



SAVE THE DATE!
10. TAG DER LEHRE
FH OBERÖSTERREICH
Di, 26.04.2022
9 – 17 Uhr
FH ÖÖ Campus Linz

9. TAG DER LEHRE DER FH ÖÖ

TAGUNGSBAND

Resilienz und Resilienzfaktoren in der Hochschullehre – Anpassungsleistungen der Hochschuldidaktik in volatilen Zeiten



Digital only ab 20. April 2021
Live-Vormittag & Moodle-Kurs

Gisela Schutti-Pfeil, Antonia Darilion und
Barbara Ehrenstorfer (Hrsg.)

www.fh-ooe.at/tag-der-lehre



UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES
UPPER AUSTRIA

Vorwort

Antonia Darilion und Gisela Schutti-Pfeil



Resilienz und Resilienzfaktoren in der Hochschullehre – Anpassungsleistungen der Hochschuldidaktik in volatilen Zeiten

So das Motto des **9. Tages der Lehre der Fachhochschule Oberösterreich**.

Die Covid-19 Pandemie gab den Stein des Anstoßes für das Tagesthema. Die gesellschaftlichen Veränderungen, die damit verbundenen Auswirkungen auf den Hochschulbetrieb gaben Anlass, sich mit dem Thema näher zu befassen. Wir stellten Fragen im Call for Abstracts, wie bspw.: „Wie gelingt es Hochschulen, ihren Lehrenden und Studierenden, sich in Zeiten einer Pandemie proaktiv in das teils neue, bzw. veränderte Lehr- und Lerngeschehen einzubringen und zum Gelingen des Studienbetriebs beizutragen? Welche Faktoren sind hierfür förderlich und welche Rolle spielt hierbei Resilienz? Wir wollten wissen, was denn nun Resilienz im Hochschulkontext bedeutet und welche Erfahrungen es in Hochschulen bis dato dazu gibt.

Der aus dem Lateinischen stammende Begriff Resilienz (vom Wort resilire), bedeutet laut Duden „zurückspringen“¹. Ursprünglich in der Physik bzw. Werkstofflehre verwendet als: „in seinen ursprünglichen Zustand zurückkehren“, wobei damit die Eigenschaften von Materialien beschrieben werden, elastisch und flexibel auf äußere Einwirkungen zu reagieren und dabei dennoch ihre Form zu bewahren, aber auch unter starker Spannung nicht zu reißen oder zu zerbrechen.²

Resilienz sollte keinesfalls trivialisiert betrachtet werden, sondern in seiner gesamten Komplexität in Bezug auf den Hochschulkontext in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden. Hier ein Auszug aus dem Call for Abstracts und seinen Fragestellungen der Mikro-, Meso- und Makroebene:

Fragestellungen der Mikroebene mit Fokus auf Resilienz im Bereich des Individuums, insbesondere der Hochschullehrenden und der Studierenden:

- » Wie kann psychische Widerstandskraft (im Sinne eines dynamischen Prozesses) aus Sicht eines*r Hochschullehrenden auf- und ausgebaut werden?
- » Wie kann ein kompetenter Weg eines*r Hochschullehrenden aussehen, um in volatilen Zeiten qualitätsvolle Lehre zu ermöglichen und zu garantieren? Welche Erfahrungswerte gibt es hier auf persönlicher Ebene von Lehrenden (u.a. rückblickend auf das Frühjahr 2020)?
- » Welche Rolle spielt Distance Learning für das einzelne Individuum (Lehrende*r sowie Studierende*r) und wie kann qualitätsvolle Onlinelehre gestaltet sein, um persönliche Lehr- und Lernerfolge zu sichern?

1 (vgl. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Resilienz>, abgerufen am 25.8.2020).

2 (Stangl, 2020), (vgl. <https://lexikon.stangl.eu/593/resilienz>, abgerufen am 25.8.2020).

- » Welche intra- und interpersonalen Faktoren sollen und müssen ausgebaut werden, um ein professionelles Lehren und Lernen auch in diesen Zeiten zu ermöglichen? Was und welche Faktoren können hier unterstützen? Wo kann man auf individueller Ebene ansetzen? Welche Good Practice Beispiele können hier genannt werden?
- » Wie sehen die Bedürfnislagen Studierender in volatilen Zeiten aus? Welche Unterstützung benötigen sie, um ihren persönlichen Lernerfolg zu sichern?
- » Wie gelingt eine gute Einbindung Studierender ins Studium und wie sieht die Situation mit Erstsemestrigen aus? Welche guten Erfahrungen und Lessons Learned wurden hier bereits gemacht und können in der Community geteilt werden?
- » Welche Kompetenzen benötigen Hochschullehrende und Studierende, um erfolgreich durch volatile Zeiten zu kommen? Wie können sie die Kompetenzen ausbilden, trainieren und stärken?

Fragestellungen der Mesebene mit Fokus auf Resilienz im Bereich der Hochschule als Expert*innenorganisation:

- » Was bedeutet Resilienz auf organisationaler Ebene in der Hochschule?
- » Welche Resilienzfaktoren sind bedeutsam für die Hochschule als Expert*innenorganisation?
- » Welche Resilienz fördernden Strukturen gibt es, die Hochschulen in volatilen Zeiten unterstützen und diese widerstandsfähig und flexibel machen?
- » Wie können Unterstützungsangebote für Hochschulpersonal aussehen und wie kann gemeinsam an einer Zielerreichung in herausfordernden Zeiten gearbeitet werden?
- » Wo muss angesetzt werden, um in Zeiten hoher (digitaler) Transformation und Agilität als Hochschule leistungs- und widerstandsfähig zu sein?
- » Wie gelingt es, wirksame Fördermaßnahmen zielgerichtet (targeted), auf die Bedürfnisse zugeschnitten (tailored) und zeitadäquat (timely) zu gestalten und auszurichten?
- » Welchen Einfluss haben Erfahrungen und Erkenntnisse des Frühjahrs 2020 auf die zukünftige Ausgestaltung der Hochschuldidaktik? Wie hat sich Hochschuldidaktik aufgrund des Digitalisierungsschubs verändert und welchen Stellenwert nehmen Online-Lern- und Lehrformate aktuell ein?
- » Welche Good Practice Beispiele wurden insbesondere seit dem Frühjahr 2020 gesammelt, um Community Building, Interaktivität und guten Austausch auch in instabilen Zeiten in der Lehre zu gewährleisten?

Fragestellungen der Makroebene mit Fokus auf Resilienz im Bereich der Hochschule als Wirkungsstätte gesamtgesellschaftlicher, staatlicher, politischer und aktuell insbesondere gesundheitspolitischer Entwicklungen:

- » Inwieweit können Resilienzfaktoren und Resilienz fördernde Maßnahmen auf Ebene der Bildungspolitik eine Rolle bei der Unterstützung von Hochschulen spielen?
- » Was lernt die Bildungspolitik aus den Erfahrungen der Covid-19 Pandemie in Bezug auf die Weiterentwicklung der hochschulischen Onlinelehre sowie generell in der Ausgestaltung und Weiterentwicklung hochschulischen Lehrens und Lernens in Richtung Digitalisierung und digitale Transformation?
- » Hat Resilienz und haben Resilienz fördernde Maßnahmen künftig mehr Bedeutung bei der Ausgestaltung von Studiengängen allgemein sowie bei der Ausgestaltung von Studienverläufen zur z. B. Verringerung von Drop out Quoten?
- » Welchen Fokus gilt es bildungspolitisch einzunehmen, um auch in volatilen Zeiten ein hochschulisches qualitätsvolles Lehren und Lernen zu ermöglichen? Welche Rolle spielt hierbei Resilienz?

Die Hauptbetrachtung des Themas lag auf Fragestellungen der Mikro- und Meseobene.

Das Organisationsteam freute sich über eine Vielzahl an Einreichungen und startete den Review Prozess. Es folgte die Entscheidung, aufgrund gesundheitspolitischer Vorgaben, die Veranstaltung – wie bereits 2020 – in einem **digitalen Format** durchzuführen. Dieses Mal neu, mit einem **„Live-Vormittag“ am 20. April 2021 via MS Teams** und der bereits bekannten **einwöchigen zur Verfügung Stellung der über 20 Beiträge** (Präsentationen, Workshops und Poster) von Autor*innen aus Hochschulen Österreichs und Deutschlands im **9. Tag der Lehre Moodle-Kurs**.

Highlight des „Live-Vormittages“ war **Keynote Speakerin Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Yvette Hofmann** vom Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) sowie Ludwig-Maximilians-Universität München. Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Hofmann sprach über „Resilienz als Ressource: Warum die psychische Widerstandsfähigkeit auch im Hochschulkontext wichtig ist.“ und präsentierte Ergebnisse eines aktuellen Forschungsprojektes. Im Anschluss daran folgten **Vorträge der Teaching Award Preisträger aus dem Jahr 2020: FH-Prof. Dr. Martin Jordan**, Preis für Exzellenz in der Lehre sowie **FH-Prof. Dr. Kurt Gaubinger und Ing. Mathew Docherty, MA**, Preis für Innovation in der Lehre.

Als Veranstalter*innen freuten wir uns nach der ersten Onlineveranstaltung 2020, auch 2021 über 140 Teilnehmende und den überaus positiven Zuspruch sowie das tolle Feedback zur Veranstaltung.

Eine große Freude ist es daher, Ihnen, liebe Leser*innen, den vorliegenden Tagungsband zum 9. Tag der Lehre der Fachhochschule Oberösterreich zu präsentieren. Ein großes Dankeschön an die Autor*innen, die uns Ihre Full Paper zur Verfügung gestellt haben. Wir wünschen Ihnen viel Freude und Inspiration beim Lesen der vielfältigen Beiträge! Danke an Sie alle, dass Sie zum Gelingen der Veranstaltung sowie dieses Tagungsbandes beigetragen haben.

Wir laden Sie herzlich zur Jubiläumsveranstaltung, dem **10. Tag der Lehre der Fachhochschule Oberösterreich am 26. April 2022 von 9.00 – 17.00 Uhr an den FH OÖ Campus Linz** ein! Nähere Informationen folgen.

Alles Gute für Sie!



Herzliche Grüße,
Ihr Organisationsteam
FH-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Gisela Schutti-Pfeil und
Mag.^a Antonia Darilion
TOP Lehre, Zentrum für
Hochschuldidaktik & E-Learning
der FH OÖ



Inhaltsverzeichnis

Dagmar Archan, Andrea Meier

Protektive Ressourcen in volatilen Zeiten – wie Bildungsinstitutionen die Resilienz von Studierenden und Lehrenden unterstützen können 8

Jana Bauer

Me, my stress and I – Resilient durch Stresskompetenz für Studium und Beruf 21

Rudolf Beer und Gabriele Beer

Evidenzen als Basis einer ‚Resilienz fördernden‘ Hochschulentwicklung: Resilienz und Studienbelastung von Lehramtsstudierenden 27

Sarah Berndt und Annika Felix

Studentische Corona-Pandemie-Resilienz: Empirische Analysen und praktische Ableitungen zu Resilienz- und Risikofaktoren 36

Claudia Bornemeyer

„Best of Both Worlds“: Mini-Methoden in der Lehre vor, während und nach der Covid-19-Pandemie 42

Iris Enz, Rainer Zehetner, Claudia Bauer-Krösbacher, Martin Waiguny

IMC Rise®: Eine Case Study über die Stärkung von Resilienz im virtuellen Kontext 52

Christian F. Freisleben-Teutscher

Resilienz weiterentwickeln mit der Kraft der Improvisation 60

Daniela Freudenthaler-Mayrhofer und Gerold Wagner

Die Innovation Week im Lockdown: Wie interaktive und anwendungsorientierte Lehre virtualisiert werden kann – Eine Diskussion der Potenziale und Grenzen 64

Dörte Görl-Rottstädt und Yvonne Knospe

Resilienzförderliches Führungsverhalten erkennen und trainieren – Analyse sozialpädagogischen Handelns im Arbeitsfeld Justizvollzugsanstalt am Beispiel eines ausgewählten Moduls im Studiengang Sozialpädagogik und -management an der Fachhochschule Dresden 77

Katja Grupp, Clare Hindley und Magda Sylwestrowicz

Resilienz der Lehrenden – eine empirische Untersuchung im internationalen Umfeld 87

Jürgen Hagler und Remo Rauscher

Animated Cadavre Exquis: Herausforderungen für kollaborative Formen des Filmmachens in der Ausbildung 96

Sarah Kaltenhauser, Michaela Schaffhauser-Linzatti

Der Einfluss der Corona-Pandemie auf Studierendenleistungen an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Wien 107

Yvonne Knospe

Resilienz als notwendige Ressource für die Bewältigung eines Studiums im Vollzeit- und berufsbegleitenden Format 116

Michaela Kröppl

Umstellung von Präsenz- auf Online-Lehrveranstaltung – Vor- und Nachteile 126

Alexandra Leimer

Resilienz. Eine Schlüsselkompetenz in der Pflegeausbildung. 131

Angela Rohde

„Der Stress muss weg!“: Mentale Selbstregulation und Resilienz mit Introvision..... 142

Gisela Schutti-Pfeil, Tanja Jadin und Ursula Rami

Plötzlich online – Relevante Resilienzfaktoren aus Lehrendensicht..... 155

Eva Seidl

Resilienz erleben von Studierenden in der transtationsorientierten Online-Sprachlehre..... 168

Jana Steinbacher und Nicole Flindt

Digitale Resilienz – Erste Zugänge aus einer Hochschulbefragung von Lehrenden und Studierenden..... 178



Impressum:

FH Oberösterreich

Fotos: FH OÖ, COMO, iStock, privat, Werner Harrer, Stephan Huger,

D. Gossmann/CO2, M. Größler/PHSt

Druck: kontextdruck.at

Protektive Ressourcen in volatilen Zeiten – wie Bildungsinstitutionen die Resilienz von Studierenden und Lehrenden unterstützen können

FH-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Dagmar Archan, FH CAMPUS 02

Andrea Meier MA, FH CAMPUS 02

Abstract

Dieser Beitrag setzt sich damit auseinander, wie Bildungseinrichtungen in volatilen Zeiten als Teil der protektiven Ressourcen agieren können, um den Anpassungsprozess und somit die Resilienz von Studierenden aber auch Lehrenden zu unterstützen. In concreto wurden die (veränderten) Bedürfnislagen Studierender und Lehrender in Zeiten der Covid-19-Pandemie beleuchtet; insbesondere in Bezug auf das erste Lockdown-Semester, das Sommersemester 2020. Dabei wird die Frage beantwortet, wie Studierende unterstützt werden können, um ihren Lernerfolg auch in volatilen Zeiten zu sichern. Aber auch die (didaktischen) Bedürfnisse der Lehrenden in Zeiten der Online-Lehre werden beleuchtet. Zu diesem Zweck werden die Ergebnisse einer campusweiten Umfrage unter den Studierenden und Lehrenden der FH CAMPUS 02 mit Ende des Sommersemesters analysiert. Die Auswertung der Fragebogen ergibt, dass soziale Faktoren eine wichtige Rolle spielen – Lehrende und Studierende wünschen sich Kontaktzeiten an der Hochschule, wobei diese Präsenzzeiten durch Blended Learning-Konzepte unterstützt werden sollten. Der persönliche Kontakt und das Gemeinschaftsgefühl sind für die Studierenden dabei von Bedeutung. Die FH CAMPUS 02 hat auf die Ergebnisse der Umfrage reagiert, indem sämtliche Hörsäle im hauseigenen Campus derart ausgestattet wurden, dass es im Wintersemester vor dem Lockdown möglich war, die Hälfte der Kohorte alternierend an der Fachhochschule zu unterrichten und die andere Hälfte über Videokonferenz remote in den Hörsaal zu holen. Zudem wurde das System dazu genutzt, Lehre in einen weiteren Hörsaal zu streamen, damit die Erstsemestrigen zumindest die ersten Wochen vor Ort verbringen konnten. Befragungen der Lehrenden zeigen, dass dieses Angebot der sogenannten „Geteilten Lehre“ durchaus ambivalent aufgenommen wurde. Die Autorinnen kommen zum Schluss, dass die Hochschule durch strukturgebende Maßnahmen die Resilienz von Lehrenden und Studierenden in volatilen Zeiten maßgeblich unterstützen kann, jedoch auch das Engagement der Lehrenden eine wichtige Rolle in diesem Prozess spielt.

1 Resilienz in volatilen Zeiten

Resilienz kann als „ein dynamischer oder kompensatorischer Prozess positiver Anpassung bei ungünstigen Entwicklungsbedingungen und dem Auftreten von Belastungsfaktoren“ (Fröhlich-Gildhoff und Rönna-Böse 2019: 13) definiert werden. Dabei spielen verschiedene

„variable Größen, das situationsspezifische Auftreten und die damit verbundene Multidimensionalität“ (vgl. Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019: 13) eine entscheidende Rolle. Die Resilienz von Personen, also natürlich auch Studierenden oder Lehrenden, lässt sich über Herausforderungen wie volatile Zeiten, potenzielle Resilienzfaktoren und die Anpassung an diese erschließen (vgl. Berndt und Felix 2020: 41). Resilienzfaktoren sind dabei laut psychologischer, ressourcenorientierter Resilienzforschung protektive Ressourcen und können in individuelle, soziale und gesellschaftliche Faktoren eingeteilt werden (vgl. Hammelstein 2006: 18). Im hochschulischen Kontext fallen in die Gruppe der sozialen Ressourcen mitunter das soziale Klima und die Kontakte einer Bildungseinrichtung, klare und transparente Regeln und Strukturen und ein angemessener Leistungsstand (vgl. Berndt und Felix 2020: 42 nach Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse 2019: 29ff.).

Dieser Beitrag diskutiert, wie Bildungseinrichtungen in volatilen Zeiten als Teil der protektiven Ressourcen agieren können, um den Anpassungsprozess und somit die Resilienz von Studierenden aber auch Lehrenden zu unterstützen. In concreto wurden die (veränderten) Bedürfnislagen Studierender und Lehrender in Zeiten der Covid-19-Pandemie beleuchtet; insbesondere in Bezug auf das erste Lockdown-Semester, das Sommersemester 2020. Dabei soll die Frage beantwortet werden, wie Studierende unterstützt werden können, um ihren Lernerfolg auch in volatilen Zeiten zu sichern. Aber auch die (didaktischen) Bedürfnisse der Lehrenden in Zeiten der Online-Lehre werden in diesem Beitrag diskutiert. Zu diesem Zweck werden einerseits die Ergebnisse einer campusweiten Umfrage unter den Studierenden und Lehrenden der FH CAMPUS 02 mit Ende des Sommersemesters analysiert. Des Weiteren wird dargelegt, wie die FH CAMPUS 02 aus didaktischer Sicht auf die Ergebnisse der Umfrage reagiert hat, um den Bedürfnissen der Studierenden und Lehrenden im Wintersemester 2020/21 (und in Folgesemestern) noch besser gerecht zu werden. Zunächst wird nun also ein genauerer Blick auf die empirische Erhebung geworfen.

2 Studierende und Lehrende in der Online-Lehre – eine empirische Erhebung

Im Sommersemester wurde eine anonymisierte und elektronisch verschickte Befragung aller Studierenden und Lehrenden der FH CAMPUS 02 durchgeführt. Die Lehrenden beantworteten Fragen zur Zufriedenheit mit ihrer Lehre im SS 2020 und zur didaktischen Umstellung, sowie zu Organisation und Unterstützung durch die Institution. Des Weiteren beinhaltete der Fragebogen Fragen zur technischen Ausstattung und zur Betreuung der Studierenden in der Online-Lehre. Die Fragen bezogen sich jeweils auf den Lehr- und auf den Prüfungsbetrieb. Der Fragebogen der Studierenden deckt dieselben Bereiche aus Lernenssicht ab. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Umfrage dargestellt, beginnend mit der Sicht der Studierenden auf das Sommersemester 2020 (vgl. dazu und in Folge CAMPUS 02: 2020a).

2.1 Studierende

In der Online-Befragung zu Semesterende zum Thema „Online-Lehre im Sommersemester 2020“ wurden 1.266 aktiv Studierende der FH CAMPUS 02 kontaktiert. Die Rücklaufquote

betrug etwas mehr als 50 % (n = 678). Die Fragen beinhalteten endpunktbeschriftete Skalen; zudem hatten die Studierenden die Möglichkeit, Verbalkommentare zu hinterlassen.

Wie erging es den Studierenden in der Online-Lehre? Mehr als 85 % der Studierenden gaben an, mit der an die Corona-Maßnahmen angepassten Abwicklung des Lehrbetriebs insgesamt zufrieden zu sein und mehr als 80 % der Befragten bestätigten, die Möglichkeit gehabt zu haben, ungestört an den Online-Lehrveranstaltungen teilzunehmen. Der folgende Verbalkommentar verdeutlicht, dass die Bemühungen der Hochschule generell von den Studierenden sehr positiv aufgenommen wurden.

„CAMPUS 02 ermöglichte es, dass der Studienbetrieb planmäßig durchgeführt wurde und alle Klausuren absolviert werden konnten sowie dass das Semester wie gewohnt im Juli endet und nicht z. B. in den Sommer hineinragt. Vielen Dank dafür!“

Mit dem infolge der Corona-Maßnahmen angepassten Abwicklung des Prüfungsbetriebs zeigten sich 75 %¹ der Studierenden zufrieden, wie Abbildung 1 veranschaulicht.

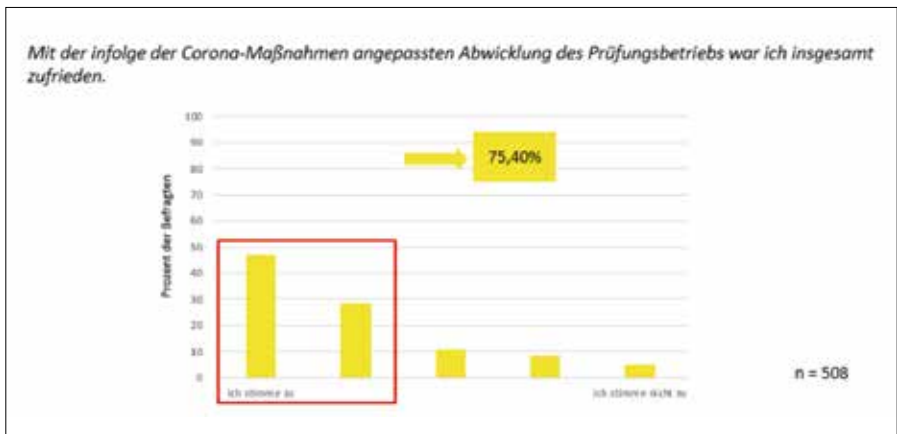


Abbildung 1. Zufriedenheit der Studierenden mit dem Prüfungsbetrieb im SS 2020

Während die Studierenden positiv hervorhoben, dass sie ihre Lehrveranstaltungen wie geplant abschließen konnten, führten die Online-Prüfungen doch zu Stress und Nervosität, vor allem durch die Angst vor technischen Gebrechen während der Prüfung (diese allerdings spielten dann de facto eine sehr geringe Rolle und beeinflussten die Abwicklung der Online-Prüfungen nur in geringem Maße).

Wie erging es den Studierenden nun während der Lehrveranstaltungen? Nur 48,18 % der Befragten gaben an, dass die persönliche Kommunikation bzw. der Austausch mit ihren Mitstudierenden auch im Online-Betrieb ausreichend möglich war; jedoch fühlten sich beinahe drei

¹ Als Zustimmung gilt im Folgenden immer der Endpunkt der Skala bzw. die nächste Abstufung (siehe rotes Kästchen in Abbildung 1).

Viertel der Befragten im Sommersemester 2020 in der Online-Lehre gut von den Lehrenden betreut. Auf die Frage ob sie das Arbeiten in virtuellen Lernumgebungen motivierend fanden, antworteten die Studierenden wie in Abbildung 2 dargestellt.

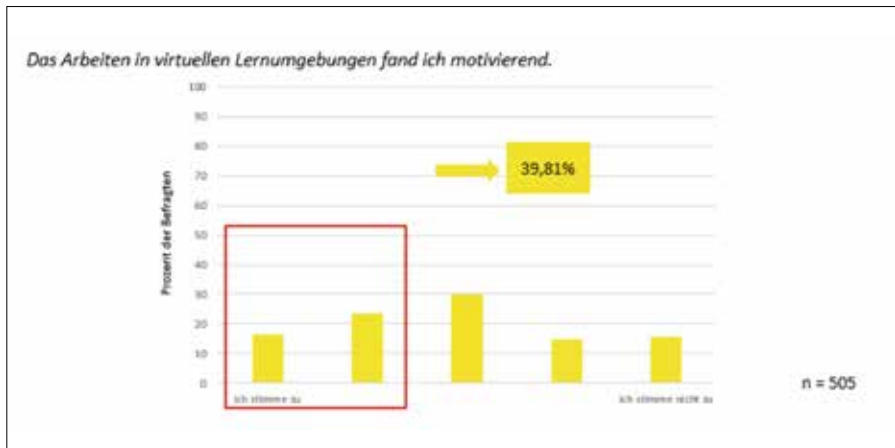


Abbildung 2. Studierenden-Motivation in virtuellen Lernumgebungen

Etwas weniger als 40 % der Befragten fanden das Arbeiten in virtuellen Lernumgebungen motivierend. Der Schluss liegt nahe, dass die persönliche Wahrnehmung mit den didaktischen Methoden und Tools der Lehrenden korreliert und die Lehrenden somit eine wichtige Rolle für die erfolgreiche Anpassung an der Studierenden an neue Gegebenheiten spielen. Auch die folgenden Kommentare verdeutlichen, dass viele Studierende die Interaktion in der Online-Lehre als durchaus positiv wahrnahmen, auch wenn für sie die Präsenzlehre für Beziehungsaufbau und -pflege von großer Bedeutung ist.

„Persönlich an der FH zu sein macht natürlich mehr Spaß, aber auch die online Lehre wurde spannend gestaltet und so konnte aus der Situation das Beste gemacht werden. Es war auch sehr angenehm, dass keine Termine nach hinten verschoben wurden und wir (6. Semester) ohne Einschränkungen das Studium abschließen konnten.“

„Ich empfinde die Online LVs als sehr spannende und gute Möglichkeit, die noch sehr viel Potenzial nach oben hat. Evtl. können die LVs zukünftig als blended learning umgesetzt werden o.ä. Die Kombination finde ich sehr spannend. Zusätzlich entfallen An- und Abreisewege, somit kann wertvolle Zeit eingespart werden.“

Die Studierenden sehen also durchaus Vor- und Nachteile in der Online-Lehre während des Corona-Lockdowns und wünschen sich für die Zukunft selektiven Einsatz virtueller Lehrveranstaltungstermine, am besten im Mix mit Präsenzphasen. Als Resilienzstärkender Faktor wurde vor allem die Tatsache gesehen, dass das Sommersemester wie geplant absolviert werden konnte. Zudem spielt die Gestaltung der Lehre durch die Lehrperson eine wichtige Rolle. Auch das Prüfungswesen im Allgemeinen fand Anklang. Dies wird auch

durch die Gegenüberstellung der Anzahl der Erstantritte beziehungsweise des campusweiten Notendurchschnitts des Sommersemesters 2020 mit den beiden vorigen Sommersemestern bestätigt. Auswirkungen der Umstellung auf Online-Lehre auf die Ergebnisse der Leistungsbeurteilung sind demnach nicht erkennbar. Im Ergebnis gibt es keine signifikanten Abweichungen was die Absolvierung der Lehrveranstaltungen im Erstantritt bzw. die Notenverteilung betrifft unterstützen (vgl. CAMPUS 02 2020b). Die Institution sowie auch die Lehrenden konnten die Studierenden in diesem anspruchsvollen Semester also durchaus bei der Erreichung der Lernziele unterstützen. Wie jedoch erging es den Lehrenden selbst?

2.2 Lehrende

Mit Ende des Sommersemesters wurden mittels digitaler Umfrage 340 haupt- und nebenberuflich Lehrende, die im Sommersemester 2020 über einen aktiven Lehrauftrag verfügten, befragt. Insgesamt füllten 161 Personen den Fragebogen aus. die Fragen unterschieden sich naturgemäß von jenen, die den Studierenden gestellt wurden, verfügten jedoch auch über endpunktbeschriftete Skalen. Auch Verbalkommentare konnten abgegeben werden. Fast 70 % der Lehrenden gaben an, mit ihrer an die Corona-Maßnahmen angepassten Lehre im Sommersemester 2020 im Allgemeinen zufrieden zu sein, wobei die schnelle Reaktion der Institution auf die Umstellung und die gute Kommunikation seitens der Geschäftsführung bzw. des Rektorats sowie der Studienrichtungen als besonders hilfreich angeführt wurde. Über 90 % der Lehrenden fühlten sich von der Studiengangsleitung bzw. der zuständigen Fachbereichskoordination ausreichend informiert. 90 % waren mit der technischen Unterstützung der FH CAMPUS 02 zufrieden, für etwas mehr als 80 % der Befragten traf dies auch für den didaktischen Support zu, wie Abbildung 3 zeigt.



Abbildung 3. Zufriedenheit der Lehrenden mit Organisation und Unterstützung im SS 2020

2 Als Zustimmung gilt im Folgenden immer der Endpunkt der Skala bzw. die nächste Abstufung (siehe rotes Kästchen in Abbildung 3).

Die beiden folgenden Kommentare verdeutlichen einerseits die Zufriedenheit mit der Unterstützung der Hochschule, zeigen andererseits aber auch mögliche Problemfelder auf. So merkte ein*e Lektor*in beispielsweise an:

„Ausgezeichnete technische und didaktische Unterstützung gerade im Vergleich zu den Universitäten. Vor allem die Geschwindigkeit bei der Umstellung war ausgezeichnet – man hat sich als Lektor gut aufgehoben gefühlt.“

Ein*e andere Lehrende*r spricht den Aspekt des Mehraufwands an, der seiner*ihrer Meinung nach jedoch nicht ausreichend abgegolten wurde:

„Extremer Mehraufwand für Umgestaltung der LV, keine Aufwandsentschädigung seitens FH dafür. [...] Eine kleine Anerkennung z. B. Pauschale je nach ECTS wäre eine schöne Geste der Wertschätzung.“

Aus den Statements der Lehrenden ist zu erkennen, dass die Institution die Möglichkeit hat, in volatilen Zeiten die Resilienz der Lehrenden zu beeinflussen. Fehlt diese Unterstützung oder ist sie nicht in ausreichendem Maß vorhanden, so kann sich das negativ auf die Zufriedenheit auswirken.

Was die Prüfungen betrifft, so bietet sich ein ähnliches Bild. Fast drei Viertel der befragten Lehrenden sind mit der an die Corona-Maßnahmen angepassten Abwicklung der Prüfung(en) zufrieden, wie Abbildung 4 veranschaulicht.

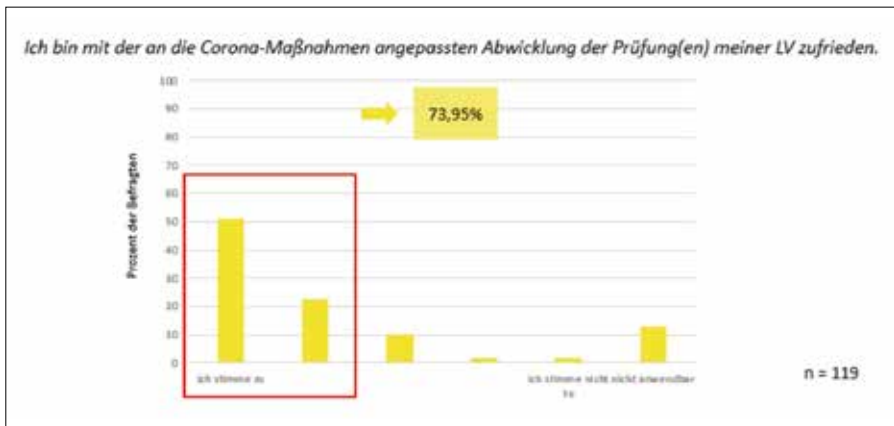


Abbildung 4. Zufriedenheit der Lehrenden mit dem Prüfungsbetrieb im SS 2020

Wiederum finden die Lehrenden an der schnellen Umstellung auf den online abgewickelten Prüfungsbetrieb Gefallen, wünschen sich jedoch eine einheitliche Struktur über die Studienrichtungen hinweg und beklagen erhöhten Stress und Korrekturaufwand.

Was die Lehre selbst betrifft, so waren 35,25 % der Befragten der Meinung, sie konnten die Studierenden im Vergleich zur Präsenzlehre gleich gut zur aktiven Mitarbeit bewegen,

63,11 % meinten, sie konnten die Studierenden schlechter zur aktiven Mitarbeit bewegen und nur 1,64 % gaben an, ihnen fiel dies in der virtuellen Lernumgebung leichter. Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass die Betreuung generell gut zu funktionieren schien, die Studierenden aber – mit der Ausnahme von Gruppenarbeiten – eher schwerer zu aktivieren waren als in der Präsenzlehre. Konkretisiert werden diese Angaben durch die Verbalkommentare. Die Lehrenden gaben an, dass Online-Lehre stärker strukturiert und durchgeplant sein muss, um Interaktivität ein- und aufbauen zu können – die Durchführung interaktiver Lehre und aktiver Beziehungspflege ist dabei für die Lehrperson sehr anspruchsvoll. Die Lehrenden merkten zudem an, dass der Grad der Verbindlichkeit in der Präsenzlehre höher zu sein scheint und es schwierig ist, passive Studierende zu erreichen; allerdings wurde auch bemerkt, dass Studierendentypen, die in der Präsenzlehre nicht zum Zug kommen (beispielsweise weil sie nicht vor allen Kolleg*innen aktiv werden möchten), online eher erreicht werden können. Zudem wurde angegeben, dass es durchaus ein Vorteil sei, aus dem Home Office flexibel mit den Lernenden zu interagieren. Jedenfalls bedarf es einer – nicht unerheblichen – didaktischen Anpassung der Lehre, wie das folgende Zitat aus der Befragung zeigt:

„Online zu unterrichten finde ich persönlich gut, allerdings bedarf es tlw. einer didaktischen Überarbeitung, was in Anbetracht der kurzen Zeit nicht möglich war. Vor allem die Zusammenarbeit in kleinen Gruppen hat gut funktioniert und der Lektor kann nicht zur Zuhören, sondern auch direkt in die Bearbeitung eingreifen.“

Die Lehrenden kommen also zum Schluss, dass die Online-Lehre durchaus Vor- aber auch Nachteile für sie mit sich bringen kann. Die Hochschule kann die Lehrpersonen bei der Anpassung der Lehre unterstützen, beispielsweise durch das Angebot von didaktischen oder auch technischen Schulungen.

2.3 Zusammenfassung

Die Auswertung der Fragebogen ergab, dass die Hochschule als Ort der physischen Begegnung eine nicht unbedeutende Rolle spielt – Lehrende und Studierende wünschen sich Kontaktzeiten an der Hochschule, wobei diese Präsenzzeiten durch Blended Learning-Konzepte unterstützt werden sollten. Der persönliche Kontakt und das Gemeinschaftsgefühl spielen dabei eine entscheidende Rolle. Zudem schätzten Studierende die Bemühungen von Lehrenden, die die Online-Lehre interaktiv und abwechslungsreich gestalteten und die technischen Herausforderungen, die die Umstellung auf Distance Learning mit sich brachte, ideenreich und engagiert meisterten. Auch Vorteile der Teilnahme an Lehrveranstaltungen von zu Hause aus wurden genannt. Hier wurden verschiedene Faktoren angegeben – von der beruflichen und familiären Situation der Studierenden insbesondere in Zeiten der Krise bis hin zur Parkplatz- und Raumsituation. Lehrende konnten zudem durch strukturegebende Faktoren wie den Support der Studienrichtungen und des Zentrums für Hochschuldidaktik bei der Umstellung auf die Online-Lehre unterstützt werden.

Obwohl bereits im Sommersemester 2020 einige protektive Maßnahmen zum Einsatz kamen, bemühte sich die FH CAMPUS 02 um weitere resilienzsteigernde Ressourcen – die sogenannte „Geteilte Lehre“ wird als Beispiel im folgenden Kapitel näher beschrieben.

3 Die Geteilte Lehre als protektive RESSOURCE der FH CAMPUS 02 – Umsetzung und kritische Evaluierung

Aus der Analyse der Umfrage entstand an der FH CAMPUS 02 die Idee für das Projekt „Geteilte Lehre – gemeinsam durch die Krise“. Mit Hilfe dieses Projekts setzt sich die Fachhochschule zum Ziel, Studierende und Lehrende in volatilen Zeiten bestmöglich zu betreuen und auf ihre individuellen Bedürfnisse einzugehen, um Resilienz, Motivation und Studierbarkeit zu erhöhen. Nicht zuletzt zielt das Projekt auf die Umsetzung innovativer didaktischer Konzepte und eine Kompetenzsteigerung von Lehrenden sowie deren Vernetzung auch im digitalen Bereich ab. Wie wird das Projekt der Geteilten Lehre nun in der Praxis umgesetzt?

3.1 Geteilte Lehre an der FH CAMPUS 02

Im Rahmen des Projektes wurden 15 Hörsäle standardmäßig mit leistungsfähigen Desktopcomputern, je zwei schwenkbaren und vollständig verstellbaren Monitoren, Mikrofonen, Kameras, Dokumentenkameras, Audioanlage, moderner Multimediasteuerung und Laser-Beamern ausgestattet bzw. entsprechend aufgerüstet. Für die Online-Lehre wurde Microsoft Teams als Kommunikations- und Kollaborationsplattform flächendeckend eingeführt und nahtlos in Microsoft 365 integriert. In Folge wurde ein technisches Handbuch zur Verwendung des Equipments verfasst. In Gruppen- und individuellen Schulungsterminen wurden den Lehrenden die technische Ausstattung nähergebracht und innovative didaktische Szenarien mit den Lehrpersonen erarbeitet und simuliert. Die Lehrenden erhalten so die Möglichkeit, sich über ihre fachliche Expertise hinaus technisch-didaktische Kompetenzen und Qualifikationen anzueignen. Zudem werden gemeinsam mit den Lehrenden Lehrmethoden erarbeitet und, auf die jeweiligen Fachbereiche abgestimmt, in die Praxis umgesetzt.

3.2 Szenarien

Durch die technische Ausstattung und Schulung und Begleitung der Lehrenden können prinzipiell drei Lehr- und Lernszenarien realisiert werden.

(1) Geteilte Lehre mit geteilten Kohorten

In diesem Szenario befindet sich die Lehrperson vor Ort. Je nach Hygienevorschriften findet sich die Hälfte der Studierendenkohorte auch an der Fachhochschule ein; die andere Hälfte nimmt an der Lehrveranstaltung online, beispielsweise von zu Hause aus, teil. Mit diesem Szenario wird auch in volatilen Zeiten im Rahmen der Covid-19 Pandemie sichergestellt, dass, dem Wunsch der Studierenden entsprechend, im Fall von Abstandsregeln und strengen Hygienebestimmungen, nicht sofort auf reine Online-Lehre umgestellt wird und die Studierenden ihre sozialen Kontakte im Jahrgangverbund weiterhin pflegen können. In Szenario 1 haben die Studierenden die Möglichkeit, alternierend an die Fachhochschule zu kommen, wobei dies in der Regel so gehandhabt wird, dass die Studierenden selbst bestimmen, ob sie vor Ort oder von zu Hause aus an den Kursen teilnehmen. Die Herausforderung für die Lehrenden besteht darin, die Lern- und Studienbedingungen für die Studierenden vor Ort und

2 Zu diesem Thema wird ein Artikel von Sarah Aldrian, Dagmar Archan und Andrea Meier erscheinen, der teilweise den folgenden Kapiteln entspricht (siehe dazu „Mittendrin statt nur dabei? Hochschuldidaktische Überlegungen zur sogenannten Geteilten Lehre“ in der Schriftenreihe „Forschung und Innovation in der Hochschulbildung“ herausgegeben von Sylvia Heuchemer, Reinhard Hochmuth, Niclas Schaper & Birgit Szczyrba, im Erscheinen).

online gleichzuschalten und den individuellen Kompetenzerwerb bestmöglich zu unterstützen. Aus diesem Grund ist es von Bedeutung, dass die Lehre, die via Microsoft Teams aus dem Hörsaal zu den Studierenden gebracht wird, auch didaktisch an diese neuen Bedingungen angepasst wird – die Teilnehmer*innen zu Hause müssen die Möglichkeit haben, aktiv an der Lehrveranstaltung teilzunehmen.

