Erfahrungen selber machen. Vor allem die kleineren Veranstaltungen (Schulbesuche, Vorträge, Beratungen, Praktika) wurden zunächst abgesagt oder auf ungewisse Zeit verschoben, wohingegen man sich bei großen Formaten mit einem Fokus auf Informationsvermittlung (Hochschulinformationstage, Studieninfotage) für die Umwandlung in virtuelle Formate entschieden hat. Die Veränderung in der Veranstaltungsplanung war in ihrer Geschwindigkeit nicht freiwillig, aber sie wird nachhaltig sein. Bestehende Formate wurden und werden als Online-Formate durchgeführt, neue Formate und neue Reichweiten sind durch das Virtuelle überhaupt erst denkbar und möglich geworden. Ehemalige Angebotsformate werden komplett auf den Prüfstand gestellt und man wird an den wenigsten Hochschulen und Universitäten einfach wieder zum Prä-Corona-Zustand zurückkehren.

Corona war hier wie in vielen anderen Bereichen wie ein Katalysator – die Dinge und Ideen haben durchaus vorher schon existiert, aber wurden nun wie mit einem Brennglas sichtbar gemacht und verstärkt.

### 3. Auf welche Probleme sind wir gestoßen?

#### 3.1 Technik

Natürlich konnte man nicht überall einfach so und völlig problemlos auf Online-Veranstaltungen umsteigen. Zu klein die bisherige Erfahrung, zu unbekannt die Vielzahl der technischen Plattformen, zu ungleich die technische Fachkenntnis und Affinität unter den Kolleginnen und Kollegen. Gleichzeitig eine Zielgruppe dieser neuen, rein virtuellen Veranstaltungen, die nicht auf alle Live-Gesprächsformate anspricht und uns zudem mit dem Phänomen der Chat-Trolle konfrontiert hat. Natürlich gab (und gibt) es Trolle auch in realen Präsenz-Veranstaltungen, aber dieser virtuell-anonyme Raum gibt Menschen, die stören wollen, eine wunderbare Gelegenheit, dies unauffällig und weitgehend unerkannt zu tun. Sie stören mutwillig Chats und Diskussionen durch provozierende, beleidigende oder schlicht vom Thema ablenkende Zwischenkommentare. Dies ist ärgerlich für die Informationsvermittlung an echt Studieninteressierte und ist nur sehr schwer bzw. kaum zu kontrollieren. Je offener der Chat oder je größer die Veranstaltung, desto schwerwiegender das Thema.

#### 3.2 Soziales

Neben den technischen Herausforderungen und Lücken bringen Online-Formate natürlich auch menschliche Herausforderungen mit sich. So digital die Welt auch ist und so viele Möglichkeiten dies auch mit sich bringt, fehlt dabei natürlich das authentische Erlebnis an realen Orten mit realen Menschen. Vor allem die Rolle von

Veranstaltungen als Knotenpunkt von Beziehungen und Netzwerk ist bislang nicht ausschließlich virtuell nachstellbar und setzt nach wie vor eine persönliche, physische Interaktion voraus. In einer hoch digitalisierten Welt sehnen sich die Menschen nach authentischen Erlebnissen an realen Orten.

### 4. Aber: online ist jetzt gelernt

Vor allem aber haben uns die Erfahrungen im Virtuellen in der Entwicklung von Veranstaltungskonzepten weit nach vorne katapultiert. Und an vielen Stellen müssen wir uns eingestehen, dass wir ohne Corona jetzt noch nicht ganz so versiert über Vor- und Nachteile verschiedener Plattformen, diverse Live-Stream-Möglichkeiten und die unterschiedlichen Chat-Formen parlieren könnten. Wir waren zwangsläufig der Situation ausgesetzt, dass Veranstaltungen nicht anders als virtuell funktionieren und haben dabei unglaublich viel gelernt. Wir sind an einem Punkt, wo wir sonst noch nicht wären und für sämtliche weitere Planungen können wir nach langen Wochen der Virtualität sagen: online ist jetzt gelernt.

Die Transformation ins Digitale hat aus den Notlösungen neue Standards entstehen lassen, die wir sicher beherrschen und auch neue Dinge ausprobieren wollen. Langsam, aber sicher entsteht das Bild einer Branche, die fundamental verändert aus der Pandemie hervorgehen wird.

#### 4.1 Technische Grundlagen

Die Anzahl von Videoplattformen ist zahlreich und hat jeweils Stärken und Schwächen. Diese zu kennen – und teilweise durch schlechte Erfahrungen kennenzulernen – bedeutet intensive Arbeitszeit und viele Recherchen. Manche Fachhochschulen und Universitäten begegnen zudem Restriktionen durch die jeweiligen Rechenzentren und müssen sich mit den in Frage kommenden Plattformen auseinandersetzen. Dies ist zeitintensiv und bedarf eines technischen Sachverständigen, der erst nach und nach gesichert ist.

Denn nicht nur ein Verständnis für die Plattformen ist wichtig, sondern auch deren Nutzbarkeit für die einzelnen Formate. Wie kann ich hier meine Kamera ausstellen? Wo ist der Chat? Wie funktioniert das Teilen des Bildschirms? Alles Fragen, die für verschiedene Plattformen neu gestellt und beantwortet werden müssen. Und die Zeit brauchen. Wenn man sich als veranstaltende Studienberatung also für eine bestimmte Plattform entscheidet, muss man in der Planung immer auch die Zeit einkalkulieren, alle Protagonisten (also sowohl die Vortragenden wie auch die Teilnehmenden) in die Technik einzuführen.

#### 4.2 Reichweite

Die Reichweite ist bei virtuellen Veranstaltungen ein entscheidendes Thema. Aus Veranstaltersicht können auf einmal völlig andere Zielgruppen bzw. Regionen angesprochen werden, da ja eine Teilnahme ohne räumliche Grenzen möglich ist. Und aus Teilnehmersicht ist eine Teilnahme unkompliziert und unabhängig vom Aufenthaltsort bzw. persönlicher Anwesenheit möglich. Dadurch entsteht ein deutlich geringeres zeitliches und finanzielles Engagement, so dass nicht nur Reisezeit entfällt, sondern sogar mehr Arbeitszeit ermöglicht wird.

Bei den jährlich stattfindenden Hochschulinformationstagen des Hochschulstandortes Hannover konnte hierdurch zum Beispiel eine deutliche Steigerung der Teilnehmendenzahl erreicht werden. Waren es in den vorhergehenden Jahren etwa 5.000-6.000 Teilnehmende bei der Präsenzveranstaltung konnte durch die Erweiterung der Reichweitenansprache und die erleichterte virtuelle Teilnahme eine Steigerung auf 9.000 Teilnehmende erreicht werden.

#### 4.3 Vertriebskanäle / Werbung

Erinnern wir uns noch mal an die Zeit vor Corona. Ja, auch da haben wir schon mit Social Media gearbeitet. Und auch da haben wir uns schon mal mit Google Ads, Fahrgastfernsehen oder weiteren Online-Möglichkeiten beschäftigt, um den Zugriff auf unsere Website erhöhen und damit auch die Aufmerksamkeit für unsere Veranstaltungen und Angebote zu steigern. Aber jederzeit war dies unterstützt durch haptisches Informationsmaterial. Messeauftritte waren zahlreich und dazu da, den Studieninteressierten schnell und unkompliziert Informationsmaterial über Studiengänge, Beratungsmöglichkeiten oder vertiefende Veranstaltungen geben zu können und es wurde zahlreich genutzt.

Die Corona-Zeit hat uns gezwungen, uns über Vertriebs- und Informationswege Gedanken zu machen, die komplett davon losgelöst sind, da sie schlicht nicht zur Verfügung standen. Messen wurden abgesagt, Informationsveranstaltungen ins Virtuelle verlegt und Beratungsgespräche per Video oder Telefon durchgeführt. Dieser Umstand – gepaart mit der oben genannten Reichweitsituation – hat es erfordert, verstärkt über Online-Kanäle die Zielgruppe anzusprechen, um sie über Angebote und Informationsmöglichkeiten zu informieren. Dies geschah über Verstärkung von Social Media und Informationen per Mail an einen größer als sonst gewählten Kreis. Die Community konnte hier deutlich vergrößert werden und deren Interessen wiederum geben uns Auskunft über zukünftige mögliche Veranstaltungsformate.

#### 4.4 Medienproduktion / Website

Durch die Umwandlung in digitale Veranstaltungen rücken Websites von Fachhochschulen, Universitäten und natürlich den Studienberatungen noch stärker in den Fokus, als dies vorher schon war. Die Website (in Kombination mit Social Media) als zentrales Instrument für Ankündigung, Informationen und auch als Plattform für die eigentliche Veranstaltung ist unverzichtbar. Das bedeutet unter Umständen eine Schwerpunktverlagerung der Arbeit in den virtuellen Bereich, falls dieser nicht ausreichend besetzt ist. Ebenso bedeutet es Wissensausbau rund um die Integration von Videos, Produktion eigener Medien oder die Vernetzung verschiedener Inhalte.

Auch die verstärkte Eigenproduktion für Videos zur Vorstellung hochschulrelevanter Themen gewinnt in diesen Zeiten an Bedeutung. Und hier ist nicht nur Corona und die Umstellung ins Digitale der alleinige Anlass, sondern hier zeigt sich auch ein allgemeiner Wechsel zu kurzen Videos als wichtiges Instrument für die Zielgruppe. Weniger Text zur Informationsvermittlung und stattdessen kurze, bewegte Bilder. Hier zeigt sich deutlich ein verändertes Informationsverhalten der Zielgruppe und gibt uns Hinweise auf mögliche Gestaltung zukünftiger Angebote.