(2) Geteilte Lehre vor Ort

In diesem Szenario wird die moderne IT-Infrastruktur in den Hörsälen dazu verwendet, die Lehrveranstaltung von einem Hörsaal in einen anderen Hörsaal zu streamen. Studierende, die sich in Zeiten der Krise nicht dazu in der Lage sehen, vor Ort anwesend zu sein, können trotzdem noch von zu Hause aus teilnehmen. Dieses Szenario bietet den Vorteil, dass, unter Einhaltung der jeweils geltenden Hygienevorschriften, die Studierenden sich untereinander aber auch die Lehrperson vor Ort kennenlernen können. Die Lehrperson kann dabei beide Hörsäle persönlich und über das Videokonferenzsystem bespielen. Jene Gruppe, die online teilnimmt, kann wiederum mit ihren Kolleg*innen und den Lehrpersonen interagieren – dies ist hauptsächlich über die Chatfunktion im Videokonferenzsystem möglich, dafür kann auch die Audioanlage im Hörsaal verwendet werden.

(3) Studierende vor Ort, Lehrperson zu Hause

In volatilen Zeiten stehen kurzfristige Änderungen an der Tagesordnung. Um den Studierenden eine Teilnahme an der Lehrveranstaltung vor Ort auch zu ermöglichen, wenn es der Lehrperson nicht möglich ist, an die Fachhochschule zu kommen, wurde Szenario 3 der geteilten Lehre geschaffen. In diesem Fall funktioniert das Equipment vor Ort als Übertragung der Lehrveranstaltung in den Hörsaal. Die Lehrperson oder aber auch die Studierenden werden in diesem Fall auf die Leinwand vor Ort übertragen. Die Studierenden können wiederum aktiv (durch den Einsatz der Hörsalkamera und des Mikrofons) an der Lehrveranstaltung teilnehmen; dies bei Bedarf auch online von zu Hause aus.

3.3 Evaluierung der Geteilten Lehre

Die Voraussetzungen für die Durchführung der Geteilten Lehre wurde von der FH CAMPUS 02 geschaffen. Insbesondere die positiven Aspekte der direkten Zusammenarbeit mit anhaltender Flexibilität sollten die Motivation und Resilienz stärken und einen optimistischeren Blick auf die Zukunft der Hochschullehre auch in volatilen Zeiten ermöglichen. Wie kam die Geteilte Lehre nun bei den Lehrenden an? Um dies herauszufinden, wurden vier Lehrende zu ihren Erfahrungen mit dieser neuen Form des Lehrens befragt. Die Befragungen fanden zum Ende des Wintersemester 2020/2021 statt. Drei hauptberuflich Lehrende (L1, L2, L3) und ein nebenberuflich Lehrender (L4) berichteten in qualitativen, halbstrukturierten Leitfadenterviews über ihre Erfahrungen mit der Geteilten Lehre im Herbst 2020. Die Interviews wurden mit Easytranskript vollständig transkribiert und mit Hilfe der Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) in MAXQDA analysiert und interpretiert. Die interviewten Personen führten ihre Lehrveranstaltungen vor Ort durch (siehe Szenario 1 oben). Die Gruppengrößen variierten zwischen 30 und 60 Studierenden. Von den Studierenden waren in diesem Szenario maximal zwanzig Studierende anwesend, die restliche Kohorte nahm online teil.

Aufgrund der außergewöhnlichen Situation bedingt durch die Covid-19-Pandemie musste die Lehre relativ kurzfristig auf Geteilte Lehre umgestellt werden. Dadurch hatten die Lehrenden

vorab wenig Zeit spezielle Tools oder Methoden auszuprobieren oder ein eigenständiges Lehrkonzept für die Geteilte Lehre zu entwickeln. Alle vier Interviewten gaben an, ihre vorhandene Lehrveranstaltung als Grundlage verwendet und Inhalte nur punktuell für die online Teilnehmenden angepasst zu haben. Zwei Lehrende sahen sich selbst dabei mit ihren Veranstaltungen im Vorteil, da sie in ihrer Lehre viele Übungen gemeinsam mit den Studierenden erarbeiten konnten und auch die Umstellung daran nichts änderte. Zwei Interviewte berichteten vom Einsatz zusätzlicher Online-Tools, wobei hier Tools der Microsoft-Produktreihe dominierten (z. B. MS Forms), da sich diese über Microsoft Teams einbinden lassen und die Lizenzen dafür zur Verfügung stehen. Die Aufrüstung der Lehrsäle und die Schulungen zum Umgang mit der Technik wurden von allen interviewten Lehrenden sehr positiv wahrgenommen. Die Lehrenden merkten auch positiv an, dass es aufgrund der kleineren Studierendengruppen vor Ort ruhiger war, die Studierenden fokussierter wirkten und man trotzdem genügend Feedback von der Gruppe vor Ort bekam. Diesen Effekt konnte eine Lehrperson auch bei der Online-Gruppenarbeit beobachten:

„ich habe gesehen, dass sie da relativ (.) lösungsorientiert sind und gut zusammenarbeiten, das ist sogar besser als im Hörsaal selbst [...] Wenn sie aber online arbeiten in ein Dokument rein auf das ich auch zugreifen kann, [...] dann sehe ich natürlich was sie tun und da ist glaube ich ein anderes Commitment dabei“ (L3, Interview, 2021).

Diese Lehrperson hat von den Befragten als Einzige die Gruppenarbeiten wie geplant durchgeführt und dies als sehr erfolgreich empfunden. Dies könnte auf den Einsatz kollaborativer Tools zurückzuführen sein, da die Lehrperson die Arbeit der Studierenden virtuell beobachten konnte. Die anderen drei Befragten verzichteten aufgrund von Unsicherheiten betreffend die Durchführbarkeit und anfangs eingeschränkten Möglichkeiten in Microsoft Teams vollständig auf Online-Gruppenarbeiten. Die Lehrpersonen befürchteten gerade bei kurzen Gruppenarbeitssequenzen Zeitverluste oder sorgten sich um die schwierige Handhabung der Gruppen sowie der Technik. Die Studierenden wurden zur Geteilten Lehre nicht selbst befragt. Die Lehrenden gaben jedoch an, die Studierenden zumindest mündlich nach ihrem Befinden befragt zu haben. Dabei erschienen ihnen die Studierenden generell dankbar, dass die Lehre weitergeführt wurde und dass Lehrveranstaltungen zumindest teilweise vor Ort stattfinden konnten. Insbesondere im Vergleich zur reinen Online-Lehre bewerteten die Lehrenden die Geteilte Lehre als positiv, da diese den Studierenden ein gewisses Maß an persönlichem Kontakt und Austausch ermöglichte:

„habe für mich [...] eine sehr positive Erfahrung gemacht also ich habe sie [die Geteilte Lehre, Anm. der Autorinnen] im Vergleich jetzt zur reinen Online-Lehre viel angenehmer gefunden, weil nämlich das Thema Interaktion trotzdem funktioniert hat“ (L4, Interview, 2021).

Nicht alle befragten Lehrenden teilten diese Einschätzung. Gerade die Gleichbehandlung der beiden Gruppen wurde als eine der größten Schwierigkeiten der Geteilten Lehre bewertet. Als benachteiligte Gruppe sahen dabei alle ausnahmslos die Online-Teilnehmenden. Die Befragten waren sich jedoch einig darüber, dass man eigentlich keiner der Gruppen die volle Aufmerksamkeit schenken konnte:

„man kriegt ja dann schon ein bisschen das Feedback, dass sich keiner quasi wirklich perfekt bedient fühlt [...] ich meine natürlich die, die vor Ort sitzen [...] da achtet man eher drauf.

Alles was man jetzt nicht direkt sieht rutscht vielleicht einmal in den Hintergrund aber natürlich habe ich dann teilweise wenn ich bei meinen Folien war dann Kommentare erst zehn Minuten später gelesen oder erst in der nächsten Pause beantworten können und das ist natürlich nicht optimal für die, die online mit dabei sind.“ (L1, Interview, 2021).

Den Lehrenden fiel es schwer, beide Gruppen zeitgleich zu überblicken und auf diese zu reagieren. Dies fiel besonders auf, wenn versucht wurde, die beiden Kohorten zur Kooperation zu bewegen. Das fehlende Feedback, insbesondere von Seiten der Online-Teilnehmenden, wurde ebenfalls als Schwierigkeit der Geteilten Lehre gewertet. Diese Problematik sahen die Lehrenden auch in der Online-Lehre. Dadurch, dass in der Geteilten Lehre jedoch Personen anwesend waren, mit denen man in direkten Austausch treten konnte, mussten die Lehrenden in der Geteilten Lehre stärker darauf achten, die Online-Teilnehmenden nicht zu vergessen. Tatsächlich herrschte bei den Online-Studierenden häufig das Gefühl einer gewissen Benachteiligung:

„Ja es ist halt eben das Feedback [...] gekommen [...] dass sie sich irgendwie benachteiligt gefühlt haben, weil es eben lang gedauert hat, weil man nicht so auf sie eingehen konnte. [...] ich meine sie sind natürlich alle dankbar gewesen, dass wir trotzdem die Lehre abhalten können in welcher Form auch immer aber es ist einfach nicht optimal“ (L1, Interview, 2021). Um eine abschließende Einschätzung zur Geteilten Lehre zu erhalten, wurden die vier Lehrenden dazu befragt, ob sie sich vorstellen könnten, dieses Lehrmodell zu einem späteren Zeitpunkt erneut einzusetzen. Zwei Lehrende konnten sich dies vorstellen. Sie sahen den Vorteil insbesondere im Vergleich mit der reinen Online-Lehre vor allem im Austausch mit den Studierenden. Auch orteten sie eine gewisse Erleichterung für – insbesondere berufsbegleitend – Studierende. Die beiden anderen Lehrpersonen sahen die Geteilte Lehre vor allem aufgrund der Schwierigkeit zwei sehr unterschiedliche Gruppenbedürfnisse bedienen zu müssen, als nicht sinnvoll an. Eine Lehrperson sah das Problem der Geteilten Lehre in der Ungleichbehandlung, welche sie persönlich nicht zu umgehen wusste. Eine andere interviewte Person, die nach eigener Einschätzung sehr fundierte Lehrerfahrungen hat, sieht die Probleme vor allem in der Methodik:

„ein Zukunftsmodell ist es für mich nicht, weil entweder macht man sinnvolle Methoden für Leute [...] denen man gegenübersteht oder gegenüber sitzt oder man macht sinnvolle Methoden für Leute die halt am Bildschirm zuhause sitzen und (.) beides gleichzeitig zu machen ist irgendwie kein echtes Erfolgsmodell aus meiner Sicht.“ (L2, Interview, 2021).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die Lehrenden durchaus Vorteile in der Geteilten Lehre sahen, größtenteils jedoch dann, wenn es auch Partizipation seitens der Studierenden gab. Vor allem durch die intensive Unterstützung und die technische Aufbereitung der Räume war die praktische Umsetzung dieser Lehr- und Lernform trotz der Zeitbeschränkungen für alle fast problemlos möglich. Die größten Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit mit der Geteilten Lehre sind die persönliche Motivation, neue Sachen auszuprobieren, eine gewisse Lehroutine (es scheint, dass jene Lehrpersonen, die über mehr Lehrerfahrung verfügen, auch den Transfer zur Geteilten Lehre müheloser meistern) sowie die persönlichen Erfahrungen mit der reinen Online-Lehre im direkten Vergleich. Die Schwierigkeit, die Gruppen online und vor Ort zeitgleich sinnvoll zu unterstützen und einzubinden wird bei der Geteilten Lehre noch eine

Hürde bleiben, bis sich eine gewisse Routine und Erfahrung einstellt. Es ergeben sich aus den Interviews jedoch einige erleichternde Faktoren, die dazu beitragen könnten, das Modell der Geteilten Lehre als echte Alternative zu reiner Online- oder Präsenzlehre zu festigen. Einerseits wäre eine längere Vorbereitungszeit notwendig, insbesondere um verschiedene Tools und Methoden auszuprobieren und anzupassen. Dabei sollten die Lehrenden ein eigenständiges Konzept für diese Art von Lehre entwickeln. Andererseits könnte das Einbeziehen der Meinungen von Studierenden die Entwicklung von nachhaltigen Konzepten zur Geteilten Lehre unterstützen und die Geteilte Lehre als Zukunftsmodell an der FH CAMPUS 02 zu etablieren. Die Unterstützung des Zentrums für Hochschuldidaktik durch Schulungen, Unterlagen und moderierten Erfahrungsaustausch wird hierbei auch in Zukunft eine entscheidende Rolle spielen.

4 Conclusio und Ausblick

In diesem Beitrag wurden verschiedene resilienzfördernde Maßnahmen und Faktoren in Bezug auf die Online-Lehre und die Covid 19-Pandemie als Beispiel für volatile Zeiten vorgestellt und kritisch beleuchtet. De facto werden die Bemühungen der Hochschule von Lehrenden und Studierenden gleichermaßen geschätzt und führen, wie die Gegenüberstellung des Studienerfolgs zeigt, zu einer erfolgreichen Anpassung an die neuen Gegebenheiten. Vor allem transparente Kommunikation sowie didaktische und technische Unterstützung spielten für die Lehrenden eine wichtige Rolle. Die Studierenden wiederum wussten die allgemeinen Rahmenbedingungen (Aufrechterhaltung des Studienbetriebs) sowie den persönlichen Einsatz der Lehrenden zu schätzen. Was die Geteilten Lehre im Speziellen als Methode zur Steigerung der Resilienz betrifft, so führen die durchgeführten Erhebungen zu durchaus gemischten Ergebnissen. Einerseits wurde schnell auf die Bedürfnisse der Studierenden, an die Fachhochschule zu kommen und dort ihre sozialen Kontakte zu pflegen, reagiert. Die Ergebnisse zeigen, dass diese Maßnahme zur Motivation der Studierenden beiträgt und die in der Umfrage beschriebenen Nachteile der reinen Online-Lehre somit verringert werden konnten. Durch die intensive didaktische Betreuung und Begleitung durch das Zentrum für Hochschuldidaktik sowie die technische Unterstützung der Abteilung Digitalisierung & IT-Services führt der Einsatz der Geteilten Lehre nicht nur zu einem fachübergreifenden Kompetenz- und Qualifikationszuwachs der Lehrenden, auch werden dadurch neue und innovative hochschuldidaktische Konzepte generiert, umgesetzt und dokumentiert. Die Befragung der Lehrenden zeigt jedoch, dass in diesem Bereich noch weitere Arbeit geleistet werden muss, um von den Lehrenden wahrgenommene Nachteile der Geteilten Lehre durch den Einsatz maßgeschneiderter didaktischer Konzepte auszumerzen. Da zwei Lehrende jedoch auch sehr erfolgreich mit ihren Studierenden zusammenarbeiteten und diese zur Mitarbeit bewegen konnten, zeigt sich deutlich, dass die Hochschule nur einen Beitrag von mehreren zur Resilienzsteigerung leisten kann. Zusätzlich zur genannten protektiven Ressource ist die Einstellung der Lehrpersonen zu unvorhergesehenen Gegebenheiten sowie deren Innovationsfähigkeit und Mut zur Improvisation von großer Bedeutung. Schulungen und technische Ausstattung können also in diesem Sinne eine gute Basis schaffen, um protektiv gegen die negativen Auswirkungen volatiler Zeiten vorzugehen; die Lehrpersonen selbst müssen jedoch auch gewillt sein, ihren Beitrag zu leisten. Dabei kann die Hochschule jedoch auch weiter positiv eingreifen, um die Resilienz der Lehrenden und Studierenden zu stärken, indem sie Erfahrungsaustauschtreffen

zwischen den Lehrpersonen ermöglicht oder Good Practices und eingesetzte Tools für alle verständlich zusammenfasst und veröffentlicht und die Evaluierung durch die Studierenden in weitere Entwicklungsbestrebungen einfließen lässt.

Literaturverzeichnis

Berndt, Sarah und Annika Felix (2020). „Resilienz und der Übergang in die Hochschule – Eine empirische Untersuchung der Bedeutung von Resilienz für den Studienerfolg und -abbruch in der Studieneingangsphase“. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 42. Jahrgang, 1-2/2020.
CAMPUS 02 (2020a). „Evaluierung SS 2020 – Zusammenfassung der Ergebnisse“. [Online] <https://www.campus02.at/hochschuldidaktik/publikation-catergorie/sonstiges/> [29.06.2021]
CAMPUS 02 (2020b). „Evaluierung Prüfungsergebnisse: Erstantritte und Prüfungsergebnisse in Prozent bei Erstantritt in den Sommersemestern 2020, 2019 und 2018“. Internes Dokument.
Fröhlich-Gildhoff, Klaus und Maïke Rönnau-Böse (2019). Resilienz. München: Ernst Reinhardt.
Hammelstein, Philipp. (2006). „Resilienz“. In Babette Renneberg & Philipp Hammelstein (Hrsg.), SpringerLehrbuch. Gesundheitspsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag. 18-22.
Mayring, Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. (12. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.

Zu den Autorinnen



FH-Prof.ⁱⁿ MMag.^a Dr.ⁱⁿ Dagmar Archan ist seit mehr als zehn Jahren hauptberuflich Lehrende an der FH CAMPUS 02. In dieser Funktion unterrichtet sie Englisch am Studiengang für Innovationsmanagement und ist zudem als Vortragende in hochschuldidaktischen Fortbildungsprogrammen tätig. Sie dissertierte zum Thema Blended Learning im fachspezifischen Englischunterricht. Für das in der Dissertation erforschte Blended Learning-Konzept wurde sie mit dem Lehrpreis der FH CAMPUS 02 sowie dem Staatspreis Ars Docendi ausgezeichnet. Seit Jänner 2019 leitet sie das Zentrum für Hochschuldidaktik der FH CAMPUS 02. Ihr besonderes Interesse gilt der Erforschung und Umsetzung digitaler Lehr- und Lernumgebungen.
E-Mail: dagmar.archan@campus02.at



Andrea Meier, MA, Bachelorstudium Sprach- Literatur- und Kulturwissenschaften Russisch und Französisch an der Technischen Universität Dresden (2011-2016). Masterstudium der Europäischen Integration – Schwerpunkt Ostmitteleuropa an der Technischen Universität Chemnitz (2016-2020). Während des Masterstudiums Mitarbeit an der Fakultät Maschinenbau, Professur Arbeitswissenschaft und Innovationsmanagement der TU Chemnitz zu den Themenbereichen Digitalisierung der Lehre und Soziale Innovation. Seit September 2020 Mitarbeiterin am Zentrum für Hochschuldidaktik der FH CAMPUS 02, mit Fokus auf das Projekt „eCampus“, einem eService zum Selbststudium für Lehrende des steirischen Hochschulraumes zur technologie-gestützten Lehre.
E-Mail: andrea.meier@campus02.at

Me, my stress and I – Resilient durch Stresskompetenz für Studium und Beruf

Dr.ⁱⁿ Jana F. Bauer, Universität zu Köln

Abstract

Belastungen im Studium und Berufsleben gelten als wichtige Ursache von chronischem Stress, der ein bedeutsamer Risikofaktor für die Entstehung nichtübertragbarer Krankheiten ist. Dabei wird der Lehrer*innenberuf als besonders stressreich angesehen und es wird diskutiert, dass präventive Maßnahmen bereits im Lehramtsstudium ansetzen sollten. Bisher sind hier resilienz- oder ressourcenorientierte Ansätze jedoch eher selten. Das im vorliegenden Beitrag vorgestellte ressourcenorientierte Blockseminar „Lehrer*innengesundheit – Stresskompetenz für Studium und Beruf“ verfolgt das Ziel, die Stresskompetenz der Lehramtsstudierenden zu stärken. Dabei stehen methodisch Reflexion, Interaktion und Selbsterfahrung im Vordergrund und der Theorieinput, der basierend auf psychologischen Stresstheorien den Rahmen und Ankerpunkt für die gemeinsame Auseinandersetzung bildet, wird möglichst kurz gehalten. Eine Besonderheit des Seminars bildet das Workbook, das das Seminar nicht nur begleitet, sondern auch den Transfer in den Alltag erleichtert. Rückmeldungen der Studierenden mehrere Monate nach dem Seminar zeigen, dass der Transfer tatsächlich gelingt und die Studierenden präventive Verhaltensänderungen in ihrem Alltag umsetzen können. Der Beitrag beleuchtet auch, wie das Seminar im Kontext der Corona-Pandemie in ein digitales Format übertragen wurde.

1 Hintergrund

Chronischer Stress gilt als bedeutsamer Risikofaktor für die Entstehung sogenannter nichtübertragbarer Krankheiten (Bolliger-Salzman, 2014; GKV-Spitzenverband, 2017; Robert Koch-Institut, 2015). In Deutschland zählen die Arbeit und das Studium zu den primären Stressauslösern (Techniker Krankenkasse, 2015). Dabei erfahren (angehende) Lehrkräfte schon seit längerer Zeit besondere Aufmerksamkeit, weil ihr Beruf von hoher gesellschaftlicher Relevanz ist und als besonders belastend gilt (Rothland, 2013). Die Forschung zeigt, dass sowohl unter den berufstätigen Lehrkräften als auch den Lehramtsstudierenden bedeutsame Anteile von Stress und psychischer Beanspruchung bzw. deren Folgen betroffen sind (z. B. Hillert, 2013; Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2013; Reichl, Wach, Spinath, Brünken & Karbach, 2014). Vor diesem Hintergrund wird diskutiert, dass Maßnahmen zur Prävention und Resilienzförderung bereits in der Lehramtsausbildung ansetzen sollten. Zusätzliche Aufmerksamkeit erhält die Thematik durch die Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das Studium und die Studierenden. Erste Studienergebnisse zum Belastungserleben Lehramtsstudierender in der Corona-Pandemie deuten auf ein sehr hohes Belastungserleben hin (Hahn, Kuhlee & Porsch, 2021). Allerdings herrscht in der Auseinandersetzung mit der Thematik bisher noch häufig eine defizitorientierte Perspektive vor, wohingegen resilienz- oder ressourcenorientierte Ansätze, die Möglichkeiten der Förderung relevanter

Kompetenzen und Ressourcen der Studierenden in den Fokus nehmen, eher selten sind (Bauer, 2019). Vor diesem Hintergrund wurde das Seminar „Lehrer*innengesundheit – Stresskompetenz für Studium und Beruf“ konzipiert.

2 Seminarkonzept

Das Seminar wird seit 2015 an der Universität zu Köln als Blockseminar und Wahlveranstaltung für Lehramtsstudierende der Sonderpädagogik im Masterstudium angeboten und wurde seither stetig weiterentwickelt. Im Sommersemester 2020 wurde es pandemiebedingt zu einer reinen Onlineveranstaltung mit synchronen und asynchronen Lehr-Lern-Einheiten umkonzipiert und inzwischen bereits mit vier Gruppen Studierender in diesem digitalen Format erfolgreich umgesetzt.

2.1 Lehr-Lern-Ziele

Das Ziel der Lehrveranstaltung ist es, die Stresskompetenz der Studierenden zu stärken, indem sie

- (1) auf der Basis psychologischer Stresstheorien und -forschung ein vertieftes und wissenschaftlich fundiertes Verständnis der individuellen Entstehung und Aufrechterhaltung von Stress(-Symptomen) gewinnen,
- (2) auf dieser Basis ihr eigenes Stressempfinden, ihre Sollbruchstellen, Bewältigungsstrategien und Resilienzressourcen reflektieren und besser verstehen können und
- (3) Ansatzpunkte kennenlernen, erproben und nutzen, um eigene Resilienzressourcen zu stärken.

2.2 Vorerhebung

Vor Seminarbeginn werden die Studierenden mittels Onlinebefragung zu ihren seminarrelevanten Vorerfahrungen, ihren Erwartungen und ihren aktuellen Stressoren befragt, um die Seminarinhalte hierauf abstimmen zu können. Die Vorbefragungen zeigen, dass in der Regel nur wenige Studierende Vorerfahrungen mit Seminaren oder Workshops zu ähnlichen Themen haben. Häufig hat sich ein größerer Teil der Teilnehmenden aber bereits privat mit dem Themenfeld auseinandergesetzt. Im Kontext der Corona-Pandemie lässt sich beobachten, dass Vorerfahrungen mit Yoga und Achtsamkeitspraxis bei den Studierenden zunehmen. Die am häufigsten genannten aktuellen Stressoren stehen in Einklang mit den relevantesten Belastungsfaktoren Studierender, die auch in größeren Studien identifiziert werden. So ist das Studium selbst einer der größten Stressfaktoren wobei vor allem Prüfungen bzw. die Abschlussarbeit als stressreich wahrgenommen werden. Aber auch Herausforderungen der Vereinbarkeit des Studiums mit anderen Lebensbereichen spielen eine wichtige Rolle. Lehramtsspezifisch kommen beispielsweise noch Zweifel an der Eignung für den Beruf oder Stressfaktoren in Zusammenhang mit dem Übergang in den Vorbereitungsdienst (Referendariat) hinzu. Im Kontext der Corona-Pandemie sind weitere Belastungsfaktoren beispielsweise die große (berufliche) Unsicherheit, Einsamkeit und Sorge um nahestehende Menschen, die Selbstorganisation des Studiums von zu Hause oder ein erhöhter Workload. Dabei zeigen sich – ebenfalls ähnlich wie in größeren Studien – auch bei den Seminarteilnehmer*innen große Unterschiede in Bezug auf die subjektive Beanspruchung im Kontext dieser Belastungen.

2.3 Seminarinhalte

Die Seminarinhalte sollen einerseits die wissenschaftlichen Grundlagen für das Verständnis von Stress legen und andererseits ein breites Spektrum an möglichen Ansatzpunkten für den Umgang mit dem eigenen Stress eröffnen. Dabei stehen Reflexion, Interaktion und Selbsterfahrung im Vordergrund für die der Theorieinput den Rahmen und Ankerpunkt bildet. Im Laufe der Jahre wurden insbesondere die ressourcenorientierten Inhalte auf Basis der Rückmeldungen und Vorbefragungen Studierender so angepasst, dass möglichst viele Studierende davon profitieren. Die aktuell im Seminar behandelten Themen sind im Einzelnen:

- » psychologische Stresstheorien: Entstehung, Aufrechterhaltung und Konsequenzen von Stress
- » Relevanz von Resilienzressourcen und Prävention im (Lehramts-)Studium
- » alltägliche Belastungen
- » die körperliche Stressreaktion
- » Ansatzpunkte zur Prävention und Bewältigungsstrategien
- » „innere Antreiber“ und die Entwicklung hilfreicher Alternativen
- » verschiedene Formen sozialer Unterstützung und Möglichkeiten zu deren Stärkung
- » Morgenroutinen
- » Yoga und Achtsamkeit
- » (positive) Pausen schaffen, Abschalten und Erholung
- » Lebensziele und Life-Domain-Balance
- » Selbstwirksamkeit und eigene Kraftquellen
- » weitere Anlaufstellen und Unterstützungsmöglichkeiten

2.4 Theorieinput

Zum Einstieg ins Seminar wird auf der Basis psychologischer Stresstheorien und -forschung erläutert, wie Stress entsteht, welche Konsequenzen er hat und welche Rolle Resilienzressourcen bei der Prävention und Bewältigung von Stress spielen. In der digitalen Umsetzung werden diese Inhalte – dem Konzept des Inverted Classroom folgend – den Studierenden vorab als asynchrone Lehr-Lern-Inhalte (vertontes ppt-Video) zur Verfügung gestellt, mit dem Auftrag Aha-Erlebnisse und offene Fragen zu den einzelnen inhaltlichen Einheiten festzuhalten. Diese werden dann im synchronen Teil der Veranstaltung gemeinsam diskutiert.

2.5 Lehr-Lern-Methoden

Im weiteren Seminarverlauf kommen zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Stresserleben und den individuellen Ressourcen unterschiedliche Methoden der Selbstreflexion und Selbsterfahrung, des Austauschs in unterschiedlichen Gruppengrößen und der gemeinsamen Erarbeitung von Inhalten zum Einsatz:

- » Selbstbeobachtung (z. B. Morgenrituale, Pausen)
- » praktische Übungen (Yoga, Achtsamkeit)
- » Fragebögen/Arbeitsblätter in Einzelarbeit
- » Gruppenarbeiten/Diskussionen in verschiedenen Gruppengrößen
- » kreative Methoden (z. B. Visualisierung)

Die Erfahrungen mit der digitalen Umsetzung des Seminars zeigen, dass wenn vorab Gesprächsregeln eingeführt werden, die einen vertrauensvollen und offenen Rahmen schaffen, auch sehr persönliche Themen ausgezeichnet in Kleingruppen (in digitalen Breakoutgroups) bearbeitet werden können.

2.6 Workbook

Das gesamte Seminar wird durch ein eigens hierfür zusammengestelltes Workbook begleitet, das Informationen und Übungen zu den verschiedenen Themenbereichen und eine Linkliste zu weiteren Anlaufstellen und Unterstützungsmöglichkeiten beinhaltet. Das ermöglicht es einerseits alle Reflexions- und Austauschergebnisse an einer Stelle festzuhalten, andererseits kann das Workbook aber auch über das Seminar hinaus als Ressource genutzt werden. So verwenden die Studierenden das Workbook nach dem Seminar nicht nur um die Seminarinhalte noch einmal nachzuvollziehen, sondern sie tauschen sich beispielsweise auch mit Freund*innen, zu den Inhalten aus oder führen Übungen gemeinsam durch.

Auch in der digitalen Umsetzung des Seminars soll das Workbook ausgedruckt und analog genutzt werden. Dies bringt mindestens drei Vorteile mit sich:

- (1) Der Modus des Arbeitens kann zwischendrin gewechselt werden. Das heißt, man kommt vom Bildschirm und der virtuellen Welt zurück in die analoge Welt. Ein solcher Wechsel ist auch aus Arbeitsschutzsicht sinnvoll und kann dazu beitragen, dass die Aufmerksamkeit länger aufrechterhalten werden kann.
- (2) Können die Studierenden sich das Workbook zu eigen machen, es für sich gestalten und auch frei nutzen, z. B. für Notizen, Zeichnungen und Markierungen auch außerhalb der explizit dafür vorgesehenen Bereiche. Das ausgedruckte Workbook bietet hierfür viel mehr Freiheiten und Möglichkeiten als eine digitale Version. Dadurch, dass die Studierenden sich das Workbook zu eigen machen, machen sie sich auch stärker das Thema selbst zu eigen und nehmen das daraus mit, was für sie persönlich passt.
- (3) Ist das Workbook etwas "Handfestes" für die Studierenden, eine praktische Arbeitshilfe. Die physische Existenz dieser Arbeitshilfe unterstützt ihre Handfestigkeit. Das ausgedruckte Workbook ist auch leichter und direkter verfügbar als eine digitale Datei und es macht anders auf sich aufmerksam, wenn es in der Wohnung als Ausdruck herumliegt.

Insgesamt unterstützt das Workbook nicht nur die Arbeit im Seminar, sondern auch den Transfer in den Alltag und somit die Nachhaltigkeit.

2.7 Transfer in den Alltag

In der Vorbefragung äußern viele Studierende den Wunsch "Tipps und Tricks" zur Prävention von Stress kennenzulernen. Bei vielen der Formulierungen schwingt unterschwellig die Erwartung oder Hoffnung mit, dass es vielleicht eine einfache und schnelle Lösung für das Problem gibt, die man nur kennen und anwenden muss. Tatsächlich ist es jedoch notwendig an der dauerhaften Veränderung von Bewertungsmustern, Verhaltensweisen und Routinen zu arbeiten, was nicht von einem auf den anderen Tag und auch nicht im Rahmen eines Blockseminars möglich ist. Deshalb beinhaltet das Seminar neben dem Workbook zwei weitere Elemente, die dazu beitragen sollen, dass sich die Studierenden über das Seminar hinaus mit den Seminarinhalten beschäftigen und einen Transfer in den Alltag schaffen.

- (1) Die Studierenden formulieren im Seminar mindestens einen guten Vorsatz zur Stärkung von Resilienzressourcen und/oder zur Reduzierung von Stressoren in ihrem Alltag. Als Inspiration für mögliche Vorsätze dienen die Inhalte und Übungen des Seminars. Die Studierenden sind angehalten, ihren Vorsatz möglichst realistisch und konkret zu formulieren und auch eventuelle Hindernisse bei der Umsetzung und Möglichkeiten zu deren

Überwindung zu berücksichtigen. Sie tun sich zu zweit zusammen und „coachen“ sich in den folgenden Wochen gegenseitig zur Umsetzung dieses guten Vorsatzes.

- (2) Zwei bis drei Monate nach dem Seminar werden die Studierenden über einen kurzen Onlinefragebogen zur Reflexion und Rückmeldung zum Seminar aufgefordert und unter anderem danach gefragt, welche Veränderungen sie für sich in den Alltag integrieren konnten. Mit Zustimmung der Studierenden werden die Angaben zu den umgesetzten Veränderungen zu einem Dokument zusammengestellt und dem gesamten Kurs als „Inspiration für Veränderung“ zur Verfügung gestellt.

Beispiele für Verhaltensänderungen, die die Studierenden für sich in den vergangenen Jahren in den Alltag integrieren konnten sind:

- » aktive und bewusste Einplanung und Umsetzung von Pausen (ohne schlechtes Gewissen)
- » Meditation/Yoga/Achtsamkeit/Atemübungen (z. B. mit der Hilfe von Apps)
- » bewusste Morgenroutine (z. B. mit Sport starten, das Handy aus lassen)
- » mehr Zeit für sich selbst und/oder vergessene Hobbies nehmen
- » sich bewusst weniger von Kleinigkeiten stressen lassen
- » bewusstere Planung von Arbeitseinheiten/Aufgaben
- » auch mal „nein“ sagen
- » einen Feierabend festlegen (z. B. auch ohne Fernsehen/Handy)

3 Diskussion und Ausblick

Die Nachbefragungen der Studierenden verdeutlichen, dass sich durch die Breite der Themen und (methodischen) Zugangsweisen für alle Studierenden Anknüpfungspunkte ergeben, die sie rückblickend als besonders hilfreich wahrnehmen und dass die Studierenden sich nachhaltig mit den Seminarthemen auseinandersetzen und ganz unterschiedliche Aspekte für sich im Alltag umsetzen können, die zur „Entstressung“ und zu mehr Resilienz beitragen. Was das Seminar von anderen Veranstaltungen im Lehramtsstudium abhebt ist, dass der primäre Bezugspunkt für die Übungen und Reflexionen nicht der zukünftige Beruf, sondern die gegenwärtige Situation (im Studium) ist. Die Idee hinter diesem Konzept ist, dass es viel leichter ist, über die tatsächliche gegenwärtige Situation zu reflektieren als über eine hypothetische zukünftige und dass auch die Kompetenzentwicklung deutlich besser in der Auseinandersetzung mit akut vorhandenen Anforderungen erfolgen kann. Gleichzeitig ist die angestrebte „Stresskompetenz“ auf einer so übergeordneten Ebene angesiedelt, dass sie vom Studium auf den späteren Berufsalltag übertragen werden kann. Auch wenn die Veranstaltung im Lehramtsstudium verortet und aus der Diskussion um Belastungen im Lehrer*innenberuf entstanden ist, so wurde sie bereits erfolgreich für andere Gruppen Studierender adaptiert. Da Stress im Studium und Arbeitsleben keine Phänomene sind, die auf das Lehramt beschränkt sind, erscheint es sinnvoll, dass das Thema „Stresskompetenz für Studium und Beruf“ bei allen Studierenden „im Stundenplan steht“. Hierfür bietet das Präventionsgesetz eine gute gesetzliche Grundlage, das Hochschulen als relevante Settings der Prävention und Gesundheitsförderung benennt.

Literaturverzeichnis

- Bauer, J. F. (2019). Personale Gesundheitsressourcen in Studium und Arbeitsleben: Transaktionales Rahmenmodell und Anwendung auf das Lehramt. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-26453-6>
- Bolliger-Salzmann, H. (2014). Stress- und Stressbewältigung. In M. Egger & O. Razum (Hrsg.), Public Health. Sozial- und Präventivmedizin kompakt (S. 146–149). Berlin: De Gruyter.
- GKV-Spitzenverband (Hrsg.). (2017). Leitfaden Prävention: Handlungsfelder und Kriterien des GKV-Spitzenverbandes zur Umsetzung der §§ 20, 20a und 20b SGB V. Verfügbar unter: https://www.gkv-spitzenverband.de/krankenversicherung/praevention_selbsthilfe_beratung/praevention_und_bgf/leitfaden_praevention/leitfaden_praevention.jsp.
- Hahn, E., Kuhlee, D. & Porsch, R. (2021). Institutionelle und individuelle Einflussfaktoren des Belastungserlebens von Lehramtsstudierenden in der Corona-Pandemie. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen. (S. 221-238). Münster: Waxmann.
- Hillert, A. (2013). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern: Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Aufl. (S. 137–153). Wiesbaden: Springer.
- Reichl, C., Wach, S., Spinath, F. M., Brünen, R. & Karbach, J. (2014). Burnout risk among first-year teacher students: The roles of personality and motivation. Journal of Vocational Behavior, 85 (1), 85-92. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.05.002>
- Robert Koch-Institut (Hrsg.). (2015). Gesundheit in Deutschland. Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Gemeinsam getragen von RKI und Destatis. Berlin: RKI. Verfügbar unter: <http://www.gbe-bund.de/pdf/GESBER2015.pdf>.
- Rothland, M. (2013). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf und die Modellierung professioneller Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Aufl. (S. 7–20). Wiesbaden: Springer.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.). (2005). Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustandes (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf: Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Modelle, Befunde, Interventionen. 2., vollständig überarbeitete Aufl. (S. 81–97). Wiesbaden: Springer.
- Techniker Krankenkasse (Hrsg.). (2015). TK-CampusKompass: Umfrage zur Gesundheit von Studierenden. Verfügbar unter: <https://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/724592/Datei/2514/TK-CampusKompass.pdf>.

Zur Autorin



Dr.ⁱⁿ Jana Bauer ist Diplom-Psychologin und arbeitet als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation der Universität zu Köln. In ihrer Dissertation beschäftigte sie sich mit personalen Gesundheitsressourcen, die in Studium und Arbeitsleben dazu beitragen können Stress zu reduzieren und langfristig die Gesundheit von Studierenden und Arbeitnehmer*innen zu schützen bzw. zu fördern. Erkenntnisse aus ihrer Dissertation setzt sie unter anderem in ihrem Seminar „Lehrer*innengesundheit – Stresskompetenz für Studium und Beruf“ in die Praxis um, aber auch in Gastvorträgen und Workshops für verschiedene Zielgruppen innerhalb und außerhalb der Universität zu Köln. Zu ihren weiteren Forschungsinteressen zählen Inklusion und Gesundheitsförderung an Hochschulen (für Studierende, Promovierende und Mitarbeiter*innen) sowie gesundheitsförderliche Führung. E-Mail: jana.bauer@uni-koeln.de

Evidenzen als Basis einer ‚Resilienz fördernden‘ Hochschulentwicklung: Resilienz und Studienbelastung von Lehramtsstudierenden

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele Beer,

Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems

Abstract

Das zentrale Forschungsinteresse der empirisch-quantitativen Fragebogenstudie gilt der Resilienz und dem subjektiven Belastungserleben von Lehramtsstudierenden. Lehramtsstudierende zeigen sich signifikant resilienter als die Gesamtbevölkerung. Die Gesamtstudienbelastung wird durchschnittlich erlebt.

1 Resilienz – Zielkompetenz in der Lehrer*innen-Bildung

„Bildung und damit auch Lehrer*innenbildung spielen eine zentrale Rolle, um Menschen zu befähigen, die Welt zukunftsfähig zu gestalten“ (Braunsteiner et al., 2014, S. 86). Dafür braucht es engagierte Lehrkräfte mit entsprechendem Wissen (knowledge), Können (skills) und entsprechenden Einstellungen (attitudes) (vgl. Melzer et al., 2015, S. 61) und Persönlichkeitseigenschaften (personality traits). Das gegenständliche empirisch-quantitative Forschungsprojekt – ein in Durchführung befindliches Teilprojekt des Rahmenprojekts: KERNKOMPETENZEN NACHHALTIGER BILDUNG an der KPH Wien/Krems – fokussiert auf eine zentrale Schlüsselkompetenz, die Resilienz. Es interessiert, in welcher Ausprägung Resilienz im Kreis der Lehramtsstudierenden unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen (Studienbetrieb im Distance Learning Modus) vorliegt. Für Schwab und Fingerle (2014, S. 99) versteht sich Resilienz nicht als statische Größe, sondern „als ein dynamisches Zusammenspiel von Risiken und Ressourcen (...), welches sich in der Interaktion mit der Umwelt entwickelt“, womit sich für hochschulische Interventionsmaßnahmen lohnende Handlungsräume eröffnen. Neben der Resilienz werden aber auch Belastungsfaktoren und die subjektive Akzeptanz des Selbst und des Lebens erhoben. Auf Basis dieser Evidenzen sind bei der Gestaltung konkreter Hochschullehre wie auch auf Ebenen der Hochschulentwicklung Akzente zu setzen.

Resilienz als Eigenschaft, sich „trotz gravierender Belastungen und widriger Lebensumstände psychisch gesund [zu] entwickeln“ (Fröhlich-Gildhoff & Rönna-Böse, 2011, S. 9), ermöglicht es Personen, trotz ausgeprägter Belastungen und Risiken im Studium bzw. im Beruf gesund zu bleiben oder sich vergleichsweise leicht von vielfältigen Herausforderungen wieder zu erholen (Schumacher et al., 2004, S. 3). Diese Widerstandsfähigkeit gegenüber biologischen, psychischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken ist bei Lehramtsstudierenden und Berufseinsteigenden noch mehr von existentieller Bedeutung, da sie massiven Transitionsprozessen ausgesetzt sind. Überdies gilt Resilienz in zunehmendem Maße immer mehr als Schlüsseleigenschaft eines glücklichen, erfolgreichen Lebens.

2 Forschungsfragen und Erhebungsinstrument

Bei der vorliegenden Studie gilt das zentrale Forschungsinteresse der Resilienz und dem subjektiven Belastungserleben von Lehramtsstudierenden. In der Folge wollen vier Forschungsfragen einer Beantwortung zugeführt werden: Über welches Maß an Resilienz verfügen Lehramtsstudierende? Welchen subjektiven Belastungserleben fühlen sich Lehramtsstudierende ausgesetzt? Unterscheiden sich die verschiedenen Studierendengruppen voneinander? Gibt es einen Zusammenhang zwischen den studienspezifischen Belastungen und der Resilienz der Studierenden?

Die empirisch quantitative Querschnittsuntersuchung verfolgt somit explorative sowie explanative Aspekte. Die Teilnahme war freiwillig und anonym. Zum Einsatz kam zum einen eine Resilienzskala von Wagnild und Young (Wagnild & Young, 1993 zit. nach Schumacher et al., 2004, S. 26 bzw. Berndt, 2015, S. 112f).


<i>Bitte bewerten Sie die vorliegenden Aussagen und geben Sie den Grad Ihrer Zustimmung durch das Anklicken des entsprechenden Feldes (☐) an:</i>	nein						ja
1. Wenn ich Pläne habe, verfolge ich sie auch.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Normalerweise schaffe ich alles irgendwie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich kann mich eher auf mich selbst als auf Andere verlassen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Es ist mir wichtig, an vielen Dingen interessiert zu bleiben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich lasse mich nicht so schnell aus der Bahn werfen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich mag mich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich kann mehrere Dinge gleichzeitig bewältigen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich bin entschlossen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich behalte an vielen Dingen Interesse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich finde öfter etwas, worüber ich lachen kann.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Normalerweise kann ich eine Situation aus mehreren Perspektiven betrachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Ich kann mich auch überwinden, Dinge zu tun, die ich eigentlich nicht machen will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mein Leben hat einen Sinn.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Wenn ich in einer schwierigen Situation bin, finde ich gewöhnlich einen Weg heraus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. In mir steckt genügend Energie, um alles zu machen, was ich machen muss.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 1. RS-Kurzskala (vgl. Wagnild & Young, 1993)

Zum anderen wurde eine selbstentwickelte Skala zum subjektiven Belastungserleben dem Frageinstrument beigelegt. Insgesamt wurden den Probandinnen und Probanden 21 Items vorgelegt, welche auf einer siebenteiligen Ratingskala (1-7) zu beantworten waren.

<i>Ich fühle mich im Studium belastet durch ...</i>						
16. ... das Distance Learning.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ... das isolierte Arbeiten abseits gewohnter sozialer Netzwerke.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ... Arbeitsaufträge.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ... mangelnde Sozialkontakte.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. ... technische Herausforderungen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Ich fühle mich im Studium überdies belastet durch						

Abbildung 2. Subjektives Belastungserleben

Eine offene Fragestellung zu weiteren Belastungsaspekten beschließt das Erhebungsinstrument. Hohe Werte dokumentieren eine starke Merkmalsausprägung.

3 Die Fragebogenstudie

Die dargestellte empirisch quantitative ad hoc Fragebogenuntersuchung an Lehramtsstudierenden wurde im Wintersemester 2020/2021 an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Krems und an der Universität Wien (im Verbund) unter Einbeziehung der Studierenden aus acht Lehrveranstaltungen des Bachelor- und Masterstudiengangs durchgeführt.

Die vorliegende Stichprobe besteht aus 129 Lehramtsstudierende, davon waren 117 Personen weiblich und 12 Personen männlich. Den größten Anteil stellen die Bachelor-Studierenden an der pädagogischen Hochschule mit 70 Personen, ebenfalls von der pädagogischen Hochschule sind 9 Master-Studierende vertreten. An den Universitäten konnten 30 Masterbeziehungsweise 20 Bachelor-Studierende zu einer Teilnahme an der Studie bewegt werden.

3.1 Modellierung

Zur empirischen Modellierung wurde auf die bewährten, vorliegenden Konstrukte zurückgegriffen. Daraus ergibt sich eine Gesamtskala Residenz, bestehend aus 15 Items. Diese Skala kann in die zwei Subskalen persönliche Kompetenz mit 11 Items und Akzeptanz des Selbst und des Lebens mit 4 Items unterteilt werden.

Bei der Studienbelastung ergeben sich ebenso eine Gesamtskala Studienbelastung aus 5 Items, welche in die Aspekte B1 Belastung durch Distance Learning (mit drei Items) und die beiden Einzelitems B2 Belastung durch Arbeitsaufträge und B3 Belastung durch technische Herausforderungen geteilt werden kann.

Alle Skalen zeigten in der Reliabilitätsanalyse hinreichende Werte (siehe Table 1), somit kann von einem grundsätzlich stabilen Erhebungsinstrument ausgegangen werden.

Index	Cronbachs Alpha (α)	Zahl der Items	Mittlere Inter-Item-Korrelation (MIC)	Varianz der Inter-Item-Korrelation	Präzision ($P\alpha$)
Resilienz (Kurzsкала)	0,755	15	0,179	0,033	0,017
(1) Persönliche Kompetenz	0,727	11	0,203	0,031	0,008
(2) Akzeptanz des Selbst und des Lebens	0,660	4	0,339	0,058	0,108
Gesamtbelastung	0,708	5	0,314	0,050	0,074
(B1) Belastung durch Distance Learning	0,822	3	0,603	0,015	0,086
(B2) Belastung durch Arbeitsaufträge	---	1	---	---	---
(B3) Belastung durch techn. Herausforderungen	---	1	---	---	---

Tabelle 1. Kennwerte der Skalen

Bei der Verteilungsprüfung mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-Anpassungstest zeigte sich, dass alle Verteilungen bis auf die Skala Gesamtbelastung signifikant von einer idealen Normalverteilung abweichen. Somit wurden alle weiteren inferenzstatistischen Auswertungen mit non-parametrischen Verfahren (Mann-Whitney-U-Test, Spearman-Rho Korrelation) durchgeführt.

3.2 Explorative Forschungsfragen

Die beiden explorativen Forschungsfragen lauten: Über welches Maß an Resilienz verfügen Lehramtsstudierende? Welchen subjektiven Belastungserleben fühlen sich Lehramtsstudierende ausgesetzt?

Die befragten Lehramtsstudierenden zeichnen sich durch hohe Resilienzwerte und durchschnittlichen Belastungsscores aus. Der Gesamtindex Resilienz liegt mit einem arithmetischen Mittel von MW = 5,87, ebenso wie die (1) persönliche Kompetenz mit MW = 5,85 hoch. Der Aspekt (2) Akzeptanz des Selbst und des Lebens erzielt mit einem Mittelwert von 5,93 die höchste Bewertung.

Der Belastungsindex hingegen liegt auf durchschnittlichem Niveau an der Skalenmitte von 4. Die Belastung (ges.) zeigt einen Score von MW = 3,85, die Belastung durch Distance Learning (B1) wird mit einem Score von MW = 4,11 eingeschätzt, die Belastung durch Arbeitsaufträge (B2) liegt mit einem arithmetischen Mittel von MW = 4,30 am höchsten. Am geringsten wird die Belastung durch technische Herausforderungen (B3) mit einem Mittelwert von MW = 2,62 beurteilt.

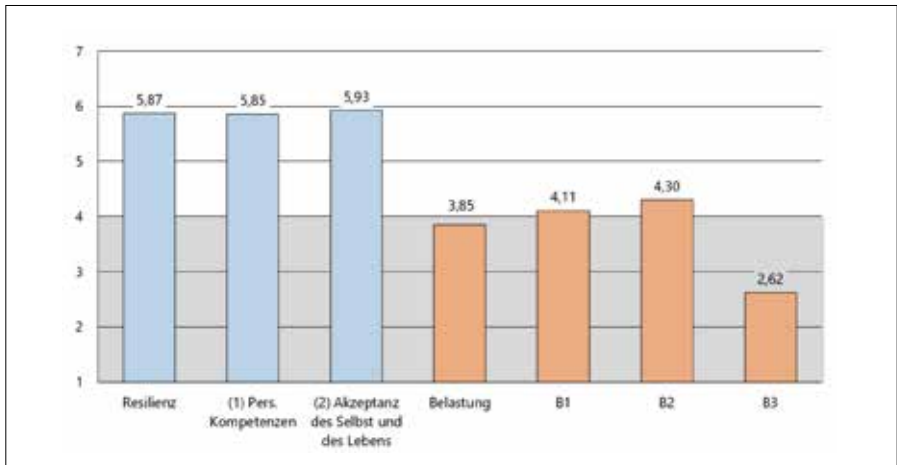


Abbildung 3. Indizes (MW)

3.3 Unterschiede nach Studierendengruppen

Die nächsten explanativen Forschungsfragen gehen Unterschieden zwischen verschiedenen Studierendengruppen nach.

Beim Vergleich der Master- und Bachelorstudierenden zeigen sich in zwei Dimensionen signifikante Differenzen (siehe Figur 4). Die Masterstudierenden zeigen signifikant höhere Resilienz gegenüber den Bachelorstudierenden – der Effekt ist mit einem Cohens d von 0,427 beachtenswert. Auch bewerten die Masterstudierenden den Aspekt Akzeptanz des Selbst und des Lebens signifikant höher. Hier liegt der Effekt ebenfalls bei einem beachtlichen Wert von $d = 0,403$.

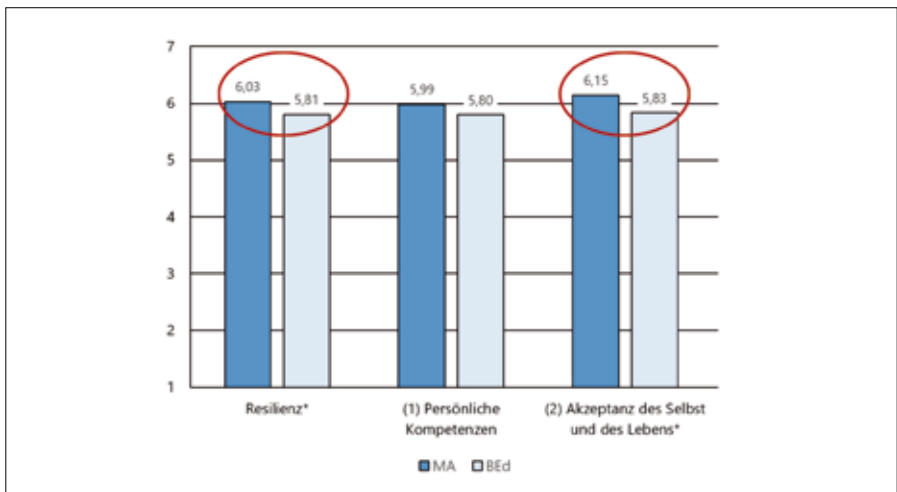


Abbildung 4. Indizes: MA vs. BEd (MW)

Stellt man nun die Scores der UNI-Studierenden den Werten der PH-Studierenden gegenüber, so zeigen sich in drei Dimensionen signifikante Differenzen: Es gibt einen Unterschied zugunsten der UNI-Studierenden in Bezug auf Resilienz ($d = 4,52$) und in Bezug auf die Einschätzung der Persönlichen Kompetenz ($d = 0,535$).

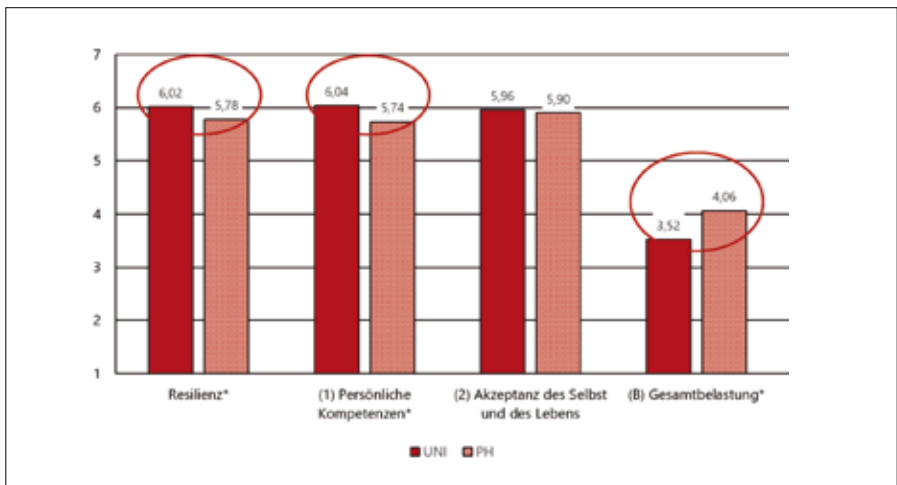


Abbildung 5. Indizes: UNI vs. PH (MW)

Die Studierenden der Pädagogischen Hochschulen zeigen überdies eine signifikant höhere Studienbelastung. Auch dieser Effekt ist mit einem Wert von $d = 0,404$ deutlich (siehe Figure 5). Vergleicht man die männlichen und weiblichen Studierenden in Bezug auf Resilienz und Belastung miteinander, so zeigen sich keine signifikanten Differenzen zwischen den Geschlechtern.

3.4 Zusammenhänge

Eine weitere explanative Forschungsfrage lautet: Gibt es einen Zusammenhang zwischen den studienspezifischen Belastungen und der Resilienz der Studierenden?

Zwischen studienspezifischen Belastungen und Resilienz zeigen sich keine signifikanten Korrelationen ($r = -0,161$; $p = 0,069$). Es gibt hier keinen Zusammenhang. Ebenso zeigt das Studiensemester keinen Effekt auf Resilienz ($r = 0,123$; $p = 0,178$) oder auf die Gesamtbelastung im Studium ($r = -0,009$; $p = 0,923$).

3.5 Weiteres Studieninteresse

Abschließend will der Frage nachgegangen werden wie sich das Maß der Resilienz von Lehramtsstudierenden einschätzen lässt.

Hierbei geht es darum einzuschätzen wie denn die Resilienzscores der Studierenden in Bezug auf die Gesamtpopulation zu bewerten sind, also ob sich die Studierenden von der übrigen Bevölkerung unterscheiden.

„Menschen in Deutschland (...) erreichen (...) einen Wert von 70 auf der RS-13-Skala, das

entspricht mehr als drei Viertel der insgesamt erreichbaren Punktezahl“ (Bernd, 2015, S. 114). Um die Ergebnisse der vorliegenden Erhebung einzuordnen, wurden die entsprechenden Items zu der RS-13-Skala umgerechnet. Es ergeben sich für die Studentinnen ein MW = 75,52 Pkt. und für Studenten ein MW = 77,50 Pkt. Damit liegen Ihre Scores signifikant über jenen der Frauen (MW = 68,25 Pkt.) und jenen der Männer (MW = 70,07 Pkt.) (vgl. (Bernd, 2015, S. 114f).

Lehramtsstudierende zeigen sich signifikant resilienter als die Gesamtbevölkerung.

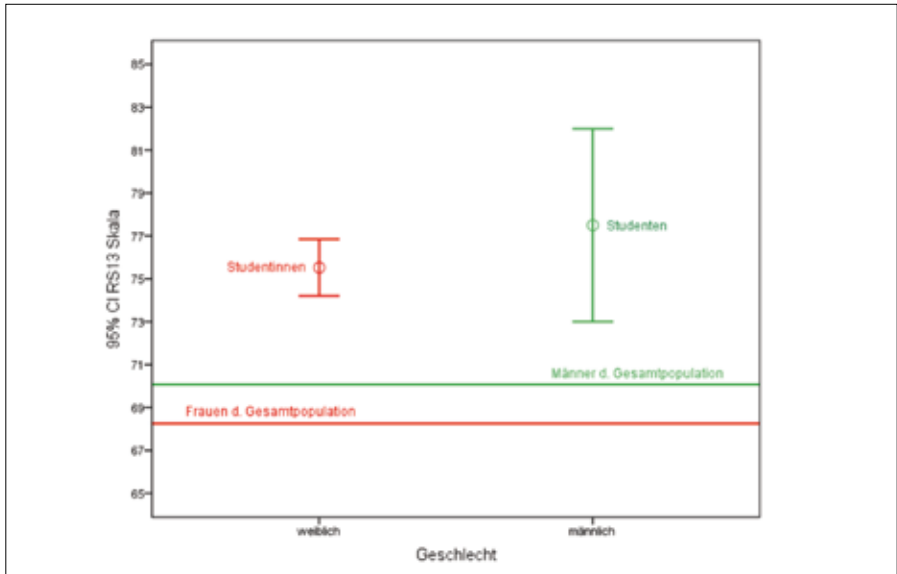


Abbildung 6. Resilienz (RS-13): Mittelwerte und Konfidenzintervalle

4 Zusammenfassung – Hochschulpädagogische Relevanz

Lehramtsstudierende zeichnen sich durch ein hohes Maß an Resilienz und eine durchschnittliche Studienbelastung aus. Es gibt keine geschlechtsspezifischen Disparitäten. MA-Studierende zeigen signifikant höhere Resilienz und signifikant höhere Akzeptanz des Selbst und des Lebens gegenüber Studierenden im Bachelorstudium. UNI-Studierende zeigen signifikant höhere Resilienz und Persönliche Kompetenz, PH-Studierende zeigen eine signifikant höhere Gesamtbelastung. Es konnten keine Zusammenhänge zwischen den studienspezifischen Belastungen und der Resilienz der Studierenden gefunden werden. Lehramtsstudierende zeigen sich signifikant resilienter als die Gesamtbevölkerung.

Es ist erfreulich, dass die selbst zugewiesene Resilienz unter den Studierenden groß ist und die Studienbelastungen nicht mit der Resilienz der Studierenden in einem Zusammenhang gebracht werden kann. Dennoch sind die Arbeitsaufträge in ihrer kumulativen Belastung zu beachten.

Die Gesamtstudienbelastung wird durchschnittlich erlebt, allerdings ist auch die Streuung groß. Individuell stark empfundene Belastungen sind zu beachten, individuell anzusprechen und Strategien zur Bewältigung zu entwickeln.

Da zwischen den Geschlechtern in dieser Studie keine Unterschiede zu finden waren, können Resilienzstärkende Maßnahmen daher für alle Studierenden in gleicher Weise erfolgen. Die Unterschiede im Belastungsempfinden zwischen UNI und PH-Studierenden sind bei der Planung von Lehrveranstaltungen von Lehrenden, welche an beiden Institutionen arbeiten, zu beachten und in der Folge zu objektivieren.

Das überdurchschnittliche Maß an Resilienz bei Lehramtsstudierenden ist in Bezug auf den Berufseinstieg und seine zusätzlichen Belastungen positiv zu bewerten.

Hochschulentwicklung ist in ihrer Wirkung mit Blick auf Resilienz und Studienbelastung zu weiterhin zu durchleuchten, denn aktuelle, hochschulische „Nachhaltigkeitsherausforderungen verlangen integrative, problemzentrierte und forschende Formen des Lernens, die die Lernenden befähigen kritisch, kreativ und veränderungsfähig zu werden“ (Braunsteiner et al., 2014, S. 86). Dafür braucht es engagierte Hochschullehrende mit entsprechendem Wissen, Können und Personality traits.

Noch wissen wir wenig über das Zustandekommen von den in den Blick genommenen Merkmalen Resilienz und Studienbelastung. Unklar ist weiterhin, welche Wirkung hochschulpädagogische Interventionen erzeugen, welchen Einfluss die Studienwahl selbst hat und welcher Einfluss den Hochschullehrpersonen zugeschrieben werden kann. Die Daten können aber dazu dienen, die evidenzbasiert Lehre und Hochschule nachhaltig weiterzuentwickeln, das hochschulische Lehrpersonal auf das individuell unterschiedlich erlebte Belastungsempfinden wie auf die unterschiedlich individuellen Widerstandspotenziale der Studierenden zu sensibilisieren.

Durch die Identifizierung unterschiedlicher Studierendengruppen könnten in der Folge differenzierte, passgenaue, den Bedürfnislagen Studierender entsprechende Unterstützungsmaßnahmen und Resilienz fördernde Maßnahmenangebote entwickeln und angeboten werden. Damit verfolgt die dargestellte Studie im Rahmen des eingangs genannten Rahmenprojekts auch das Ziel an der Pädagogischen Hochschule dazu beizutragen, „dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben“ (Vereinte Nationen, 2015, S. 18).

Zuletzt sollen aber auch einige Limitationen der Studie genannt werden. Die Ergebnisse der Studie beruhen auf der subjektiven Selbsteinschätzung der Studierenden. Zur Objektivierung wären vertiefte Messungen notwendig. Überdies muss angemerkt werden, dass die Ergebnisse eine Momentaufnahme im Querschnitt darstellen – hier wäre eine studienbegleitende Längsschnittstudie anzuschließen. Zuletzt möchte darauf hingewiesen werden, dass die Daten der vorliegenden Evaluationsstudie auf einer ad hoc Stichprobe beruhen. Systematische Messung könnten die vorliegenden Ergebnisse belegen oder in Frage stellen.

Literaturverzeichnis

- Berndt, C. (2015). Resilienz. Das Geheimnis der psychischen Widerstandskraft. München: dtv Verlagsgemeinschaft.
- Braunsteiner, M. et al. (2014). Grundlagen und Materialien zur Erstellung von Curricula Arbeitsversion 1.0 v. 31.1.2014, Wien.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2011). Resilienz. München: Reinhardt.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D. & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. Ztschr. Erziehungswissenschaft, 26. Jg., Heft 51, 61-80.
- Schumacher, J., Leppert, K., Grunzelmann, T., Strauß, B. & Brähler, E. (2004). Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal, (Revidierte Manuskriptfassung vom 19.06.2004) Ztschr. für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie, Jena.
- Schwab, S. & Fingerle, M. (2014). Resilienz, Ressourcenorientierung und Inklusion. In: Schwab, S., Gebhardt, M., Ederer-Fick, E.M. & Gasteiger-Klicpera, B. (Hrsg.). Theorien, Konzepte und Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik. Wien: Facultas-Verlag, 97-108.
- Vereinte Nationen (2015). Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung.

Zu den Autor*innen



Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf Beer, BEd – Lehramt für Volks-, Haupt- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der UNI Wien, Habilitation an der Katholischen Universität Eichstätt/Ingolstadt, Hochschulprofessor für vergleichende Erziehungswissenschaft an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.
E-Mail: rudolf.beer@kphvie.ac.at



Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele Beer, BEd – Lehramt für Volks-, Haupt- und Polytechnische Schulen, Diplom- und Doktoratsstudium an der UNI Wien, Hochschulprofessorin für Schulforschung und Lehrer/innen-Professionalisierung an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems.
E-Mail: gabriele.beer@kphvie.ac.at

Studentische Corona-Pandemie-Resilienz: Empirische Analysen und praktische Ableitungen zu Resilienz- und Risikofaktoren

Sarah Berndt, M.A. und Dr.ⁱⁿ Annika Felix,

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Abstract

Die deutschen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften stellten ihren Lehrbetrieb zum Sommersemester 2020 mehrheitlich auf Online-Lehre um und konfrontierten Lehrende wie Studierende in der Konsequenz mit veränderten Lehr- und Lernsituationen, die als Herausforderungen wahrgenommen wurden bzw. werden. Die Bewältigung der neuen Studiensituation lässt sich theoretisch in die ressourcenorientierte Resilienzforschung (z. B. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019) einbetten, welche Resilienz als Widerstandsfähigkeit einer Person in Bezug auf belastende Erfahrungen und Herausforderungen in unterschiedlichen Lebenskontexten begreift (vgl. Hoffmann et al., 2020, S. 11). Die Widerstandsfähigkeit eines Individuums ist dabei kein angeborenes oder stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern entsteht kontextspezifisch durch das Zusammenwirken von Risiko- und Resilienzfaktoren (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 10; 20).

Der Ansatz der ressourcenorientierten Resilienzforschung soll im Rahmen der vorliegenden Untersuchung auf die Mikroebene des Hochschulsystems übertragen werden, um die Widerstandsfähigkeit von Studierenden empirisch zu analysieren. Insofern werden auf Grundlage von Daten des Studierendenpanels der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg aus dem Sommersemester 2020 (Studierende des zweiten bis sechsten Fachsemesters, N 1.172, bereinigter Rücklauf 15,1 %) protektive und risikoförderliche Faktoren im Studium identifiziert und deren Wechselwirkungen untersucht. Im Fokus steht sodann der Einfluss dieser Faktoren auf die Widerstandsfähigkeit im Studienalltag (coronabedingte Einschränkung und Verzögerung des Studiums). Die Datenauswertung erfolgt mittels Korrelations- und Regressionsanalysen. Der Beitrag stellt die empirischen Befunde in den Mittelpunkt, die auf Wechselwirkungen zwischen den Resilienz- und Risikofaktoren verweisen und diesen Faktoren eine unterschiedliche Bedeutung für die Corona-Pandemie-Resilienz einräumen. Abschließend werden praktische Empfehlungen zur Förderung der Corona-Pandemie-Resilienz abgeleitet.

1 Theoretische Überlegungen zur Corona-Pandemie-Resilienz

Die deutschen Universitäten und Hochschulen für angewandte Wissenschaften stellten, bedingt durch die Corona-Pandemie und ihre gesamtgesellschaftlichen Konsequenzen, ihren Lehrbetrieb zum Sommersemester 2020 mehrheitlich auf Online-Lehre um und konfrontierten

Lehrende wie Studierende in der Konsequenz mit veränderten Lehr- und Lernsituationen. Wie gut die Studierende die Herausforderungen, die sich aus der neuen Studiensituation ergeben, bewältigen, könnte von der Stärke ihrer individuellen Resilienz abhängig sein. Im Verständnis der ressourcenorientierten Resilienzforschung ist diese die kontextabhängige Widerstandsfähigkeit gegenüber belastenden Erfahrungen und Herausforderungen. Daraus ergibt sich, dass Resilienz kein angeborenes oder stabiles Persönlichkeitsmerkmal ist, sondern in der Kommunikation zwischen Individuum und Umwelt, im Falle der Studierenden zwischen ihnen und der Hochschule sowie anderen Lebensbereichen, entsteht (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 10). Die studienbezogene Corona-Pandemie-Resilienz lässt sich jedoch nicht ausschließlich über die Risikolage, d.h. die Corona-Pandemie und ihre Konsequenzen als kritisches Lebensereignis (= Stressor), erklären, vielmehr muss der gesamte funktionale Kontext in den Fokus rücken, d.h. gleichfalls sind die potentiellen Resilienzfaktoren sowie die Anpassung als Ausmaß der Resilienz einzubeziehen. Die Resilienzfaktoren können dabei auf individueller, sozialer oder gesellschaftlicher (struktureller) Ebene verortet sein und repräsentieren im Kontext eines Hochschulstudiums Aspekte wie die Lernhaltung, die soziale Integration oder die Studienbedingungen (vgl. Hammelstein, 2006, S. 18). Sie stehen in starker Wechselbeziehung mit den Risikofaktoren. Gleichfalls kann kontextbedingt das Fehlen eines protektiven Faktors risikofördernd wirken (z. B. fehlende Betreuung oder schlechte soziale Integration) (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 33). Neben den Wechselbeziehungen zwischen protektiven sowie risikoförderlichen Faktoren und inversen Wirkungen der Resilienzfaktoren wird der Einfluss der Risikofaktoren zudem durch die Kumulation, Abfolge und Dauer der Belastung(en), der Kumulation und Stärke der protektiven Faktoren, dem Alter, Geschlecht sowie der subjektiven Wahrnehmung der Risikobelastung bedingt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 25 ff.). Letzteres trägt dem Umstand Rechnung, dass die Risikolage, d.h. die Corona-Pandemie und ihre Konsequenzen, gemessen an der Wahrnehmung der Veränderung der Lebenssituation und der Studiensituation, nicht von allen Studierenden gleichermaßen herausfordernd wahrgenommen wird.

2 Fragestellungen und methodisches Design

Den Ansätzen der ressourcenorientierten Resilienzforschung folgend, sollen im vorliegenden Beitrag einerseits die Wechselwirkungen zwischen den potentiellen protektiven und risikoförderlichen Faktoren im Studium analysiert und andererseits der Einfluss der Resilienz- und Risikofaktoren auf den Studienalltag in Form der Einschränkung und Verzögerung des Studiums als Ausmaß der studienbezogenen Corona-Pandemie-Resilienz unter Kontrolle von Drittvariablen untersucht werden (vgl. Abb. 1, nächste Seite).

Die Risikofaktoren (= Stressoren) werden dabei über die Wahrnehmung der Veränderung der Lebensumstände sowie der Studiensituation durch die Corona-Pandemie operationalisiert. Als Resilienzfaktoren fließen auf individueller Ebene der Kenntnisstand, die Lernhaltungen und die Sozialkompetenz ein. Die soziale Ebene wird hingegen durch die soziale Integration/Klima und die Betreuungsqualität repräsentiert. Zudem lassen sich auf struktureller Ebene der Praxisbezug, die Qualität der Online-Lehre und die Qualität des Studiengangs identifizieren. Für die Untersuchungen werden Daten des Studierendenpanels der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg aus dem Sommersemester 2020 (N 1.172, bereinigter Rücklauf 15,1 %) verwendet.

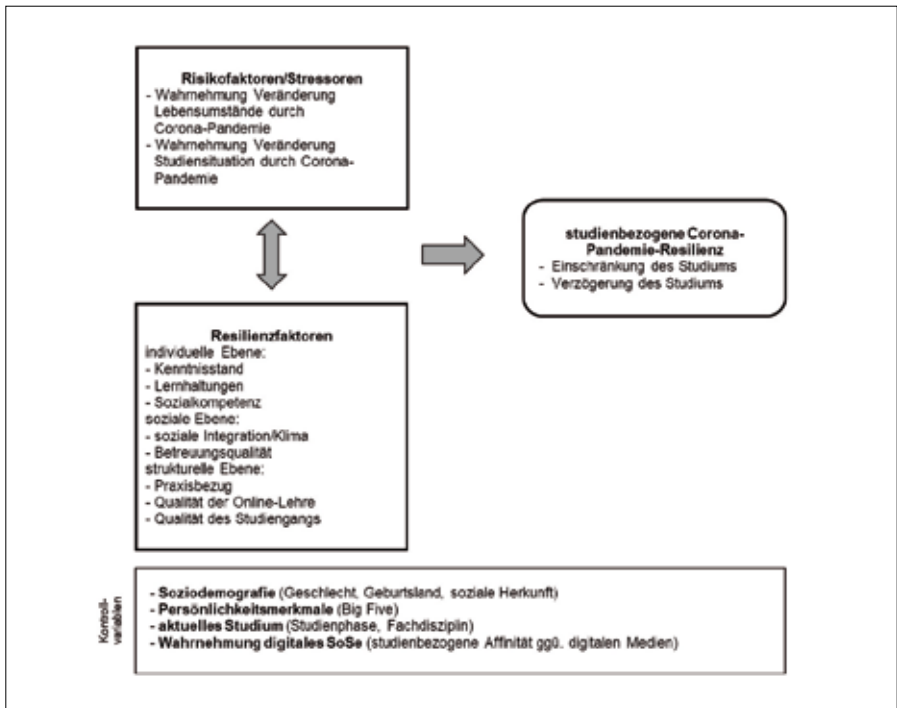


Abbildung 1. Das Analysemodell der Untersuchung

herangezogen, die mittels Korrelations- und Regressionsanalysen ausgewertet werden. Die Stichprobe setzt sich aus Studierenden aller Fachbereiche im zweiten bis sechsten Fachsemester in grundständigen und weiterführenden Studiengängen zusammen.

3 Empirische Befunde

Die Ergebnisse zeigen, dass alle protektiven Aspekte signifikant negativ mit den risikoförderlichen Faktoren korrelieren. Besonders starke Zusammenhänge bestehen dabei gemessen am Korrelationskoeffizienten nach Pearson zwischen der positiven Selbstüberzeugung, als einem Resilienzfaktor auf der individuellen Ebene, und der Wahrnehmung der Veränderung der Lebensumstände durch die Corona-Pandemie ($r = -0,454^{***}$) sowie der Veränderung der Studiensituation in Bezug auf den Aspekt der Prüfungsangst ($r = -0,619^{***}$). Inhaltlich bedeutet dies: je stärker die positive Selbstüberzeugung ausgeprägt ist, desto weniger werden negative Veränderungen der Lebensumstände wahrgenommen bzw. umso geringer ist die Prüfungsangst. Effekte mittlerer Stärke bestehen zwischen der sozialen Integration, als Resilienzfaktor auf der sozialen Ebene, und der Wahrnehmung der Veränderung der Lebensumstände ($r = -0,301^{***}$). Eine höhere soziale Integration geht dabei einher mit einem verringerten Empfinden von negativen Transformationen der Lebensumstände. Zudem zeigen

sich Zusammenhänge mittlerer Stärke zwischen dem strukturellen protektiven Faktor Qualität der Online-Lehre und der Wahrnehmung der Veränderung der Studiensituation in Bezug auf infrastrukturelle Aspekte ($r = -0,346^{***}$) sowie der Prüfungsangst ($r = -0,300^{***}$). Alle weiteren Korrelationen verweilen auf niedrigem Niveau ($r < 0,300$).

Wird der Einfluss der Resilienz- und Risikofaktoren auf die Corona-Pandemie-Resilienz der Studierenden in den Blick genommen, ist zunächst zu konstatieren, dass die Widerstandsfähigkeit der Studierenden unterschiedlich stark ausgeprägt ist. So geben 15 Prozent der Befragten an persönliche Einschränkungen des Studiums¹ zu erfahren, während dies auf 68 Prozent der Studierenden (eher) nicht zutrifft. Hingegen fällt der Grad der Resilienz gemessen an der Verzögerung des Studiums² deutlich geringer aus. 37 Prozent der Befragten antizipieren eine coronabedingte Verlängerung des Studiums, weitere 13 Prozent gehen zumindest teilweise von einer pandemiebedingten Verzögerung aus.

Das unterschiedliche Maß der Corona-Pandemie-Resilienz wird dabei durch die Risikofaktoren (= Stressoren) bedingt, nicht jedoch, mit Ausnahme der Qualität der Online-Lehre, von den untersuchten Resilienzfaktoren (vgl. Tab. 1). Als stärkster Prädiktor für die Vorhersage des Empfindens der Einschränkung des Studiums erweist sich die Wahrnehmung der Verände-

Prädiktoren	studienbezogene Corona-Pandemie-Resilienz	
	Einschränkung des Studiums	Verzögerung des Studiums
Risikofaktoren/Stressoren		
Veränderung Lebensumstände	0,263***	0,192***
Veränderung Studiensituation (infrastrukturelle Aspekte)	0,040	0,071*
Veränderung Studiensituation (Prüfungsangst)	0,147***	0,285***
Resilienzfaktoren		
<i>individuelle Ebene:</i>		
Kenntnisstand	-0,041	-0,007
Lernhaltungen 1: positive Selbstüberzeugung	-0,037	-0,026
Lernhaltungen 2: optimistisches Lernverhalten	-0,034	-0,055
<i>soziale Ebene:</i>		
Sozialkompetenz	-0,067	0,059
soziale Integration/Klima	-0,072	0,026
Betreuungsqualität	-0,026	-0,047
<i>strukturelle Ebene:</i>		
Praxisbezug	0,033	0,009
Qualität der Online-Lehre	-0,016	-0,179***
Qualität des Studiengangs	-0,044	-0,029
Konstante	2,576	3,445
Basis (N)	883	883
erklärte Varianz (adj. R²)	0,243***	0,427***
Freiheitsgrade (df)	25	25
F-Wert	12,329	27,244

***p < 0,001; **p < 0,01; *p < 0,05 (t-Test).
 Modelle kontrolliert nach Geschlecht, Geburtsland, sozialer Herkunft, Big Five, Studienphase, Fachdisziplin, studienbezogene Affinität gegenüber digitalen Medien.
 Skalen der AV: 5-stufiges Antwortformat von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu), Skalen der Prädiktoren aufsteigend im Wertebereich von 1 (gering) bis 5 (hoch).

Tabelle 1. Einfluss der protektiven und risikoförderlichen Faktoren auf die Resilienz der Studierenden (Regressionsmodelle, standardisierte Beta-Koeffizienten)

- 1 Fragestellung: „Ich fühle mich psychisch dazu in der Lage, im Wintersemester 2020/21 ohne Einschränkungen zu studieren.“, 5-stufiges Antwortformat von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu), Skala für Untersuchung gedreht, d. h. höhere Werte repräsentieren größere Einschränkungen.
- 2 Fragestellung: „Durch die Corona-Pandemie wird sich mein Studium verzögern.“, 5-stufiges Antwortformat von 1 (trifft überhaupt nicht zu) bis 5 (trifft voll und ganz zu).

zung der Lebensumstände, welche Aspekte wie die stärkere Arbeitsbelastung, die Angst vor Erkrankung, finanzielle Sorgen oder Probleme der Alltagsorganisation umfasst, gefolgt von Veränderung der Studiensituation in Form der Prüfungsangst. Je stärker die Studierenden davon berichten, dass sich ihre Lebensumstände im Zuge der Corona-Pandemie verschlechtert haben bzw. sie Angst haben ihre Prüfungen aufgrund der Pandemie nicht zu bestehen, umso eher fühlen sie sich in Bezug auf ihr Studium eingeschränkt.

Neben der Wahrnehmung der Veränderung der Lebensumstände und der Angst in Prüfungen im Coronasemester 2020 zu scheitern, zeigt sich auch die Wahrnehmung der Veränderung der infrastrukturellen Aspekte für die erwartete Verzögerung des Studiums von Bedeutung. Der Einfluss der Risikofaktoren ist dabei ausnahmslos signifikant positiv. Zudem erweist sich ein Resilienzfaktor auf struktureller Ebene, namentlich die Qualität der Online-Lehre, als relevanter Prädiktor. Es ist ein signifikant negativer Zusammenhang zu konstatieren, d.h. eine hohe Qualität der Online-Lehre trägt dazu bei, dass die prognostizierte Verzögerung des Studiums geringer ausfällt.

4 Resümee und praktische Ableitungen

Der vorliegende Beitrag setzte sich mit dem Einfluss der Resilienz- und Risikofaktoren auf die studienbezogene Corona-Pandemie-Resilienz, gemessen an der Einschränkung und Verzögerung des Studiums, sowie den Wechselwirkungen zwischen den protektiven und risikoförderlichen Aspekten auseinander. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Studierenden ein unterschiedliches Ausmaß an Resilienz aufweisen. Dies bestätigt die theoretische Annahme, dass die Widerstandsfähigkeit im funktionalen Kontext zu betrachten ist und sowohl von der Pandemie und deren gesamtgesellschaftlichen Konsequenzen als Risikolage, als auch von den protektiven Faktoren sowie dem daraus resultierenden Grad der Anpassung abhängig ist. Zudem zeigen die Befunde, dass in Übereinstimmung mit den Ansätzen der ressourcenorientierten Resilienzforschung alle protektiven Faktoren signifikant negativ mit den risikoförderlichen Aspekten korrelieren.