## 5. Bildung neuer Formate

Neben all den Herausforderungen der Corona-Zeit und der kurzfristigen Umstellung auf virtuelle Veranstaltungen, hat genau diese Zeit auch viele Dinge möglich gemacht, über die wir sonst nicht nachgedacht hätten. Oder erst sehr viel später. Rein virtuelle Formate sind entstanden, die in Präsenz so vermutlich nicht stattgefunden hätten.

#### Online-Aktionstag Studienberatung 2021

Im März 2021 fand der erste *Online-Aktionstag Studienberatung* der kfsn (Koordinierungsstelle für Studieninformation und -beratung in Niedersachsen) als rein virtuelle Veranstaltung statt. Wer sich in Niedersachsen an einer Hochschule einschreiben will, hat die Wahl zwischen über 1.500 Studiengängen und um diese Entscheidung auch in virtuellen Zeiten zu erleichtern, haben sich unter Federführung der kfsn 15 Studienberatungsstellen in Niedersachsen zusammengetan und einen gemeinsamen Aktionstag Studienberatung organisiert. Durch den gemeinsamen Aktionstag sollte – auch überregional – ein Bewusstsein für das qualitativ hochwertige, kostenlose und ergebnisoffene Beratungsangebot der ZSBn geschaffen werden. In Live-Formaten haben Studienberaterinnen und Studienberater der verschiedenen Fachhochschulen und Universitäten in Niedersachsen Vorträge zu unterschiedlichen Themen gehalten und haben anschließend in einem Live-Chat-Format die Studieninteressierten beraten. Insgesamt war dies für die Studieninteressierten ein sehr niedrigschwelliges Angebot, das kostenlos angeboten wurde und über die Schulen beworben wurde. Die Resonanz war so gut, dass es auf jeden Fall – unabhängig von der dann bestehenden Corona-Situation – im März 2022 wiederholt wird.

#### GIBeT-Fachtagung September 2021

Die GIBeT-Fachtagung wurde im September 2021 durch die Leibniz Universität Hannover durchgeführt – ebenfalls als rein virtuelle Veranstaltung. Die Tagung selber mit ihren über 60 Workshops lief über eine zentrale GIBeT-Tagungs-Website mit jeweils selbst gewählten Plattformen der Workshopanbieter. Zusätzlich zum Inhaltlichen dieser Veranstaltung sollte auch der Netzwerk-Charakter zumindest im Ansatz ins Virtuelle übersetzt werden und so haben sowohl die Abendveranstaltung als auch die Kaffeepausen über das Online-Konferenztool *gather.town* stattgefunden. Dies ermöglicht eine realitätsgetreue Interaktion mithilfe von Avataren in virtuellen Räumen, die man vorab je nach Bedarf erstellen kann. Und so konnte man sich in einer virtuellen Halle, einer Roof-Top-Bar oder sogar in Liegestühlen am Strand „treffen“. Wenn man sich anderen Avataren nähert, wird man sich gegenseitig angezeigt und kann mit der anderen Person chatten bzw. sprechen. Musikalisches Highlight war sicherlich in der zentralen Halle der Auftritt eines Duos aus Hannover, die zwar im heimischen Wohnzimmer in einem Stadtteil von Hannover waren, aber per *gather.town* auf der Bühne standen und gemeinsam mit dem Publikum den „GIBeT-Song“ kreiert haben.

#### 360°-Anwendung als virtueller Rundgang zu den Hochschulinformationstagen

Für die Hochschulinformationstage wurde eine 360°-Anwendung produziert, die an verschiedenen Stellen

der Leibniz Universität 360°-Bildaufnahmen in einer digitalen Anwendung mit Inhalten verbindet, sodass es für den User wie eine virtuelle Erkundungstour durch die Uni ([www.hit.uni-hannover.de](http://www.hit.uni-hannover.de)) geworden ist – sowohl räumlich-bildlich wie inhaltlich. Man kann dort wie bei den sonst stattfindenden Präsenzveranstaltungen die Leibniz Universität durch den zentralen Eingang im Hauptgebäude betreten und landet im Lichthof. Von dort aus kann man zunächst den Raum als 360°-Aufnahme bestaunen und dann entdecken, dass es einzelne „Türen“ gibt, hinter denen sich weitere Räume verbergen und sich dort jeweils nach Studienrichtungen gebündelt die Studiengänge vorstellen.

Die Produktion dieser 360°-Anwendung beinhaltet nicht nur konzeptionelle Arbeit, sondern auch die technische Umsetzung auf vielen Ebenen, alleine durch ein großes Fotoshooting, die darauffolgende Medienproduktion sowie natürlich die Einbindung in die Website und die Nutzung für Social Media.

## 6. Wie geht es denn nun weiter?

Knapp zwei Jahre nach dem Beginn der Corona-Pandemie stehen wir in der Veranstaltungsplanung der Studienberatungen vor einer völlig veränderten Situation. Jede Veranstaltung muss auf den Prüfstand gestellt werden und selbst Veranstaltungen, die immer selbstverständlich schienen, werden in den wenigsten Fällen einfach so wieder auf den Prä-Corona-Status zurückgedreht. In Zukunft wird sich ein Mix aus virtuellen Veranstaltungen und Events vor Ort herausbilden und wird je nach Veranstaltung abgewogen werden müssen, welches Format für welche Veranstaltung sinnvoll ist.

Die zentrale Frage wird in den nächsten Jahren sein: Was möchte man mit einer Veranstaltung erreichen?

Wenn der Schwerpunkt das Netzwerken, das Kontaktknüpfen oder Get Together ist, dann ist ein Präsenz- bzw. Offline-Format unbestritten die bessere Alternative. Das authentische Erlebnis einer Veranstaltung und den Wunsch nach realen Orten kann man mit einem digitalen Event nicht ansprechen.

Wenn aber der Schwerpunkt die Vermittlung von Informationen über Orientierungsveranstaltungen ist, sind digitale Formate nun nicht mehr wegzudenken. Virtuelle sowie hybride Formate vergrößern sowohl die zeitliche als auch die räumliche Reichweite.

Wenn die Situation durch die Pandemie es zulässt, werden Präsenzveranstaltungen ab 2022 von daher mit einem wachsenden Anteil hybrider Formate zu weiten Teilen zurückkommen, wohingegen rein virtuelle Veranstaltungen wieder zurückgehen. Die kommenden Jahre lassen sich als Übergangsjahre hin zu einer neuen Normalität beschreiben und werden geprägt sein von hybriden Modellen.

### Fazit

Wann auch immer die Pandemie in ihrer Bedeutung und den Einschränkungen wieder nachlässt, wird sie eine Branche hinterlassen, die komplett durchgerüttelt ist. Eine Umwandlung und ein qualitativer Strukturwandel der Branche hat stattgefunden, der zwar schon zuvor begonnen hatte, der durch die Corona-Pandemie jedoch

massiv beschleunigt wurde: Die digitale Transformation. Aber was passiert nun – wird die neue Veranstaltungswelt in der Post-Corona-Zeit tatsächlich flächendeckend hybrid? Oder sitzen wir in ein paar Monaten doch wieder alle im Büro wie früher und gucken auf die nächsten Präsenzveranstaltungen für unser Netzwerk außerhalb des eigenen Büros? Diese spannende Frage wird fast noch spannender als die Veränderung zu Beginn des ersten Lockdowns, wo wir alle quasi über Nacht nach Hause geschickt wurden.

Die Studienberatungen an deutschen Fachhochschulen und Universitäten haben auf einmal unzählige Gestaltungsmöglichkeiten und die jeweiligen Modelle, für die sie sich entscheiden, werden viel über den Gestaltungswillen und -möglichkeiten einer Studienberatung aussagen.

Wir haben in der Corona-Zeit viele Dinge gelernt – Transformation von Veranstaltungen ins Digitale, Vor- und Nachteile verschiedener Plattformen, verstärkte Nutzung neuer Medieninhalte über Website und Social Media und neue Reichweiten durch neue Formate. Corona hat uns eine große Kompetenz an Online-Veranstaltungen und Online-Verhalten gebracht, sodass wir mit voller Überzeugung sagen können: online ist jetzt gelernt.

Wir haben aber auch gelernt, dass zwar manche soziale Aspekte durchaus digital abbildbar sind (wie etwa über Tools wie *gather.town*), aber sie dennoch keinen echten sozialen Kontakt ersetzen. Im Moment sind wir alle übersättigt an Digitalem und sehnen uns nach echtem, sozialen Austausch. Es ist also weniger das fehlende Angebot als der fehlende menschliche Austausch und die gegenseitige Interaktion.

In der Zukunft wird von daher gerade im Veranstaltungsbereich die Variation von beidem gebraucht – online und offline. Nach einer gewissen Übergangszeit werden wir in einer neuen Normalität sehr häufig auf Hybrid-Formate treffen, die versuchen, beides zu vereinen und die Vorteile von beidem zu nutzen. Hybrid bedeutet ja aber nicht nur die Aufteilung in Virtualität und Präsenz, sondern richtig spannend wird es ja erst in der Kombination. Eine Ergänzung von Offline-Formaten in Präsenz durch Online-Inhalte oder auch Online-Teilnehmende, die genauso an den Inhalten partizipieren können sollen wie alle, die vor Ort sind.

Diese Mehrdimensionalität schafft eine ganze andere, neue Dynamik. Menschen werden zu präsenten Face-to-Face-Veranstaltungen zurückkehren, die jedoch in vielen Fällen virtuell erweitert werden und somit größere Communities erschließen können.

Das alles braucht viel Planung und Organisation, aber birgt auch riesige Chancen.