In Bezug auf die Risikofaktoren erweist sich sowohl die Wahrnehmung der Veränderung der Studiensituation als auch der Lebensumstände als erklärungskräftig, weshalb von einer kumulativen Wirkung ausgegangen werden kann. Die vermuteten Resilienzfaktoren sind mit Ausnahme der Qualität der Online-Lehre hingegen nicht in der Lage die studienbezogene Corona-Pandemie-Resilienz vorherzusagen, gleichwohl ein indirekter Einfluss (insbesondere soziale Integration/Klima und positive Selbstüberzeugung) vermittelt über die risikoförderlichen Faktoren festzustellen ist. Daraus lässt sich ableiten, dass die Hochschulen durch eine optimale Ausgestaltung der Online-Lehre direkt (z. B. passfähige Formate) oder indirekt (z. B. Unterstützung sozialer Integration/Förderung eines positiven sozialen Klimas) die studienbezogene Corona-Pandemie-Resilienz befördern können. In zukünftigen Untersuchungen sollte zudem die Aufnahme weiterer Resilienzfaktoren angestrebt sowie ein stärkerer Fokus auf die Beurteilung der Online-Lehre gelegt werden.

Literaturverzeichnis

Fröhlich-Gildhoff K, Rönna-Böse M. Resilienz. 5., aktualisierte Auflage. Ernst Reinhardt; 2019.

Hammelstein P. Resilienz. In: Renneberg B, Hammelstein P, eds. Gesundheitspsychologie. Springer Medizin Verlag Heidelberg; 2006.

Hoffmann YE, Müller-Hotop, R, Datzler, D. Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis. Beiträge zur Hochschulforschung. 2020;42(1-2):10-35.

Zu den Autorinnen



Sarah Berndt, M.A. studierte Sozialwissenschaften an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Seit 2015 ist sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Universität Magdeburg aktiv. Derzeit arbeitet sie in den BMBF-geförderten Projekten „DiP-iT“ und „NetKoop“.
E-Mail: sarah.berndt@ovgu.de



Dr.ⁱⁿ Annika Felix studierte Sozialwissenschaften und promovierte zum Thema „Alter(n)sbilder und Bildung im Alter“ an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Sie arbeitet als Postdoktorandin am Lehrstuhl für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre an der Universität Magdeburg im BMBF-Graduiertenkolleg „Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftskommunikation (WiMaKo)“.
E-Mail: annika.felix@ovgu.de

„Best of Both Worlds“: Mini-Methoden in der Lehre vor, während und nach der Covid-19-Pandemie

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Claudia Bornemeyer, IU Internationale Hochschule

Abstract

Die Covid-19 Pandemie hat die Hochschullehre massiv beeinflusst. Zunächst war Improvisationstalent gefragt, um die bisherige Präsenzlehre schnellstmöglich in den virtuellen Raum zu verlegen („Digitalisierungsturbo“). Im weiteren Verlauf ging es um eine Verstärkung der Lehre in Zeiten von Kontaktbeschränkungen. Kreative Lösungen wurden umgesetzt, um sicherzustellen, dass die Studierenden in dieser Ausnahmesituation ihr Studium fortsetzen können und die Möglichkeit haben, die angestrebten Kompetenzen zu erwerben. Die Perspektive bleibt aber eine Rückkehr in eine „neue Normalität“ der Hochschullehre in Präsenz.

In diesem Beitrag werden anhand von Beispielen aus einer einführenden Lehrveranstaltung zum Marketing Mini-Methoden in den drei Situationen vor, während und nach der Covid-19-Pandemie erläutert.

Ausgangspunkt ist die Annahme, dass die Umsetzung der vorgestellten Methoden vor und nach der Pandemie voneinander abweichen wird. Ziel muss es sein, das Beste aus den beiden Welten (Präsenzlehre und virtuelle Lehre) in einem neuen Lehr-/ Lern-Umfeld zu verbinden. Die Lehre in Zeiten der Covid-19-Pandemie hat Lehrende gezwungen, sich mit den Möglichkeiten einer vollständig digitalen Lehre auseinanderzusetzen. Auch wenn die Situation insgesamt herausfordernd war, gibt es Aspekte, die sich in der digitalen Lehre besser umsetzen lassen als in der klassischen Präsenz. Daher muss es zukünftig darum gehen, nicht in alte Muster zurückzufallen, sondern eine sinnvolle Kombination der digitalen und analogen Gestaltungsoptionen zu entwickeln.

In diesem Beitrag stehen „Mini“-Methoden im Vordergrund. Ziel ist es, einfach umzusetzende, Interaktion fördernde und modular nutzbare Methoden vorzustellen:

In diesem Beitrag stehen „Mini“-Methoden im Vordergrund. Ziel ist es, einfach umzusetzende, Interaktion fördernde und modular nutzbare Methoden vorzustellen:

- » Einbindung von Gastvorträgen
- » Umsetzung von (Klein-)Gruppenarbeit
- » Integration kurzer spielerischer Elemente

Bezugnehmend auf das Motto des 9. Tags der Lehre der Fachhochschule Oberösterreich – „Resilienz und Resilienzfaktoren in der Hochschullehre – Anpassungsleistungen der Hochschuldidaktik in volatilen Zeiten“ ist der Gedanke, nicht in den ursprünglichen Zustand

zurückzukehren, sondern vielmehr elastisch und flexibel zu reagieren und eine neue Form herzustellen, die auch unter starker Spannung zukünftig belastbar bleibt und eine bestmögliche Lehr-/Lern-Erfahrung sicherstellt.

1 Einleitung: “Best of both Worlds”

Die Covid-19 Pandemie hat die Hochschullehre verändert. Aus der klassischen Präsenzlehre wurden die Lehrenden via „Digitalisierungsturbo“ in die virtuelle Lehre katapultiert (siehe Abbildung 1).

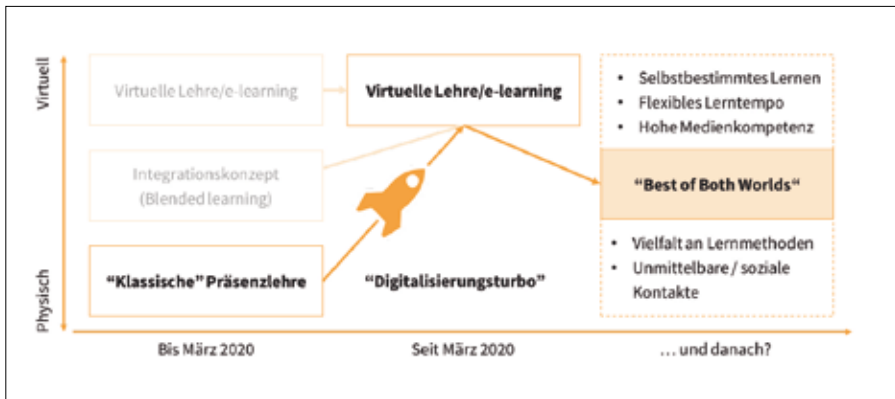


Abbildung 1. Der Digitalisierungsturbo (in Anlehnung an Bachmann 2002, Ulrich et al. 2021)

Ausgehend von Bachmann et al. (2002) zeigt die Abbildung drei verschiedene Lehr-/ Lernkonzepte: die klassische Präsenzlehre (auch angereichert mit digitalen Elementen), die virtuelle Lehre im digitalen Raum und ein integratives Konzept, das Präsenzveranstaltungen und Selbststudium verknüpft.

Im März 2020 wurde pandemie-bedingt die Präsenzlehre weitgehend in den virtuellen Raum verlagert. Es war Improvisationstalent gefragt. Diese Verlagerung hat zunächst angehalten, so dass eine Verstetigung stattgefunden hat und sich viele Lehrende gut in dieser neuen Lehr-/ Lernwelt eingerichtet haben. Darüber hinaus bietet diese Verlagerung auch den Studierenden die Möglichkeit, ihr Studium in Pandemiezeiten ohne größere Komplikationen bzw. Verzögerungen fortzusetzen.

Nach Ende der pandemiebedingten Einschränkungen geht es dann darum, die „alte“ Welt mit den neuen Erfahrungen aus dem Digitalisierungsturbo zu einer neuen Normalität der Hochschullehre in Präsenz zu verknüpfen. Ulrich et al. (2021) führen aus, dass sich die Vor- und Nachteile von Präsenzlehre und e-learning durch hybride Formate gegenseitig ausgleichen können. In diesem Sinne kann die Kombination des Besten aus beiden Welt (vor und während der Pandemie) im Idealfall die Vor- und Nachteile des jeweils anderen Modells ausgleichen.

Die Vorteile der virtuellen Welt, wie beispielsweise

- » ein hohes Maß an Selbstbestimmtheit beim Lernen,
- » ein flexibleres Lerntempo und
- » hohe Medienkompetenz,

sollten soweit möglich mit den Vorteilen der realen Welt, wie beispielsweise

- » engere soziale Kontakte (und damit einhergehend auch sozialer Druck zur Anwesenheit in Lehrveranstaltungen, die wiederum den Lernerfolg begünstigt) und
- » eine Vielfalt an bewährten Lehrmethoden,

verbunden werden (Ulrich et al. 2021).

Das Thema des Tags der Lehre 2021 der Fachhochschule Oberösterreich ist "Resilienz und Resilienzfaktoren in der Hochschullehre – Anpassungsleistungen der Hochschuldidaktik in volatilen Zeiten". Resilienz heißt auch (im physikalischen Sinne) die Rückkehr in die Ursprungsform (vgl. Stangl 2021). Eine Rückkehr in die „Ursprungsform“ der klassischen Präsenzlehre ohne Nutzung der Erfahrungswerte aus den Zeiten der Pandemie wäre aus Sicht der Autorin nicht wünschenswert. Ziel sollte vielmehr die Kombination im Sinne eines "best of both worlds" sein.

In diesem Beitrag wird der Einsatz verschiedener Mini-Methoden in der Lehre vor, während und nach der Covid-19 Pandemie vorgestellt. Zielsetzung ist es, diejenigen positiven Erfahrungen aus dem (erzwungenen) Digitalisierungsturbo mitzunehmen, die auch nach Wegfall der pandemie-bedingten Einschränkungen die Hochschullehre positiv beeinflussen können. Im Vordergrund stehen dabei Mini-Methoden, die sich mit geringem Aufwand umsetzen lassen. Der Beitrag soll Anregungen geben, über die Hochschullehre nach den pandemie-bedingte Einschränkungen nachzudenken und das Positive aus der Zeit mit Einschränkungen mitzunehmen.

2 Qualität in der Hochschullehre

Zunächst gilt es, den Digitalisierungsturbo zu verarbeiten. Digitalisierung in der Lehre ist nicht Selbstzweck, sondern soll die Qualität der Lehre erhöhen bzw. eine hohe Qualität der Lehre sicherstellen. Daher soll zunächst auf die Frage, was Qualität eigentlich heißt (oder entsprechend eines Artikels von Ball (1985): „What the hell is quality?“) eingegangen werden.

Im Hinblick auf Qualität allgemein, definiert Vroeijenstein (1991): „quality is like love“. Er führt aus, dass jeder im Grunde weiß und fühlt, wenn Liebe (bzw. Qualität) gegenwärtig ist. Aber dass man dennoch scheitert, wenn man versucht Liebe (oder Qualität) in Worte zu fassen bzw. zu definieren (Vroeijenstein 1991).

Auch die Definition von Qualität der Hochschullehre wird wiederholt diskutiert (vgl. z. B. Prandini et al 2021). Für eine Definition guter Hochschullehre sei auf Ulrich und Heckmann (2013, S. 4) verwiesen:

„Gute Hochschullehre umfasst die professionelle Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Werten, insbesondere im Rahmen des jeweiligen Faches. Gute Hochschullehre

nutzt zu ihrer stetigen Optimierung die Standards des Qualitätsmanagements und die neuesten hochschuldidaktischen Forschungsergebnisse. Das Ziel guter Hochschullehre besteht letztendlich in der Ausbildung mündiger, kompetenter und wertgefestigter (Staats-)Bürger.“

Fast noch wichtiger für Lehrende an Hochschulen ist die Frage, wie eine hohe Qualität der Hochschullehre sichergestellt werden kann. Prandini et al. (2021) arbeiten fünf Faktoren heraus, die Einfluss auf die Qualität der Hochschullehre ausüben (siehe Abbildung 2).

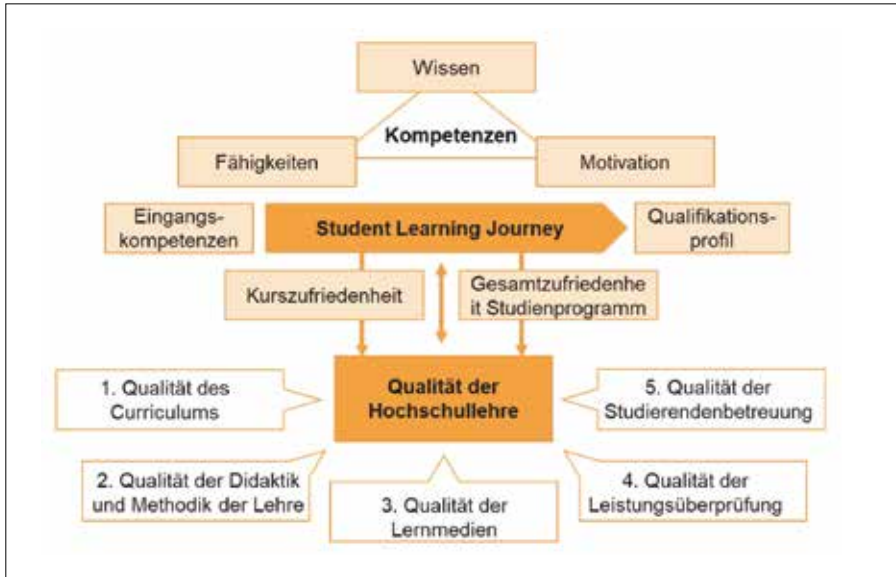


Abbildung 2. Qualität der Hochschullehre (Quelle: Prandini et al. 2021)

Der Einsatz der in diesem Beitrag vorgestellten Mini-Methoden in der Lehre lässt sich insbesondere durch die beiden Faktoren „Qualität der Didaktik und der Methodik der Lehre“ und die „Qualität der Lernmedien“ begründen.

Im Hinblick auf die Qualität der Didaktik und Methodik der Lehre bieten verschiedene Prinzipien, die das Lernen der Studierenden fördern, Orientierung für Lehrende. Für eine vollständige Übersicht sei auf Prandini et al. (2021) verwiesen. So fördert beispielsweise eine konstruktivistische Auseinandersetzung mit den Lerninhalten den Lernerfolg der Studierenden. Der Schwerpunkt der Wissensvermittlung liegt hier nicht bei den Lehrenden; es geht vielmehr um ein aktives, selbstgesteuertes Lernen der Studierenden. Die Lehrenden haben somit die Aufgabe, Lernmethoden einzusetzen, die den Studierenden eine konstruktivistische Auseinandersetzung mit den Themen ermöglichen (Prandini et al. 2021).

Ein weiteres Prinzip, das das Lernen der Studierenden fördert, ist die Vielfalt der eingesetzten Lehr-/ Lernmethoden. Es gibt sehr viele Lernmethoden – eine Übersicht liefert beispielsweise

Ulrich (2020). Er führt aus, dass es keine einzelne Methode gibt, die sich generell als die beste bezeichnen lässt. Die Aufgabe der Lehrenden ist es daher, einen „Methodenmix“ auszuwählen, der den verschiedenen Lernweisen der Studierenden entspricht und individuelle Lernpräferenzen abdecken kann (Prandini et al. 2021).

Der Einsatz der Lernmedien wiederum sollte sich an der gewählten Didaktik und Methodik der Lehre orientieren. Auch hier arbeiten Prandini et al. (2021) Grundsätze zur Gestaltung und Nutzung von Lernmedien heraus. So ist es u. a. von hoher Bedeutung, die Lernmedien so zu wählen, dass das Erreichen der Lernziele und Kompetenzen unterstützt wird. Aus diesem Grundsatz wird deutlich, dass es – wie auch bei den Lehrmethoden – nicht ein einziges, bestes Lernmedium geben kann. Es geht vielmehr darum, eine Vielfalt von Lernmedien einzusetzen, die auf die vorgesehenen Lernaktivitäten abgestimmt sind, die Studierenden motivieren, verschiedene Lernpräferenzen ansprechen und auf dem aktuellen Stand der Lehr-/ Lernforschung sind.

3 Mini-Methoden: Klein, aber fein

In diesem Abschnitt werden drei Mini-Methoden vorgestellt – jeweils mit Blick auf ihren Einsatz vor und während der Pandemie. Abschließend folgt eine kurze Einschätzung zum Einsatz nach Wegfall der pandemie-bedingten Einschränkungen.

Im Folgenden wird – neben der klassischen Präsenzlehre – der Begriff der virtuellen Präsenzlehre verwendet. Virtuelle Präsenzlehre bezieht sich dabei auf synchron abgehaltene Lehrveranstaltungen im virtuellen Raum. Gemeint sind Lehrveranstaltungen, die zu bestimmten Zeiten in der virtuellen Welt stattfinden und an denen der/ die Lehrende und die Studierenden zu einer festen Zeit (im virtuellen Raum) teilnehmen.

3.1 Gastvorträge

Die Integration von Gastvorträgen in eine Lehrveranstaltung bietet eine Möglichkeit, die Praxisorientierung der Lehre zu erhöhen. Gastvorträge lassen sich in der virtuellen Welt organisatorisch vielfach einfacher abbilden als im realen Raum. Diesem Aspekt steht der Wert des persönlichen Kontakts zwischen Studierenden und Gast vor Ort gegenüber.

Die Vorteile der Integration von Gastvorträgen in eine Lehrveranstaltung generell fassen unter anderem Zou et al. (2019) und McCleary und Weaver (2008) zusammen. Exemplarisch sei an dieser Stelle der Aspekt des Aufbaus von Netzwerken in die Unternehmenspraxis genannt. Durch den persönlichen Kontakt (vor Ort) können die Studierenden nicht nur inhaltliche Aspekte der Vorlesung vertiefen, sondern auch Impulse für die eigene Karriereentwicklung mitnehmen und im persönlichen Austausch ihr Netzwerk ausbauen.

Vorteil eines Gastvortrag in der virtuellen Präsenzlehre ist die Reduzierung des zeitlichen Aufwands für den Gast und der Wegfall geographischer Einschränkungen (Reiseaufwand). Der Pool möglicher Gastreferenten wird dadurch deutlich erweitert; es besteht die Möglichkeit, auch weiter entfernt ansässige Gäste für die eigene Lehrveranstaltung zu gewinnen (Borne-meyer 2021).

Ein „best of both worlds“ in diesem Zusammenhang könnte beschrieben werden als eine themen- und situationsabhängige Umsetzung von Gastvorträgen in hybriden Formaten. Exemplarisch sei auf einen Gastvortrag an der IU Internationale Hochschule verwiesen, der bereits vor den pandemie-bedingten Einschränkungen im hybriden Format stattgefunden hat (vgl. auch Bornemeyer 2021). Der Gast war vor Ort an einem Hochschulstandort und hat dort einen interaktiven Vortrag mit anschließender Diskussion gehalten. Im Vorfeld und im Anschluss bestand für die Studierenden, die Möglichkeit persönliche Kontakte zu knüpfen. Der Vortrag wurde zeitgleich auch als virtueller Gastvortrag an einem zweiten Hochschulstandort angeboten. Dem Gast ist es gelungen, die Studierenden an beiden Standorten aktiv in die Diskussion einzubinden. Auf diese Weise können Gastvorträge für mehrere Studierenden-gruppen standortunabhängig geöffnet werden. Voraussetzung ist eine entsprechende technische Ausstattung der Räumlichkeiten. Durch die pandemie-bedingten Erfahrungen erscheint ein virtueller Gastvortrag nicht mehr als zweitbeste Lösung, sondern eine genauso gute Alternative, die neue Möglichkeiten eröffnet. So können zukünftig im Sinne eines verstärkten Netzwerkgedankens bspw. Gäste aus der regionalen Wirtschaft an einzelne Standorte vor Ort eingeladen werden, während Referent:innen aus aller Welt über den virtuellen Raum mit den Studierenden ortsunabhängig interagieren können und eine Vernetzung auf dieser Ebene ermöglichen können.

3.2 Kleingruppenarbeit

Die Kleingruppenarbeit als Lernform unterstützt den bereits in Abschnitt zwei genannten konstruktivistischen Ansatz in der Lehre. Die Studierenden erarbeiten Lösungen gemeinsam in der Kleingruppe, der Lehrende agiert als Lernbegleiter, während die Studierenden Inhalte eigenständig erarbeiten (vgl. auch Böss-Ostendorf und Senft 2018, Erskine et al. 2003). Ulrich (2020) erläutert in seiner umfangreichen Sammlung von Lehrmethoden Ziele, Vorgehen und Variationsmöglichkeiten der Gruppenarbeit als eine kognitive Lehrmethode im Sinne des eigenständigen Lernens der Studierenden.

In der klassischen Präsenzlehre ermöglichen Kleingruppenarbeiten einen intensiven, persönlichen Austausch unter den Studierenden. Sie lockern die Lehrveranstaltung auf – die Studierenden bewegen sich im Raum, bilden Teams, passen die Sitzkonstellation an und nehmen die Energie mit in ihre Kleingruppen. Der oder die Lehrende bewegt sich im Raum, kann von Gruppe zu Gruppe gehen und unterstützen, aber auch kurz die Gesamtgruppe ansprechen. Die Studierenden schätzen dieser Art der Zusammenarbeit; exemplarisch seien folgende Zitate aus der Lehrevaluation einer eigenen (englischsprachigen) Lehrveranstaltung mit Kleingruppenarbeit an der IU Internationale Hochschule angeführt:

“[...] group works in class involved many students in the discussion.”

“The seating structure gave me a feeling of belonging into the group [...]”

“I loved to work with the flipchart to visualize the group work results.”

Kleingruppenarbeit lässt sich in die virtuelle Präsenzlehre übertragen. Online eingerichtete Gruppenarbeitsräume bieten dabei organisatorische Vorteile wie bspw. eine automatische Gruppeneinteilung und eine fest definierte Zeitbegrenzung. Darüber hinaus können auf sehr einfache Weise Studierende standortübergreifend, ggf. auch über Ländergrenzen hinweg in internationalen Teams, zusammenarbeiten. Nachteil ist auch hier wieder die fehlende direkte persönliche Interaktion.

Ein „best of both worlds“ in diesem Zusammenhang könnte implementiert werden im Sinne einer effizienten Gestaltung von Gruppenarbeiten in Präsenz mit virtuellen Vor-/ Nachbereitungsmöglichkeiten. Teile der Gruppenarbeit (Vor-/ Nachbereitung) können in den virtuellen Raum ausgelagert werden. Die Arbeitsergebnisse aus der Lehrveranstaltung vor Ort können auf einfache Weise im virtuellen Raum finalisiert werden ohne dass die Studierenden sich zwingend noch einmal persönlich an einem bestimmten Ort treffen müssten. Kleingruppenarbeit über mehrere Standorte bleibt möglich.

3.3 Integration spielerischer Elemente

Spielerische Elemente können die Interaktion der Studierenden untereinander und die Interaktion mit dem/ der Lehrenden fördern. Darüber hinaus können sie dabei helfen, die Aufmerksamkeit der Lernenden zu erhöhen. Manche Elemente wie bspw. Quiz oder Kreuzwörterrätsel lassen sich mit digitalen Tools sehr gut umsetzen. Die in diesem Absatz betrachteten spielerischen Elemente lassen sich in der bereits zitierten Methodensammlung von Ulrich (2020) unter die Feedbacktechniken fassen. Sie können auf aktivierende Art und Weise einen Einblick geben, inwiefern die Studierenden ausgewählte Inhalte einer Lehrveranstaltung erfasst haben.

Auch vor dem „Digitalisierungsturbo“ wurden digitale Tools in der Präsenzlehre eingesetzt (bspw. Mentimeter, Socrative oder Kahoot). In diesem Kontext erscheint eine Trennung von klassischer und virtueller Präsenzlehre im Hinblick auf den Einsatz spielerischer Elemente weniger sinnvoll als eine Trennung in spielerische Elemente, die „synchron“ in einer Lehrveranstaltung eingesetzt werden vs. spielerische Elemente, die von den Studierenden „asynchron“, also zeitlich unabhängig von der Lehrveranstaltung, bearbeitet werden können.

Beispiele für synchron einsetzbare Spiele sind ein Quiz (online oder in Präsenz) oder auch die Übertragung klassischer Gesellschaftsspiele (wie z. B. Tabu) in den Vorlesungskontext. Ein Beispiel aus einer einführenden Marketingveranstaltung (in englischer Sprache) zeigt Abbildung 3. Die Studierenden haben die Aufgabe, den jeweils oben auf einer Karte erscheinenden Begriff den Mitstudierenden zu erklären ohne die unten auf der Karte genannten Wörter zu verwenden. In der klassischen Präsenzlehre können Karten eingesetzt werden, in der virtuellen Präsenzlehre können die Wörter über die (private) Chat Funktion dem jeweils erklärenden Studierenden zur Verfügung gestellt werden.

Cost plus pricing	Demand curve	Price	Skimming	Pay-what-you-want
Margin	Price	Money	Pricing	Pricing
Add	Quantity	Opportunity	Dynamic	Demand
Mark-up	Axes	Cost	New product	Customer
Demand	Line	Demand	High	Loyalty
Competition	Elasticity	Pay	Low	Satisfaction

Abbildung 3. Tabu-Karten zum Themenbereich Pricing

Als Beispiel für ein asynchron einsetzbares spielerisches Elements zeigt Abbildung 3 ein Kreuzworträtsel aus der oben bereits genannten Marketingveranstaltung. Die Studierenden können dieses Rätsel zeitlich unabhängig bearbeiten. In diesem Fall bezieht sich das Lösungswort auf eine Werbekampagne, die in einer der folgenden Lehrveranstaltungen thematisiert wurde. Diese Art Kreuzworträtsel ist eine Methode, die Studierenden zu einer Auseinandersetzung mit Vorlesungsinhalten auch außerhalb der Lehrveranstaltung zu motivieren.

Solution:

Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Black	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange	Orange
--------	--------	--------	--------	--------	-------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--------

- One of the characteristics of services
- Tool to analyze a company's portfolio of business units
- One of the dimensions of the BCG matrix
- A strategic business unit with a high market share that is active in a market with low market growth
- The second dimension of the BCG matrix
- One of Porter's 5 Forces
- The "P" in PEST analysis stands for ... factors
- The "O" in SWOT analysis stands for ...
- SBU is the abbreviation for a ...
- The process of dividing a market into distinct group of buyers with different needs
- Age and gender are ... segmentation variables
- The way a product is defined by consumers on important attributes is called...
- Objectives should be formulated in a ... way

Abbildung 4. Kreuzworträtsel aus der Vorlesung „Principles of Marketing“. Quellen für die Fragen/ Antworten des Kreuzworträtsels: Armstrong et al. (2019); Homburg et al. (2012)

Zusammenfassend – im Sinne des „best of both worlds“ – lassen sich spielerische Elemente innerhalb und außerhalb der Lehrveranstaltung mit unterschiedlichen Zielen nutzen:

- » Auflockerung der Veranstaltung mit kurzen spielerischen Elementen vor Ort bzw. im virtuellen Raum
- » Begleitung der Veranstaltung mit asynchronen (digitalen) Spielen zur Förderung einer kontinuierlichen Auseinandersetzung mit den fachlichen Themen

Der „Digitalisierungsturbo“ kann hier einen Beitrag leisten über die erhöhte Bekanntheit von Tools, die in vielen Fällen schon vor den pandemie-bedingten Einschränkungen vorhanden waren. Aufgrund der fehlenden Notwendigkeit, sich mit online Tools auseinanderzusetzen, wurden diese ggf. nicht so intensiv genutzt wie in der aktuell implementierten virtuellen Präsenzlehre.

4 Ausblick

Was passiert, wenn die pandemie-bedingten Einschränkungen aufgehoben werden? Wird die Hochschullehre wieder in ihre „Ursprungsform“ zurückspringen – entsprechend eingangs erwähnter Definition von Resilienz?

Die Pandemie hat die Hochschullehre in eine neue Zeit versetzt und durch den Digitalisierungsturbo auch viel Potenzial aufgezeigt. Daher erscheint es nicht sinnvoll, wieder in die „Ursprungsform“ zurückzuspringen. Drea (2021) führt aus:

„Millions of students have now experienced the intensive integration of technology into their courses, and this has likely reset their expectations for the future.”

Vor der Pandemie wurde die klassische Präsenzlehre bereits mit digitalen Elementen angereichert (vgl. u. a. Bachmann 2002, Ulrich 2020); darüber hinaus waren Fernstudien- und e-learning Angebote verfügbar. Während der Pandemie fiel die Option klassisches Präsenzstudium aus. Nach Aufhebung der pandemie-bedingten Einschränkungen bieten sich wieder alle Optionen – und damit die Möglichkeit, das beste aus der Welt vor und nach der Pandemie zu kombinieren. Die Erwartungen der Studierenden an die Lehrenden haben sich durch die Pandemie verändert; es ist erlebbar geworden, was in der virtuellen Welt möglich ist und auch die Studierenden werden von den Lehrenden erwarten, dass (positive) Erfahrungen aus der virtuellen Präsenzlehre in die Lehre nach den pandemie-bedingten Einschränkungen übertragen werden.

Im Sinne der Studierenden führt Drea (2021) weiter aus:

„As we look toward a post-COVID future, the lessons of the past year should propel us forward; we do not want to regress and lose the momentum. Our students deserve nothing less.”

Wir sollten also den Schwung aus dem Digitalisierungsturbo mitnehmen und im Sinne der Studierenden positiv für die Gestaltung der Hochschullehre nach der Pandemie nutzen.

Literaturverzeichnis

- Armstrong, G., P. Kotler und M.O. Opresnik (2019), Marketing: an Introduction, 14th ed., Pearson.
- Bachmann, G., M. Dittler, T. Lehmann, D. Glatz und F. Rösel. (2002), Das Internetportal "Learn Tec Net" der Universität Basel: Ein Online-Supportsystem für Hochschuldozierende im Rahmen der Integration von E-Learning in die Präsenzuniversität, in Bachmann, G., O. Haefeli und M. Kindt (Hrsg.), Campus 2002. Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase, Waxmann, 87-97.
- Ball, C. (1985): What the hell is quality? In: Ball, C. (Hrsg), Fitness for purpose –Essays in Higher Education, Guildford 1985, 96-102.
- Böss-Ostendorf, A. und H. Senft (2018), Einführung in die Hochschul-Lehre, 3. Auflage, Verlag Barbara Budrich UTB.
- Bornemeyer (2021), Gastvorträge von Unternehmensvertretern als Gestaltungselement praxisorientierter Hochschullehre, in: Hattula, C., J. Hilgers-Sekowsky und G. Schuster (Hrsg.), Praxisorientierte Hochschullehre: Innovative Lehrkonzepte und Best Practices, Springer, 47-61.
- Drea, J. (2021), Online? In Person? The Power of Letting Students Choose. How Course Delivery Models Should Evolve Post-Pandemic, Not Turn Back, Harvard Business Publishing, <https://hbsp.harvard.edu/inspiring-minds/online-in-person-the-power-of-letting-students-choose?cid=email%7Celoqua%7C2021-04-02-inspiring-minds-digest%7C739812%7Cinspiring-minds%7Ceducator%7Cinspiring-minds-article%7Cpr20212374&acctID=15190555>, abgerufen am 05.04.2021.
- Erskine, J.A., M.R. Leenders und L.A. Mauffette-Leenders (2003), Teaching with cases, Richard Ivey School of Business, The University of Western Ontario.
- Homburg, C., S. Kuester und H. Krohmer (2012), Marketing Management, 2nd ed., Mc Graw Hill.
- McCleary, K.W. und P.A. Weaver (2008), The Effective Use of Guest Speakers in the Hospitality and Tourism Curriculum, Journal of Teaching in Travel & Tourism, 8 (4), 401-414.
- Prandini, M. Bornemeyer, C. und I. Ulrich (2021), Qualität der Hochschullehre, IUBH Discussion Papers, Series: Business and Management, Vol. 4, Issue 2.
- Stangl, W. (2021): Resilienz, <https://lexikon.stangl.eu/593/resilienz>, abgerufen am 30.06.2021.
- Ulrich, I. (2020): Gute Lehre in der Hochschule, 2. Auflage, Springer.
- Ulrich, I. und C. Heckmann (2013), Wirksamkeitsmessung von Hochschuldidaktik. Messmöglichkeiten und Anwendungsbeispiele hochschuldidaktischer Wirksamkeitsmessung, in: Berendt, B., A. Fleischmann, N. Schaper, B. Szczyrba und J. Wildt (Hrsg.), Neues Handbuch Hochschullehre, Raabe, Rn. I 4.4.
- Ulrich, I., S.F.C. Wenzel, L. Schulze-Vorberg, S. Scheerer und N. Schaper (2021) (angenommen), Lernen mit digitalen Medien, in Kordts-Freudinger, R., N. Schaper, A. Scholkmann und B. Szczyrba (Hrsg.), Handbuch Hochschuldidaktik, utb.
- Vroeijenstein, T. (1991), External quality assessment: servant of two masters? The Netherlands University perspective, in: Craft, A. (Hrsg.), Quality assurance in higher education, proceedings of an international conference, The Falmer Press, 111-135.
- Zou, P., W. Sun, S.G. Hallowell, C. Lee, L. Ge (2019), Use of guest speakers in nursing education: an integrative review of multidisciplinary literature, Advances in Medical Education and Practice, 10, 175-189.

Zur Autorin



Prof. in Dr. in Claudia Bornemeyer ist seit 2006 als Professorin für Service Management und Marketing im Fachgebiet Transport & Logistik an der IUBH Internationale Hochschule tätig. Sie verantwortet darüber hinaus als Prorektorin Qualität der Lehre das akademische Qualitätsmanagement der Hochschule. Vor ihrer Tätigkeit an der Hochschule, war sie mehrere Jahre als Unternehmensberaterin und Projektleiterin im Bereich Strategie, Organisation und Prozessgestaltung im Konzern Deutsche Post DHL tätig. Ihre akademische Ausbildung absolvierte Sie an der Universität Bielefeld und der Ecole Supérieure de Commerce de Rennes.
E-Mail: claudia.bornemeyer@iu.org

IMC Rise®: Eine Case Study über die Stärkung von Resilienz im virtuellen Kontext

Mag.^a Iris Enz, MA, Rainer Zehetner, MA, Prof.ⁱⁿ (FH) Mag.^a Claudia

Bauer-Krösbacher, PhD, Prof.(FH) Mag. Dr. Martin Waiguny,

IMC Fachhochschule Krems

1 Einleitung

Die aktuelle COVID-19 Pandemie stellt Hochschulen vor große Herausforderungen. Neben umfangreichen Änderungen im Studien- und Lehrbetrieb, zeigt sich auch, dass der psychischen Belastbarkeit der Studierenden mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden muss. Daher hat sich die IMC FH Krems entschlossen, Studierenden ein mental-körperliches Programm anzubieten, welches Konzepte aus der Mindfulness-Forschung, sowie Yoga und Meditation kombiniert. Dieses Konzept sowie dessen Umsetzung und erste Auswirkungen stellen den Kern dieser Case Study dar.

Dieser Beitrag beginnt mit einer Begriffsdefinition und einem kurzen Überblick über Ergebnisse der Mindfulness-Forschung. Danach wird das IMC Rise® Programm vorgestellt und dessen Schwerpunkte und Ablauf genauer erläutert. Um zu erfahren, wie Teilnehmer*innen diesen Workshop erlebt haben, werden Einblicke in die Ergebnisse eines systematisch erhobenen Feedbacks gegeben. Dieser Beitrag endet mit einer Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse aus IMC Rise® sowie Empfehlungen für weiterführende Forschung und Praxis in diesem Bereich.

2 Mindfulness

2.1 Das Konzept Mindfulness

Das Konzept "Mindfulness", im Deutschen auch als „Achtsamkeit“ bezeichnet, wurde in den letzten Jahren mit steigendem Interesse nicht nur in der Psychologie und Therapie (z. B. Brown et al., 2007; Creswell, 2017), sondern auch in den Wirtschaftswissenschaften (z. B. Dane & Brummel, 2014; Good et al., 2016; Lomas et al., 2017), der Pädagogik bzw. im Bildungswesen und Training verfolgt (z. B. Reveley, 2016; Sanyal & Rigg, 2021; Weare, 2019). Mindfulness hat in den asiatischen, vor allem buddhistischen Kulturen eine lange Historie und ist seit den 1970ern auch in den westlichen Therapieansätzen immer mehr vertreten (Good et al., 2016). Creswell (2017) beschreibt Mindfulness als ein übergeordnetes Konstrukt, welches zwei Elemente umfasst: Bewusste Wahrnehmung des gegenwärtigen Moments (z. B. durch Sinneserfahrungen) und Ausrichtung auf die Erfahrung, d.h. eine Haltung, welche von Neugier, Offenheit und von einem Nicht-Urteilen charakterisiert ist. Die Mindfulness-Praxis hilft, einen besseren Einblick in die Prozesse des Denkens zu erhalten, indem man sich der Gedankenmuster wie beispielsweise wiederkehrende Muster von Angst, Sorge, Selbstkritik

oder Herabwürdigung von sich selbst oder anderen, bewusst wird (Carmody, 2015). Eine Vielzahl von Studien im therapeutischen Kontext (siehe zB die Metaanalysen von Grossman et al., 2004; Khoury et al., 2013; Ledesma & Kumano, 2009) zeigt positive Auswirkungen auch außerhalb des klinischen Bereichs. Chiesa and Serretti (2009) sowie Sharma and Rush (2014) betonen, dass Mindfulness-Praktiken den Stresslevel von gesunden Erwachsenen günstig beeinflussen.

Good et al. (2016) erläutern in einem integrativen Framework, dass Mindfulness als Zustand, Veranlagung, Übung oder auch Intervention verstanden werden kann. Durch die oben beschriebene bewusste Wahrnehmung wirkt sich Mindfulness auf die funktionellen Domänen von Kognition, Affekt, das aktuelle Verhalten sowie auf die Physiologie aus, welche dann wiederum positive Effekte in verschiedenen arbeitsbezogenen Kontexten verursacht (Good et al., 2016). Dieses holistische Verständnis von Mindfulness ist außerdem relevant für die Anwendung im Studium, wobei insbesondere das Verständnis als Übung oder auch als Intervention wesentlich ist, da dies von Institutionen aktiv gestaltet werden kann.

2.2 Mindfulness in Lehre und Studium

Erfolgreiche Feldversuche zeigen, dass sich Mindfulness-Trainings – sowohl in formelleren wie auch in informelleren Ausführungen – signifikant positiv auf das Stressempfinden von Studierenden auswirken (Hindman et al., 2015). Stork et al. (2020) demonstrieren, dass sowohl individuelles als auch gemeinsames Training die Achtsamkeit der Teilnehmenden in einem ähnlichen Maß erhöhen. Die erhöhte Achtsamkeit steht dann im Zusammenhang mit einer höheren Selbstwirksamkeitserwartung und höheren Lebenszufriedenheit. Auch Auswirkungen auf den gefühlten positiven und negativen Affekt, nämlich eine Steigerung des positiven und eine Abnahme des negativen Affekts mit Dauer der Trainings, sind belegt. Insgesamt steigert sich dadurch die Resilienz von Studierenden gegenüber den Herausforderungen des Studienalltags, und es zeigt sich, dass Achtsamkeitsübungen und Trainings auch erfolgreich in bestehende Lehrveranstaltungen eingebettet werden können (Stork et al., 2020). Gallego et al. (2014) untersuchten die Auswirkungen von physischem Training und Mindfulness auf Depressionen, Angst- und Stresszustände von Studierenden. Während physisches Training und Mindfulness sich ähnlich gut auf eine Reduzierung des Stressempfindens auswirkten, zeigte sich in der Gruppe mit dem Mindfulness-Training zudem eine Reduktion der Depressionen der Studierenden (Gallego et al., 2014).

Des Weiteren haben jüngere Studien positive Auswirkungen von Achtsamkeitspraxis auf Ablenkungspotential und Konzentration von Studierenden gezeigt, wobei hier insbesondere auch Meditationstechniken in die Intervention eingebaut wurden (Miller et al., 2019). Kerrigan et al. (2017) zeigen in einer qualitativen Studie, dass neben den bereits diskutierten positiven Effekten auf Stressempfinden auch die Möglichkeit „abzuschalten und nicht an die Universität zu denken“ ein wesentlicher Faktor sein kann. Darüber hinaus erläutern Teilnehmer*innen, dass durch das Achtsamkeitstraining sich auch der Fokus von reiner Leistungsorientierung hin zur Reflexion und erkennen der eigenen Limitationen führt (Kerrigan et al., 2017).

Ähnliche Ergebnisse liefern Mental-Trainingsmethoden wie Meditation, welche die kognitiven Fähigkeiten stärkt (Zeidan et al., 2010). Teilnehmer an bis zu vier Meditationseinheiten

berichten zunächst von einer Reduktion von Depression, Enge, Müdigkeit und Ärger, was sich positiv auf verschiedene kognitive Tests (verbal Fluency, visueller Aufnahmefähigkeit, und Merkfähigkeitstest) auswirkte (Zeidan et al., 2010). Wimmer et al. (2020) untersuchten die Kombination aus Mindfulness-Training mit und ohne Yoga – insbesondere Auswirkungen der Trainingsdauer. Überraschenderweise waren diese Effekte auf die Qualität von Hausübungen zwar von der Tendenz her positiv, aber nicht signifikant. Die Zusammenhänge zwischen Yoga, Resilienz und Salutogenese (Enz, 2013; Fathi, 2019), Resilienz und Achtsamkeitspraxis bzw. Meditation (Stangl, 2021; Stork et al., 2020) sowie zwischen Yoga und Resilienz (Sullivan et al., 2018) wurden bereits in mehreren Studien belegt. Regelmäßige Yogapraxis erhöht Fähigkeiten zur Selbst-Regulation und prosozialem Verhalten, welche sich positiv auf die Leistung von Schülern und Studierenden auswirken (Butzer et al., 2015).

Trotz dieser Erkenntnisse werden Achtsamkeitskurse, Mentaltraining und Yoga an Fachhochschulen bis dato noch wenig angeboten und sind nicht systematisch in diversen Curricula oder extracurricularen Angeboten verankert. Im Zuge der Distanzlern-Situation aufgrund der COVID-19 Pandemie wurde aber schnell klar, dass Studierende Möglichkeiten benötigen, um sich wieder zu fokussieren, sich Wichtigem bewusst zu werden und zudem Stress, Ängste, Depressionen u.Ä. abzubauen. In einem nächsten Schritt gehen wir daher auf das Design des Workshops ein, welches im Unterschied zu den bisherigen Studien alle vorher diskutierten Elemente – Achtsamkeit, Selbstfindung, Yoga und Meditation – vereint.

3 Das Programm IMC Rise®

Basierend auf eingangs präsentierter wissenschaftlicher Evidenz wurde ein Programm entwickelt, welches den Studierenden Tools für die Bewältigung der Pandemiesituation vermittelt. So sollten sie dadurch nicht nur mit dem Studienalltag in dieser herausfordernden Zeit besser zurechtkommen, sondern auch ihre Resilienz und Salutogenese stärken, um den mentalen Herausforderungen besser begegnen zu können.

3.1 Konzept und Design

Das Programm IMC Rise® beinhaltet folgende Schwerpunkte:

- » Entspannung von Körper und Geist
- » Stärkung von Selbstreflexion sowie der eigenen Ressourcen
- » Strategien zur Integration der neu gewonnen Erkenntnisse und Co-Kreation

Ziel ist es, die Selbst- und Sozialkompetenz der Studierenden zu fördern, sie zu lehren, wie sie ihr geistiges und emotionales Potential voll ausschöpfen, ihre eigenen Stärken erkennen und gezielt einsetzen können. Sie üben sich in authentischer Selbstpräsentation und erhalten Techniken für gesunde Kommunikation und Konfliktmanagement. Wie oben genannte Studien bestätigen, kann dies die psychische und emotionale Stabilität, Resilienz und Gesundheit steigern.

Studierende haben im Programm die Möglichkeit, ihr emotionales und mentales Innenleben besser kennenzulernen, Achtsamkeit im Umgang mit sich selbst und anderen zu erhöhen, sowie neue Glaubenssätze und Werte auf mentaler und körperlicher Ebene zu integrieren.

Als strukturelle, inhaltliche Basis dienen die sogenannten logischen Ebenen, die „Ebenen der Veränderung“, wie von Dilts et al. (2013) beschrieben. Dieses Modell dient dazu, nachhaltige Veränderungen von belastenden Strukturen/Gedankenprozessen und mentalen Mustern hervorzurufen. Folgende Ebenen einer Person werden dabei behandelt:

- » ihre Umwelt
- » ihr Verhalten
- » ihre Fähigkeiten
- » ihre Werte und Glaubenssätze
- » ihre Identität und Zugehörigkeit
- » die der Person übergeordnete Ebene der Sinngebung und Zielfindung, die sogenannte überindividuelle Ebene

Alle genannten Ebenen werden durch prozessorientierte Methoden und durch Übungen aus dem Mentaltraining, durch Coping-Strategien zur Stressreduktion sowie Meditation und Yogaübungen adressiert, um im Sinne der Salutogenese zu ganzheitlichem Wohlbefinden und Gesundheit beizutragen. Die Studierenden können sich zu persönlichen Themen austauschen und voneinander lernen. Damit bietet die IMC FH Krems Studierenden neue Möglichkeiten der Vernetzung und des Austauschs.

3.2 Ablauf

Das IMC Rise® Programm wurde im Wintersemester 2020/21 erstmals virtuell durchgeführt. Trotz dieser Herausforderung zeigte sich, dass virtuelle Mindfulness-Angebote (Messer et al., 2015), die oben angesprochenen Effekte bewirken können. IMC Rise® wurde in acht Einheiten zu je 75 Minuten einmal wöchentlich abends sowohl in Deutsch als auch in Englisch für die Studierenden angeboten. Knapp 360 Studierende (ca. 12 % der Studierenden der IMC FH Krems) registrierten sich für dieses online Angebot wobei von diesen knapp 260 aktiv waren (mehr als fünf Aufrufe des Angebots).

Das Programm war gemäß eines Coachingprozesses aufbauend gestaltet, aber trotzdem stand jede Einheit mit einem gewissen Themenschwerpunkt für sich, und die Studierenden konnten jederzeit einsteigen. Um das Angebot möglichst breit verfügbar zu machen, war es nicht nur möglich, regelmäßig „live“ daran teilzunehmen, sondern auch Übungen nachzusehen. Der Ablauf wurde wie folgt unterteilt: Begrüßung mit einer Fragerunde zum Wohlbefinden der Teilnehmer*innen, Erläuterung des Themas für die jeweilige Session, praktische Übungen, Verabschiedung. Zur Vorstellung und Erklärung der Themen wurden teilweise Powerpoint-Folien eingebaut. Die Struktur wurde hinsichtlich der praktischen Übungen teilweise sehr flexibel gehandhabt. In manchen Einheiten wurde beispielsweise direkt mit einer praktischen Übung begonnen. Die Kameraeinstellung folgte dem Rhythmus des Ablaufs der jeweiligen Einheit und wechselte so zwischen Nah- und Fernaufnahmen: Begrüßung, Themenvorstellung und Erklärungen sowie Verabschiedung direkt vor der Kamera in Großaufnahme der beiden Workshopleiter; bei den Yoga- und Körperübungen dann ein auf den ganzen Raum gerichtetes Bild.

3.3 Integriertes Feedback und Evaluation

Nach Abschluss des Workshops wurde Feedback der Studierenden in Form eines kurzen Fragebogens eingeholt. Dieser enthielt hauptsächlich offene Fragen und wurde an alle aktiven

Teilnehmer*innen des letzten Workshops online verteilt. Die Reaktionen zeigten, dass das Programm wesentlich dazu beitragen konnte, eine innere mentale Ausgeglichenheit und körperliche Entspannung im Distance Learning Modus zu erlangen. Eine Teilnehmerin beschrieb dies wie folgt:

„IMC RISE war eine unglaublich tolle Möglichkeit, in den stressigen Lernphasen abzuschalten und zu sich zu finden“ und „[...] Jeden Donnerstag gehe ich entspannt, glücklich und erfüllt aus dem Workshop“.

Darüber hinaus konnte durch IMC Rise® auch die soziale Interaktion gefördert werden. Diese war gerade in Lockdown Zeiten von besonderer Bedeutung. An den Workshops nahmen Studierende aus sehr unterschiedlichen Studienrichtungen teil und sorgten so für ein Zusammenwachsen über die Studiengänge hinweg in eine größere Gruppe. Auch gelang es, Sprachbarrieren zu überwinden. Manche Studierenden nahmen entweder an den deutschen oder den englischen Sessions teil oder wechselten je nach zeitlicher Verfügbarkeit. Das Workshopleiterpaar hielt immer erst die Session auf Deutsch und danach dieselbe auf Englisch. Somit wurde ein hohes Level an Integration möglich. Darüber hinaus war es den Teilnehmer*innen freigestellt, die Kameras einzuschalten. Interessanterweise war dies aber nur am Beginn der Session – zur Begrüßung – bei einigen wenigen der Fall. Es kann daher angenommen werden, dass ihnen das Abschalten und Entspannen besser gelang, in dem die Kameras ausgeschaltet blieben. Somit waren nur die beiden Workshopleiter im Bild. Die Kommunikation untereinander war eine Mischung aus sprachlichem Artikulieren und Kommentare in die Chatbox zu schreiben.

Sich unter Gleichgesinnten zu befinden und verstanden zu werden, gehörte für manche Teilnehmer*innen zu den wichtigsten Kriterien, an den Sessions teilzunehmen. So konnten diese Online-Gruppen Zugehörigkeit vermitteln, obgleich sie sich von tatsächlichen physischen Treffen unterscheiden mögen. Als Vorteil erwies sich jedenfalls die Flexibilität dieses Online-Modells. So kann online ein größerer Kreis an Studierenden teilnehmen, weil sie weder örtlich noch zeitlich gebunden sind. Einige Teilnehmer*innen befanden sich beispielsweise gerade auf Erasmus-Exchange und konnten so von anderen Ländern aus unkompliziert dabei sein. Als sehr international ausgerichtete Fachhochschule waren die Studierenden der IMC FH Krems rund um den Globus verteilt – mit teilweise erheblichen Zeitunterschieden zu Österreich (z. B. Mexiko).

Ein weiterer besonderer Aspekt, der im Feedback hervorgehoben wurde, war die Ausgewogenheit der Übungen. Den meisten Zuspruch bekamen jedoch die geführten Meditationen, um dem starken Bedürfnis nach Entspannung und Abschalten zu begegnen. Auch die Selbstreflexionen, in denen die Teilnehmer*innen über Ihre Erfahrungen mit den diversen Übungen erzählten und zu einem besseren Verständnis eigener mentaler Strukturen beitrugen, wurden hervorgehoben. Die Tipps und Tricks, so wie es die Teilnehmer*innen bezeichneten, wurden als sehr wertvoll empfunden:

“Iris und Rainer haben uns wertvolle Tipps für das tägliche Leben gegeben”.

Auch ein weiterer Kommentar drückt diese Erfahrung aus:

“IMC RISE ermöglicht es, abzutauchen und die alltäglichen Sorgen und/oder Probleme hinter sich zu lassen. Iris und Rainer vermitteln verschiedene Tricks, um schwierige Erlebnisse zu verarbeiten oder einfach entspannter durch den Tag zu gehen“.

Des Weiteren wurde der Enthusiasmus und das Engagement des Workshopleiterpaares betont. Eine Workshopteilnehmerin meinte dazu:

“Die Leidenschaft der Workshop-Leiter Iris und Rainer ist richtig ansteckend”.

Dies impliziert wie wichtig für den Erfolg eines Workshops nicht nur das Charisma der Workshopleiter ist, sondern auch deren Fähigkeit, andere zu begeistern, zu leiten und dabei authentisch zu sein.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend war es die Kombination aus zeitlicher Flexibilität und inhaltlichen sowie sozialen Aspekten, welche nicht nur zur Zufriedenheit mit dem Workshop, sondern vor allem zur Begeisterung der Studierenden beitrug. Rückmeldungen zum Workshop lauteten beispielsweise wie folgt:

“Der IMC RISE Workshop ist mein wöchentliches Highlight! Die Kombination aus Meditation, Yoga und Selbstreflexion gibt mir so viel Glück, Kraft und Ruhe. [...] Ich bin dankbar für dieses einzigartige Angebot, vor allem in diesen schwierigen Zeiten”

oder

“[...] Ich bin sehr dankbar für alles, was ich lernen durfte. Mich hat IMC RISE begeistert!“

Insgesamt war der Workshop also ein großer Erfolg, der nicht nur mit viel Interesse aufgenommen und umgesetzt wurde, sondern auch zahlreiche Folgeprojekte ins Leben gerufen hat, nämlich das “IMC Mindfulness-Brunch” oder die “IMC Talks – Der virtuelle Austausch für IMC-Studierende”. Gleichzeitig wurden Themen auch seitens der Studierenden vorgebracht, wie beispielsweise Prüfungsangst, deren Bewältigung in einem eigenen Workshop behandelt werden müsste. Die Beschäftigung mit den Sorgen und der Ängste der Studierenden bedarf in Zukunft viel mehr Aufmerksamkeit, die mit einer verstärkten Konzentration auf der Entwicklung von Soft Skills einhergehen müssen. Hier gilt es noch weitere curriculare oder außercurriculare Angebote zu schaffen.

Die gewonnenen Erkenntnisse, Ziele und die Konzeption des IMC Rise® Programmes mit den vorgeschlagenen Bausteinen sowie der Organisation und Umsetzung des Workshops können als eine Art Good-Practice Case Study betrachtet werden. Diese kann als Inspiration und Vorlage für ähnliche Vorhaben dienen und somit helfen, Mindfulness-Training an Fachhochschulen verstärkt zu etablieren. Darüber hinaus soll dieser Beitrag auch zu Forschungen in diesem Bereich anregen. Fragen, wie Mindfulness besser in den Studienalltag integriert werden kann, methodisch am besten untersucht werden kann oder inwiefern interkulturellen Aspekte in Mindfulness-Trainings eine Rolle spielen, sind bis dato teilweise noch völlig unbeantwortet. Auch den Unterschied zwischen Online- und Präsenz-Trainings vertiefend zu ermitteln wäre ein vielversprechender Pfad für weitere wissenschaftliche Untersuchungen. Letztendlich ergibt sich wohl die Notwendigkeit, dass Lehrkräfte und Professor*innen Mindfulness selbst erlernen und praktizieren, denn nur so kann Mindfulness an verschiedenen Bildungseinrichtungen effektiv kultiviert werden (Weare, 2019).

Literaturverzeichnis

- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological inquiry*, 18(4), 211-237.
- Butzer, B., Ebert, M., Telles, S., & Khalsa, S. B. S. (2015). School-based yoga programs in the United States: A survey. *Advances in mind-body medicine*, 29(4), 18.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *The journal of alternative and complementary medicine*, 15(5), 593-600.
- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual review of psychology*, 68, 491-516.
- Dane, E., & Brummel, B. J. (2014). Examining workplace mindfulness and its relations to job performance and turnover intention. *Human relations*, 67(1), 105-128.
- Dilts, R. B., Delozier, J., & Dilts, D. B. (2013). NLP II-die neue Generation: Strukturen subjektiver Erfahrung-die Erforschung geht weiter. Junfermann Verlag GmbH.
- Enz, I. (2013). Yoga – Lebensweise oder Freizeitgestaltung? Genese, Rezeption und gesundheitsfördernde Aspekte des Modern Postural Yoga im Kulturvergleich Österreich – Indien, Universität Wien].
- Fathi, K. (2019). Resilienz: Eine Universalantwort auf die Krisen unserer Zeit? (Resilienz im Spannungsfeld zwischen Entwicklung und Nachhaltigkeit (pp. 25-60). Springer.
- Gallego, J., Aguilar-Parra, J. M., Cangas, A. J., Langer, Á. I., & Mañas, I. (2014). Effect of a mindfulness program on stress, anxiety and depression in university students. *The Spanish journal of psychology*, 17.
- Good, D. J., Lyddy, C. J., Glomb, T. M., Bono, J. E., Brown, K. W., Duffy, M. K., Baer, R. A., Brewer, J. A., & Lazar, S. W. (2016). Contemplating mindfulness at work: An integrative review. *Journal of management*, 42(1), 114-142.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits: A meta-analysis. *Journal of psychosomatic research*, 57(1), 35-43.
- Hindman, R. K., Glass, C. R., Arnkoff, D. B., & Maron, D. D. (2015). A comparison of formal and informal mindfulness programs for stress reduction in university students. *Mindfulness*, 6(4), 873-884.
- Kerrigan, D., Chau, V., King, M., Holman, E., Joffe, A., & Sibinga, E. (2017). There is no performance, there is just this moment: The role of mindfulness instruction in promoting health and well-being among students at a highly-ranked university in the United States. *Journal of evidence-based complementary & alternative medicine*, 22(4), 909-918.
- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., Chapleau, M.-A., Paquin, K., & Hofmann, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: a comprehensive meta-analysis. *Clinical psychology review*, 33(6), 763-771.
- Ledesma, D., & Kumano, H. (2009). Mindfulness-based stress reduction and cancer: a meta-analysis. *Psycho-Oncology: Journal of the Psychological, Social and Behavioral Dimensions of Cancer*, 18(6), 571-579.
- Lomas, T., Medina, J. C., Ivtzan, I., Rupperecht, S., Hart, R., & Eiroa-Orosa, F. J. (2017). The impact of mindfulness on well-being and performance in the workplace: an inclusive systematic review of the empirical literature. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(4), 492-513.
- Messer, D., Horan, J. J., Turner, W., & Weber, W. (2015). The effects of internet-delivered mindfulness training on stress, coping, and mindfulness in university students. *AERA Open*, 2(1), 2332858415625188.
- Miller, C. J., Borsatto, J., & Al-Salom, P. (2019). Testing a quick mindfulness intervention in the university classroom. *Journal of Further and Higher Education*, 43(6), 839-847.
- Reveley, J. (2016). Neoliberal meditations: How mindfulness training medicalizes education and responsabilizes young people. *Policy Futures in Education*, 14(4), 497-511.
- Sanyal, C., & Rigg, C. (2021). Integrating mindfulness into leadership development. *Journal of Management Education*, 45(2), 243-264.
- Sharma, M., & Rush, S. E. (2014). Mindfulness-based stress reduction as a stress management intervention for healthy individuals: a systematic review. *Journal of evidence-based complementary & alternative medicine*, 19(4), 271-286.
- Stangl, W. (2021). Stichwort: „Resilienz“. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik.
- Stork, W., Heimes, S., Aatz, H., & Boll, J. (2020). Achtsamkeit und Resilienz in der Hochschullehre: Zur Wirksamkeit stressreduzierender und resilienzfördernder Maßnahmen im Studium-Ergebnis und Erkenntnisse im Zusammenhang mit der Studie RODS II an der Hochschule Darmstadt (
- Sullivan, M. B., Erb, M., Schmalzl, L., Moonaz, S., Noggle Taylor, J., & Porges, S. W. (2018). Yoga therapy and polyvagal theory: The convergence of traditional wisdom and contemporary neuroscience for self-regulation and resilience. *Frontiers in Human Neuroscience*, 12, 67.

Weare, K. (2019). Mindfulness and contemplative approaches in education. *Current opinion in psychology*, 28, 321-326.

Wimmer, L., Bellingrath, S., & von Stockhausen, L. (2020). Mindfulness Training for Improving Attention Regulation in University Students: Is It Effective? and Do Yoga and Homework Matter? *Frontiers in psychology*, 11, 719.

Zeidan, F., Johnson, S. K., Diamond, B. J., David, Z., & Goolkasian, P. (2010). Mindfulness meditation improves cognition: Evidence of brief mental training. *Consciousness and cognition*, 19(2), 597-605.

Zu den Autor*innen



Mag.ª Iris Enz, MA ist selbstständige Yoga Lehrerin, Lebens- und Sozialberaterin und studierte Soziologie und Publizistik und Kommunikationswissenschaft.

E-Mail: iris_enz@hotmail.com



Rainer Zehetner, MA ist externer Lektor der FH Krems, Geschäftsführer der Padelzone GmbH und Lebens- und Sozialberater i.A. Er studierte Tourismus- und Freizeitwirtschaft sowie Sport, Kultur- und Event Management.

E-Mail: rainer.zehetner@fh-krems.ac.at



Prof.ª(FH) Mag.ª Claudia Bauer-Krösbacher, PhD ist Studiengangsleiterin von Tourism und Leisure Management. In ihrer Forschung widmet sie sich Authentizität, Kulturtourismus, Touristenverhalten sowie Forschungsmethoden im Tourismus.

E-Mail: claudia.bauer-kroesbacher@fh-krems.ac.at



Prof.(FH) Mag. Dr. Martin Waiguny ist der Akademische Leiter der FH Krems und forscht insbesondere im Bereich von Unterhaltungserlebnissen, Überzeugungsforschung, Gamifikation und deren digitaler Umsetzung.

E-Mail: martin.waiguny@fh-krems.ac.at

Resilienz weiterentwickeln mit der Kraft der Improvisation

Mag. Dr. Christian F. Freisleben-Teutscher, FH St. Pölten

Abstract

Improvisationsmethoden sind ein vielfältiges, leicht adaptierbares Methodenset, mit dem es auch möglich ist, sich intensiv mit verschiedenen Aspekten der Resilienz auseinanderzusetzen. Sowohl auf einer inhaltlichen Ebene mit einer auch kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff als auch auf der Ebene Resilienz im wahrsten Sinn des Wortes zu erleben, als jeder Person zugängliche Ressource wahrzunehmen und weiterzuentwickeln.

1 Resilienz und Improvisation

Resilienz kann als grundlegende Kompetenz verstanden werden, auf die jede Person theoretisch Zugriff hat (vgl. Rönnau-Böse & Fröhlich-Gildhof, 2020). Gleichzeitig ist Resilienz gerade in Zeiten der Krise ein wichtiges Element, um sich als Person (wieder) als selbstwirksam wahrzunehmen, entsprechende Ideen und Handlungsoptionen abzuleiten sowie diese auch in die Tat umzusetzen.

Ein wesentliches Gestaltungskriterium von innovativer Lehre ist deren kompetenzorientierte Ausrichtung. Es stellt sich die Frage, wie Studierende dabei unterstützt werden können, im Laufe einer Ausbildung Resilienz im Sinn einer überfachlichen Kompetenz weiterzuentwickeln, ausgehend von einem selbstwertschätzenden Blick auf schon vorhandene Anteile (vgl. dazu u. a. Berndt & Felix, 2020; Luks, 2020, Höfler, 2016).

Der Einsatz von Methoden aus der Angewandten Improvisation im Bildungsbereich ist spätestens seit den 1920er Jahren ein Element, das sich auch in vielen Lehrveranstaltungen an Hochschulen wiederfindet. Wurzeln dieser Herangehensweisen lassen sich auf das Wirken von Reformpädagog*innen zurückführen, etwa im Sinn des Einsatzes von spielerischen Elementen in verschiedensten Unterrichtssettings.

Mit Angewandter Improvisation gemeint sind eine große Anzahl an Herangehensweisen: Assoziationsmethoden mit Lauten, Gesang, Worten, Texten, Zeichnungen und dem Körper, sowie szenische Methoden. Ein gut geplanter und kontinuierlicher Einsatz in verschiedenen Phasen von Lehrveranstaltungen hat das Potential, den Umgang mit komplexen Wissensthemen zu unterstützen, Lernprozesse zu initiieren und voranzutreiben sowie die Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen zu fördern. (vgl. u. a. Berk & Trieber, 2009; Jagiello-Rusilowski, 2016; Lee & Carpenter, 2015; Scruggs & McKnight, 2008, Stewart, 2016; Yamamoto, 2015). Damit gemeint sind ebenso Fähigkeiten die Resilienz in vieler Hinsicht ausmachen: Sich selbst als Person zu erleben, die fähig ist mit einer gesunden Portion an Resilienz auf das Leben und anstehende Herausforderungen zu blicken. Dazu kommt die Kompetenz der

Wertschätzung sowohl in Bezug auf Ideen und Talente anderer Personen als auch von Gelungenen im eigenen Leben. Improvisationsmethoden unterstützen dabei, Krisen oder diese vorangehenden Muster als solche zu erkennen und zu akzeptieren. Akzeptanz bedeutet dabei ebenso, das Anerkennen, dass sich viele Schwierigkeiten und Rückschläge nicht alleine lösen lassen, dass es wichtig ist sich Unterstützung zu holen oder diese anzubieten – ein wesentlicher Aspekt ist dabei Netzwerke auf- und auszubauen.

Mit Improvisationsmethoden ist es gut möglich Handlungsoptionen für Situationen zu entwickeln, in denen Resilienz gefragt ist, sie in verschiedenen Intensitäten auszutesten und erste Erfolgsschritte als solche wahrzunehmen. Sie können demnach dabei helfen, Verantwortung zu übernehmen, sowohl für eigene Lernprozesse als auch für den Umgang mit drohenden oder schon existierenden Krisensituationen (Zu den Aspekten der Resilienz vgl. u. a. Heller, 2018).

So kann – wie auch beim Workshop bei der Tagung umgesetzt – mit Wort für Wort, oder Satz für Satz Assoziationsmethoden eine grundlegende Definition des Begriffs geschehen sowie gleichzeitig das Denken in Lösungsoptionen eingeübt werden. Vor allem auch mit Körperbilder wird wahrnehmbar, wie sich Situationen anfühlen, wo Resilienz zu fehlen scheint und wo diese Ressource dann doch greifbar wird, sich auf Haltung in einem umfassenden Sinn auswirkt. Eine weitere Option, die ebenso bei der Tagung zum Einsatz kam, ist mit Bildern von Alltagsgegenständen zu arbeiten, diese im Sinn der Bricolage völlig neu zu kombinieren und dadurch detaillierte Erinnerungen an Situationen zu unterstützen, wo Resilienz konkret spürbar, in einem positiven Sinn gelebt wurde. Gleichzeitig können so Felder identifiziert, wo resilientes Denken und Handeln weiterentwickelbar ist.

Für die Hochschullehre bedeutet dies, dass Improvisationsmethoden das Potential haben, die Schlüsselkompetenz Resilienz aus verschiedenen Perspektiven und in Bezug auf unterschiedlichste berufliche, private und gesellschaftliche Handlungsfelder zu analysieren. Gefördert wird u. a. eine inhaltliche Auseinandersetzung mit der Herkunft des Begriffs, vorhandenen Forschungsansätzen und mit verschiedenen, wie resilientes Denken und Handeln unterstützt werden kann. Resilienz ist ja ein Thema, das etwa in allen beruflichen Feldern eine Rolle spielt, nicht nur in Bezug auf das Verhalten, Reaktionsmuster einzelner Personen, sondern auch in Hinblick auf Resilienz auf Ebene von Institutionen, Organisationen und Teams. Weiters kann Resilienz auf einer gesellschaftspolitischen Ebene betrachtet werden. Und ebenso kann der Begriff und mögliche Auswirkungen auf Rahmenbedingungen, auf Selbst- und Fremderwartungen – genauer betrachtet, im wahrsten Sinn des Wortes durchgespielt werden. Dazu mehr im nächsten Abschnitt.

2 Resilienz kritisch reflektieren

Improvisationsmethoden können ebenso dazu beitragen, den Begriff der Resilienz kritisch zu hinterfragen genauso wie andere Begrifflichkeiten oder gesellschaftliche Rahmenbedingungen. Zunächst dazu, warum dies wichtig ist: Der Begriff der Resilienz ist letztlich in vieler Hinsicht unscharf und lässt großen Raum zur Interpretation (vgl. Stamm & Halberkann, 2015). Aus dem Fokus des Themas Nachhaltigkeit sowie dem Umgang mit gesellschaftlichen Rah-

menbedingungen wird „Resilienz“ ebenso sehr kritisch gesehen, als Form der Akzeptanz von Vorgängen die mittel- und langfristige Lebensgrundlagen gefährden oder zerstören. Gleichzeitig angemerkt wird, dass es nicht darum könne, einzelnen angesichts von Umweltzerstörung, Armut, Hunger, sozialer Ungerechtigkeit ... zu sagen, sie müssten eben mit diesen Herausforderungen als Einzelne resilient umgehen (siehe dazu etwa die Dokumentation des Symposiums „Fit für die Katastrophe?“ der Organisation Medico zu Resilienz <https://www.medico.de/resilienz>). Gleichzeitig gibt es Ansätze, die Resilienz nicht als Akzeptanz, als Aushalten von lebensbedrohlichen Umständen sehen, sondern im Gegenteil diese als solche zu erkennen, benennen und sowohl auf gesellschaftlicher als auch individueller Ebene dagegen Ideen und Handlungsoptionen sowohl zu entwickeln als auch umzusetzen (vgl. Fathi, 2019; Heller, 2018).

Ein ähnliches Spannungsfeld ergibt sich bei einem Blick auf „Resilienz“ in Hinsicht von „Funktionieren“ im beruflichen Umfeld. Graefe (2019) und viele andere weisen darauf hin, dass Resilienz nicht gleichgesetzt werden dürfe mit einem „Funktionieren“ um jeden Preis, einem Aus- und Durchhalten. U. a. Cooper et al. (2017) zeigen auch hier Resilienz auf, als Konzept, um Arbeitsprozesse und -umwelten gemeinsam zu gestalten, weiterzuentwickeln auf eine Weise, die auch auf die Gesundheit und verschiedene soziale Faktoren im Auge behält. Improvisationsmethoden eignen sich sehr gut dafür, solche Gegensätze wahrnehmbar zu machen, sich verschiedenen Positionen anzunähern und dabei Varianten möglicher Betrachtungsweisen und daraus resultierender Handlungsempfehlungen auszutesten. Ein Methodenset das dazu sehr gut geeignet ist sind alle Herangehensweisen aus dem von Augusto Boal entwickelten Statuen- und Forumtheater (vgl. Odierna & Letsch, 2006): Gearbeitet wird dort mit verschiedensten Methoden, die zunächst dazu beitragen Räume und Menschen darin bewusst wahrzunehmen sowie mögliche Weise Räume – auch aus einer gesellschaftspolitischen Perspektive – aktiv zu bespielen im Sinn von vielfältigen Optionen, sich in diesen selbstwirksam zu bewegen, Einfluss zu nehmen, Veränderungsprozesse zu initiieren und mitzugestalten. Viele Herangehensweisen von Boal finden sich in sehr ähnlicher Form in den von Viola Spolin gesammelten Methoden wieder (vgl. Spolin, 1999), welche den Ansatz der Angewandten Improvisation ab den 1920er Jahren maßgeblich mitgestaltet hat: Etwa basale Formen, sich miteinander durch einen Raum zu bewegen, Körperimpulse, Geräusche, Textfragmente anderer als Ausgangspunkte für eigenes Tun, für gemeinschaftlich entwickelte Ausdrucksformen zu nutzen.

Ein großes Potential der Methoden ist Situationen kreativ zu bearbeiten, wo Ohnmacht in seinen vielen verschiedenen Erscheinungsformen erlebbar war oder ist. Dabei kann ebenso analysiert werden, was eigene Handlungsoptionen sind und wo soziale, wirtschaftliche und sonstige Rahmenbedingungen ebenso kritisch in den Blick genommen werden müssen. Beim Forumtheater werden Szenen gemeinsam entwickelt, bis zu einem gewissen Punkt gespielt – etwa dort wo fehlende Resilienz sich besonders intensiv bemerkbar macht – und dann mit Variationen wiederholt. So werden alternative Handlungsoptionen, der Einsatz verschiedener Ressourcen zugänglich, gleichzeitig deutlicher wird, wo es Veränderungsprozesse auf einer lokalen, regionalen, globalen Ebene braucht, wobei aber wieder im Fokus stehen kann, was Einzelne bewirken können, um diese einzufordern, zu initiieren, sich partizipativ an Entwicklung und Umsetzung zu beteiligen.

Literaturverzeichnis

- Berk, R. A. & Trieber, R. H. (2009). Whose classroom is it anyway? Improvisation as a Teaching Tool. *Journal on Excellence in College Teaching*, 20(3), S. 29 – 60.
- Berndt, S. & Felix, A. (2020). Resilienz und der Übergang in die Hochschule – Eine empirische Untersuchung der Bedeutung von Resilienz für den Studienerfolg und -abbruch in der Studieneingangsphase. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 42/1-2, S. 36-55. Abgerufen 4. 2. 21 https://www.bzh.bayern.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Beitraege_zur_Hochschulforschung/2020/1-2_2020_Berndt-Felix.pdf
- Cooper, C. et al. (2017). *Resilienz als Erfolgsfaktor: Nachhaltige Strategien für die Arbeitswelt*. Paderborn, Junfermann
- Fathi, K. (2019). *Resilienz im Spannungsfeld zwischen Entwicklung und Nachhaltigkeit. Anforderungen an gesellschaftliche Zukunftssicherung im 21. Jahrhundert*. Berlin: Springer
- Graefe, S. (2019): *Resilienz im Krisenkapitalismus. Wider das Lob der Anpassung*, Bielefeld: Transcript
- Heller J. (2018). *Resilienz für die VUCA-Welt: Individuelle und organisationale Resilienz entwickeln*. Berlin:Springer.
- Jagiello-Rusilowski, A. (2016). *Drama for developing integrity in Higher Education*. Palgrave Communications, 3:17029.
- Lee, S. & Carpenter R. (2015). *Creative Thinking for 21st Century Composing Practices: Creativity Pedagogies across Disciplines*. *Across the Disciplines* 12(4). Abgerufen 1. 6. 2017 https://wac.colostate.edu/docs/atd/arts/lee_carpenter2015.pdf
- Luks, F. (2020). *Resilienz – Krise – Leadership. Über den nachhaltigen Umgang mit großen Herausforderungen*. respACT. Abgerufen 4. 2. 21 https://www.respact.at/dl/ssLqJLJNMJqX4OooJK/FredLuks_Studie_ResilienzKriseLeadership_Endfassung_final.pdf
- Höfler M. (2016) *Bewältigungskapazität als Bildungsauftrag. Resilienz aus Perspektive der Erwachsenenbildung*. In: Wink R. (Hg.) *Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung*. Studien zur Resilienzforschung. Springer, Wiesbaden.
- Odierna, S. & Letsch F. (Hg.) (2006). *Theater macht Politik: Forumtheater nach Augusto Boal*. Berlin. Verein zur Förderung der sozialpolitischen Arbeit
- Rönnau-Böse M. & Fröhlich-Gildhof K. (2020). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Stuttgart: Kohlhammer
- Spolin V. (1999). *Improvisation for the Theater*. Evanston. Northwestern Univ Pr
- Stamm, M. & Halberkann, I. (2015). *Resilienz – Kritik eines populären Konzepts*. Abgerufen 7. 7. 2021 https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-658-07057-1_4.pdf
- Scruggs, M., & McKnight, K. S. (2008). *The Second City Guide to Improvisation in the Classroom: Using Improvisation to Teach Skills and Boost Learning*. San Francisco: John Wiley & Sons Inc.
- Stewart, C. (2016). *Effects of Improv Comedy on College Students*. Dissertation. Paper 601. Illinois State University.
- Yamamoto R. H. (2015). *Serious Fun: The Perceived Influences of Improvisational Acting on Community College Students*. Dissertation, Walden University.

Zum Autor



Mag. Dr. Christian F. Freisleben-Teutscher, halbtags Fachhochschule St. Pölten (Hochschuldidaktik, E-Learning; Lehre; Forschung) sowie Berater, Referent, Trainer und Improvisateur in den Bereichen Bildung, Gesundheit und Soziales
E-Mail: christian.freisleben-teutscher@fhstp.ac.at

Die Innovation Week im Lockdown: Wie interaktive und anwendungsorientierte Lehre virtualisiert werden kann – Eine Diskussion der Potenziale und Grenzen

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Daniela Freudenthaler-Mayrhofer und

FH-Prof. Mag. Dr. Gerold Wagner, Fachhochschule Oberösterreich

Abstract

Die Corona-Krise hat Hochschulen vor eine Herausforderung gestellt: sich von gewohnten Routinen der Präsenzlehre zu verabschieden und Strategien zu entwickeln, wie die Lernziele in einem Hochschulmodus erreicht werden, der auf 100 %ige Online-Lehre zurückgreift. Das vorliegende Paper greift den Fall hoch-interaktiver Innovationslehre in diesem Kontext auf und entwickelt ein prototypisches Modell, wie bestehende Formate aus der Innovationslehre in ein völlig virtuelles Format transformiert werden können. Das wesentliche Ziel des neu entwickelten Formats war es, die wesentlichen Lernziele zu erreichen ohne auf bestehende Präsenzformate zurückgreifen zu können. Die zentrale Herausforderung dabei war es, die etablierte Didaktik und gewohnte Methoden der Präsenzlehre in Videokonferenzen und Online-Tools abzubilden. Das vorliegende Paper legt den Fokus auf den Transfer des didaktischen Konzepts und die damit verbundenen Kompetenzen, die Auswahl geeigneter Werkzeuge für die Umsetzung des neuen LVA-Designs und die Entwicklung eines völlig neuen Storyboards und Zeitplans für die Durchführung. Eine Evaluierung aus Studenten- und Lehrendensicht ermöglicht eine intensive Exploration der Lehrerfahrungen und gibt wichtige Implikationen für die Weiterentwicklung qualitätsvoller Lehre und den zukünftigen Transfer von hoch-interaktiven Innovationslehrformaten in die digitale Durchführung.

1 Ausgangssituation

Die Innovation Week stellt an der FH OÖ ein Format zum Vermitteln von Design Thinking Kompetenzen dar, das seit nunmehr 9 Jahren in verschiedenen Studiengängen und als fakultätsübergreifendes Format durchgeführt wird. Die Durchführung der Innovation Week orientiert sich dabei stark an etablierten Formaten von Design Thinking Bootcamps (wie z. B. das der Stanford D.School) und zeichnet sich vor allem durch folgende Merkmale aus:

- » Stark anwendungsorientiertes Konzept, bei dem reale Unternehmensfälle bearbeitet werden
- » Interdisziplinäre Gruppen in intensivem Austausch, begleitet durch coachingorientierte Didaktik
- » Exploration der Problemstellung direkt bei den Unternehmen vor Ort und im Gespräch mit potenziellen Nutzern
- » Starke Umsetzungsorientierung durch das Entwickeln von Prototypen und das Schaffen von konkreten Lösungskonzepten

Gut vorstellbar wird durch die oben genannten Merkmale, dass das „klassische“ Format der Innovation Week vom intensiven Austausch in unterschiedlichen Konstellationen lebt und die präsente Arbeit vor Ort natürlich den kreativen Prozess, die Diskussion und Visualisierung der Ideen, den Austausch mit Nutzern und das Bauen von Prototypen sehr unterstützt.

Nun wurde dieses Konzept aber mit der Verkündung des ersten Lockdowns, von dem auch die Hochschullehre betroffen war, sehr plötzlich so nicht mehr durchführbar. Während die ersten Überlegungen abwogen, wie lange das Format verschoben bzw. im etablierten Format trotzdem irgendwann durchgeführt werden könnte, so war wenig später klar, dass ein Verschieben der Lehrveranstaltung aus mehrerlei Gründen nicht ratsam wäre und die Herausforderung bestand, ein Format, das bisher von seiner 100 %igen Präsenz profitiert und gelebt hat, zu 100 % virtuell anzubieten.