■ **Antje Dovermann**, Dipl.-Geogr., Zentrale Studienberatung, Studierendenmarketing, Leibniz Universität Hannover, E-Mail: [antje.dovermann@zuv.uni-hannover.de](mailto:antje.dovermann@zuv.uni-hannover.de)

Ursula Böing



Ursula Böing

## Inklusionssensible<sup>1</sup> Hochschulen gestalten

Hochschulen sind exklusive Orte. Dies nicht nur aufgrund ihrer Zugangsvoraussetzungen, die in der Regel einen höheren Bildungsabschluss verlangen, sondern auch deshalb, weil sich grundlegende soziale Disparitäten, die einen Hochschulzugang ermöglichen oder erschweren, als relativ stabil erweisen. So ist das Herkunftsmilieu beispielsweise mit entscheidend dafür, wer ein Studium beginnt und wer nicht (vgl. Lange-Vester 2016).

Obwohl die Expansionsphase des deutschen Hochschulsystems seit Mitte der 2000er Jahre zu einer Zunahme von Heterogenität bzw. Diversität der Studierenden geführt hat, scheinen sich die Ungleichheiten im Zuge der Bologna-Reform dennoch eher zu verschärfen (vgl. Becker/Heißenberg 2018). Bezogen auf Studierende mit einer studienrelevanten gesundheitlichen Beeinträchtigung lässt sich feststellen, dass Hochschulen sich durch strukturelle Bedingungen und kulturell in ihnen eingelagerte Praktiken als eher exkludierende Orte erweisen, in denen Studierende mit Beeinträchtigung als ‚fremd‘ wahrgenommen werden (vgl. Zaussinger/Terzieva 2018), obwohl sich deren Zahl national und international beständig erhöht (vgl. Middendorff et al. 2017; OECD 2003). Studienrelevante gesundheitliche Beeinträchtigungen bei Studierenden wirken sich in erheblichem Maß erschwerend auf den Studienverlauf und auf die Chance eines erfolgreichen Abschlusses aus (vgl. Fisseler 2016; Kerst 2016). In Bezug auf die ‚soziale Dimension‘ der Hochschulbildung, als einem Ziel des Bologna-Prozesses, das den Blick für die Vielfalt der Studierenden schärfen und Chancengleichheit für unterschiedliche Repräsentationsgruppen herstellen soll, scheint der Lernprozess der Hochschulen erst begonnen zu haben.

In diesem Artikel sollen insofern grundlegende Aspekte einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung thematisiert werden. Dazu werden in einem ersten Teil zunächst die grundlegenden Entwicklungslinien eines fast unüberschaubar gewordenen Diskurses zum Begriff Inklusion nachgezeichnet und das Verhältnis des Inklusionsbegriffs zum Phänomen Behinderung geklärt. Nach einem kurzen Überblick über relevante rechtliche Rahmenbedingungen einer inklusionssensiblen Hochschule werden abschließend Bausteine einer inklusionssensiblen Hochschulentwicklung skizziert.

### 1. Inklusion und Behinderung

#### 1.1 Inklusion – eine Begriffsannäherung

Der Begriff ‚Inklusion‘ ist in den letzten Jahren in der bildungs- und sozialpolitischen Öffentlichkeit zu einer Art ‚Schlagwort‘ avanciert, durch das die Aufmerksamkeit in der Regel auf verschiedenste Maßnahmen und Projekte zur Teilhabe von Menschen mit Behinderung gelenkt werden soll (vgl. Budde/Hummrich 2014). Oftmals positiv konnotiert und normativ aufgeladen, wird mit diesem Begriff die Idee einer ‚Wertschätzung von Vielfalt‘ und eines ‚Rechts auf Teilhabe‘ aufgerufen. Inklusion ist ebenfalls zu einem zentralen Gegenstandsbereich der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft geworden, mit dem sich verschiedene Bedeutungen verbinden und der – je nach disziplinärer und theoretischer Verortung – unterschiedlich problematisiert wird (vgl. ebd.).

Kritische Stimmen verweisen auf eine „begriffliche Diversifizierung“ (vgl. Fiedler 2017), wodurch der Terminus Inklusion zu einer „rhetorischen Worthölse“ (vgl. Hazibar/Mecheril 2013 zit. nach Böing/Köpfer 2016, S. 8) zu verkommen drohe „unter die sich wahllose pädagogische und politische Praxen subsumieren“ (ebd.).

Betrachtet man die historische Entwicklung, so zeigt sich, dass der Begriff Inklusion im deutschsprachigen Raum in den 2000er Jahren innerhalb eines heil- und sonderpädagogisch geführten Diskurses um die Forderung nach gesellschaftlicher Teilhabe von Menschen mit Behinderung eingeführt worden ist (vgl. u.a. Tervooren/Pfaff 2018, S. 31). Diese Forderung gründet sich auf Bestrebungen einer sich in den 1970er Jahren konstituierenden ‚Integrationspädagogik‘ (vgl. u.a. Deppe-Wolfinger et al. 1990), die den Fokus zunächst auf die gemeinsame Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung richtet und sich in Wechselwirkung mit nationalen und internationalen bildungspolitischen Initiativen, wie z.B. den Empfehlungen der Bildungskommission des deutschen Bildungsrates von 1973 (Deutscher Bildungsrat 1973) oder der Salamanca-Erklärung (UNESCO 1994) entwickelt. Die Theoriebildung der Integrationspädagogik wird einerseits wesentlich geprägt durch eine anerkennungstheoretisch be-

<sup>1</sup> Die Bezeichnung „Inklusionssensible Hochschule“ ist angelehnt an die gleichnamige Veröffentlichung der Herausgeber\*innen Dannenbeck et al. (2016).

gründete „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1993) und dem ihr inhärenten Gleichheitsgebot der „egalitären Differenz“ (Prenzel 2001), andererseits leistet die kritisch-materialistische Behindertenpädagogik einen wichtigen Beitrag zur theoretischen Fundierung (vgl. Jantzen 2007; Feuser 1998).

Mit dem In-Kraft-Treten der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland 2009 erhalten die Forderungen der Integrationsbewegung eine verbindliche menschenrechtliche Grundlage. Obwohl in der amtlichen gemeinsamen Übersetzung deutschsprachiger Länder der englischsprachige Begriff ‚inclusion‘ mit ‚Integration‘ übersetzt wird, findet in den kommenden Jahren eine terminologische Umstellung von ‚Integration‘ zu ‚Inklusion‘ statt. Während diese Entwicklung von Teilen der Integrationspädagogik als reiner Umetikettierungsprozess gedeutet wird (vgl. Feuser 2016), sehen andere darin eine notwendige konzeptionelle Weiterentwicklung, die den Prozess von der Integration ‚behinderter‘ Menschen hin zu einer Analyse ‚behindernder‘ Strukturen beschreibt (vgl. u.a. Hinz 2002). Die hier aufscheinende Differenzierung zwischen einem personen- und einem strukturbezogenen Inklusionsverständnis (vgl. Köpfer 2020) scheint auch für eine Analyse inklusionssensibler Hochschulentwicklung gewinnbringend.

Ein strukturbezogenes Inklusionsverständnis legt den Schwerpunkt auf die Analyse von Systemen oder Strukturen. Der analytische Blick richtet sich auf vorherrschende „Exklusions- und Diskriminierungsverhältnisse“ (Dannenbeck/Dorrance 2016, S. 18), durch die Personen über die Lebensspanne hinweg benachteiligt und behindert werden.

Kennzeichnend für ein personenbezogenes Verständnis – zunächst als ‚Integration‘, später auch als ‚Inklusion‘ bezeichnet – ist die Fokussierung konkreter Personen oder Personengruppen, die durch Inklusion bzw. Integration adressiert werden sollen. Inklusive Prozesse werden in diesem Verständnis auf konkrete Personen bezogen, denen askriptiv eine ‚Behinderung‘ zugeschrieben wird. Das Label ‚inklusive‘ wird in einem personenbezogenen Verständnis Organisationen/Institutionen statisch zugewiesen, die sich für diese ‚behinderten‘ Personen bzw. Personengruppen öffnen. Dabei wird der Begriff ‚inklusive‘ auch den als behindert erkannten Personen selbst zugewiesen, wie z.B. der Terminus ‚Inklusionskinder‘ zeigt. Strukturelle Dimensionen potentieller Benachteiligung bleiben in einer personenbezogenen Sichtweise ausgeklammert.

Diese unterschiedlichen Verständnisse des Begriffs Inklusion korrelieren mit verschiedenen Perspektiven auf das Phänomen Behinderung. Auch hier findet sich eine eher personenbezogene und eine eher strukturbezogene Ausdeutung.

## 1.2 Behinderungsmodelle im Wandel

Im sog. ‚medizinischen Modell‘ wird Behinderung (disability) als direktes Resultat einer körperlichen Schädigung (impairment) angesehen. Behinderung wird dabei – analog zum personenbezogenen Inklusionsverständnis – als ontologisches Merkmal einer Person oder als klassifikatorisches Merkmal einer Personengruppe betrachtet. Defizitorientierte, medizinische Diagnosen sind die Voraussetzung für potentielle Sozialleistungen (vgl. Egen 2020).

Da im medizinischen Modell sowohl die Relevanz der sozialen und materiellen Umwelt als auch gesellschaftliche Konstruktionsprozesse bei der Entstehung einer Behinderung ausgeklammert bleiben, liegt die Verantwortung für die Bewältigung der behinderungsbedingten Folgen allein bei der als behindert erkannten Person.

Demgegenüber verortet das ‚soziale Modell‘ Behinderung nicht in der einzelnen Person, sondern in den stigmatisierenden, benachteiligenden und isolierenden Umweltbedingungen. Behinderung wird nicht als kausale Folge einer Schädigung betrachtet.