2 Vorgehensweise – Transfermodell

Zu dem Zeitpunkt im März gab es nahezu kein Angebot an virtuellen Innovationstrainings und es entstand die Notwendigkeit, einen eigenen Blueprint für eine virtuelle Innovation Week zu erstellen. Folgende Vorgehensweise hat uns dabei geleitet:

- » **Analyse des bestehenden Formats und Identifikation der Bereiche, die leicht virtualisierbar sind** (z. B. Input-Sequenzen, die auch schon im bestehenden Format als Vortrag erfolgt sind, Desk Research und ähnliches)
- » **Identifikation der Bereiche, die momentan stark von der Diskussion in der Gruppe und der gemeinsamen Arbeit vor Ort leben**
- » **Erarbeitung von didaktischen Ideen**, wie diese Bereiche virtualisierbar sind (auch aus Sicht der Studierenden und deren Lernerlebnis in diesen Phasen)
- » **Recherche von Methoden und Tools**, die diese Phasen unterstützen könnten
- » **Diskussion von möglichen Aufgabenstellungen**, die sich für eine virtuelle Innovation Week eignen könnten
- » **Erarbeitung eines neuen Drehbuchs** für die virtuelle Innovation Week

3 Transfer des Lehrveranstaltungsdesigns

3.1 Didaktisches Konzept

Für die Didaktik wurden aus der Analyse des bestehenden Formats und der Abwägung der Möglichkeiten in der virtuellen Lehre folgende Schlussfolgerungen abgeleitet:

- » **Die Arbeitsphasen werden in der virtuellen Lehre angepasst.** Statt von 8:00 – 12:00 und von 13:00 – 17:00 wird von 9:00 bis 12:00 und von 13:00 – 16:00 gearbeitet. Da die virtuelle Lehre tendenziell für Studierende anstrengender ist, werden die Arbeitsphasen verkürzt, um trotzdem die Aufmerksamkeit so hoch wie möglich zu halten.
- » **Begleitend dazu werden Inhalte ins Selbststudium ausgelagert.** Inhalte der Lehrveranstaltung, die im Selbststudium erarbeitet werden können, werden ausgelagert (z. B. für eine eigenständige Vorbereitung von Design-Thinking-Grundlagen im Vorfeld der LVA). Hier wird besonders darauf geachtet, dass die verwendeten Medien der Zielgruppe entsprechen und für eine eigenständige Vorbereitung geeignet sind (z. B. Videos, Mitschnitte von Expertinnen-

interviews oder auch ansprechend aufbereitete Leitfäden zu den relevanten Themen)

- » **Der Lernprozess wird transparenter und klarer strukturiert.** Die Freiheiten, die sonst das Format der Innovation Week prägen, werden bewusst etwas eingeschränkt. Um die Gruppen virtuell nicht zu verlieren und auch die Gruppendynamik auf die Ferne steuern zu können, werden die Lernprozesse etwas weniger offen gestaltet. Dies schränkt zwar die Lernerfahrung im Innovationsprozess etwas ein, stellt aber sicher, dass die Motivation im Prozess bestehen bleibt und sich Gruppen nicht verlieren.
- » **Die Aufgabenstellung wird an das digitale Format angepasst.** Für digitale Design-Thinking-Prozesse eignen sich nur Design Challenges, die später auch in einem digitalen Prototypen umgesetzt werden können. Themen, bei denen bspw. eine physische Produktion oder ein Produkt vor Ort verstanden werden muss, sind für virtuelle Formate nicht geeignet. Der Design-Thinking-Prozess muss somit von den Lehrenden vorab durchdacht und potenzielle Möglichkeiten der Lösung antizipiert werden können, um den Studierenden letztlich auch die Chance zu geben, den Prozess auch erfolgreich abzuschließen.
- » **Es braucht einen virtuellen Raum, in dem alle Insights und Ideen dokumentiert werden können.** Der Design-Thinking-Prozess im „klassischen“ Format lebt davon, umfassend visualisiert zu sein. Die Teams bilden ihre Erkenntnisse, Insight und Ideen fortlaufend ab und können so Zusammenhänge verstehen und Iterationschleifen ziehen. Diese Visualisierung im Präsenzformat braucht auch eine Übersetzung im virtuellen Format. Hier ist es wichtig, Werkzeuge zu finden, die diese Arbeitsweise unterstützen.
- » **Das Coaching des Prozesses muss stärker geplant werden.** Während nämlich die Coachingtätigkeit im Präsenzformat oft spontan und situativ passiert und der Coach in der Situation beobachten und entscheiden kann, wann er in die Diskussion eingreift bzw. den Prozess steuert, muss das Coaching im virtuellen Format viel besser geplant sein. Dies schränkt zwar wiederum die Gruppendynamik und –freiheiten etwas ein, stellt aber auch sicher, dass der Coach den Prozess nicht „verliert“ und die Ergebnisqualität trotzdem hochgehalten werden kann. Gruppendynamische Prozesse und Stimmungen sowie Dissonanzen im Team sind virtuell als externer Prozessbegleiter schwer erkennbar. Es braucht regelmäßige Meet-ups und klare Arbeitsanweisungen bzw. auch Diskussionen mit dem Coach. Diese müssen in das didaktische Konzept eingearbeitet werden.
- » **Die Vortragssequenzen müssen kürzer und öfter sein.** Da die Aufmerksamkeitsspanne im virtuellen Format kürzer ist und eine Diskussion im Plenum nur schwer durchführbar, braucht es für die Anleitung der Aufgaben mehrere, aber dafür kürzere Input-Sequenzen. Die bedeutet auch, dass die Lehrveranstaltungsunterlagen adaptiert werden müssen und dieser didaktischen Vorgabe Rechnung tragen müssen.
- » **Der Austausch mit den Studierenden muss konkret angeleitet werden.** Fragen ins Plenum sind nur schwer möglich.

3.2 Methodik und Unterstützung durch Software

Für die Umsetzung der LVA als digitales Format war die Auswahl geeigneter Methoden und Tools der nächste notwendige Schritt. Bis zu diesem Zeitpunkt stand der Fakultät für Wirtschaft und Management in Steyr die Plattform ILIAS als Online-Lernplattform zur Verfügung und wurde für die Online-Lehre in der gegenständlichen Lehrveranstaltung nur mäßig genutzt. Mit der Verkündung der 100 %igen Online-Lehre aufgrund des Lockdowns wurde an der gesamten FH OÖ mit wirklich beeindruckender Geschwindigkeit MS Teams eingeführt und für die Lehre zur Verfügung gestellt. Dieses Tool wurde dann auch für die Lehrveranstaltung wie folgt genutzt:

- » Die LVA-Unterlagen wurden im Teams unter Dateien zur Verfügung gestellt
- » Die Gruppen wurden als Kanäle im Teams angelegt und konnten so in eigenen virtuellen Räumen ihre gruppenbezogenen Aufgaben bearbeiten
- » Die Aufgabenstellungen wurden je Phase als Aufgaben definiert und sequentiell vergeben. Wenn die allgemeine Einführung zu Phase im Innovationsprozess erfolgt war, wurde auch die Aufgabe freigegeben. Dies führte zu einer besseren Orientierung der Studierenden im Arbeitsprozess.
- » Die kreativen Aufgabenstellungen und Visualisierungen wurden durch das Tool „Mural“ unterstützt. Hier waren nach Recherche und Sichtung möglicher Tools „Miro“ und „Mural“ in der Endauswahl. Da „Mural“ unbürokratisch Zugänge für Bildungseinrichtungen vergibt, fiel die Wahl auf diese Software. In Mural wurden sämtliche Arbeitsblätter für die gemeinsame Bearbeitung hinterlegt und die Links zu den jeweiligen Aufgabenstellungen in MS Teams bei den Aufgaben hinterlegt. So konnten sich die Studierenden leicht zurechtfinden, und es wurde sichergestellt, dass die Arbeitsblätter auch in der richtigen Reihenfolge bearbeitet werden. Diese Anleitung bzw. Orientierungsunterstützung im Prozess ist in digitalen Formaten wesentlich kritischer zu sehen, als in Präsenzformaten. Die Möglichkeit, gleichzeitig als Team Ideen auszutauschen und Gedanken bzw. Skizzen zu formulieren und mit allen Mitgliedern zu teilen, ist ein wichtiger Bestandteil jedes Kreativprozesses und muss unbedingt ein virtuelles Pendant finden. Ohne diesen Austausch wäre ein Kreativprozess im Online-Format nahezu unmöglich.
- » Für den Austausch von Ideen und Erkenntnissen in der Klein- oder auch Großgruppe ist es sehr empfehlenswert, nicht nur auf die Audio-Funktion in MS Teams zurückzugreifen, sondern auch die Video-Funktion zu nutzen. Diese ist aufgrund der Bandbreiten in großen LVA-Gruppen zwar zu moderieren und es schalten sich immer nur die Studierenden per Video hinzu, die gerade einen Beitrag leisten möchten – die Qualität des Prozesses wird aber durch diese virtualisierte Präsenz der SprecherInnen enorm verbessert und die Aufmerksamkeit der Zuhörer stark gesteigert.

3.3 Umsetzung des virtuellen Lehrveranstaltungskonzepts

Folgende Grafiken und Bilder geben einen Einblick in die virtuelle Umsetzung der LVA:

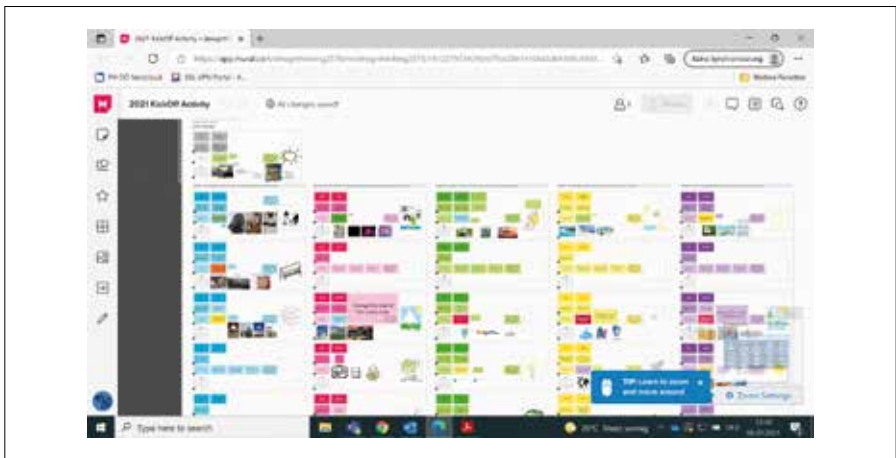


Abbildung 1. Warm-up-Übung in Mural

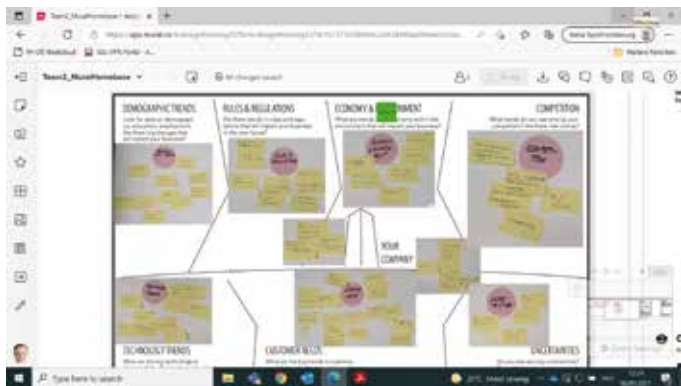
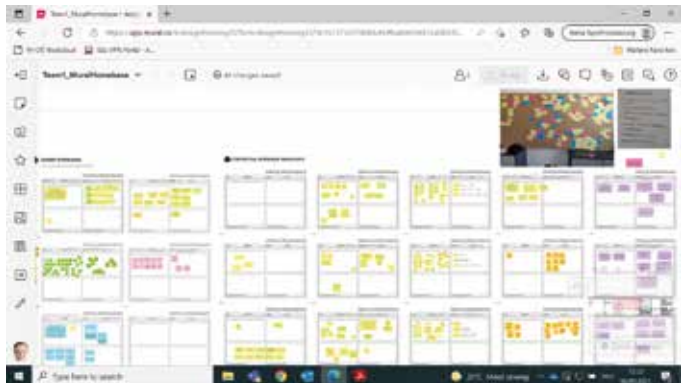


Abbildung 2 und 3. Gruppen-Arbeitsplätze in Mural

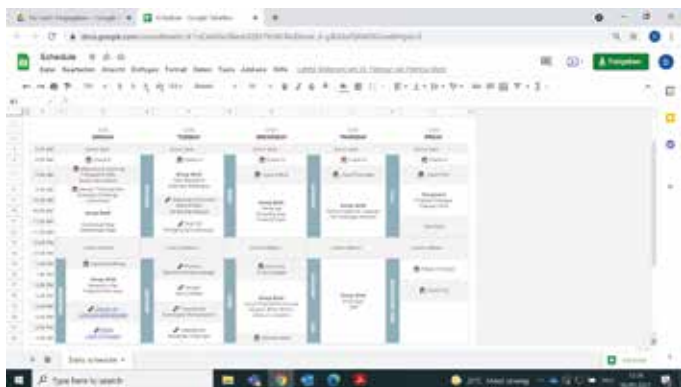


Abbildung 4. Zeitplan und Arbeitspakete auf MS Teams

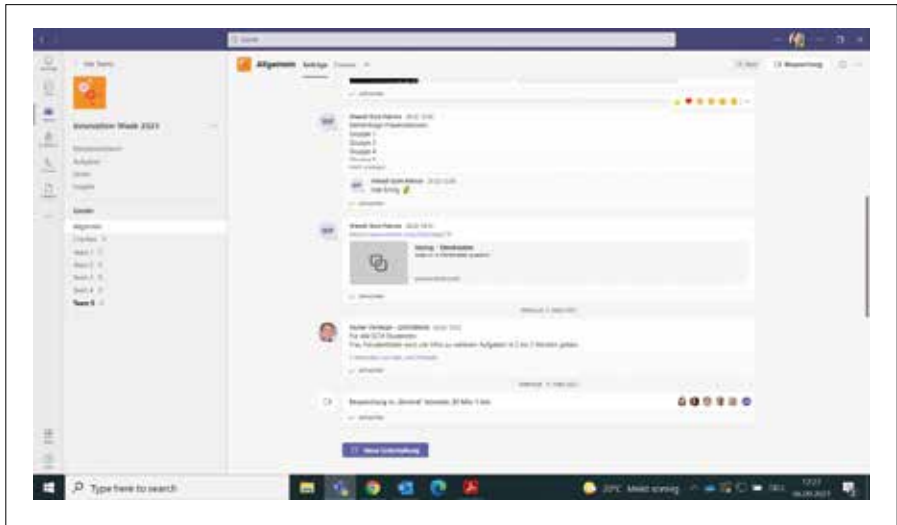


Abbildung 5. Teamspaces, Coach-Space und exemplarische Chatverläufe in MS Teams

4 Evaluierung und Lernerfahrungen

4.1 Evaluierung und Lernerfahrungen aus Studierenden-Sicht

Um die Erfahrungen der Studierenden mit der Online Innovation Week auch qualitativ evaluieren zu können und auch so genannte tiefgreifendere Insights zu den Lernerfahrungen der Studierenden zu erhalten, wurde zusätzlich zur standardisierten Evaluierung der LVA noch eine Evaluierung mittels offenem Fragebogen durchgeführt. Diese sollte dazu dienen, auch Erkenntnisse zum Lernprozess und zu den Lernerfahrungen im digitalen Format zu sammeln und diese gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt mit Präsenzerfahrungen gegenüberstellen zu können.

Befragt wurden die Studierenden mittels Online-Fragebogen, der noch im Rahmen der LVA ausgefüllt wurde, um die Rücklaufquote möglichst hoch zu halten. Befragt wurde in einem halbstrukturierten Format – zu den ausgewählten Themenbereichen wurde zum einen eine quantitative Bewertung, zum anderen eine qualitative Begründung erhoben. So konnten die Erfahrungen der Studierenden vergleichbar gemacht und auch die Gründe für ihre Bewertung hinterfragt und offengelegt werden. Um die Dynamik im gesamten Design-Thinking-Prozess und etwaige Veränderungen zu erkennen, wurden die Bewertungen für jede Prozessphase erhoben. Dies führt dazu, dass die Erkenntnisse zu den einzelnen Kategorien im Prozessfortschritt aufgezeigt werden können. Folgende Kategorien waren Teil der Befragung:

- » Motivation im Projekt
- » Dynamik, die in der Gruppe vorherrschte
- » Orientierung im Prozess und bzgl. der Aufgabenstellung

- » Intensität der Aufgaben im Sinne der Schwierigkeit aber auch persönlichen Herausforderung
- » Wahrgenommene Qualität der Begleitung im Prozess
- » Zufriedenheit mit dem Ergebnis

Folgende Erkenntnisse konnten aus dieser Evaluierung gezogen werden:

Motivation

Die Motivation bzw. die Stimmung war in den Gruppen sehr unterschiedlich. Zwar waren alle Gruppen für das Projekt grundsätzlich motiviert, die Stimmungen je Phase haben jedoch stark differenziert. So beschrieben einige Studierende ihre Motivation zu Beginn als sehr gering, da sie noch nie einen Innovationsprozess durchlaufen hatten und mit großer Unsicherheit gestartet sind. Dieses Gefühl der Unsicherheit hat auch ihre Motivation verringert. So beschreibt ein Studierender, dass er am Anfang ein Gefühl der Überforderung hatte und einige Zeit gebraucht hätte, sich in die Materie einzufinden. Ein anderer merkt an, dass noch sehr unklar war, was auf ihn zukommen würde. Andere Studierende fühlten sich genau von dieser neuen Herausforderung motiviert, sie wären gespannt, was auf sie zukommen würde und deshalb mit großem Interesse bei der Sache.

Die Empathize-Phase fordert bekanntlich alle Studierenden und lässt die Motivation etwas sinken. Interviewpartner müssen gesucht werden, die Themenstellung ist vage und schwer greifbar und die Interviews bringen viele Eindrücke, die zu Beginn noch schwer greifbar sind. All das führt dazu, dass sich die Teams eher unsicher fühlen. Einzelne Studierende beschreiben aber doch auch das Gefühl der Neugier, sie waren beeindruckt von den vielen Eindrücken und fühlten sich davon motiviert. Einige Studierende beschrieben hier, dass sie Interviews nicht so gerne durchführten, dass sie Sorge hätten Interviewpartner aufzutreiben oder dass sie Angst hatten, nicht genügend brauchbare Informationen zu sammeln.

Die Studierenden, denen es in der Understand- und Empathize-Phase an Klarheit gefehlt hat und die unsicher waren, gefiel die Define-Phase wesentlich besser. Es motivierte sie, dass sie endlich konkrete Aussagen und Insights erarbeiten konnten, sie fühlten sich dadurch etwas näher am Ziel. Insbesondere das Erarbeiten der Personas machte den Studierenden große Freude.

Die Ideate-Phase wurde ebenso gut wahrgenommen. Die weitere Konkretisierung im Projekt und das Suchen von Lösungen für die vorab definierten Personas motivierten die Gruppen. Die eigene Kreativität zu entdecken und Lösungswege aufzuzeigen hat den Teams besonderen Spaß gemacht und ihre Stimmung hochgehalten. Wenige Studierende haben angemerkt, dass die unterschiedlichen Sichtweisen im Team oft zu mühsamen Diskussionen führen können.

In der Prototype-Phase stehen die Gruppen wieder etwas mehr unter Druck. Sie verstricken sich zu Beginn in langen Diskussionen über den Prototypenbau und finden danach zu wenig Zeit, den Prototypen tatsächlich zu bauen. So haben viele Studierenden diese Phase als stressig, wenig zufriedenstellend und zu kurz empfunden. Andere Gruppen fanden aber viel Freude an dieser Phase. Sie hatten das Gefühl, hier ihre Lösung perfektionieren zu können und waren sehr zufrieden mit ihren Ausarbeitungen.

Die Pitch-Phase ist bekanntlich die Phase, in der die Studierenden stolz auf ihr Projekt sind und die Früchte ihrer Arbeit sehen. Das Präsentieren der eigens erarbeiteten Lösungen machte den Gruppen Spaß, das Feedback der Auftraggeber motivierte sie besonders und ließ sie einen positiven Abschluss des Projekts finden. Auch für die Gruppen, die im Prozess oft gekämpft hatten und die sich abgemüht hatten, waren die Anstrengungen zu diesem Zeitpunkt im Prozess vergessen und sie fühlten sich stolz auf das, was sie geschaffen hatten.

Dynamik in den Gruppen

Die Dynamik in der Gruppe war großteils gut. Die Gruppen nahmen ihre Zusammenarbeit im Design-Thinking-Prozess als intensiv wahr. Sie mussten viele verschiedene Perspektiven vereinen, die unterschiedlichen Positionen und Meinungen konsolidieren und immer wieder in einem ergebnisoffenen Raum zu Entscheidungen kommen. Das fiel manchen Gruppen leicht, anderen schwieriger. Umso näher sich der Prozess zum Ende hin entwickelte, umso stärker nahmen die Gruppen die Dynamik, aber auch die Bereitschaft, zusammen Lösungen zu entwickeln, wahr. Dies hängt allgemein gesprochen auch damit zusammen, dass mit zunehmendem Zeitdruck schneller die Bereitschaft zu gemeinsamen Entscheidungen geschaffen wird.

Orientierung

Die Orientierung im Prozess ist allen Gruppen gut gelungen. Die Aufgabenstellungen waren für die Gruppen teilweise sehr kurz, hier hätten sich manche Studierende noch mehr Beschreibung der Aufgaben gewünscht, um sich besser zurechtzufinden. Die Aufbereitung der Aufgaben in Form von Templates in Mural hat die Orientierung im Prozess positiv unterstützt.

Intensität

Die Gruppen beschrieben ihre Arbeitsprozesse als intensiv, aber als bewältigbar. Oft wurde im Feedback angegeben, dass der „Workload okay gewesen“ wäre. Stress haben die Gruppen dann beschrieben, wenn digitale Tools nicht funktioniert haben oder sie nicht gleich verstanden haben, wie die Methoden in ihrem Fall einzusetzen sind. Die Intensität der Gruppenarbeit hat insofern differiert, als sich manche Gruppen sehr stark in Methoden vertieft haben, andere diese eher pragmatisch umgesetzt haben. Wenn die Gruppen tief in Methoden eintauchen, so empfinden sie die Intensität des Prozesses auch stärker.

Begleitung

Die Begleitung durch die LVA-Leiter wurde als angemessen empfunden. Die Studierenden hatten das Gefühl, dass die Coaches greifbar waren und Hilfe immer angeboten wurde. Die Ratschläge wurden als konstruktiv und hilfreich beschrieben, das Arbeitsklima in der LVA wurde sehr positiv wahrgenommen. Die Mischung aus eigenständiger Arbeit in den Gruppen und Unterstützung bei Bedarf wurde positiv wahrgenommen.

Ergebnis

Mit dem Ergebnis waren fast alle Studierenden sehr zufrieden. Lediglich ein Studierender hat angemerkt, dass er sich für die Konkretisierung noch etwas mehr Zeit gewünscht hätte.

Darüber hinaus wurde wie jedes Jahr eine persönliche Reflexion des Design Thinkings hinsichtlich seiner Einsetzbarkeit im späteren Berufsleben und im Supply Chain Management

erstellt. Daraus wird ersichtlich, wie wertvoll und interessant die Inhalte der LVA für den Studierenden waren und wie groß er oder sie die Umsetzbarkeit des Gelernten im späteren oder aktuellen Berufsleben einschätzt. Zusammengefasst konnte hier folgendes Bild gezeichnet werden: Die Erfahrungen, die die Studierenden aus ihrer Sicht im Rahmen der Online-Innovation Week gemacht haben, weichen im Wesentlichen nicht stark von den Erfahrungen der Präsenzformate ab. So werden in der persönlichen Reflexion folgende Schlüsse gezogen:

- » Die Studierenden nehmen den Prozess positiv wahr. Sie haben den Eindruck, dass sie mit Design Thinking einen neuen Problemlösungsansatz kennenlernen, der sich von ihrem traditionellen Vorgehen unterscheidet.
- » Sie schätzen die Zusammenarbeit in der Gruppe und empfinden diese als positiven Einflussfaktor für ihre Lösungsfindung. Sie können sich auf die unterschiedlichen Perspektiven und Ansichten der Gruppenmitglieder einlassen und finden im Prozess immer wieder einen Konsens. In manchen Gruppen wird auch der schwierige Einfluss in Gruppen durch Pattsituationen und verschiedene Präferenzen sichtbar (Welchen Prototypen erarbeiten wir? Welche Persona ist für uns relevant?)
- » Sie erleben die Dynamik in ergebnisoffenen Prozessen und nehmen wahr, dass die Unsicherheit – insbesondere in der Explorationsphase zu Beginn – lähmend und beängstigend wirken kann.
- » Sie erkennen die Schwierigkeit, sich nach offenen Phasen immer wieder zu fokussieren und Entscheidungen unter Unsicherheit zu treffen.
- » Sie haben Spaß an kreativem und visuellem Arbeiten und lernen die Bedeutung von schneller Konkretisierung und dem Bauen von Prototypen kennen.
- » Sie erleben die Endpräsentation und das Feedback auf die Ergebnisse als emotionalen Höhepunkt im Prozess und nehmen die Zufriedenheit wahr, die abgeschlossene Innovationsprozessen mit einem konkreten Ergebnis begleitet.
- » Ausnahmslos alle Studierenden sehen die Einsatzbereiche für Design Thinking in offenen Problemlösungsprozessen und finden einige Ansatzpunkte, den Ansatz im Supply Chain Management bzw. im eigenen Unternehmenskontext einzusetzen.

4.2 Persönliches Fazit der Lehrenden

Es ist aus Sicht der Lehrenden sicher erfreulich zu sehen, dass die Begeisterung für das Thema Design Thinking bei Studierenden auch im virtuellen Format geweckt werden kann. Die persönlichen Reflexionen als auch die Evaluierungen haben gezeigt, dass die Lehrveranstaltung von den Studierenden positiv bewertet wird.

Die Bewertung der Studierenden ist jedoch dahingehend limitiert, als dass die TeilnehmerInnen alle nur das virtuelle Format der Innovation Week erlebt haben und keine Vergleiche zum Prozess im Präsenzformat ziehen können. Defizite oder Unterschiede, die sich in den beiden Formaten im Vergleich identifizieren lassen könnten, können von den Studierenden gar nicht bewertet werden. Aus diesem Grund ist die Darstellung der Evaluierungsergebnisse auch um dieses persönliche Fazit der Lehrenden ergänzt, da aus Sicht der Lehrenden durchaus ein Vergleich mit den Präsenzformaten zu ziehen ist. In der Diskussion der Erfahrungen aus den verschiedenen LVA-Formaten durch drei Lehrende sind folgende Schlüsse entstanden:

- » **Die Einführung in die Grundlagen des Design Thinkings ist leicht virtualisierbar und schafft in der LVA Platz für Arbeiten am Projekt.** So steht eine Menge an Unterlagen im

Netz zur Verfügung, die in das Thema einführen. Die Lehrenden haben sich in diesem Fall für eine Einführung mittels eines Design-Thinking-Videos entschieden, das die Idee, die Entstehung, die Arbeitsweise und den Prozess sehr anschaulich und mit vielen Unternehmens- und Umsetzungsbeispielen illustriert.

» **Der Prozess gewinnt im virtuellen Format an Klarheit, da er stärker strukturiert ist.**

Im verbalen Feedback der Studierenden wurde immer wieder die einfache Umsetzung des Prozesses betont. Durch die klare Aufbereitung der Aufgaben, die aus Sicht der Lehrenden im Online-Format notwendig ist, haben die Studierenden weniger Unsicherheit und Orientierungslosigkeit verspürt und den Prozess als leicht umsetzbar beschrieben.

» **Der Prozess verliert im virtuellen Format an Intensität:** Die Studierenden können zwar über Break-out-Rooms und Mural die Interaktion in der Gruppe gut bewältigen, die emotionale, gruppendynamische Komponente ist in den Teams aber deutlich abgeschwächt. Diskussionen werden nicht so intensiv geführt, das gemeinsame Visualisieren, Iterieren, Clustern und Priorisieren verläuft weniger intensiv. Darüber hinaus kann die „Research“ nur digital durchgeführt und es können keine persönlichen Gespräche oder vor Ort Besuche gemacht werden – auch dies führt zu einer Reduktion der Erkenntnisse, da die haptische, sensuelle und nonverbale Ebene stark reduziert ist. In Innovationsprozessen sind es oft diese intuitiv, unterbewusst wahrgenommenen Eindrücke, die durch den virtuellen Prozess leider stark eingeschränkt sind.

» **Die Guidance durch die Coaches muss enger sein, die Selbststeuerung der Teams ist verringert:** Design-Thinking-Projekte laufen in der Regel durch ein hohes Maß an Selbststeuerung in den Gruppen. Der Prozess wird von Beginn an der Gruppe übergeben, eingegriffen wird nur dann, wenn Arbeitsaufträge nicht richtig ausgeführt werden oder die Gruppe selber konkrete Probleme im Handeln erkennt. Es ist ein wesentlicher Teil der Lernerfahrung, die Gruppen auch „selber laufen zu lassen“ und sie auch die Erfahrung machen zu lassen, eine Fehlentscheidung oder -einschätzung gemacht zu haben und Annahmen zu revidieren oder iterieren zu müssen. Dies zeigt ihnen die realen Herausforderungen in Innovationsprojekten in der Praxis sehr transparent auf. Diese wesentliche Erfahrung ist im virtuellen Format nur schwer abbildbar, da man das „Gespür“ für die Gruppen nicht so stark hat und viel weniger einschätzen kann, welche Frustration oder Orientierungslosigkeit in den Gruppen herrscht. Die Gefahr besteht darin, die Gruppe völlig zu verlieren oder arbeitsunfähig zu machen. Um diesen Zustand zu verhindern, ist man gezwungen, schon früher korrigierend einzugreifen, in dem Wissen, die Lernerfahrung dadurch aber zu beschneiden.

» **Der Prozess wird effizienter und ist für die Studierenden ohne große Hürden bewältigbar:** Die Studierenden haben positiv angemerkt, dass sie sich durch das virtuelle Format voll auf die Aufgabenstellungen konzentrieren konnten und nicht so einfach abgelenkt worden sind, wie in Präsenzformaten. Tratschereien und Nebengespräche hätten nicht stattgefunden, man war fokussiert auf die Ausarbeitung der Antworten und somit viel schneller, als bei Lehrveranstaltungen vor Ort. Aus Sicht der Lehrenden lässt sich das bestätigen, wobei anzumerken ist, dass schneller Konsens in kreativen Prozessen nicht immer unbedingt von Vorteil ist und das Ergebnis gerade durch parallele Diskussionen und Abschweifungen oft an Qualität gewinnt.

» **Begeisterung lässt sich nur bedingt virtuell aufbauen:** Zwar haben alle Studierenden die Innovation Week auch im virtuellen Format positiv bewertet und den Prozess gut erlebt, aber im Vergleich zu Präsenzformaten ist wesentlich weniger Begeisterung und Euphorie entstanden. Die Stimmung, die in vergangenen Jahren Teams dazu gebracht hat, freiwillig

eine Extrameile zu gehen und die Arbeitszeit bis in den Abend hinein auszudehnen, konnte im virtuellen Format nicht erzeugt werden. Der Prozess ist virtuell deutlich versachlichter, die Aufgaben werden mit durchaus hoher Motivation durchgeführt, aber das Gefühl, sich als Team bis ans Letzte zu pushen – wie es bei Teams in der Vergangenheit durchaus passiert ist – ist in keiner der Gruppen aufgekommen.

- » **Die Bandbreite möglicher Design Challenges ist begrenzt und die Aufgaben müssen enger gefasst werden.** Eine weitere Einschränkung ergibt sich in der Wahl der Design Challenges, die in der Innovation Week für Unternehmen bearbeitet werden. Hier müssen schon vorab all jene Themen ausgeschlossen werden, die möglicherweise in der Ideengenerierungs- und Prototyping-Phase einen physischen Prototyp erfordern würden. Während das Bauen von physischen Prototypen im Präsenzformat einen wesentlichen Erkenntnisgewinn bringen kann, stellt der Gruppen im virtuellen Format vor eine nicht bewältigbare Herausforderung. Ein gemeinsames Erarbeiten ist nicht möglich, das Auslagern an eine Person in einem gruppenorientierten Vorgehen nicht zielführend. Die Lehrenden sind in Abstimmung mit den Unternehmen darauf angewiesen, Themen zu formulieren, die einen digitalen Prototyp möglich machen. Dies führt natürlich auch dazu, dass der Prozess weniger offen ist und ein Teil der möglichen Lösung schon vorweggenommen wird.
- » **Die Bereitschaft der Interviewpartner sich einzubringen, ist virtuell leichter zu erreichen.** Rasch aufgefallen ist uns, dass die Akquisition von Gesprächspartnern im virtuellen Format für die Studierenden gefühlt einfacher war. Statt zu versuchen, reale Interviewpartner zu gewinnen, wurde sofort via MS Teams versucht, Termine zu definieren. Die Bereitschaft, an der Befragung teilzunehmen, war ebenfalls höher. Zum einen sicher wegen der einfacheren Durchführung ohne Ortswechsel, zum anderen aber vielleicht auch durch die bessere Verfügbarkeit der Personen, da zu dieser Zeit wenig Präsenztermine und Dienstreisen stattgefunden haben.

5 Fazit und Ausblick

Zusammenfassend kann also angemerkt werden, dass die Erfahrungen mit der Online-Innovation Week aus Sicht der Lehrenden durchaus positiv waren und auch gute Lernerfahrungen bei den Studierenden gefördert werden können. Auch die inhaltlichen LVA-Ziele lt. Syllabi konnten – wenn man den individuellen Reflexionen und der Evaluierung folgt – erreicht werden.

Nun ist akademische Lehre aber nicht nur das bloße Vermitteln von Prozessen, Methoden und Fakten und die Erfahrung in der Gruppe, das Einlassen und die tiefe Explorieren von neuen Themen, das Ausloten von persönlichen Unsicherheiten und Grenzen sowie das Hinauswachsen über die bestehenden Fähigkeiten sind Bildungsansprüche, die so nicht im Syllabi formuliert sind, die aus Sicht der Lehrenden aber dennoch zu den Zielen der Hochschullehre zählen sollten. Dieser Anspruch kann abschließend betrachtet leider nur bedingt erfüllt werden. Dieses Paper soll weder als Abrechnung mit dem digitalen Format noch als Plädoyer für eine Präsenzlehre dienen. Aus Sicht der Verfasser ist es aber für die Zukunft eine wichtige Aufgabe, die Anforderungen und auch die Potenziale möglicher Lehrformate genau zu kennen und sie in richtiger Art und Weise einzusetzen. So ist das virtuelle Design-Thinking-Format sicher sehr gut geeignet, Studierenden den Prozess, die Phasen, die Methoden

und den Design Thinking Ansatz als solches zu vermitteln und in das Thema einzuführen. Für eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Thema auch im Sinne des „Könnens“ und dem Anspruch an eigenständige Umsetzbarkeit im Praxisalltag wäre aber ein Präsenzformat der digitalen Lehre wahrscheinlich vorzuziehen.

Diese Offenlegung der Lehrziele und die Eignung der Formate sollte uns für unseren weiteren Studienentwicklungsalldag wertvolle Beiträge liefern und uns dabei unterstützen in Zukunft die richtige Zusammensetzung und Auswahl von Formaten und Inhalten für Präsenz- und Online-Lehre zu definieren.

Aktuell ist eine Weiterentwicklung des Formats in Planung, die das „Beste aus beiden Welten“ zu vereinen versucht. Im Februar 2021 wird die fakultätsübergreifende Innovation Week erstmals als hybrides Format durchgeführt. Dabei werden die Teams in 5-er Gruppen vor Ort in der Tabakfabrik, betreut durch jeweils einen Coach, arbeiten. So werden die aktuellen Corona-Richtlinien eingehalten und es ist trotzdem möglich eine intensive Gruppenerfahrung zu ermöglichen. Die Input-Sequenzen, die Interviews mit den Impulsgebern und Nutzern sowie die Endpräsentationen finden im virtuellen Format über MS Teams statt. So soll es möglich werden, den Prozess in der Gruppe optimal zu begleiten und auch alle Formen von Prototypen entwickeln zu können, ohne die Design Challenge einschränken zu müssen. Vom virtuellen Format positiv übernommen wird die Auslagerung der DT-Einführung ins Selbststudium, die einfache Verfügbarkeit von Experten und Nutzern via MS Teams für Interviews sowie die gut gelungene Einführung in Arbeitsaufgaben im Plenum über MS Teams. Darüber hinaus wird auch Mural für die gemeinsame Dokumentation der Ideen und Erkenntnisse eingesetzt. Ziel ist es, so eine ebenso intensive Projekterfahrung wie im Präsenzformat zu erreichen und die Impulse aus der Online-Innovation Week positiv für die immer noch bestehenden Einschränkungen durch Corona zu nutzen. Eine Analyse dieser Lernerfahrungen wird sicher noch spannende Impulse für die Fortführung dieser Diskussion bringen.

Literaturverzeichnis

- Freudenthaler-Mayrhofer, D., & Sposato, T. 2017, *Corporate Design Thinking*, Wiesbaden:Springer Books.
- Freudenthaler-Mayrhofer, D., Brandtner, P., & Stark, P. 2019, Rethinking Innovation Teaching–The Innovation Week Format, in ISPIIM Conference Proceedings (pp. 1-15). The International Society for Professional Innovation Management (ISPIIM).
- Hodges, Charles, Moore, Stephanie, Lockee, Barbara, Trust, Torrey, & Bond, Mark (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12.
- Stephenson, John (2018). *Teaching & learning online: new pedagogies for new technologies*. Routledge.
- Martin, Florence, Ritzhaupt, Albert, Kumar, Swapna, & Budhrani, Kiran (2019). Award-winning faculty online teaching practices: Course design, assessment and evaluation, and facilitation. *The Internet and Higher Education*, 42, 34-43.
- Mishra, Lokanath, Gupta, Tushar, & Shree, Abha (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 1, 2020.
- Taheri, M., & Meinel, C. 2015, Pedagogical evaluation of the design thinking MOOCs. In *Proceedings from the 3rd international conference for design education researchers* (pp. 469-481).
- Tanis, C. J. 2020, The seven principles of online learning: Feedback from faculty and alumni on its importance for teaching and learning, *Research in Learning Technology*, 28.
- Wrigley, C., Mosely, G., & Tomitsch, M. 2018, Design thinking education: a comparison of massive open online courses. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 4(3), 275-292.
- Wrigley, C. and Straker, K. 2017, Design Thinking pedagogy: The Educational Design Ladder; in: *Innovations in Education and Teaching International*, Vol. 54 (4), S. 374-385

Zu den Autor*innen



Mag.ª Dr.ª Daniela Freudenthaler-Mayrhofer ist Professorin für Innovation & Design Thinking im Masterstudium Supply Chain Management und dort verantwortlich für den Bereich „Design Thinking, Innovation und Supply Chain Creation“. Zuvor war sie an der LIMAK Austrian Business School Fachbereichsverantwortliche für „Kreativität and Innovation“. In ihren Arbeiten beschäftigt sie sich vorwiegend mit unterschiedlichen Perspektiven auf den Kreativprozess und ist insbesondere an Schnittstellen und disziplinären Barrieren als Erfolgsfaktoren für Innovation interessiert.

Sie hat gemeinsam mit ihrem Kollegen und Co-Autor Gerold Wagner die „SCM Learning Journey“ zur konstruktiven Einbindung und Vernetzung mit Studierenden initiiert, die für Studierende und Lehrende gleichermaßen Lern- und Entwicklungsprozesse im Studium transparenter macht und ein wertschätzendes Lernumfeld schafft.

E-Mail: daniela.freudenthaler@fh-steyr.at



FH-Prof. Mag. Dr. Gerold Wagner ist Professor für Wirtschaftsinformatik am Logistikum der Fachhochschule Oberösterreich. Als pädagogischer Koordinator des Masterstudiengangs Supply Chain Management obliegt ihm die interne Abstimmung der Lehrenden und der Lehrveranstaltungen genauso wie die Einbindung von Studierenden und deren Interessen in die Weiterentwicklung des Studiengangs. Als Kollegiumsmitglied obliegt ihm zudem die Rolle des Vorsitzenden der strategischen E-Learning-Kommission der FH OÖ.

E-Mail: gerold.wagner@fh-steyr.at

Resilienzförderliches Führungsverhalten erkennen und trainieren – Analyse sozialpädagogischen Handelns im Arbeitsfeld Justizvollzugsanstalt am Beispiel eines ausgewählten Moduls im Studiengang Sozialpädagogik und -management an der Fachhochschule Dresden

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Dörte Görl-Rottstädt, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Yvonne Knospe,
Fachhochschule Dresden (FHD)

Abstract

Die Bedeutung von Gesundheit für den Erhalt der beruflichen Leistungsfähigkeit ist unumstritten. Zudem steigen die Erkenntnisse, dass Resilienzressourcen entscheidend zur Gesundheit beitragen. Aufgrund ihrer Erlern- und Entwickelbarkeit finden sie zunehmend die Aufnahme in Curricula von Studien- und Ausbildungsgängen (vgl. Saborowski & Muellerbuchhof, 2010). Nicht nur Führungskräfte stehen vor der Herausforderung, ihr Verhalten gegenüber sich selbst und dem Personal zu reflektieren. Dabei geschieht dies im Hinblick auf die eigene Gesundheitsförderlichkeit, gegenüber des zu führenden Teams sowie der einzelnen Personen (vgl. Franke & Felfe, 2011). Auch die Organisations- und Unternehmensleitungen legen mit ihrer strategischen Ausrichtung fest, inwieweit sie ein betriebliches Gesundheitsmanagement umsetzen und sich für ein mitarbeiterorientiertes Führungs- und Betriebsklima einsetzen (vgl. Kern & Vosseler, 2013). Im Studiengang Sozialpädagogik und -management an der Fachhochschule Dresden lernen die Studierenden zu erkennen, dass Resilienz eine wichtige Fähigkeit ist. Die sozialpädagogische Tätigkeit im Arbeitsfeld Justizvollzugsanstalt (JVA) gibt in der Auseinandersetzung eine besondere Vertiefung. Während sich in der Literatur bereits sozialpädagogische Praxisbeispiele in der Straffälligenarbeit finden (vgl. Häbler et al., 2006; Borchert et al., 2011), könnte der Führungs- und Bildungsverantwortung seitens des Personals mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. Görl-Rottstädt 2020). Hier erweitert sich nun die Darstellung, wie Resilienzressourcen im Rahmen der beruflichen Tätigkeit von Führungskräften (die auch Sozialpädagogen in JVA einnehmen können) und Bildungsverantwortlichen erlernt und genutzt werden. Dies unterstützt insbesondere die Argumentation, dass zu einem resilienzförderlichen Umfeld neben den vorgenannten personalen Ressourcen auch organisationale Strukturen gehören, wie beispielsweise der Handlungsspielraum, die Art der Arbeitsaufgaben und deren Lernförderlichkeit.

1 Einleitung

Die Bedeutung von Gesundheit für den Erhalt der beruflichen Leistungsfähigkeit ist unumstritten. Zudem steigen die Erkenntnisse, dass Resilienzressourcen entscheidend zur Gesundheit beitragen. Aufgrund ihrer Erlern- und Entwickelbarkeit finden sie zunehmend die Aufnahme in Curricula von Studien- und Ausbildungsgängen (vgl. z. B. Benfer-Breisacher, 2018; Degenkolb-Weyers, 2016; Saborowski & Muellerbuchhof, 2010). Führungskräfte stehen vor der Herausforderung, ihr Verhalten gegenüber sich selbst und dem Personal zu reflektieren, Dabei geschieht dies im Hinblick auf die eigene Gesundheitsförderlichkeit, gegenüber des zu führenden Teams sowie der einzelnen Personen (vgl. Franke & Felfe, 2011). Auch die Organisations- und Unternehmensleitungen legen mit ihrer strategischen Ausrichtung fest, inwieweit sie ein betriebliches Gesundheitsmanagement umsetzen und sich für ein mitarbeiterorientiertes Führungs- und Betriebsklima einsetzen (vgl. Kern & Vosseler, 2013). Die Aufgabe der Gesunderhaltung obliegt ebenfalls allen berufstätigen Personen selbst, denn die Sicherung der Leistungsfähigkeit von Mitarbeitenden ist keine alleinige Aufgabe von Organisationen und Unternehmen.

Dieser Beitrag im Rahmen des 9. Tages der Lehre an der Fachhochschule Oberösterreich zielt zu zeigen, wie Resilienzförderung in das Curriculum des Studienganges Sozialpädagogik und -management an der Fachhochschule Dresden integriert wird. Nachdem im folgenden Kapitel die Grundlagen von Resilienz und deren gesundheitsförderliche Wirkung im Mittelpunkt stehen, folgt anhand eines praktischen Beispiels, wie Studierende wissenschaftliche Erkenntnisse umsetzen und auf ihr zukünftiges Arbeits- und Wirkungsfeld übertragen. Ein Ausblick schließt den Beitrag ab und betont die dringende Notwendigkeit, Resilienz und allgemein die Ressourcenförderung in die Curricula weiterer Ausbildungs- und Studiengänge aufzunehmen.

2 Zusammenhang von Resilienzressourcen und gesundheitsförderlicher Wirksamkeit

„Unter Resilienz versteht man die psychische Widerstandsfähigkeit, die es ermöglicht, die eigene körperliche und seelische Gesundheit auch in belastenden Situationen zu erhalten“ (Rieckmann, 2002). Beginnend mit einer kurzen Übersicht zum Resilienzverständnis werden weiterführend bedeutsame erlernbare Resilienzressourcen mit ihrer gesundheitsförderlichen Wirksamkeit beschrieben.

Resilienz lässt sich als ein Ressourcenbündel und zugleich als eine personale Ressource auffassen, die gesundheitsförderlich wirkt (vgl. Agaibi & Wilson, 2005; Richardson, 2002) und die Bewältigung von Herausforderungen in vielen Lebenslagen unterstützt (vgl. Staudinger & Greve, 2007). Eine Vielzahl an Studien und Beiträgen bestätigt die leistungserhaltende und leistungsförderliche Wirkung von personalen Ressourcen in der Berufs- und Arbeitswelt (z. B. Demerouti & Nachreiner, 2019; Knosp, 2019; Udris & Frese, 1999; Zapf & Dormann, 2006). Daran wird deutlich, dass es mithilfe von personalen Faktoren gelingt, Stress und Arbeitsbelastungen zu bewältigen. Studierende an der Fachhochschule Dresden im Studiengang Sozialpädagogik und -management eignen sich die theoretische Wirkungsweise an, indem sie sich mit ressourcenorientierten Theorien der Gesundheit und Resilienzmodellen ausein-

anderssetzen. Dazu zählen unter anderem die „Theorie der Ressourcenerhaltung“ (Hobfoll & Buchwald, 2004), das „Modell der Salutogenese“ (Antonovsky, 1997) sowie das „Job-Demands-Resources-Modell“ (Bakker & Demerouti, 2007). Gemeinsam ist den benannten Ansätzen, dass sie Ressourcen und Anforderungen gegenüberstellen und Ressourcen als Faktor betrachten, der die Wirkung der Anforderungen beeinflusst, indem er eine negative Wirkung mildert oder kompensiert. Die Entstehung von Burnout und anderen psychischen Stressfolgen kann mit diesen Theorien erklärt werden. Bei erfolgloser Bewältigung der Stressoren, was mit fehlinvestierten oder einem Schwinden von Ressourcen einhergeht, drohen Stresserleben und letztlich Burnout. In den Ansätzen werden persönliche und externe Ressourcen unterschieden. Zu den persönlichen Ressourcen zählen Fähigkeiten (berufliche und soziale Kompetenzen) und Personenmerkmale (Selbstwirksamkeitserwartung, Optimismus, Kohärenzsinn). Besonders die sozialen Ressourcen gelten als bedeutsam. Die Aussage, dass Ressourcen zu Gesundheit und Wohlbefinden beitragen, ist in diesen Theorien grundlegend.

Rolfe (2019, S. 124) adaptierte, beruhend auf den „Wirkebenen von Resilienz im Arbeitskontext“ nach Soucek und Kollegen (2016), ein Resilienzmodell, welches erklärt, dass Resilienzressourcen resilientes Verhalten bewirken, das einen positiven Einfluss auf die psychische Gesundheit nimmt. Arbeitsbezogene Herausforderungen lassen sich über diesen Weg bewältigen.

Zu Resilienzressourcen zählen unter anderem Problemlösefähigkeiten, Sozialkompetenz und Empathie, Fähigkeiten zur Selbstregulation, aktives und flexibles Bewältigungsverhalten, Distanzierfähigkeiten, optimistische Lebenseinstellung, internale Kontrollüberzeugungen und realistische Attributionsstile, Selbstwertgefühl sowie Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (vgl. Degenkolb-Weyers, 2016, S. 9ff.; Wustmann Seiler, 2016, S. 115). Nicht alle dieser benannten Faktoren lassen sich im Rahmen eines Studiums vermitteln bzw. von den Studierenden erwerben. Den Fokus nehmen in einem Studium, welches Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen ausbildet, vornehmlich die sozialen, emphatischen und selbstregulierenden Fähigkeiten ein, sowie die zur Selbstreflexion. Mithilfe dieser theoretischen Fundierungen gelingt es, die individuellen Ressourcen zu stärken und auf die soziale Arbeitswelt zu übertragen. Auch können Sozialpädagog*innen Führungsaufgaben übernehmen und Resilienz bei Mitarbeitenden fördern, wie das folgende Beispiel zeigt.

3 Resilienzförderung des Personals am Beispiel sozialpädagogischer Arbeit in Justizvollzugsanstalten (JVA)

Nachdem die Studierenden, den theoretischen Hintergrund zu Resilienzressourcen und gesundheitsförderlicher Wirksamkeit erarbeitet und insbesondere im betreffenden Studiengang Sozialpädagogik und -management die Studierenden erkannt haben, dass Resilienz eine wichtige Fähigkeit ist, erhält im Folgeschritt die sozialpädagogische Tätigkeit im Arbeitsfeld Justizvollzugsanstalt eine besondere Vertiefung. Während sich in der Literatur bereits sozialpädagogische Praxisbeispiele in der Straffälligenarbeit finden (vgl. Häbeler et al., 2006; Borchert et al., 2011), könnte der Führungs- und Bildungsverantwortung seitens des Personals mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden (vgl. Görl-Rottstädt 2020). Hier erweitert sich nun die Darstellung, wie Resilienzressourcen im Rahmen der beruflichen Tätigkeit von Führungskräften (die auch Sozialpädago-

gen in JVA einnehmen können) und Bildungsverantwortlichen erlernbar und trainierbar sind. Dies stützt insbesondere die Argumentation, dass zu einem resilienzförderlichen Umfeld neben den vorgenannten personalen Ressourcen auch organisationale Strukturen gehören, wie beispielsweise der Handlungsspielraum, die Art der Arbeitsaufgaben und deren Lernförderlichkeit.

3.1 Praktische und theoretische Einordnung sozialpädagogischer Aufgaben im JVA-Kontext

Zunächst stellt sich die Frage, wie Studierende der Sozialpädagogik eine Vorstellung ihrer Arbeitsaufgaben in dem besonderen Arbeitsfeld in Justizvollzugsanstalten entwickeln können. Ein erster Weg des Zugangs ist das Hierarchiegefüge. Der Hauptkern des Personals bildet der uniformierte Dienst – die Bediensteten des allgemeinen Vollzugsdienstes (AVD). Hier wird weiterhin sichtbar, dass die Fach- und Sozialdienste einerseits Mitglied der Abteilung sind und eng Bedienstete beraten, aber auch durchaus als Führungskräfte die Abteilung als Abteilungsleiter leiten könnten. Darüber hinaus übernehmen insbesondere die Fach- und Sozialdienste JVA-interne wie -externe Bildungsangebote (vgl. Abb. 1).

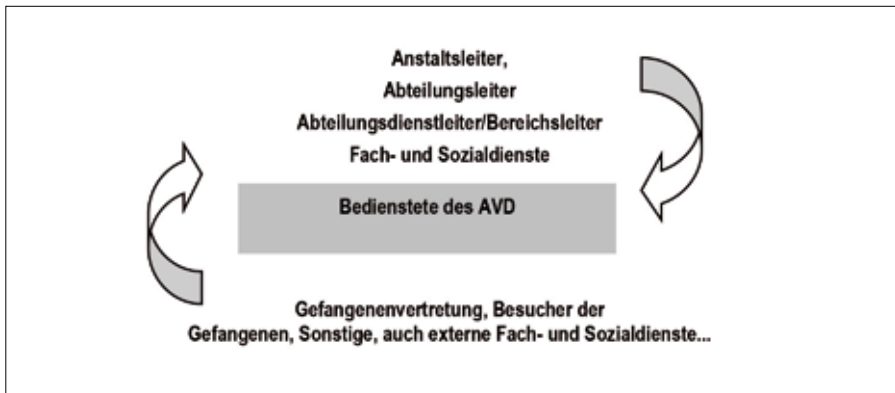


Abbildung 1. Hierarchie der Bedienstetengruppen und sonstigen Gruppen in sächsischen JVA (in Anlehnung an Görl-Rottstädt 2019)

Gleichermaßen spiegelt sich die Stärkung und der Aufbau von Resilienz im Verständnis einer Einrichtung wider, wenn die Studierenden Anforderungen von Lernberatung und Lernbegleitung im Prozess der Arbeit, welche über die sozialpädagogische Arbeit hinaus gehen, verstehen lernen. Als theoretisches erwachsenenpädagogisches Grundgerüst sei an dieser Stelle auf die Vorstellungen einer sich verändernden Organisation verwiesen. Diese sieht u. a. die Aufgabe der Lernberatung im Steuern des Prozesses der Organisationsentwicklung als ein separates abgeschlossenes Ereignis oder öffnet sich dem Konzept der lernenden Organisation i.S. der Lernbegleitung als einen dauerhaft verankerten Prozess i.S. des KVP (kontinuierlicher Verbesserungsprozesses; vgl. Abb. 2). Die Begriffe Lernberatung und Lernbegleitung werden als Aktivitäten verstanden „Lernenden zu helfen, ihre Lernbedürfnisse zu bestimmen, Lernziele abzuleiten, Lernressourcen zu ermitteln, eine Strategie zu entwickeln, sie umzusetzen und den eigenen Lernerfolg zu bewerten.“ (in Anlehnung an Pätzold, 2004, S. 7).

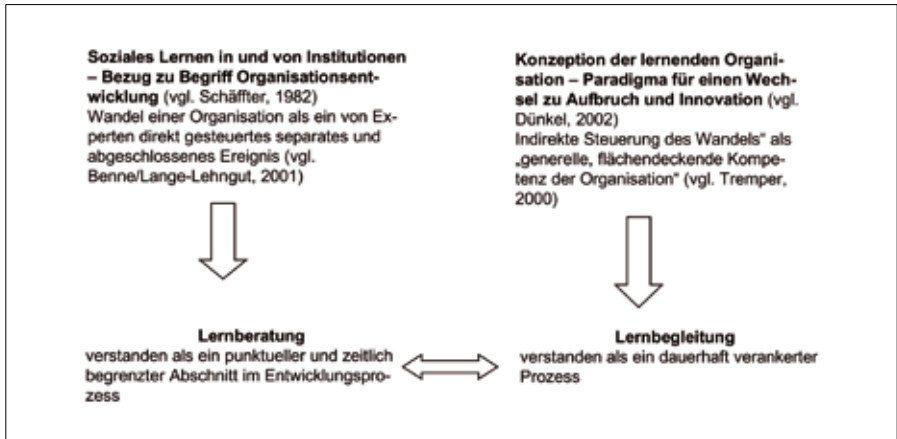


Abbildung 2. Umgang mit Veränderungen im Justizvollzug – Ansatzpunkte für erwachsenenpädagogische Erkenntnisse (vgl. Görl-Rottstädt 2011)

Auch Justizvollzugsanstalten folgten diesen beiden Ansätzen, wobei hier durchaus die besonderen Rahmenbedingungen der Organisation einer totalen Institution (Goffman, 1973 und Foucault, 1976) berücksichtigt werden sollten, die anhand ihrer JVA-spezifischen Merkmale hinsichtlich des Ermöglichens von Wandlungs- und Entwicklungsprozessen bedeutsam sind. Der Begriff einer totalen Institution meint hier, dass Arbeits- und Lebensprozesse der Gefangenen klaren Regelungen, Normen und Werten unterliegen. So wie der Tagesablauf der Gefangenen streng reglementiert ist, genauso deckungsgleich sieht der Tagesablauf des Personals aus. Das prägt natürlich die interaktionalen Arbeitsbeziehungen zwischen Bediensteten und Gefangenen und hat klare Auswirkungen auf die Aspekte von Lernberatung und Lernbegleitung. Sozialpädagogische Aufgaben spiegeln demnach nicht nur die Stärkung und den Aufbau von Resilienz in der Zusammenarbeit mit den Gefangenen wider, sondern sie erhalten eine begleitende und beratende Komponente in Team- und Führungskontexten (vgl. Görl-Rottstädt, 2020b).

3.2 Übungen von Lernberatung und Lernbegleitung an ausgewählten JVA-Kontexten

Im Seminarkontext werden darauf aufbauend in drei Übungen auf ausgewählte Kontexte der Lernberatung und Lernbegleitung eingegangen, um das Ziel, der Reflexion der sozialpädagogischen Aufgaben und der Verantwortung in diesen Prozessen anzustreben:

- » Personalorientierte Entwicklungsprozesse: Teamentwicklung
- » Arbeitsstrukturen, z. B. Teamkonferenz als Beispiel aus dem Konferenzsystem,
- » Arbeitsaufgaben der Vollzugsbeamten, z. B. Durchführung einer Einschätzung von Gefangenen.

Der Bezug zu Gefangenenorientierten Entwicklungsprozessen, z. B. Vollzug nach Trennungsprinzipien und Anstaltsprofilen (Erstvollzug, Wohngruppenvollzug) wird erst an späterer Stelle im Seminar behandelt, da der Fokus zunächst auf dem Personal liegt. Die Studierenden erhalten die Möglichkeit, arbeitsteilig in Gruppen (Breakout sessions via Zoom) diese Übungen

Kontexte von Lernberatung und Lernbegleitung	Beispiele von Leitfragen im Padlet	Geförderte Resilienzressourcen
1. Teamentwicklungsprozesse	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Hierarchieebene können Sozialpädagogen in einer Abteilung einnehmen und daraus abgeleitet, in Teamentwicklungsprozesse involviert sein? • Welche beratende und begleitende Rolle können sozialpädagogische Führungskräfte und Bildungsverantwortliche einnehmen, um für Bedienstete des Allgemeinen Vollzugsdienstes Handlungsspielräume in Entwicklungsprozessen sichtbar zu machen? • Welche Ansätze der Mitarbeitereinbindung würden Sie wählen und umsetzen, ein Teamentwicklungskonzept einer Abteilung zu entwickeln und zu implementieren? • Welches Wissen zur diversen Zusammensetzung von Teams können Sie einbringen? • Wie unterstützen Sie die weiterführende Integration der Bediensteten des Allgemeinen Vollzugsdienstes für die Entwicklung einer Teamidentität der Abteilung? • Wo sehen Sie Ihre Aufgabe bei der Kommunikation zwischen den Berufsgruppen und den Gefangenen? 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz • Lernbegeisterung • Bewältigungsverhalten • Planungskompetenz
2. Arbeitsstruktur Teamkonferenz	<ul style="list-style-type: none"> • Inwieweit nehmen Sie als Führungskraft hier in der Teamkonferenz die Rolle als Lernberater und -begleiter ein? • Können Sie der These folgen, dass die Integration der Bediensteten für alle Beteiligten neu ist und wachsen muss? • Inwieweit prägen Ihrer Meinung nach Elemente der Reflexion, der Irritation und des Feedbacks und auch der Umgang mit Konflikten die Struktur? 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialkompetenz und Selbstregulation • Problemlösefähigkeiten • Kreativität • Kohärenzgefühl • Positives Selbstkonzept
3. Lernförderlichkeiten von Arbeitsaufgaben der Bediensteten des Allgemeinen Vollzugsdienstes	<ul style="list-style-type: none"> • Kenne ich als Führungskraft die Arbeitsaufgaben der Teammitglieder, insbesondere der Bediensteten des Allgemeinen Vollzugsdienstes? • Weiß ich um die Bedeutung der Ganzheitlichkeit und Vollständigkeit von Arbeitsaufgaben? • Kann ich die Arbeitsaufgaben der Bediensteten des Allgemeinen Vollzugsdienstes mit einem Kompetenzmodell untermauern? • Kann ich aus den Arbeitsaufgaben, Aussagen zum Grad der Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit ableiten? • Erkenne ich hier die Notwendigkeit der Lernberatung und Lernbegleitung bei der Erfüllung der Arbeitsaufgaben? • Inwieweit können entstehende Arbeitsprobleme in Fortbildung oder einem Lernen am Arbeitsplatz eingebunden werden? • Was wären die größten Barrieren? <p style="text-align: center;">Eigene Darstellung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Zielorientierung, Planungskompetenz • Lernbegeisterung • Problemlösefähigkeiten • Kohärenzgefühl

Tabelle 1. Übungskontexte mit Leitfragen

zu absolvieren und werden bei der Bewältigung der jeweiligen Übung durch die Bereitstellung von Leitfragen mittels Padlets unterstützt (vgl. Tab. 1). Nach dem Abschluss der jeweiligen Übung erfolgt die Auswertung der Gruppenergebnisse im Plenum und eine Verknüpfung dieser mit den Untersuchungsergebnissen von Görl-Rottstädt (vgl. Görl-Rottstädt, 2011: S. 86; Görl-Rottstädt, 2020b; Görl-Rottstädt 2021). In einem abschließenden Schritt wird gemeinsam erarbeitet, welche Resilienzressourcen in der Betrachtung des einzelnen Kontextes unter Berücksichtigung des Eingangs dargestellten theoretischen Modells durch das sozialpädagogische Engagement gefördert werden kann.

4 Ausblick

Der vorliegende Beitrag zeigt, wie die Umsetzung eines resilienzförderlichen (sozialpädagogischen) Führungsverhaltens gelingen kann und gibt Implikationen für die Übertragbarkeit auf die sozialpädagogischen Tätigkeiten (vgl. Görl-Rottstädt: 2020b). Nur bei gesicherten Erfolgserkenntnissen lassen sich Änderungen in den Führungsstrukturen in einem wissenschaftlich geprägten Umfeld einleiten und Akzeptanz finden. Durch Verknüpfung der theoretischen Modelle können die Studierenden die Bedeutung von Resilienz und Resilienzförderung verstehen lernen und mit Bezug auf Justizvollzugsanstalten auch einen ersten Einblick in ein ausgewähltes Arbeitsfeld der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit erhalten. Der Transfer der Erkenntnisse auf sich selbst, die (zukünftige) Rolle als Führungskraft im Kontext einer Teamsituation sowie der Transfer in die wissenschaftliche Praxis, Ausbildung und Studium konnte hiermit erfolgreich umgesetzt werden.

Dieses Beispiel der Ressourcen-, insbesondere der Resilienzfokussierung im Studium weist auf die einfache Umsetzung der personalen Ressourcenförderung hin. Die Fachhochschule Dresden strebt an, diese Erkenntnisse und Erfolge in Modulhandbücher weiterer Studiengänge aufzunehmen. Das Ziel, resiliente Absolventen und Absolventinnen zu verabschieden, die ihrerseits ressourcenorientiert mit ihren Arbeitsteams umgehen, geht auch aus aktuellen Beiträgen der Hochschulforschung hervor (Hofmann et al., 2020, S. 14).

Der Austausch über die Forschungsergebnisse von Archan (2021) und Knospe (2021), die in diesem Tagungsband über die angepassten Rahmenbedingungen im Hochschulkontext berichten, um Resilienz sichtbar zu stärken, ist ein erster Hinweis, der sich mit dem vorgestellten Thema gut verknüpfen lässt. Noch stärker verbindet sich aber das Anliegen der Autorinnen, zukünftige Führungskräfte in der Sozialpädagogik fit als Lernberater und Lernbegleiter zu machen, mit dem Beitrag von Beer und Beer (2021), die als Kernkompetenz nachhaltiger Bildung Resilienz als Schlüsselkompetenz begreifen wie auch mit der Arbeit von Gaedke (2021), die Resilienz durch positive Führung beschreibt.

Literaturverzeichnis

- Agabi CE, Wilson JP. Trauma, PTSD, and resilience: a review of the literature. *Trauma Violence Abuse*. 2005 Jul;6 (3):195-216. <https://doi.org/10.1177/1524838005277438>. PMID: 16237155.
- Archand D. Protektive Ressourcen in volatilen Zeiten – wie Bildungsinstitutionen die Resilienz von Studierenden und Lehrenden unterstützen können, Präsentation zum 9. Tag der Lehre, FH OÖ, Linz; 2021.
- Bakker AB, Demerouti E. "The Job Demands-Resources model: state of the art". *Journal of Managerial Psychology*, 2007;22(3):309-328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Beer R, Beer, G. Resilienz und Studienbelastung bei Studierenden: Evidenzen als Basis einer Resilienz fördernden Hochschulentwicklung, Präsentation zum 9. Tag der Lehre, FH OÖ, Linz. 2021
- Benne E, Lange-Lehngut K. Organisationsentwicklung zur Verbesserung der Aufbau- und Ablauforganisation. In: Flügge C, Maelicke B., Preusker H, Hrsg. *Das Gefängnis als lernende Organisation*. Baden-Baden: Nomos; 2001:117-135.
- Borchert J, Böttcher S, Schweder M. Berufliche Bildungsmaßnahmen im Jugendstrafvollzug – Eine weitere Station im Übergangssystem?. *bwp@ Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung, Fachtagung 03*, hrsg. v. Baabe-Meier, S., Kuhleier, W., Meyser, J, Hrsg.; 2011:1-16. Veröffentlicht September 26, 2011, letzter Zugriff Mai 19, 2019. http://www.bwpat.de/ht2011/ft03/borchert_etal_ft03-ht2011.pdf.
- Benfer-Breisacher A. „Resilienz in der Pflege“ – von Anfang an! Implementierung des Konzeptes „Resilienz“ in das Curriculum der Pflegeausbildung zur Förderung der psychischen Gesundheit von Pflegeschülern PADUA Die Fachzeitschrift für Pflegepädagogik, Patientenedukation und -bildung 2018 (13):195-202. <https://doi.org/10.1024/1861-6186/a000438>
- Häßler H, Preusche E, Rottstädt D. Eingliedern statt ausgrenzen: Integration von Haftentlassenen durch berufliche Qualifizierung und Vermittlungsunterstützung. In: *BWP*; 2006:47-50.
- Degenkolb-Weyers S. Resilienz in therapeutischen Gesundheitsfachberufen: Entwicklung eines Konzeptes zur Resilienzförderung: Springer-Verlagen, Wiesbaden; 2016.
- Demerouti E, Nachreiner F. Zum Arbeitsanforderungen-Arbeitsressourcen-Modell von Burnout und Arbeitsengagement – Stand der Forschung. *Z. Arb. Wiss.* 2019;73:119-130. <https://doi.org/10.1007/s41449-018-0100-4>
- Dünkel F. Der deutsche Strafvollzug im internationalen Vergleich, Vortrag anlässlich der Tagung „Das Gefängnis als lernende Organisation“, Baden-Baden, 27.-29. November 2002. Veröffentlicht 2002, letzter Zugriff Mai 26, 2021. <https://www.yumpu.com/de/document/read/38595231/der-deutsche-strafvollzug-im-internationalen-vergleich-universitat->
- Franko F, Felfe J. Diagnose gesundheitsförderlicher Führung – Das Instrument "Health-oriented Leadership". In: Badura B u. a., Hrsg. *Fehlzeiten-Report 2011 / Führung und Gesundheit: Zahlen, Daten, Analysen aus allen Branchen der Wirtschaft*. Berlin; 2011: 3 – 13.
- Foucault M. Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag; 1976.
- Gaedke G. Resilienz durch positive Führung. Präsentation zum 9. Tag der Lehre, FH OÖ, Linz; 2021.
- Goffman E. *Asyle*. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag; 1973.
- Görl-Rottstädt D. Development of Knowledge Management – Transfer Approaches on the Way to a Learning Organisation Using the Example of Prison Staff. In: Auer M.E., Rüttmann T. (eds) *Educating Engineers for Future Industrial Revolutions*. ICL 2020. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, vol 1329. Springer, Cham.; 2021:669-676. https://doi.org/10.1007/978-3-030-68201-9_65
- Görl-Rottstädt D. Herausforderungen für Führungskräfte in der Umsetzung von Personal- und Organisationsentwicklung im Justizvollzug – Fortbildung als strategisches und verbindendes Element, IN: Groß Johanna, Hrsg., *Soziologie für den öffentlichen Dienst (III) – Führung: Perspektiven, Trends und Herausforderungen in Theorie und Praxis (NSI-Schriftenreihe)*, Maximilian Verlag, Hamburg; 2020b: 170-183
- Görl-Rottstädt D. Lernhaltigkeit und Lernförderlichkeit von Arbeitsaufgaben im Allgemeinen Vollzugsdienst- Impulse für Bildungsprozesse in Justizvollzugsanstalten, *ABWF- Bulletin 1*, Berlin. Veröffentlicht Juli 2020, letzter Zugriff Mai 26, 2021; 2020a:7-15, https://www.abwf.de/wp-content/uploads/2020/08/ABWF-Bulletin_2020.pdf
- Görl-Rottstädt, D. Lernpotenziale im Arbeitsprozess entdecken und nutzbar machen – eine Analyse von Arbeitsstrukturen und Arbeitsaufgaben am Beispiel sächsischer Justizvollzugsanstalten, IN: Groß, J, Hrsg., *Soziologie für den öffentlichen Dienst (II) – Konflikte und Gewalt in öffentlichen Organisationen (NSI-Schriftenreihe)*, Maximilian Verlag, Hamburg, 2019: 153-184

Görl-Rottstädt, D. Transformation von Arbeitsproblemen in Lernprobleme – Kompetenzentwicklungsbegleitende Lernberatung und -begleitung in sächsischen Justizvollzugsanstalten“ (Dissertation); 2011, veröffentlicht April 04, 2013, letzter Zugriff Mai 26, 2021. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:14-qucosa-108524>

Hofmann YE, Müller-Hotop R, Datzler D. Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis. In: Beiträge zur Hochschulforschung, 42. Jahrgang, 1-2/2020.

Hobfoll SE, Buchwald P. Die Theorie der Ressourcenerhaltung. In: Buchwald P, Schwarzer C, Hobfoll SE. Hrsg. Stress gemeinsam bewältigen, Göttingen: Hogrefe; 2004:11-26.

Kern A, Vosseler B. Betriebliches Gesundheitsmanagement ist Führungsaufgabe und Erfolgsfaktor. In: Buchenau P. Hrsg. Chefsache Gesundheit. Wiesbaden: Springer; 2013: 135-154.

Knospe Y. Die Bedeutung von personalen Ressourcen bei der Führung von Mitarbeitern in der Sozialwirtschaft. In: Fröse MW, Naake B, Arnold M, Hrsg., Führen in der Sozial- und Gesundheitswirtschaft: Neue Organisations- und Denkmodelle. Berlin: Springer Verlag; 2019: 465-489.

Knospe Y. Resilienz als notwendige Ressource für die Bewältigung eines Studiums im Vollzeit- und berufsbegleitenden Format, Präsentation zum 9. Tag der Lehre, FH OÖ, Linz; 2021.

Pätzold H. Lernberatung und Erwachsenenbildung: In: Arnold R, Hrsg. Grundlagen der Erwachsenenbildung, Bd. 41, Schneider Verlag Hohengehren GmbH; 2004

Richardson GE. The Metatheory of Resilience and Resiliency. J Clin Psychol. 2002 Mar;58(3):307-321. doi: 10.1002/jclp.10020.

Rieckmann N. Resilienz, Widerstandsfähigkeit, Hardiness. In Schwarzer R, Jerusalem M, Weber H, Hrsg. Gesundheitspsychologie von A bis Z. Göttingen: Hogrefe; 2002: 462-466.

Rolfte M. Positive Psychologie und organisationale Resilienz: Stürmische Zeiten besser meistern. Berlin: Springer; 2019.

Saborowski Y, Muellerbuchhof R. Selbstmanagement-Training als Methode der Kompetenzentwicklung bei Berufseinsteigern – am Beispiel von Auszubildenden technischer Fachrichtungen. Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O;54; 2010:83-91. <https://doi.org/10.1026/0932-4089/a000013>

Schäffter O. Strafvollzugsreform durch institutionsbezogene Fortbildung: Ziele u. Strategien. In: Beiträge zur Strafvollzugswissenschaft, Bd. 24, C. F. Müller Juristischer Verlag, Heidelberg; 1982.

Soucek R, Ziegler M, Schlett C, Pauls N. Resilienz im Arbeitsleben – Eine inhaltliche Differenzierung von Resilienz auf den Ebenen von Individuen, Teams und Organisationen. Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO), 2016;47(2):131-137. <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0314-x>

Staudinger UM, Greve W. Resilienz im Alter aus der Sicht der Lebensspannen-Psychologie. In: Opp G, Fingerle M, Hrsg. Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München; 2007:116-134.

Tremper U. Grundzüge betrieblicher Bildungsarbeit in Lernenden Organisationen – Integration von Qualifizierung und Bildung am Beispiel des Gruppenlernens, veröffentlicht 2000, letzter Zugriff, Mai 26, 2021. https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/565/1/Dokument_25.pdf

Udris I, Frese M. Belastung und Beanspruchung. In: Hoyos CG, Frey D, Hrsg. Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch. Psychologie Verlags Union, Weinheim; 1999:429-445

Wustmann Seiler C. Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. In: Fthenakis WE, Hrsg. Beiträge zur Bildungsqualität. Berlin. 6. Auflage; 2016.

Zapf D, Dormann C. Gesundheit und Arbeitsschutz. In Schuler H, Hrsg. Personalpsychologie Göttingen: Hogrefe; 2006: 700-728.

Zu den Autorinnen



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Dörte Görl-Rottstädt ist Erziehungswissenschaftlerin und Soziologin. Sie ist Professorin für Allgemeine Erziehungswissenschaften und Pädagogik an der Fachhochschule Dresden (FHD) und beschäftigt sich mit Fragen des selbstgesteuerten Lernens sowie Lernberatung und Lernbegleitung von Bildungsprozessen, insbesondere im Arbeitsfeld Justizvollzugsanstalt.

E-Mail: d.goerl-rottstaedt@fh-dresden.eu



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Yvonne Knospe (Diplom-Psychologin und Betriebswirtin (VWA)) ist seit 2016 Professorin für Psychologie und Personalwesen in der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Dresden (FHD). In ihren Forschungstätigkeiten befasst sie sich mit Führungsprozessen in Non-Profit-Organisationen und setzt ihren Schwerpunkt auf die Ressourcenorientierung. Weiterhin begleitet sie Erasmus+-Projekte, z. B. zum sozialpädagogischen Pilgern sowie zum Lernen bei jungen Straffälligen. E-Mail: y.knospe@fh-dresden.eu

Resilienz der Lehrenden – eine empirische Untersuchung im internationalen Umfeld

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katja Grupp, Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Clare Hindley, Magda Sylwestrowicz,
IU Bad Honnef

“When it comes to the meetings or the lectures or my preparation there is basically nothing that I couldn't do. **Everything is doable**”

“**I did not sign up for this.**”

Die Hochschule als ein Ort sozialer Interaktion und Begegnungen hat sich seit Covid-19 stark verändert (Winde et al., 2020). Dabei gilt es für Lehrende und die Studierende gleichermaßen, sich in der neuen Situation einzufinden und Wissensvermittlung und Wissenserwerb unter veränderten Bedingungen zu praktizieren (Traus et al., 2020, Bachmann, 2021). Vor diesem Hintergrund der geänderten Rahmenbedingungen geht es darum zu untersuchen, welche Auswirkungen die neue Art der Wissensvermittlung, die hauptsächlich in digitalen Formaten stattfindet, auf die Resilienz der Lehrenden hat.

Die Arbeitswelt verändert sich in großer Geschwindigkeit. Als Symptombeschreibung von globalen Veränderungen in der Arbeitswelt kam 1989 der Begriff VUCA (Whiteman, 1998; Bennett & Lemoine, 2014) ein Akronym aus Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity auf, der heute im Zeitalter der Digitalisierung und Globalisierung sehr aktuell klingt. Der Begriff wird aber auch dahingehend kritisiert, dass diese vier Konzepte schon immer elementarer Bestandteil der Arbeitswelt waren, im Bildungsbereich waren sie bislang nicht etabliert, fanden aber in Zeiten der Covid-19 Pandemie rasant schnell Einzug in die Hochschulumgebung (Waller et al., 2019). Die Covid-19 Pandemie mit ihren Auswirkungen auch auf die Hochschulen hat die Volatilität die Ungewissheit, die Komplexität und damit die Unsicherheit auch im Bildungsbereich noch verstärkt. Der Ruf nach Digitalisierung, hybridem Lernen und Blended-Learning -Formaten ist älter als das Virus (Kornilov et al, 2020). Die Planung und Umsetzung von Online-Angeboten für Studierende, die sich an einer Hochschule für ein Präsenz-Studium eingeschrieben haben, vollzog sich an manchen Hochschulen innerhalb des letzten Jahres (Meijer & Weijers, 2020; Gupta, Seetharaman & Maddulety, 2020). An der hier untersuchten internationalen Hochschule in Bad Honnef wurde der Online-Unterricht innerhalb einer Woche realisiert.

Seit dem Sommersemester 2020 findet an der IUBH Online-Unterricht in der Weise statt, dass die Lehrenden ihre Veranstaltungen in Zoom abhalten. Die Studierenden und die Lehrenden treffen sich also zu Vorlesungen und Seminaren um gemeinsam an einem Thema zu arbeiten. Die Zoom-Veranstaltungen werden nicht aufgezeichnet, die Studierenden sind also aufgefordert, live an der Veranstaltung teilzunehmen. Die Studierenden befinden sich, Pandemie-Bedingt, oftmals in ihren Heimatländern und besuchen die Lehrveranstaltung aufgrund der Zeitverschiebung oftmals nachts oder am frühen Morgen. Vereinzelt haben Lehrende auch schon vor der Pandemie Online-Unterricht angeboten, doch waren diese Veranstaltungen individuell ausgearbeitet und auf verschiedenen Plattformen. Seit Sommer-

semester 2020 ist das oben beschriebene Format die einzige Form, Lehrveranstaltungen abzuhalten.

Die Lehrtätigkeit an einer Hochschule ist auf der einen Seite von einer stark strukturierenden Vorgabe gekennzeichnet: Stundenpläne und das Curriculum gilt es einzuhalten. Auf der anderen Seite steht eine große Autonomie: die inhaltliche Freiheit, die Selbstbestimmtheit in der Struktur der Arbeitsprozesse und die akademische Selbstverwaltung, die sich in der kollegialen und oftmals interdisziplinären Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen zeigt. Das Arbeitsleben ist also von diesen Rahmenbedingungen geprägt.

Die Lehrenden an einer internationalen Hochschule stehen in dieser Untersuchung im Zentrum. Wir, eine Gruppe von drei Forscherinnen, haben unsere Kolleg*innen nach den Veränderungen ihres Jobs nach zwei stark veränderten Semestern gefragt. Kolleg*innen beschreiben ihre neue Tätigkeit, in der sie weiterhin große Freiräume haben, als von außen auferlegt, wenig selbstbestimmt und wenig selbst gesteuert. Vor diesem Hintergrund, dem Kontrollverlust und dem Verlust der Autonomie, haben wir Interviews mit den Kolleg*innen geführt, um Antworten auf die Fragen zu bekommen:

- » Was hat sich im letzten Jahr verändert?
- » Wie ist der persönliche Umgang mit den Veränderungen in der Tätigkeit an der Hochschule (Lehre und Forschung)
- » Inwiefern ist Resilienz individuell oder institutionell beeinflusst.

1 Theorie

Resilienz im Hochschulkontext rückt durch die Veränderungen, hervorgerufen durch die Covid-19 Pandemie, immer stärker in den Fokus. Deutlich wird, dass es keine einheitliche Definition von Resilienz gibt. Die Abgrenzung zu Ausdauer und Coping, also dem Zurechtkommen in einer neuen Situation, ist dabei nicht immer klar.

Brooker und Vu (Brooker & Vu, 2020, S. 105) haben in ihrer Untersuchung von 696 Studierenden zum „Wellbeing“ an der Universität von Melbourne die Self-Determination Theory angewandt und einen signifikanten Zusammenhang zwischen sozialem Zusammenhalt und dem Well-Being gefunden: Competence, Autonomy und Belonging sind die zentralen Begriffe, die sie dabei herausgearbeitet haben.

Hayes beschreibt in der Akzeptanz-Commitment-Therapie (ACT), dass Resilienz erlernbar ist und Krisen vor allem durch Akzeptanz überwunden werden können (Götsch & Höhmann, 2021, S. 22).

Den Zusammenhang von sinnvoller Arbeit und Resilienz im Lehrberuf untersuchten Van Wingerden und Poell (van Wingerden & Poell, 2019). In ihrer Veröffentlichung aus dem Jahr 2019 wird deutlich, dass die Sinnhaftigkeit, die dem eigenen Tun beigemessen wird, Auswirkungen auf die Resilienz einer Person hat.

Sammons et al. (2007) arbeitete in einer Langzeitstudie heraus, dass Resilienz in direktem Zusammenhang mit Berufung, Selbstwahrnehmung und Motivation steht.

DeSimone und andere (DeSimone et al., 2017) arbeiten fünf Kriterien der Resilienz heraus: Soziale Unterstützung, Selbstwahrnehmung, emotionale Regulierung, Optimismus, und Anpassungsfähigkeit heraus.