„Impairment is the functional limitation within the individuals caused by physical, mental or sensory impairment; disability is the loss or limitation of opportunities to take part in the normal life in community on an equal level with others because of physical or social barriers“ (DPI 1986 in Oliver 1998, S. 1447, zit. nach Egen 2020, S. 27).

Das ‚soziale Modell‘ richtet den Blick demnach auf behindernde Bedingungen, potentielle Benachteiligungen und auf den Abbau diskriminierender Praktiken und Strukturen.

In einer etwas anderen Konnotation deutet das ‚kulturelle Modell‘ in einer konstruktivistischen Lesart Behinderung als historisch und gesellschaftlich hervorgebracht. Dieses Modell wurde in den 1990er Jahren von Vertreter\*innen der Disability Studies entwickelt. In ihm wendet sich die Perspektive von der Behinderung und ihrer biologischen oder sozialen Entstehungskontexte, auf die gesellschaftliche und kulturelle Konstruktion von Normalität (vgl. u.a. Waldschmidt 2003). Die Analyse zielt demnach nicht – wie im ‚sozialen Modell‘ – auf potentielle Benachteiligungen und Diskriminierungen, bzw. darauf, wie diese abzubauen seien, sondern auf „die Art und Weise wie kulturelles Wissen über Körperlichkeit produziert [und] wie Normalitäten und Abweichungen konstruiert werden (...)“ (ebd., S. 16).

Grundlage für die bundesdeutschen sozialpolitischen Gesetzgebungen der letzten Jahre – insbesondere für die Neuausrichtung des SGB IX – ist das von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) entwickelte bio-psycho-soziale Modell von Behinderung, welches in der ‚International Classification of Functioning, Disability and Health‘ (ICF) (vgl. DIMDI 2005) grundgelegt ist. Mit der ICF hat sich ein relationales Verständnis von Behinderung durchgesetzt, welches das Spannungsfeld zwischen individuellem – geschädigtem – Körper und gesellschaftlichen Einflussfaktoren beschreibt. In diesem Modell der WHO spiegeln sich insofern sowohl Elemente des medizinischen als auch des sozialen Modells von Behinderung. Zusammenfassend gilt zu konstatieren, dass sich mit der Begriffsumstellung von Integration auf Inklusion nicht zwangsläufig auch eine Perspektivänderung von einer personenbezogenen hin zu einer strukturbezogenen Perspektive verbindet. Ein personenbezogenes Inklusionsverständnis und eine Orientierung am medizinischen Modell von Behinderung spiegelt sich u.a. nach wie vor in vielen als ‚inklusive‘ ausgewiesenen Institutionen oder auch in bildungsreformorientierten und sozialpolitischen Maßnahmen.

Obwohl im Kontext der Inklusionsdebatte immer wieder die Adressierung unterschiedlicher Dimensionen von

Heterogenität und die Untersuchung von Prozessen ihrer Hervorbringung gefordert wird (vgl. u.a. Simon/Geiling 2016) und in erziehungswissenschaftlichen Diskursen durchaus Anchlüsse an eine intersektionale Perspektive und an die Thematisierung sozialer Ungleichheit (vgl. Tervooren/Pfaff 2018, S. 32; Ottersbach et al. 2016) identifiziert werden können, zeigt sich in diesem kurzen Überblick, dass der Inklusionsbegriff – durch seine enge Anbindung an die UN-BRK und durch seine zeithistorische Kontextualisierung mit behindertenpädagogischen Diskursen – eng an die Kategorie ‚Behinderung‘ gebunden ist.

Auch bezogen auf den tertiären Bildungssektor scheint es wenig Anchlüsse zwischen dem Inklusionsdiskurs auf der einen und der Thematisierung sozialer Ungleichheiten auf der anderen Seite zu geben. Der Inklusionsdiskurs bleibt auf das Phänomen Behinderung bezogen und zeigt hier sowohl personenbezogene als auch strukturbezogene Ausformungen, während umgekehrt das Phänomen Behinderung bei der Thematisierung sozialer Ungleichheiten eher ausgeklammert bleibt (vgl. Lange-Vester/Sander 2016).

In der Entwicklung inklusionssensibler Hochschulen geht es nun zunächst darum, die Forcierung inklusiver Prozesse – anknüpfend an die UN-BRK – als Querschnittsaufgabe zu begreifen, um Studierenden mit einer gesundheitlichen Beeinträchtigung einen chancengleichen Zugang zum tertiären Bildungssektor zu ermöglichen. Diese Aufgaben umfassen sowohl personenbezogene als auch strukturelle Maßnahmen, wobei „hier eine Verpflichtung zu mehr Bildungsgerechtigkeit und Diskriminierungsfreiheit gesehen wird und nicht nur ein zielgruppenbezogenes Kompensationserfordernis nach Maßgabe des jeweils politisch (und finanzierungstechnisch) Opportunen“ (Dannenbeck et al. 2016, S. 11).

Notwendig erscheint darüberhinaus eine Perspektive, in der inklusive bzw. exklusive Prozesse als durch Differenzsetzungen erzeugte und in sozialen Praktiken, Strukturen und Kulturen eingelagerte Prozesse begriffen werden, die durch das Handeln der jeweiligen Akteur\*innen in Interaktionssituation hervorgebracht werden (vgl. u.a. Wagner-Willi 2018). In dieser Perspektive zeigen sich Anchlüsse an eine intersektionale Perspektive und an weitere Dimensionen potentieller Ungleichheit. Inklusion wird dann nicht als ein irgendwann zu erreichendes Ziel bezogen auf eine definierte Zielgruppe verstanden, „sondern als eine fortlaufende Aufgabe, welche in jeder Begegnung und mit jedem Ereignis mit aufgerufen wird“ (Senatsausschuss kath. Hochschule NRW 2021).

## 2. Rechtliche Rahmenbedingungen einer inklusionssensiblen Hochschule

Die Rechte von Studierenden mit gesundheitlicher Beeinträchtigung sind in den vergangenen Jahrzehnten durch unterschiedliche Gesetze auf internationaler, nationaler und auf der Ebene der Landesgesetzgebungen gestärkt worden. Das Hochschulrahmengesetz bildet dabei seit 1976 die Klammer, durch die staatliche und staatlich anerkannte Hochschulen verpflichtet werden, Studierenden mit Beeinträchtigung eine chancengleiche Teilhabe zu ermöglichen. Dort heißt es:

„Sie [Die Hochschulen, Anm. UB] tragen dafür Sorge, dass behinderte Studierende in ihrem Studium nicht benachteiligt werden und die Angebote der Hochschule möglichst ohne fremde Hilfe in Anspruch nehmen können.“ (§ 2 Abs. 4. Satz 2 HRG).

„Prüfungsordnungen müssen die besonderen Belange behinderter Studierender zur Wahrung ihrer Chancengleichheit berücksichtigen.“ (§ 16 Satz 4 HRG).

In einer Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder zur „Verbesserung der Ausbildung für Behinderte im Hochschulbereich“ wird 1982 auf die Situation von Studierenden mit Behinderung hingewiesen und konkrete Maßnahmen zum Abbau von Benachteiligungen und zur Förderung der Chancengleichheit gefordert. In diese Zeit fällt auch die Einführung sog. ‚Behindertenbeauftragter‘, die dafür Sorge tragen sollen, dass die besonderen Bedürfnisse von Studierenden mit Behinderung berücksichtigt werden. 1986 erscheint eine Empfehlung der Westdeutschen Rektorenkonferenz (heute: Hochschulrektorenkonferenz) mit dem Titel: „Hochschule und Behinderte. Zur Verbesserung der Situation von behinderten Studieninteressierten und Studenten an der Hochschule“ in der die Rolle der sog. Behindertenbeauftragten ausformuliert und erste Maßnahmen einer institutionellen Verankerung benannt werden.

Die ersten Grundlagen zur Gleichstellung von Studierenden mit Beeinträchtigung wurden damit bereits vor 1994 geschaffen, dem Jahr, in dem in einer Reform des Grundgesetzes festgehalten wird, dass niemand wegen seiner Behinderung benachteiligt werden darf (Artikel 3, Absatz 3, Satz 2 GG BRD).

In den darauffolgenden Jahrzehnten werden die rechtlichen Konturen einer inklusionssensiblen Hochschule auf allen Ebenen weiter ausdifferenziert und geschärft.

Wichtige Meilensteine sind u.a.

- 2002: Einführung des Gesetzes zur Gleichstellung behinderter Menschen [BGG] auf Bundesebene. Zentral wird in den Gleichstellungsgesetzen die Herstellung von Barrierefreiheit gefordert (§ 4 BGG).
- 2009: In-Kraft-Treten der UN-BRK in Deutschland. Die UN-BRK stärkt international auf menschenrechtlicher Ebene die Position von Menschen mit Beeinträchtigung. In Artikel 24, Absatz 5 wird der tertiäre Bildungssektor explizit erwähnt. Menschen mit Behinderung sollen „ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung (...) haben“ (UN-BRK, Art. 24, 5 vgl. DIMDI). Als allgemeine Voraussetzung für die gleichberechtigte Teilhabe bestimmt die Konvention die Herstellung von Barrierefreiheit und ergänzt diese Verpflichtung um „angemessene Vorkehrungen“, die im Einzelfall zu gewähren sind.
- 2009: Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz „Eine Hochschule für Alle“. Die Mitgliederversammlung postuliert ein verändertes Verständnis von Behinderung: Im Mittelpunkt der Debatte steht nicht mehr der Ausgleich der als Defizit verstandenen individuellen gesundheitlichen Schädigung, sondern die Realisierung von chancengerechter Teilhabe durch die Gestaltung einer barrierefreien Umwelt (HRK 2009, 3).
- 2020: Einführung des Bundesteilhabegesetz (BTHG). Damit wurden Leistungen zur Teilhabe an Bildung

(§ 75 SGB IX) als eigenes Kapitel in das Gesetz aufgenommen und in Absatz 3 explizit auch die Hilfen zur Hochschulbildung einbezogen. Kritisch ist anzumerken, dass die Einführung dieser neuen Leistungsgruppe das Ziel einer inklusiven Lösung konterkariert, weil damit die Verantwortung für inklusive Bildung aus dem zuständigen System der Kultusverwaltung herausgenommen und der Eingliederungshilfe zugeordnet wird, sodass Hochschulen die Verantwortung an einzelne Studierende übergeben können, die dann auf Sozialleistungen der Eingliederungshilfe angewiesen sind (vgl. BAGüS 2020, S. 4).

### 3. Bausteine einer inklusionssensiblen Hochschule

Inklusive Hochschulentwicklung ist ein verbindlicher rechtlicher Auftrag der auf allen Ebenen hochschulischer Organisationsentwicklung Berücksichtigung verlangt. Es gilt, als Organisation für die Heterogenität der Mitarbeiter\*innen, der Studierenden, der Lehrenden und der Forschenden sensibel zu sein, die Gestaltung von Teilhabebedingungen an Hochschulbildung und -forschung sowie potentielle Diskriminierungen und Ausschlüsse zu reflektieren und zu bearbeiten (vgl. Dannenbeck et al. 2016, S. 12).

Dennoch überwiegen aktuell an den Hochschulen individualisierende Maßnahmen zum Ausgleich einer als Defizit verstandenen Beeinträchtigung, wie beispielweise Regelungen zum Nachteilsausgleich oder Beratungsangebote, um Studierende bei der individuellen Kompensation behindernder Zugangs-, Studien- und Prüfungsbedingungen zu unterstützen. Verbunden damit ist eine individuelle Verantwortlichkeit von Studierenden, die sich das Wissen über Beratungsangebote und Unterstützungsmöglichkeiten häufig selbst aneignen müssen (vgl. Klein/Schindler 2016, S. 7) und eine Reduzierung der Problematik auf eine Individualisierung gesellschaftlicher Probleme (vgl. ebd., S. 11), wie sie im personenbezogenen Inklusionsverständnis aufscheinen.

Notwendig erscheinen angesichts dieser Bestandsaufnahme insofern inklusionssensible Entwicklungen auf hochschulpolitisch-organisationaler Ebene, wie sie beispielsweise an der TU Dortmund entwickelt worden sind (vgl. Rothenberg et al. 2016). Relevant sind insbesondere hochschulinterne, innerorganisationale Steuerungsmöglichkeiten, die durch eine zentrale Stelle – an der TU Dortmund das DoBuS – koordiniert werden. An anderen Hochschulen haben sich zentrale Vernetzungsstellen bewährt, die aus Mitgliedern aller Organisationseinheiten (Lehre, Forschung, Technik und Verwaltung) bestehen, da sich in ihnen die Verantwortlichkeit für die Entwicklung inklusiver Strukturen und Praktiken aller Akteur\*innen dokumentiert. Eine zentrale Funktion kommt auch den allgemeinen und spezifischen Beratungsangeboten zu. Weitere wichtige Säulen einer verzahnten diversitätssensiblen, intersektionalen Entwicklung sind die Abteilungen für Internationalisierung und die Gleichstellungsbeauftragten (vgl. ebd., S. 34ff.).

Auf hochschulpolitischer Ebene können darüberhinaus Instrumente der Hochschulsteuerung, insbesondere Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen dem Land

und den Hochschulen genutzt werden, um inklusionsorientierte Maßnahmen strukturell zu sichern (vgl. In der Smitten/Valero Sanchez 2016).

#### 3.1 Auf- und Ausbau barrierefreier Strukturen

Die Definition von Barrierefreiheit ist auf das Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (Behindertengleichstellungsgesetz – BGG) zurückzuführen.

„Barrierefrei sind bauliche und sonstige Anlagen, Verkehrsmittel, technische Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustische und visuelle Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen sowie andere gestaltete Lebensbereiche, wenn sie für behinderte Menschen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe auffindbar, zugänglich und nutzbar sind. Hierbei ist die Nutzung behinderungsbedingt notwendiger Hilfsmittel zulässig“ (§ 4 BGG).

Damit wird Barrierefreiheit nicht nur auf räumliche Barrieren bezogen, sondern insgesamt auf eine barrierefreie Infrastruktur, d.h. auf den Zugang zu Informationstechnik oder elektronisch unterstützten Verwaltungsabläufen genauso wie auf barrierefreie Lehrveranstaltungen im Kontext inklusiver Hochschuldidaktik.

Barrierefreiheit in der Lehre benötigt damit nicht nur eine additive, zielgruppenzentrierte Perspektive auf mögliche Barrieren bei unterschiedlichen Beeinträchtigungen, sondern eine Sensibilität für die potentiellen Ungleichheiten, die in Situationen der Wissensvermittlung durch institutionelle Rahmenbedingungen, Inhalte und Interaktionen aufscheinen. Dies betrifft die Wahlmöglichkeiten, die Organisationsformen, die Zeiten und die räumliche Gestaltung von Lehrveranstaltungen genauso wie die Rollen und die Interaktionsformen von Lehrenden und Lernenden sowie die Bereitstellung und Aufbereitung von Lehr- und Lernmaterialien (vgl. Platte et al. 2018).

In Bezug auf die Digitalisierung der Hochschulbildung verbinden sich inklusionssensible Standards oder Konzepte nicht nur mit technischen Fragen (vgl. Walgenbach/Körner 2020), sondern mit elementaren Aspekten eines Universal Design for Learning (vgl. Powell 2011).

#### 3.2 Beratungsangebote: Zur Arbeit der Inklusionsbeauftragten

Im Studienverlauf werden Dienstleistungen in der Beratung und Unterstützung über die Beteiligung unterschiedlicher Hochschulakteur\*innen organisiert (vgl. Ruhlandt 2020, S. 380). Neben allgemeinen Beratungsangeboten zum Studium und zum Studienverlauf treten Beratungen im Kontext von Gleichstellung, Peer-Beratungen studentischer Interessensvertretungen und psychologische Beratungsangebote. Einen wesentlichen Beitrag zur Beratung von Studierenden mit studienrelevanter gesundheitlicher Beeinträchtigung leisten die sog. Inklusionsbeauftragten für Studierende mit Beeinträchtigung. Deren Auftrag ist in NRW in § 62b Hochschulzukunftsgesetz gesetzlich beschrieben. Sie sollen darauf hinwirken, dass „den besonderen Bedürfnissen von Studierenden mit Behinderung oder chronischer Erkrankung Rechnung getragen wird und die zu ihren

Gunsten geltenden Rechtsvorschriften beachtet werden" (§ 62b HZG NRW). Insbesondere wirken sie „bei der Planung und Organisation der Lehr- und Studienbedingungen und beim Nachteilsausgleich hinsichtlich des Zugangs und der Zulassung zum Studium, hinsichtlich des Studiums und hinsichtlich der Prüfungen mit" (ebd.). Je nach hochschulischem Auftrag arbeiten die Inklusionsbeauftragten gemeinsam mit allen anderen Interessensgruppen daran mit, die Hochschule zu einem diversitätssensiblen Lern-, Arbeits- und Lebensraum zu entwickeln.

### 3.3 Nachteilsausgleich für Studierende mit Beeinträchtigung

Der Nachteilsausgleich ist ein Instrument durch das individuell eine chancengleiche Teilhabe in Situationen potentieller Benachteiligung für Studierende mit Beeinträchtigung erreicht werden soll. Im SGB IX ist der Nachteilsausgleich in § 209 als „Hilfe für behinderte Menschen zum Ausgleich behinderungsbedingter Nachteile oder Mehraufwendungen" gesetzlich grundgelegt. Damit ist der Nachteilsausgleich zunächst ein Instrument, welches auf individueller Ebene – analog zum Verständnis der UN-BRK – auf ‚angemessene Vorkehrungen‘ im Einzelfall zielt und potentielle Folgen einer Beeinträchtigung zu minimieren versucht, ohne die verursachenden exkludierenden Verhältnisse selbst in Frage zu stellen. Das grundsätzliche Erfordernis der Herstellung von Standards der Barrierefreiheit wird damit jedoch nicht außer Kraft gesetzt. Insofern zielt eine inklusionssensible Hochschulpolitik darauf, Bedingungen zu etablieren, die Nachteilsausgleiche möglichst obsolet machen, beispielsweise durch eine höhere Flexibilität bei den Studien- und Prüfungsbedingungen (vgl. Platte et al. 2018, S. 24).

Ohne an dieser Stelle auf die komplexe Rechtsprechung in Bezug auf Nachteilsausgleiche eingehen zu können (vgl. hierzu Ennuschat 2019), sei an dieser Stelle angemerkt, dass ein zu gewählender Nachteilsausgleich bei Prüfungen dem Prüfungszweck nicht zwingend entgegenstehen darf. Die zu prüfende Leistung an sich (Prüfungszweck) darf nicht verändert werden; die Modalitäten der Prüfung (Prüfungsform) dagegen schon (vgl. Ennuschat 2019, S. 100ff.). Die Rechtsauffassung zu diesen Fragen verändert sich nur langsam, sodass insbesondere für Studierende mit psychischen Beeinträchtigungen nicht immer alle Beeinträchtigungen durch das Instrument des Nachteilsausgleichs kompensierbar sind.

### 3.4 Hochschule als Arbeitsort

Wissenschaftler\*innen mit Beeinträchtigung sind an Hochschulen unterrepräsentiert. Obwohl bestehende gesetzliche Vorgaben (§ 82 SGB IX) die Berufungskommissionen verpflichten, Bewerber\*innen mit einer anerkannten Schwerbehinderung bei gleicher Qualifikation zu Berufungsverfahren einzuladen, sind die Einstellungs- und Karrierechancen für Wissenschaftler\*innen mit Beeinträchtigung nach wie vor behindert. Um gleichberechtigte Zugangswege zu einer wissenschaftlichen Karriere zu schaffen, sollen hier nur zwei relevante Aspekte benannt werden. Zum einen sind Mentoring Konzepte geeignet, wie sie z.B. an der Ruhr-Universität Bochum im Projekt ‚mInklusiv‘ erprobt worden sind (vgl. Pfer-

dekämper-Schmidt 2020). Darüberhinaus zeigt das Projekt AKTIF, als Qualifikationsprojekt für Nachwuchswissenschaftler\*innen mit Behinderung und als inklusiv und partizipativ arbeitendes Teilhabe- und Inklusionsforschungsprojekt, welche Strukturen in der Forschung notwendig sind, um gute Forschungsbedingungen zu schaffen (vgl. AKTIF 2017).

## 4. Fazit und Ausblick

Die Entwicklung inklusionssensibler Hochschulen ist ein Prozess, der sich im Anschluss an ein strukturbezogenes, mehrdimensionales Verständnis von Inklusion und einem sozialen bzw. kulturellen Verständnis von Behinderung nicht auf die Adressierung einzelner Hochschulangehöriger oder auf zielgruppenbezogene Maßnahmen beschränkt.

Um Hochschulen zu Orten zu machen, in denen alle Studierenden unabhängig von ihrer Herkunft, ihrer körperlichen Funktionseinschränkungen, ihrer Religions- oder Geschlechterzugehörigkeit gleichberechtigten Zugang und chancengleiche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten haben, erscheint es notwendig, die Verantwortung für inklusive Prozesse an alle Akteur\*innen der Hochschule zu delegieren. Dies erfordert eine intersektionale Betrachtung hochschulischer Vielfalt, in dem „historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten (...) in ihrer ‚Verwobenheit‘ oder ‚Überkreuzung‘ (intersections) analysiert werden (Walgenbach 2017, S. 55). Der Kerngedanke liegt in der Überwindung einer additiven Betrachtungsweise, um das gleichzeitige Zusammenwirken unterschiedlicher Variablen analytisch in den Blick zu nehmen.

Dennoch gilt abzuwarten, ob Behinderung als eine relevante Kategorie von Diversity-Strategien der Hochschulen in Zukunft genügend Aufmerksamkeit erhält. Gerade ein betriebswirtschaftlich orientiertes ‚Diversity Management‘ ist kein „Chancengleichheitskonzept" (vgl. Kutzner 2011, S. 261), sondern zielt auf Leistungssteigerung und (Kosten-)Effektivität der Organisation. Eine inklusionssensible Hochschulentwicklung und eine chancengleiche Teilhabe von Hochschulangehörigen mit Beeinträchtigung ist jedoch nicht zum Nulltarif zu haben (vgl. Klein/Schindler, S. 12).

### Literaturverzeichnis

- Akademiker\*innen mit Behinderung in die teilhabe- und Inklusionsforschung (AKTIF) (2017): AKTIF-Kampagne Förderrichtlinien. <https://www.aktif-projekt.de/kampagne-inklusive-forschung.html> (28.07.2021).
- Bundesarbeitsgemeinschaft der überörtlichen Träger der Sozialhilfe und der Eingliederungshilfe (BAGüS) (2020): Empfehlungen zu den Leistungen der Eingliederungshilfe zum Besuch einer Hochschule nach § 112 SGB IX. [https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/nwbehinderung/2021/08\\_2020an.pdf](https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/nwbehinderung/2021/08_2020an.pdf). (11.06.2021).
- Becker, K./Heißenberg, S. (2018): Einleitung. In: ders. (Hg.): Dimensionen studentischer Vielfalt. Empirische Befunde zu heterogenen Studien- und Lernarrangements. Bielefeld, S. 7-27.
- Böing, U./Köpfer, A. (2016): Einleitung – Inklusion zwischen Bewahrung und Transformation von Bildungsräumen. In: ders. (Hg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn, S. 7-14.
- Budde, J./Humrich, M. (2014): Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion (4). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>.

- Dannenbeck, C./Dorrance, C. (2016): Über die Bedeutung eines Menschenrechtsbezuges für ein Inklusionsverständnis mit kritischem Anspruch. In: Böing, U./Köpfer, A. (Hg.): *Be-Hinderung der Teilhabe*. Bad Heilbrunn, S. 15-25.
- Dannenbeck, C./Dorrance, C./Moldenhauer, A./Oehme, A./Platte, A. (2016): Inklusionssensible Hochschule. Zur Einführung in diesen Band. In: ders. (Hg.): *Inklusionssensible Hochschule*. Bad Heilbrunn, S. 9-21.
- Deutscher Bildungsrat (1973): *Zur pädagogischen Forderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn.
- Deppe-Wolfinger, H./Prenzel, A./Reiser, H. (1990): *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988*. München.
- DIMDI (2005): *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO), deutschsprachige Fassung [International Classification of Functioning, Disability and Health, 2001]*. Genf.
- Egen, C. (2020): Was ist Behinderung? Abwertung und Ausgrenzung von Menschen mit Funktionseinschränkungen vom Mittelalter bis zur Postmoderne. Bielefeld.
- Ennuschat, J. (2019): *Nachteilsausgleiche für Studierende mit Behinderungen – Prüfungsrechtliche Bausteine einer inklusiven Hochschule*. Rechtsgutachten. Berlin.
- Feuser, G. (2016): Die Integration der Inklusion in die Segregation. In: Böing, U./Köpfer, A. (2016) (Hg.): *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume*. Bad Heilbrunn, S. 26-43.
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28 (1), S. 4-48.
- Fiedler, F. (2017): Rezension vom 21.12.2017 zu: Wolfhard Schweiker: *Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Göttingen. In: socialnet Rezensionen, <https://www.socialnet.de/rezensionen/22296.php> (11.07.2021).
- Fisseler, B. (2016): *Studienerfolg von Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen. Ein systematischer Überblick zum internationalen Stand der Forschung*. In: Klein, U. (Hg.): *Inklusive Hochschule – Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim/Basel, S. 156-178.
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), S. 354-361.
- Hochschulrektorenkonferenz (2009): *Empfehlung der Hochschulrektorenkonferenz „Eine Hochschule für Alle“*. <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/eine-hochschule-fuer-alle/> (20.07.2021).
- In der Smitten, S./Valero Sanchez, M. M. (2016): *Förderung von Inklusion über zentrale Instrumente der aktuellen Hochschulsteuerung?* In: Klein, U. (Hg.): *Inklusive Hochschule – Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim/Basel, S. 156-178.
- Jantzen, W. (2007): *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Berlin.
- Kerst, C. (2016): *Studienerfahrungen beeinträchtigter Studierender. Ergebnisse des Konstanzer Studierendensurveys im Vergleich*. In: Klein, U. (Hg.): *Inklusive Hochschule – Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim/Basel, S. 136-155.
- KMK (1982): *Empfehlungen zur Verbesserung der Ausbildung für Behinderte im Hochschulbereich vom 26.06.1982*. Bonn.
- Klein, U./Schindler, C. (2016): *Inklusion und Hochschule. Eine Einführung*. In: Klein, U. (Hg.): *Inklusive Hochschule – Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim/Basel, S. 7-18.
- Köpfer, A. (2020): *Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen*. In: Budde, J./Dlugosch, A./Herzmann, P./Rosen, I./Panagiotopoulou, J./Sturm T./Wagner-Willi, M. (Hg.): *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Schriftenreihe der AG Inklusionsforschung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGFE). Opladen, S. 143-164.
- Kutzner, E. (2011): *Diversity Management aus gleichstellungspolitischer Perspektive – das „Online-Tool-Diversity“ als erster Interventionsschritt in Unternehmen*. In: Smykalla, S./Vinz, D. (Hg.): *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity*. Münster, S. 261-280.
- Lange-Vester, A./Sander, T. (2016): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium – Zur Einführung*. In: ders. (Hg.): *Soziale Ungleichheiten, Milieus und Habitus im Hochschulstudium*. Weinheim/Basel, S. 7-24.
- Middendorf, E./Apolinarski, B./Becker, K./Bornkessel, P./Brandt T./Heißenberg, S./Poskowsky, J. (2017): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)*, Berlin.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2003): *Disability in Higher Education*. [https://read.oecd-ilibrary.org/education/disability-in-higher-education\\_9789264105072-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/disability-in-higher-education_9789264105072-en#page1) (01.07.2021).
- Ottersbach, M./Platte, A./Rosen, L. (2016): *Perspektiven auf inklusive Bildung und soziale Ungleichheiten*. In: ders. (Hg.): *Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung*. Wiesbaden, S. 1-16.
- Pferdekämper-Schmidt, A. (2020): *mINKLUSIV – Mentoring-Programm für Wissenschaftlerinnen mit Beeinträchtigung*. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 15 (3), *Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu excellenten und inklusiven Hochschulen*, S. 413-426.
- Platte, A./Werner, M.; Vogt, S./Fiebig, H. (2018): *Einleitung*. In: ders. (Hg.): *Praxishandbuch Inklusive Hochschuldidaktik*. Weinheim/Basel, S. 12-19.
- Powell, J. (2011): *Universal Design University. Removing Barriers and Enhancing Accessibility*. In: Simons, M./Decuyper, M./Vlieghe, J./Masschelein, J. (Hg.): *Curating the European University. Exposition and Public Debate*. Leuven, S. 25-32.
- Prenzel, A. (2001): *Egalitäre Differenz in der Bildung*. In: Lutz, H./Wenning, N. (Hg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen, S. 93-107.
- Prenzel, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen.
- Rothenberg, B./Welzel, B./Zimmermann, U. (2016): *Behinderung und Diversitymanagement. Von der Graswurzelbewegung zum Disability Mainstreaming*. In: Klein, U. (Hg.): *Inklusive Hochschule – Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim/Basel, S. 20-40.
- Ruhlandt, M. (2020): *Organisieren und Behinderung in Prozessen inklusiv-sensibler Hochschulentwicklung*. In: Fahrenwald, C./Engel, N./Schroer, A. (Hg.): *Organisation und Verantwortung. Jahrbuch der Sektion Organisationspädagogik*. S. 371-384.
- Senatsausschuss kath. Hochschule NRW (katho) (2021): *Inklusionsverständnis der katho*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Simon, T./Geiling, U. (2016): *Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion*. In: Böing, U./Köpfer, A. (2016) (Hg.): *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume*. Bad Heilbrunn, S. 199-208.
- Tervooren, A./Pfaff, N. (2018): *Inklusion und Differenz*. In: Sturm, T./Wagner-Willi, M. (Hg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, S. 31-44.
- UNESCO (1994): *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Salamanca. <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> (20.07.2021).
- Waldschmidt, A. (Hg.) (2003): *Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies*. Tagungsdokumentation. Kassel.
- Walgenbach, K. (2017): *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. 2. Auflage, Opladen.
- Walgenbach, K./Körner, N. (2020): *Inklusion – (k)ein Thema für Hochschulstrategien zur Digitalisierung?* In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, 15 (3), *Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu excellenten und inklusiven Hochschulen*. S. 225-246.
- Wagner-Willi, M. (2018): *Schülerinnen und Schüler: Inklusion und Differenz in mehrdimensionaler Perspektive*. In: Sturm, T./Wagner-Willi, M. (Hg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, S. 315-330.
- Zaussinger, S./Terzieva, B. (2018): *Einstellungen gegenüber Studierenden mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen in Österreich*. In: Becker, K./Heißenberg, S. (Hg.): *Dimensionen studentischer Vielfalt. Empirische Befunde zu heterogenen Studien- und Lernarrangements*. Bielefeld, S. 60-90.

■ Ursula Böing, Prof. Dr., Lehrgebiet Heilpädagogik und Teilhabe, Katholische Hochschule NRW, Abteilung Münster, E-Mail: u.boeing@katho-nrw.de

## Eine Erklärung zum Gendern

Wie wird in dieser Zeitschrift sprachlich sichtbar, dass es mehrere (vor allem mehr als zwei) Geschlechter gibt – wie wird „gendert“?

Ob überhaupt und wenn, dann wie, beschäftigt die Öffentlichkeit mittlerweile seit Jahrzehnten mit Leidenschaft. Nun folgen lebendige Sprachen in Grammatik und Schreibweise keinen Naturgesetzen (sonst gäbe es keine Regionalgrammatiken) sondern Sprache ist eine Konvention – eine Vereinbarung. Was eine Weile in Bewegung ist, wird von einer autorisierten Stelle geprüft und selektiv zur offiziellen Schreibweise erklärt. Dabei wird auf Einheitlichkeit nach erkennbaren Regeln geachtet. Diese Bewegung setzt voraus und erkennt an, dass es ständig Abweichungen von den vereinbarten Regeln gibt (die evtl. bei der nächsten Schreibreform ebenfalls zur offiziellen Schreibweise erklärt werden). Der UVW hat sich dazu entschlossen, die Charakteristiken seiner Autor/innen in ihrer Vielfalt wiederzugeben und sie nicht auf eine Form zu verpflichten, die ihrem Lebensgefühl nicht entspricht. Lebende Sprachen sind voller Bilder und Ausdruck bestimmter Überzeugungen. Das führt dazu, dass es in bzw. nach Kriegen und nach Revolutionen bzw. Phasen politischer Verbrechen Begriffe gibt, die nicht mehr benutzt werden sollen (z.B. „Führer“ noch Jahrzehnte nach der NS-Zeit). Aber ein bestimmter Wortgebrauch wird nicht nur sanktioniert, es werden auch Ausdrucksformen als Hinweise gefordert. So geschehen durch Teile der Frauenbewegung, die sich schon vor Jahrzehnten gegen rein männliche Sprachformen gewandt hatten. Da half auch keine linguistische Begründung (wie beim „generischen masculinum“) – es sollte schlicht ein anderes Signal gesetzt, auf die Vielfalt der Geschlechter und die zahlreichen Frauen in gesellschaftlich wesentlichen Prozessen auch sprachlich hingewiesen werden. Weibliche Diskriminierung sollte zumindest reduziert werden. Diese Debatte wurde von allen Seiten mit Leidenschaft geführt und brachte unterschiedliche Ausdrucksformen hervor. Das geht so weit, dass an der Ausdrucksform sogar der Stand politischer Aufgeklärtheit abgelesen wird. Ob mit großem „I“ oder mit Schrägstrich, mit Unterstrich

oder Sternchen oder mit Doppelpunkt, mit Partizipformen („Studierende“) oder durch Nennung von zwei Geschlechtern („Kolleginnen und Kollegen“) oder der Betonung des generischen masculinum, verbunden mit dem Hinweis, damit seien aber alle Geschlechter gemeint – in vergleichsweise kurzer Zeit kamen viele verschiedene Formen des Bekenntnisses zusammen. Für staatliche Stellen wurde durch Erlasse für Einheitlichkeit gesorgt (wie sich zeigte jeweils nur auf Zeit, dann war die Debatte weiter gegangen), auch in Privatunternehmen gab es dann Regeln. Einem Verlag mit seinen Büchern und Zeitschriften stellt sich schnell die Frage, ob er in die Texte seiner Publikationen normierend eingreift oder nicht – ob er dann nur eine Schreibweise zulässt und welche Legitimation das hat. Greift er in die Texte ein, dann wird er selber statisch, wird seinen Autor\*innen nicht gerecht, will Einheitlichkeit erzwingen, wo keine besteht und klinkt sich aus der Bewegung der Sprache aus. Dann können Auseinandersetzungen mit Autor\*innen, ja Meidungen durch Autor\_innen die Folge sein, die sich unsachlich reglementiert fühlen. Der Komplex gendergerechter Sprache ist so stark mit eigenen Überzeugungen, mit persönlichem Lebensgefühl aufgeladen, dass Autorinnen und Autoren bestimmte Ausdrucksweisen als sehr persönliche Ausdrucksform empfinden, die sie sich nicht „wegdekretieren“ lassen. Insofern steht ein Verlag bald vor der Frage, ob er den sprachlichen Ausdruck bestimmter Lebensgefühle in seinen Publikationen zulässt oder seine Autor:innen zur Einheitlichkeit zu verpflichten sucht.

Nochmal: Der UVW hat sich dazu entschlossen, die Charakteristiken seiner Autor/innen in ihrer Vielfalt wiederzugeben und sie nicht auf eine Form zu verpflichten, die ihrem Lebensgefühl nicht entspricht. Insofern geht der Verlag von seiner bisherigen Praxis ab, alle Texte mit dem Gendersternchen zu versehen. Namentlich gekennzeichnete Texte zeigen von jetzt an die Form, die den jeweiligen Autorinnen und Autoren angemessen schien. Das bedeutet in umgekehrter Deutung nicht, dass der Verlag selbst eine bestimmte Form für „richtig“ hält. Richtig scheint ihm zur Zeit die Vielfalt zu sein.

### An die Abonent\*innen, Buchhandlungen und geschätzten Leser\*innen unserer Zeitschriften:

Vom Jahrgang 2022 an müssen wir den Preis für das Jahresabonnement erhöhen.

Auch an uns sind die Kostensteigerungen nicht vorübergegangen. Wir hatten immer sehr knapp kalkuliert, weil wir unsere Zeitschriften mit niedrigen Preisen für Privatabonent\*innen attraktiv halten wollten. Das droht nun unsere Bewegungsspielräume allzu stark einzuengen. Den Abonnementpreis für die ZBS haben wir mit Mühe seit vielen Jahren nicht erhöht. Vergleichbare Zeitschriften haben zudem weit höhere Preise.

Diesen Anpassungsschritt wollen wir allerdings mit dem Angebot verbinden, die Zeitschrift neben der Printversion auch in elektronischer Version beziehen zu können. Das Jahresabonnement wird vom 1. Januar 2022 an pro Heft um 2,50 € erhöht, wird also für vier Ausgaben insgesamt 10 € teurer und dann 89 € kosten.

Wir bitten um Verständnis.

**UniversitätsVerlagWebler**

Bünder Straße 1-3, D-33613 Bielefeld

Tel.: +49(0)521-923610-12, E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Web: [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de)

## Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, HM, P-OE und QiW

Auf unserer Website [www.universitaetsverlagwebler.de](http://www.universitaetsverlagwebler.de) erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

## Fo

### Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2021

Institutes for Advanced Study in Deutschland und als besonderes Beispiel THE NEW INSTITUTE

*Barbara Hendriks & Almuth Lietz*  
Erkenntnisgewinn durch Praxis:  
Empirische Einblicke in  
die neuen Wege der  
Doktorand\*innenausbildung

*Wolff-Dietrich Webler*  
Forschungskollegs/Institutes for  
Advanced Study in Deutschland

*Thorsten Wilhelmy*  
Ambivalenzkunst –  
Zur Erfolgsgeschichte der Institutes  
for Advanced Study

Fo-Gespräch zwischen Sabine  
Maasen und Wolff-Dietrich Webler  
über Chancen und Gefahren,  
Freiheitsgrade und Bindungen der  
Institute für fortgeschrittene Studien  
(Institutes for Advanced Studies,  
IAS) in Deutschland und darüber  
hinaus

Fo-Gespräch mit dem  
Gründungsdirektor des THE NEW  
INSTITUTES Hamburg,  
Dr. Wilhelm Krull

Fo-Gespräch zwischen Beate  
Schücking, Hans-Gerhard Husung  
und Wolff-Dietrich Webler über die  
Rolle der Wissenschaft im  
Transformationsprozess des  
Lausitzer Braunkohlereviere in  
eine aussichtsreiche Zukunft

## HSW

### Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 5+6/2021

HSW-Gespräch zwischen  
Wolff-Dietrich Webler, Melanie  
Fritscher-Fehr und André Stiegler  
über die Arbeit des Netzwerks  
Tenure Track und die ihm  
zugrundeliegende Problematik

Heterogenität der Studierenden –  
ein Problem für die Hochschulen?  
Ein Gespräch zwischen Sabine  
Behrenbeck (Wissenschaftsrat)  
und Oliver Günther (Präsident  
Universität Potsdam)

*Elke Middendorff & Andä Wolter*  
Hochschulexpansion und Diversität:  
Wird die Zusammensetzung der  
Studierenden heterogener?

*Christoph Müller*  
Geschlechterunterschiede im Abitur  
und ihre Auswirkung auf die  
Zulassungschancen in den  
medizinischen Studienfächern

*Dominik Adrian*  
Hochschulen als Partner – Strategien  
für den Feldzugang einer  
Längsschnittstudie über  
Promovierende und Promovierte

*Falk Scheidig*  
Learning Analytics – Einordnung  
eines emergierenden Feldes

*Kerstin Fink*  
Studierende als Change Agents?  
Über die Bedeutung studentischer  
Partizipation für die Digitalisierung  
an Hochschulen

## HM

### Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von  
Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 3/2021

Künstlerisch-wissenschaftliche  
Forschung im Bologna-Konzept:  
das künstlerisch-wissenschaftliche  
Doktorat aus Stakeholder-  
Perspektive

*Fabian Lausen & Sabine Behrenbeck*  
Forschung und Promotionen in den  
Künsten: Die Perspektive des  
Wissenschaftsrats

*Ursula Brandstätter*  
Institutionelle Verankerung einer  
Reflexions- und Forschungskultur.  
Interdisziplinarität und  
Internationalisierung.  
Das künstlerisch-wissenschaftliche  
Promotionsstudium an der Anton  
Bruckner Privatuniversität für Musik,  
Schauspiel und Tanz in Linz/  
Österreich

*Yulia Yurtaeva-Martens*  
Wissenschaftlich-künstlerische  
Promotion an der Filmuniversität  
Babelsberg KONRAD WOLF

*Márcio Steuernagel*  
Tensions and legitimacy: a doctoral  
candidate perspective on artistic  
research in academic contexts

*Ewald Scherm*  
Führt Autonomie zu agilen  
Hochschulen?

**P-OE****Personal- und Organisationsentwicklung**

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 3/2021

Mobilität im Zeitalter des Stillstands.  
Ein Heft über Personalentwicklung in  
Bewegung

*Klaus Rümmele*

Mobilität in der Personalentwicklung  
am Karlsruher Institut für Technologie

*Thomas Crowe & Tanja Kromer*

Reisen bildet. Eine  
Mobilitätsmaßnahme zur  
Kompetenzentwicklung des  
wissenschaftsunterstützenden  
Personals

*Patrick J. Droß, Silvia Höhne  
& Julian Naujoks*

„Hands-on“ und „connecting tissue“  
– Wissenschaftliche Bibliotheken und  
Digitalisierung in den USA

Brain gain, brain drain und brain  
circulation mit einem möglichen  
triple win – Probleme und  
Chancen internationaler Mobilität  
P-OE-Gespräch zwischen  
Dr. Annika Hampel und  
Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler

*Roxane Soergel*

Genderkompetenz stärken –  
Entwicklung eines  
Online-Trainings zum Aufbau  
von Einstiegswissen  
für die Angehörigen des Karlsruher  
Instituts für Technologie (KIT)

**QiW****Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in  
Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2021

Qualitätsentwicklungen in der  
Wissenschaft

*Eva Barlösius & Axel Philipps*

Verlosung von Forschungsgeldern:  
Welche Losverfahren können sich  
Wissenschaftlerinnen und  
Wissenschaftler vorstellen?

*Bernd Kleimann, Lisa Walther & Anna  
Gerchen*

Qualitätssicherung von Berufungsver-  
fahren an deutschen Kunsthochschulen

*Jens Maeße*

Qualitätsmessung in den Wirtschafts-  
wissenschaften: Idealtypen  
interpretativer Aneignungspraxis in  
Karriereverlaufskontexten

*René Krempkow et al.*

Wie qualifiziert sich das  
Wissenschaftsmanagement in  
Deutschland (weiter)?

*Jennifer Blank et al.*

Indikatoren für das Gelingen und die  
Evaluation transformativer Projekte

*Swen Günther, Judith Schulze & Laura  
Harzendorf*

Wie lässt sich Exzellenz im Bereich des  
Wissens- und Technologietransfers an  
Hochschulen messen?

*Tina Kreische & Martin Rothland*

„Praxisschock“ im Studium?  
Eine erste Bilanz der Forschung zur  
Belastung und Beanspruchung in Lang-  
zeitpraktika der Lehrer\*innenbildung

*Astrid Baerwolf & Lukas Mitterauer*

Transformation der Lehre in digitale  
Räume – Ergebnisse einer empirischen  
Studie der Universität Wien im Mai 2020

**Für weitere  
Informationen**

- zu unserem  
Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer  
Zeitschrift,
- zum Erwerb eines  
Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen  
Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines  
Artikels,
- zu den Hinweisen für  
Autorinnen und Autoren

oder sonstigen Fragen,  
besuchen Sie unsere Website:  
[universitaetsverlagwebler.de](http://universitaetsverlagwebler.de)

oder wenden Sie sich  
direkt an uns:

E-Mail:  
[info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de)

Telefon:  
0521/ 923 610-12

Fax:  
0521/ 923 610-22

Postanschrift:  
UniversitätsVerlagWebler  
Bünder Straße 1-3  
Hofgebäude  
33613 Bielefeld

Karsten König

## Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule

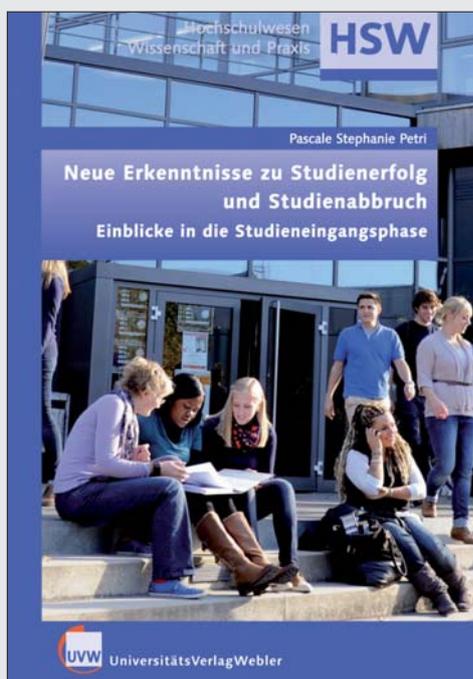
Zielvereinbarungen und Verträge zwischen Staat und Hochschulen sind ein zentrales Element der politischen Hochschulentwicklung. Dabei können Verhandlungen zwischen beiden Akteuren ebenso positionsbezogen geführt wie auch auf eine gemeinsame Verständigung ausgerichtet sein. Auf der Basis einer qualitativen Erhebung in 10 Bundesländern wird in dieser Studie gezeigt, wie nah positionsbezogenes Beharrungsvermögen und innovative Verständigung in der Vergangenheit lagen und wie zukünftig gezielt innovative Räume für eine gemeinsame Verständigung zwischen Staat und Hochschule geschaffen werden können.

ISBN 978-3-946017-22-6, Bielefeld 2021,  
207 Seiten, 36.60 Euro zzgl. Versand



Pascale Stephanie Petri

## Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch Einblicke in die Studieneingangsphase



Die Studieneingangsphase gilt als besonders kritisch: Der Peak der Studienabbruchzahlen findet sich in den ersten beiden Hochschulsesemestern. Schon seit langem werden zu hohe Abbruchquoten beklagt.

Die sozial- und erziehungswissenschaftliche sowie psychologische Forschung kann mit einer soliden Bandbreite an Theorien und empirischen Befunden zu Prädiktoren von Studienerfolg und -abbruch aufwarten, doch stehen diese meist disparat nebeneinander. Die vorliegende Arbeit hat sich daher über den bloßen Vergleich der verschiedenen Perspektiven hinaus deren Integration zu einem Prozessmodell des Studieneinstiegs zum Ziel gemacht, welches detaillierte Einblicke auf Mikroebene bietet. Wie das empirisch bewährte Erlebens-Orientierte-Studieneinstiegs-Modell (EOS-Modell) die präventive Förderdiagnostik an Hochschulen inspirieren kann und welche praktischen Implikationen es für die Betreuung Studierender bietet, wird nicht nur diskutiert, sondern anhand einer Pilotstudie plastisch veranschaulicht.

ISBN 978-3-946017-23-3, Bielefeld 2021,  
272 Seiten, 43.90 Euro zzgl. Versand

Jetzt erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel

Bestellung – E-Mail: [info@universitaetsverlagwebler.de](mailto:info@universitaetsverlagwebler.de), Fax: 0521/ 923 610-22