The 5×5RS [Resilience Scale] is a reliable and valid measure of resilience and five associated subfactors. (...) adaptivity, emotional regulation, optimism, self efficacy and social support]. (DeSimone, Harms, Vanhove, & Herian, 2017, S. 791)

Dabei gibt es Überlappungen in den Untersuchungen und in den Ergebnissen der Forschung. Fisher et al (2018) arbeiten heraus, dass viele Autor*innen (eg. Britt, 2016, Luthar 2000, Masten 2001) darin übereinstimmen, dass Schwierigkeiten und positive Anpassung angesichts widriger Umstände Variablen sind, die vielen Definitionen von Resilienz gemeinsam sind.

Zahlreiche Studien haben sich mit Resilienz im Bildungskontext beschäftigt und dabei Aspekte wie die psychische Gesundheit von Studierenden (Quintiliani et al., 2021; Faisal et al., 2021; Oducado, Perreno-Lachica & Rabacal, 2021) organisatorische Agilität bei Lehr- und Lernmethoden (Abdullah, 2020; Sánchez Ruiz et al, 2021; Appoloni et al., 2021); und Unterstützungsnetzwerke für die Fakultät (Dohaney et al., 2020; Duchek, 2021) herausgearbeitet.

Im Zentrum der hier durchgeführten Untersuchung steht der individuelle Adaptionsprozess an eine durch externe Faktoren plötzlich hervorgerufene veränderte Arbeitssituation.

2 Methode

Aufbauend auf die genannten Untersuchungen wurden Fragen entwickelt, die in elf leitfadengestützten Interviews gestellt wurden. Befragt wurden sechs Kolleginnen und fünf Kollegen aus unterschiedlichen Departments, die langjährige Erfahrung in der Lehre haben. Die Interviews, die in Microsoft Teams geführt und aufgezeichnet wurden, sind zwischen 10 und 30 Minuten lang.

Auffallend war, dass alle angesprochenen Kolleg*innen bereitwillig und gerne über ihre veränderte Arbeitssituation Auskunft geben wollten. Bei der Auswertung der Interviews wurden Kodes sichtbar, die hier in einer sehr komprimierten Form präsentiert werden sollen.

3 Die Kodes

Beim Aufbau der Interviews und der Auswahl der Fragen war die Grundlage die Erkenntnisse über Resilienz, an Hochschulen und im akademischen Umfeld, die eingangs erwähnt wurden. Herausgearbeitet haben wir Kodes, die durch die spezifische Situation der Befragung, es waren sehr offene Gespräche unter Kolleg*innen, zu Tage traten (Bischof & Wohlrab-Sahr, 2018, S. 79). Die Kodes, die im Folgenden einzeln betrachtet und erläutert werden sollen sind: 1. Flexibilität, 2. Aha-Erlebnisse, 3a. Beziehung (zu Studierenden) und die 3b. Beziehung zu (Kolleg*innen), 4. Empathie, 5. Struktur, 6. Lichtblicke und 7. Perspektiven.

3.1 Flexibilität

Von allen Lehrenden wurde die extreme Anforderung nach Flexibilität deutlich. Flexibilität ist hier als eine Reaktion zu verstehen, die durch externe Faktoren erforderlich ist. Es gab Anforderung zu einer schnellen und kompromisslosen Umstellung durch die geänderten Rahmenbedingungen. Dabei bleibt aber der Arbeitsauftrag, das Vermitteln von Unterrichtsstoff, unverändert.

- » **T1:** I need to be a bit more flexible, and it's forced me sometimes to come up with new activities, as I can't do the activities that I normally would do in the classroom face to face.
- » **T6:** It has made planning lectures different because you have to think about different factors in order to get the students' engagement.
- » **T8:** But even in between, you can tell the students, do that exercise, 5 minutes, I'll be right back.
- » **T10:** You might need to make more shorter versions of lectures and fill in more carefully little pieces of interaction.

3.2 Aha-Erlebnisse

In den Interviews wird deutlich, dass es Momente gab, die wie die zur Akzeptanz der Situation geführt haben. Momente, in denen die Schwierigkeiten überwunden wurden und dem anfänglich wahrgenommenen Kontrollverlust ein lichter Moment, eine Erkenntnis, entgegen gesetzt werden konnte.

- » **T2:** I became more relaxed [...], I managed to accept silence and the fact that students need a lot more time to produce I was not so disappointed anymore, when they did not switch on their cameras. I came to understand, you know, that it doesn't really matter.
- » **T7:** So to not lose this work-life split, but on the other hand to say, well if there was an hour of sunshine, go out in that hour and do your work after, it doesn't really matter.
- » **T8:** I'm not so worried anymore about stressful situations because I know well that's not the last stressful situation I will come up with.
- » **T10:** We went and spent 150 bucks on a really good streaming camera and a professional mic, just to be equipped.

3.3 Beziehung

Gemeint ist hier die Beziehung, die in der Lehrtätigkeit zu Studierenden wie auch zu Kolleg*innen aufgebaut wird. Lehre hier im Spannungsfeld zwischen kollegialem Miteinander und der Tätigkeit im Unterricht in der Zusammenarbeit mit den Studierenden.

Beziehung zu den Studierenden:

- » **T2:** I feel that the loss of personal relationships with students and with colleagues has reduced my sense of personal impact that I can have.
- » **T4:** I lost contact to my students. Instead of the presence of everybody, it is just, me, my slides and black screens typically.
- » **T5:** But in general, I feel more distant, because I don't really see them. You don't have a coffee in the break, you don't build a personal relationship.
- » **T6:** No matter what you do, that buzz of being in a room of people and that kind of...you can feel when the students are getting into what you're talking about, you know, and that does not exist online. Especially if students don't want to put their cameras on.

Beziehung zu Kolleg*innen:

- » **T1:** Everyone feels a bit united by the fact that we're struggling through it and we're all in the same boat..... in terms of Zoom rooms and trying to come up with ways to help each other with ideas and so forth.
- » **T3:** If you find out you all struggle with the same problems, then you don't feel alone anymore.
- » **T4:** I'm an individual person, there is no community.
- » **T10:** And to be honest social Zoom meetings, to have a glass of wine, just they don't cut it (...) it's been a very solitary experience.

3.4 Empathie

Die Lehrtätigkeit ist geprägt von der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden. Die veränderte Situation, ausgelöst durch das Corona-Virus, hat gezeigt, dass sich Lehrende um Studierende und ihre Situation Gedanken machen und in wie weit eine Balance, ein Sich-Aufeinander—Beziehen in der Lehrenden-Studierenden Situation stattfindet.

- » **T1:** I am definitely much more aware of the need to have empathy for the students, which is maybe not something which I always understood before as well.
- » **T5:** I've had students saying, "Look I have to be very honest, I just can't sit and look at the computer anymore, I open Zoom and then I just can't do it." So I fully understand.
- » **T6:** For the students it is a very difficult time and they need a much more positive outlook from their lecturers so I've had to be less sarcastic, less blunt in how I say things.
- » **T10:** I do feel that I have some form of a moral obligation to somehow help these young people to get through this.

3.5 Struktur

Deutlich wurde in vielen Interviews, dass durch das Wegfallen einer klaren räumlichen und zeitlichen Trennung zwischen Arbeiten und Wohnen ein neuer Rhythmus, eine neue Balance gefunden werden muss. Das Wegfallen der äußeren Rahmenbedingungen und das damit verbundene Aufbauen von neuen Strukturen, wird in den Interviews als schwieriger Prozess beschreiben, der sich strukturell ähnlich, doch in der Ausprägung sehr individuell vollzog.

- » **T1:** Work life balance thing sometimes becomes much more difficult than obviously it is when you are out of the house.
- » **T4:** There is no clear distinction between what is private life, what is work, there is no limit. I do have the feeling, I'm working more than ever in my life and don't stop in the evening and if there wasn't my partner available, I guess I would work all night.
- » **T5:** Now I'm building a sort of a rhythm, but I had to force it to create a rhythm because I was just feeling lost.
- » **T7:** So I always try to sit on this side of the table when it's work, and for dinner I move to the other side of the table.

3.6 Lichtblicke

Gemeint sind die positiven Ausblicke, die in einer schwierigen Situation erscheinen. Auch hier wird in den Interviews deutlich, dass sie sehr individuell sind, doch das Erscheinen der Lichtblicke ist immer eine positive Wendung im Prozess.

- » **T7:** We still have projects going on and you Zoom together, and there are some things and ideas that came up that would not have happened if Corona wasn't there.
- » **T8:** I'm happy that we can still do that, we can still teach even though it's getting harder to motivate students.
- » **T10:** Covid has made me open up my eyes a little bit more to the tech solutions which are available now...[...] it's taken away my, not fear of, but my feeling not so good about home officing.
- » **T11:** Corona has honestly taught me that I am very thankful that I have not been financially impacted at all by Corona and that's a good thing.

3.7 Perspektiven

Gemeint sind hier die Aussichten auf die Zukunft. Vor dem Hintergrund der beschriebenen Situation. Deutlich wurde in allen Interviews, dass die Kolleg*innen in der Lehre ihrem Beruf eine große Bedeutung zumessen. Die Bedeutung zeigt sich in den einzelnen Facetten wie zum Beispiel der Beziehung, die Lehrende mit Studierenden aufbauen und die als wichtiger Aspekt der Tätigkeit verstanden wird. Die Empathie mit den Studierenden, aber auch das Einfühlen in die neuen, veränderte Situation zeugt davon, dass die Lehrenden von der Sinnhaftigkeit ihres Tuns zutiefst überzeugt sind. Die Veränderungen bedeuten eine neue Art der Lehre. Perspektiven, verbunden mit der neuen Form der Vermittlung, beziehen sich auf die Auswirkungen und den Einfluss, den die Kolleg*innen haben, um sich auch weiterhin selbstwirksam einbringen zu können. Eine neue Erkenntnis war auch, dass alle unsere Gesprächspartner*innen überzeugt von ihrer Tätigkeit sind, fast eine Mission verfolgen und ihren Job lieben. Die Hürden, die durch die online Lehre entstanden, fordern dazu heraus, das bis dahin Bekannte zu reflektieren und neue Perspektiven zu finden.

- » **TN2:** Because there is no possibility to do, what I actually find is my mission.
- » **TN4:** This is not the job I was looking for, this is not the job I planned in my life and I want to go back desperately to what the original version was: life and in class.
- » **TN5:** Because I'm still to be convinced that fully online education works, I have to be very honest. I still have to be convinced that I believe in this type of education.
- » **TN6:** I wouldn't say that it's Corona that's affected the way that you teach, it's the format that's affected that way that you teach and this would be regardless of whether there's Corona virus or not.
- » **TN10:** It's not what I signed up for.

4 Ergebnisse der Untersuchung

Der von externen Faktoren verursachte sehr schnelle Übergang in einen Online-Lehrbetrieb hat gezeigt, dass Lehre jenseits der traditionellen Form der Stoffvermittlung machbar ist. Die Lehre hat durch diese technische Umstellung eine neue Qualität bekommen. Die Bearbeitung der Forschungsfrage macht deutlich, dass es vor allem der Faktor Zeit ist, der die Qualität der Lehre und den Umgang mit der neuen Situation beeinflusst.

In allen Interviews wird betont, dass Struktur und Balance den persönlichen Umgang mit Veränderungen positiv beeinflussen und der Wegfall von Struktur und Balance die Krise verstärkt.

In den Interviews wurde deutlich, dass die persönlichen Strategien im Umgang mit Veränderungen sehr individuell sind, von institutioneller Seite jedoch beeinflusst werden können.

5 Fazit

Wir haben in diesen Interviews, in denen mit den Lehrenden unter Kolleg*innen, also auf Augenhöhe gesprochen wurde, Informationen über die individuellen Strategien im Umgang mit der bis dahin unbekanntem Lehrsituation bekommen. Die anfangs erwähnten Veränderungen, VUCA, die sich im Hochschulsumfeld auch durch den Trend zur Digitalisierung des Lehrbetriebes bemerkbar machen, haben durch die Corona-Pandemie einen Boost erlebt. Der Umgang und das schnelle Handeln in der aktuellen Krisensituation ist in vielen Punkten identisch mit den ohnehin angestrebten Innovationen. Die Digitalisierung, also ein großes Online-Angebot in der Lehre, erscheint aus Sicht der Hochschule, die Zukunft zu sein. Deutlich wurde in den Interviews, dass der Grat zwischen Resilienz und Resignation schmal ist. Die enthusiastischen und von ihrer Tätigkeit überzeugten Kolleg*innen reagieren individuell auf die externen Veränderungen und auch nach einem Jahr Pandemie sind sie von der Sinnhaftigkeit ihrer Tätigkeit in diesem Umfeld überzeugt.

Die Zeit als entscheidende Kategorie wird zeigen, inwiefern externe Veränderungen, hervorgerufen durch Corona oder die Digitalisierung, Auswirkungen auf die Lehrenden haben. Der Übergang zwischen Krise und Innovation ist also hier am Beispiel des Lehrbetriebes in einer Hochschule fließend.

Literaturverzeichnis:

- Abdullah, M., Husin, N. A., & Haider, A. (2020). Development of Post-Pandemic Covid19 Higher Education Resilience Framework in Malaysia. *Archives of Business Research*, 8(5), 201–210. <https://doi.org/10.14738/abr.85.8321>
- Appolloni, A., Colasanti, N., Fantauzzi, C., Fiorani, G., & Frondizi, R. (2021). Distance Learning as a Resilience Strategy during Covid-19: An Analysis of the Italian Context. *Sustainability*, 13(1388), 1388. <https://doi-org.pxz.iubh.de:8443/10.3390/su13031388>
- Bachmann, B (2021) What is 'new' about disruption? *Global Focus* globalfocusmagazine.com/what-is-new-about-disruption
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311–317. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
- Bischof, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2018). Theorieorientiertes Kodieren, kein Containern von Inhalten! Methodologische Überlegungen am Beispiel jugendlicher FacebookNutzung. In C. Pentzold, A. Bischof, & N. Heise (Eds.), *Praxis Grounded Theory* (pp. 73–104). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Brooker, A., & Vu, C. (2020). How do University Experiences Contribute to Students' Psychological Well-being? *Student Success*, 11(2), 99–108. <https://doi.org/10.5204/ssj.1676>
- DeSimone, J. A., Harms, P. D., Vanhove, A. J., & Herian, M. N. (2017). Development and Validation of the Five-by-Five Resilience Scale. *Assessment*, 24(6), 778–797. <https://doi.org/10.1177/1073191115625803>
- Dohaney, J., de Roiste, M., Salmon, R., & Sutherland, K. (2020, January 1). Benefits, barriers, and incentives for improved resilience to disruption in university teaching. <https://doi-org.pxz.iubh.de:8443/10.26686/wgtn.14071445.v1>
- Duchek, S. (2020). Organizational resilience: a capability-based conceptualization. *Business Research*, 13(1), 215–246. <https://doi-org.pxz.iubh.de:8443/10.1007/s40685-019-0085-7>
- Faisal, R. A., Jobe, M. C., Ahmed, O., & Sharker, T. (2021). Mental Health Status, Anxiety, and Depression Levels of Bangladeshi University Students During the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1. <https://doi-org.pxz.iubh.de:8443/10.1007/s11469-020-00458-y>

- Fisher, D. M., Ragsdale, J. M., & Fisher, E. C. S. (2019). The Importance of Definitional and Temporal Issues in the Study of Resilience. *Applied Psychology: An International Review*, 68(4), 583–620. <https://doi-org.pxz.iubh.de/8443/10.1111/apps.12162>
- Götsch, A., & Höhmann, I. (2021). "Das Gehirn ist eine Plaudertasche": Psychologe Steven Hayes über Krisen. *Harvard Business Manager*, 19–27. Retrieved from <https://www.manager-magazin.de/harvard/selbstmanagement/das-gehirn-ist-eine-plaudertasche-a-00000000-0002-0001-0000-000175199362>
- Gupta, R., Seetharaman, A., & Maddulety, K. (2020). Critical success factors influencing the adoption of digitalisation for teaching and learning by business schools. *Education and Information Technologies: The Official Journal of the IFIP Technical Committee on Education*, 25(5), 3481. <https://doi-org.pxz.iubh.de/8443/10.1007/s10639-020-10246-9>
- Kornilov, I. V., Danilov, D. A., Kornilova, A. G., Golikov, A. I., & Gosudarev, I. B. (2020). Different Approaches to the Development of Online Learning in Higher Education. *Journal of Educational Psychology – Propositions y Representaciones*, 8.
- Meijer, A., & Weijers, G. (2020). Determining Critical Success Factors for realizing innovative IT solutions in Higher Education. *Journal of International Technology & Information Management*, 29(4), 120–142.
- Oducado, R. M., Parreño-Lachica, G., & Rabacal, J. (2021). Personal resilience and its influence on COVID-19 stress, anxiety and fear among graduate students in the Philippines. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 431–443. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5484>
- Quintiliani, L., Sisto, A., Vicinanza, F., Curcio, G., Tambone, V., & Psychology. (2021). Resilience and psychological impact on Italian university students during COVID-19 pandemic. *Distance learning and health. Psychology, Health & Medicine* ; Page 1-12 ; ISSN 1354-8506 1465-3966. <https://doi-org.pxz.iubh.de/8443/10.1080/13548506.2021.1891266>
- Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G., & Smees, R. (2007). Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key findings and implications from a longitudinal mixed-method study. *British Educational Research Journal*, 33(5), 681–701. <https://doi.org/10.1080/01411920701582264>
- Sánchez Ruiz, L. M., Moll-López, S., Moraño-Fernández, J. A., & Llobregat-Gómez, N. (2021). B-Learning and Technology: Enablers for University Education Resilience. An Experience Case under COVID-19 in Spain. *Sustainability*, 13(6), 3532. <https://doi.org/10.3390/su13063532>
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S. Mangold, K, Schröer, W. (2020) *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona* Universitätsverlag Hildesheim
- Van Wingerden, J., & Poell, R. F. (2019). Meaningful work and resilience among teachers: The mediating role of work engagement and job crafting. *PLoS One*, 14(9), e0222518. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0222518>
- Waller, R., Lemoine, P., Mense, E.G., Garretson, C., Richardson, M., *Global Higher Education in a VUCA World: Concerns and Projections. Journal of Education and Development; Vol. 3, No. 2; August, 2019. doi:10.20849/jed.v3i2.613*
- Whiteman, W. E. (1998). *Training and Educating Army Officers for the 21st Century: Implications for the United States Military Academy.*
- Winde, M., Werner, S.D., Gumbmann, B. and Hieronimus, S. (2020) *Hochschulen, Corona, und jetzt? Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*<https://www.stifterverband.org/medien/hochschulen-corona-und-jetzt>

Zu den Autorinnen



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Katja Grupp ist Professorin am Department für Language& Communication an der IUBH. Nach dem Studium der Slavistik, BWL und Osteuropäischen Geschichte tätig als DAAD Lektorin in Kaliningrad, Russland. Forschungsinteresse: Wissenserwerb, Kultur und Gedächtnis, Kultur und (Nicht-)Übersetzung, Erinnerungskultur, Artefakte und Erinnerung.
E-Mail: katja.grupp@iu.org



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Clare Hindley ist Professorin am Department für Language& Communication der IUBH. In der Lehre beschäftigt sie sich mit wissenschaftlicher Recherche und Kommunikation und koordiniert die Recherche-Kurse an der Hochschule. In ihrem stark interdisziplinär ausgerichteten Interesse stehen Sprache, Kultur und Kommunikation im Zentrum. Ihr aktueller Publikationsfokus liegt im Bereich Hospitality, Tourismus, Management-Education, Kultur und Soziologie.
E-Mail: clare.hindley@iu.org



Magda Sylwestrowicz ist Dozentin am Department für Language & Communication an der IUBH, wo sie Kommunikation und Wissenschaftliches Arbeiten lehrt. Ihre Forschungsinteressen sind Interkulturelle-, Unternehmens- und Massen- Kommunikation.
E-Mail: magda.sylwestrowicz@iu.org

Animated Cadavre Exquis: Herausforderungen für kollaborative Formen des Filmemachens in der Ausbildung

FH-Prof. Dr. Juergen Hagler und Remo Rauscher, BSc., MSc.,

Fachhochschule Oberösterreich

Abstract

Die COVID-19-Pandemie bringt für die Ausbildung mit Fokus auf kollaborative und kreative Praxis besondere Herausforderungen an Studierende und Lehrende mit sich. Für Lehrveranstaltungen, die das Arbeiten in großen Teams und Interaktion vor Ort vorsehen, sind durch den eingeschränkten Präsenzunterricht neue Ansätze gefordert. Aufbauend auf das seit 2015 entwickelte Konzept der Chained Animation, eine Form des kollaborativen Filmemachens, bei der Studierende gemeinsam einen Animationsfilm konzipieren und realisieren, werden anhand des aktuellen Fallbeispiels *The Invention of Numbers* (2021) die Adaption des Konzepts in Hinblick auf Hybridlehre diskutiert. Bei Chained Animation erarbeiten die Studierenden ähnlich wie bei Omnibusfilmen ein gemeinsames Konzept, realisieren in Kleingruppen Einzelteile und fügen diese schlussendlich zu einem gemeinsamen Kurzfilm zusammen. Zentrales Element ist der Austausch vor Ort, insbesondere im Animationsstudio. Hier setzen die Studierenden mittels traditioneller Animationstechniken ihre Ideen um und diskutieren gemeinsam die Montage und Vertonung der einzelnen Animationsfilme. Begegnung und Austausch in der Form sind bzw. waren durch die Covid-19-Richtlinien nur eingeschränkt möglich. Aufgrund dieser Limitierung wurde die im Surrealismus entwickelte Kreativmethode Cadavre Exquis auf das Konzept der Chained Animation angewandt. Animated Cadavre Exquis zeichnet sich durch eine reglementierte Form des kollaborativen Filmemachens aus, die nur wenig bzw. keine Abstimmung zwischen den Teams erfordert, und eignet sich dadurch besonders für die neue Unterrichtssituation. Die vorliegende Analyse zeigt im Allgemeinen, wie kreative Prozesse in kollaborativen Großgruppenarbeiten in Distanz- und Hybridlehre gestaltet werden können und im Speziellen wie das Konzept der Chained Animation durch die Methode des Cadavre Exquis adaptiert werden kann.

1 Einleitung

Die Hochschulausbildung verlangt durch die COVID-19-Pandemie ein akutes Umdenken und stellt für Lehrveranstaltungen mit Praxisbezug besondere Herausforderungen an Studierende und Lehrende gleichermaßen dar. Für Lehrveranstaltungen, die neben dem Erwerb praktischer Fähigkeiten auch soziale und kreative Kompetenzen fördern, sind neue Konzepte für kollaborative Projekte nötig. Es stellt sich die Frage, wie kreatives Arbeiten in großen Teams in Distanz- und Hybridlehre bestmöglich umgesetzt werden kann. Am Beispiel einer Animationslehrveranstaltung im Department Digitale Medien an der FH OÖ Campus Hagenberg soll diese Frage beantwortet werden.

In der Lehrveranstaltung Analoge Animation, ein Wahlfach im 5. Semester im Bachelorstudium Medientechnik und -design, liegt seit mehreren Jahren der didaktische Fokus auf kollaborativen Projekten. Aufbauend auf bereits erworbene Kenntnisse in Fotografie und Animation entstehen seit 2015 sogenannte Chained Animations (Hagler/Rauscher 2021) zu unterschiedlichen Themen. Diese Animationsform ist eine Methode, bei der gemeinsam konzipierte und produzierte Einzelteile zu einem Film „verkettet“ werden. Im Gegensatz zu üblichen Filmproduktionen sind hier alle mitwirkenden Personen am konzeptionellen und kreativen Prozess sowie an der Umsetzung gleichermaßen beteiligt. 2016 wurde mit dem animierten Kurzfilm Home, ein animiertes Gedicht über die verschiedenen Bedeutungen des Begriffs „Zuhause“ im Kontext der Migrationswelle im Syrienkrieg, die erste Chained Animation mit 48 Studierenden umgesetzt. Mit Utopia Now (AT 2017), Draft One (AT 2018), Golden Cage (AT 2019) und Think Twice (AT 2020) folgten weitere Kurzfilmprojekte mit unterschiedlichen didaktischen Konzepten des kollaborativen Filmemachens.

Das Konzept der Chained Animation erfordert Präsenzunterricht in Kleingruppen und eine gruppenübergreifende Zusammenarbeit vor Ort. Die Studierenden erarbeiten das Storyboard im Rahmen eines gemeinsamen Workshops und realisieren die Einzelteile in Kleingruppen im Animationsstudio, das als Drehscheibe für den Austausch zwischen den Kleingruppen dient. Durch den aufgrund der Pandemie stark eingeschränkten Präsenzunterricht war eine Neuausrichtung der Chained Animation nötig. Die Herausforderung bestand darin, die kollaborative Konzeptions- und Produktionsform trotz limitierter Interaktionsmöglichkeiten aufrecht zu erhalten. Dabei wurde die im Surrealismus entwickelte Kreativmethode Cadavre Exquis, bei der auf spielerische Weise Bilder und Texte gemeinsam erzeugt werden, herangezogen und für die Chained Animation adaptiert.

2 Kollaborative Formen in der Animation

2.1 Partizipative Kunstpraxis

Erste Formen partizipativer Kunst finden sich u. a. bei Marcel Duchamps und László Moholy-Nagy, die über das Telefon bzw. mit schriftlichen Anweisungen Kunstwerke an andere delegiert haben. Zentrale Bestandteile partizipativer Kunstpraxis sind u. a. das Spiel mit Handlungsanweisungen, Kommunikation (Sprache, Brief, Telefon, Soziale Medien etc.), Experiment mit offenem Ausgang, Aneignung bzw. Instrumentalisierung, div. Formen der Intervention sowie politisch oder sozial motivierter Aktivismus (Feldhoff 2016, Naveau 2017). Brown et al. (2011: 16–19) unterscheiden im Museumskontext drei Formen der partizipativen Kunstpraxis. Bei Crowd-Sourcing wird das Publikum eingeladen, bei einem künstlerischen Produkt einen Beitrag zu leisten, bei Co-Creation wird das Publikum direkt in eine künstlerische Erfahrung einbezogen und bei Audience-as-Artist übernimmt das Publikum im Wesentlichen die Kontrolle über die künstlerische Erfahrung. Eine stärkere Form der Partizipation im Sinne von aktiver Teilnahme am Gestaltungsprozess findet sich in der Kreativmethode des Cadavre Exquis. Dabei werden Bilder oder Texte von mehreren Personen erstellt, indem die Artefakte von einer zur anderen zur weiteren Bearbeitung gereicht werden, ohne dass die nachfolgenden Gestalter*innen über die vorherige Arbeit Bescheid wissen. Diese kollaborative spielerische Methode kann je nach Form der Handlungsanweisung zwischen Co-Creation und Audience-as-Artist angesiedelt sein (Brown et al. 2011).

2.2 Chained Animation

Im Gegensatz zu klassischen Produktionsformen des Animationsfilms (Furniss 2007: 30f, McDowell 2017) schlüpfen in Chained Animations viele oder sogar alle Beteiligten in die Rolle des Regisseurs bzw. der Regisseurin, ähnlich wie bei sogenannten Omnibusfilmen, auch Anthologie- oder Episodenfilme genannt (Schreitmüller 1983, Kuhn/Westwell 2020). Diese Spielart des Langfilms setzt sich aus mehreren Geschichten bzw. Filmen von einem bzw. einer, meist aber von mehreren Regisseur*innen zusammen. Einer der ersten Filme dieser Gattung ist Disneys dritter Animationspielfilm *Fantasia* (US 1940), eine Aneinanderreihung von acht Visualisierungen klassischer Musikstücke, die auf das Konzept der *Silly Symphonies* aufbauen (Horak/von Harpen 2012). Kollaborative Experimente sind insbesondere im künstlerischen Animationsfilm zu finden, angelehnt an verschiedene partizipative Kunstformen. Eine wichtige Grundvoraussetzung dafür ist ein einfacher und direkter Austausch von Daten und Information. Dies wird durch ein gemeinsames genutztes Animationsstudio gefördert, wie beispielsweise bei den frühen kollaborativen Animationsprojekten an der damaligen Hochschule für angewandte Kunst Wien. So entstand für den Animationsfilm *Life Show* (AT 1990) ein eigenes Animationsstudio, das für die gesamte Produktion als Drehscheibe diente. Ähnliche Prozesse sind in Animation Jams zu sehen, bei denen Teilnehmer*innen meist in kleinen Gruppen zu vorgegebenen Themen in kurzer Zeit gemeinsam einen Animationsfilm erstellen. Die unterschiedlichen Kurzfilme werden meist während der Produktion montiert und zu einem stimmigen Gesamtwerk aneinander „gekettet“. Das Arbeiten zur gleichen Zeit am selben Ort ermöglicht regen Austausch, Einblicke in die Produktionen und Absprachen bei Übergängen zwischen den einzelnen Teilen.

2.3 Animated Cadavre Exquis

Die im Surrealismus entwickelte Kreativmethode *Cadavre Exquis* wurde von André Breton als Spiel mit gefaltetem Papier, bei der gemeinsame Bild- und Textwerke von mehreren Personen kreierte werden, definiert (Brotchie/Gooding 1995: 143–144). Das entscheidende Wesensmerkmal ist die Weitergabe des bereits geschaffenen an eine weitere Person bzw. Personengruppe, ohne Einblick in das bereits geschaffene Werk.

Cadavre Exquis ist eine Form der Kollaboration, die keinen bzw. wenig Informationsaustausch zwischen den einzelnen Teilnehmer*innen erfordert und seinen synergetischen Reiz geradezu aufgrund der bewusst gelenkten Desinformation erzeugt. Eine klassische Anleitung der kreativitätsfördernden Methode sieht vor, dass ein Blatt Papier gefaltet wird, ein Teilnehmer ein erstes Fragment befüllt, dieses umfaltet, und die folgenden Teilnehmer*innen darauf aufbauen und das Werk weiterführen sollen. An der Faltkante sind dadurch die gezeichneten Ansätze des Vorgängers erahnbar, die übergebene Information reduziert sich auf ein Minimum und gewährt dennoch ein Resultat, das hochgradig kooperativ sein kann.

Für den Animationsfilm ist diese Spielart besonders durch die digitale Kommunikation und Filmproduktion geeignet, da die Weitergabe zuvor sehr zeitaufwendig, kostenintensiv und nur eingeschränkt möglich war. Ein frühes Beispiel für ein *Animated Cadavre Exquis* ist der computeranimierte Film *KETTEN-ANIMATION* (AT 1993), eine von 45 österreichischen Künstler*innen nach dem Prinzip der Kreativmethode erstellte Produktion mit folgender Handlungsanweisung: Der*die erste Filmemacher*in bekam ein Bild auf einer Diskette, das als Startpunkt für eine Animationssequenz von bis zu zwei Minuten verwendet werden musste. Dafür war

eine Produktionszeit von einer Woche vorgesehen. Danach wurde das letzte Bild auf einer Diskette an eine weitere Person gegeben und so entstand nach 45 Wochen ein 21-minütiges Video. Der narrative computeranimierte Kurzfilm Animation Tag Attack (DK, DE, US, GB, NV, IL 2012) entstand ebenfalls nach dem Prinzip, jedoch mit anderen Regeln. Der aktuelle Produktionsschritt war für alle Teilnehmer*innen sichtbar. Somit konnte jede*r nachfolgende*r Animator*in auf der Grundlage des aktuellen Status des Films entscheiden, wie und in welcher Form die Geschichte fortgesetzt werden soll. Alle Beteiligten hatten vier Wochen Zeit einen Film von mindestens fünf Sekunden zu produzieren. Dann wurde der Clip in den Blog hochgeladen und der*die Nächste in der Reihe konnte den Film weiterbearbeiten. Das Ergebnis ist ein zehnmütiger Film, ein vielfältiger Mix aus Techniken, Stilen und narrativen Strategien: „This movie is a celebration of the art of collaboration and of creative process“ (Bach 2013). Animationsfilmregisseur Matt Taylor verfolgte in dem Promofilm Rick and Morty Exquisite Corpse (US 2017) einen ähnlichen Ansatz mit 22 Animationsfilmemachern.

Zusammenfassend kann das Animated Cadavre Exquis als eine spezielle Form der Chained Animation bezeichnet werden. Beide sind hinsichtlich ihrer Form, Ästhetik, Methode, verbindenden Elemente, sowie Techniken überaus vielfältig und weisen ähnliche Wesensmerkmale wie partizipative Kunstpraxen auf (Spiel mit Handlungsanweisungen, Kommunikation, Struktur, Experimente mit offenem Ausgang, Spiel mit dem Zufall).

3 Chained Animations in der Ausbildung

Seit 2015 entstanden unter der Leitung von Juergen Hagler und Remo Rauscher an der Fachhochschule OÖ Campus Hagenberg, Department Digitale Medien im Rahmen der Lehrveranstaltung Analoge Animation mehrere Chained Animations mit unterschiedlichen Ansätzen und unter veränderten Grundvoraussetzungen. Die Filme wurden von einer größeren Anzahl von Studierenden (30 bis 51) konzipiert und produziert. Strukturen wie Produktionsleitung, Regie, Editing und Sound Design variierten je nach Bedürfnissen und wurden demokratisch ausgehandelt. Ebenso wählten die Studierenden das zu bearbeitende Thema aus Angeboten seitens der Lehrveranstaltungsleiter und aus eigenen Themenvorschlägen aus. Die finale Wahl erfolgte mittels Abstimmung und anschließendem Diskurs, meist parallel in Social-Media-Kanälen und bei gemeinsamen Meetings. Darüber hinaus wurden die Art der Abstimmung und Kommunikation gemeinsam beschlossen und variierten je nach Projekt. Daraufhin wurden Inhalte der begleitenden Vorlesung angepasst und etwaige Referenzen und Materialien online zur Verfügung gestellt. Es folgten Storyboard-Präsentationen in Groß- und Kleingruppen, die individuell kommentiert, dem Gesamtkontext der Chained Animation zugeordnet und ggf. auf gemeinsame Schnittmengen, Dopplungen oder Querverweise hin geändert wurden. Die übergreifende Kommunikation übernahm hierbei die Produktionsleitung (je nach Projekt Lehrende bzw. Studierende), die endgültige Wahl zur Veränderung der Konzepte oblag den Studierenden. Ein finaler Iterationsschritt bot sich abermals unmittelbar vor Produktionsbeginn unter Miteinbeziehung aller anwesenden Kolleg*innen. Die durchgängige Anwesenheit von zumindest einem Kursleiter bot die Möglichkeit für technische sowie inhaltliche Fragen und unmittelbare Hilfestellung im Verlauf der zwei Produktionstage im Studio. Somit waren Last-Minute-Modifikationen am Animationstisch keine Seltenheit und aus zweierlei Gründen begrüßenswert: praktische Erprobung und Lerneffekte im Umgang mit der gewählten Technik

(Stop-Motion) und Möglichkeiten zu formgebenden Eingriffen. In den folgenden Abschnitten werden eingangs drei Fallbeispiele aus den Jahren 2016, 2017 und 2018 vorgestellt und das aktuelle Fallbeispiel Animated Cadavre Exquis im Hinblick auf die durch die Covid19-Pandemie veränderten Voraussetzungen und deren Herausforderungen diskutiert.

3.1 Home

Home (AT 2016) ist ein animiertes Gedicht über die verschiedenen Bedeutungen des Begriffs ‚Zuhause‘ im Kontext der Migrationswelle im Syrienkrieg. Zwölf Teams zu je drei bis vier Mitgliedern und somit 48 Studierende erarbeiteten auf Basis von zwölf Versen assoziative Animationssequenzen, die bereits in der Planung semantische Verbindungen enthielten. Timing und Pacing waren durch eine Audioaufnahme der Sprecherstimme grundsätzlich vorgegeben, die Länge der Einzelclips war jedoch bewusst offengehalten, um größtmöglichen Spielraum im Editing zu gewährleisten. Mehrere Iterationsschritte in der Konzeption führten zu finalen Storyboards, immer unter Einbindung aller Teammitglieder bzw. aller Teams. Zusätzlich zu den physischen Meetings am Campus dienten auch Social-Media-Kanäle als Kommunikationsmittel zur Planung und Recherche.

Die strikte Vorgabe der Audioebene und damit des gesprochenen Wortes im gegebenen Gedicht ermutigte zu assoziativen Interpretationen und erleichterte folglich die Konzeption bzw. den Produktionsprozess. Die vershaffte Abhandlung beinhaltete je Abschnitt einen konkreten Anfang und ein Ende und somit einen klaren Rahmen zur visuellen Handlung, die erschaffen werden sollte. Auch die fixierte zeitliche Position im Gesamttablauf bot Sicherheit und verschaffte einen klaren Überblick für alle Beteiligten, einhergehend mit einem durchschnittlich hohen Grad an Eigenmotivation. Etwaige Unterschiede in puncto technischer oder gestalterischer Fähigkeiten relativierten sich maßgeblich und mündeten in verstärktem Gemeinschaftsgefühl und Identifikation.

3.2 Utopia Now

Das zweite Fallbeispiel Utopia Now (AT 2017) ist ein animierter Dialog zweier Denker auf der Suche nach der Vision eines ‚besseren Morgen‘ aus dem Jahr 2017. Zwölf Teams aus 45 Studierenden erarbeiteten animierte Kurzsequenzen zum Thema ‚Utopia‘ in Zusammenarbeit mit dem Künstler Samuel Bunn, dessen thematische Einführung den Studierenden als konzeptioneller Startpunkt diente. Auch hier wurden Storyboards in Großmeetings präsentiert und überarbeitet, online koordiniert und recherchiert, wobei die Herangehensweise sich in einem wesentlichen Punkt vom Vorgänger-Projekt Home unterschied: auf die Vorgabe einer sprachlichen Audio-Ebene wurde bewusst verzichtet. Die Sequenzen durften ohne Rücksicht auf die finale Montage frei gestaltet werden. Dennoch wurde je Szene ein Sprechertext skizziert und diente als Inspiration für die finale Erarbeitung des gesprochenen Dialogs.

Somit ist ein besonderes Wesensmerkmal dieses Experiments, dass trotz einer vorliegenden Grundthematik keinerlei Einschränkungen durch den gesamten Produktionsprozess gegeben waren. Dies führte zu großen konzeptionellen Freiheiten, jedoch auch zu erhöhter Unsicherheit bei den teilnehmenden Studierenden – ein quasi ‚Blindflug‘ in der Produktion, ein geplantes Chaos mit offenem Ende, ob des gewählten Metathemas. Folglich profitierten Sound Design und Editing (Remo Rauscher, Coaching), wo besonders viel kreativer Spielraum übrigblieb, um das finale Narrativ mit Unterstützung des Künstlers Bunn (Dialog und Stimme) zu schnüren.

3.3 Draft One

Für die dritte Chained Animation Draft One (AT 2018) wurde ein autoreflexiver Ansatz zur Darstellung des Kreativ-Prozesses mittels dem grundlegendsten McGuffin des Animationsfilms, dem Bouncing Ball, gewählt. 51 Studierende, unterteilt in zwölf Teams, bekamen die Aufgabe Szenen zu erarbeiten, die Teilaspekte der filmischen Produktionspipeline auf selbstreflexive Weise kommentieren. Als verbindendes Element diente ein springender Ball (Bouncing Ball), der in der Animationslehre als beliebtes Fallbeispiel dient, um unterschiedliche Charakteristika von Bewegung zu veranschaulichen (Gewicht, materielle Beschaffenheit, Beschleunigungsverhalten, etc.). Zusätzlich zu den Teamleiter*innen wurde ein Sound-, Editing- und Regie-Team gewählt, wobei Videokonferenzen und ein webbasierter Instant-Messaging-Dienst dezentrales und kontinuierliches Konzipieren ermöglichten. Diverse Iterationen der Konzepte, des Storyboards und der Animatics wurden in der Großgruppe präsentiert und diskutiert. Eine besondere Herausforderung im Kollaborationsprozess stellten die verbindenden Elemente zwischen den einzelnen Szenen und die Konzeption einer übergeordneten, vereinigenden Struktur dar. Die narrative Abhandlung der Chronologie des Produktionsprozesses kristallisierte sich als brauchbares Instrument im Laufe vieler Meetings heraus und erwies sich nach anfänglichen Hürden als greifbarer roter Faden. Hier sei besonders hervorzuheben, dass dies erst im aktiven Prozess und mit den Studierenden gemeinsam gefunden und entwickelt wurde. Folglich beeinflusste die Konzeption maßgeblich die Montage bzw. gingen diese Hand in Hand im Zuge der Produktionstage. Besonderes Augenmerk lag auch auf der kommentierenden Audioebene, die von den einzelnen Teams individuell gesprochen und produziert wurde. Resultierende Übergänge auf semantischer oder visueller Ebene ergaben sich durch gegenseitige Absprache, wurden aber nicht reglementiert. Im Vergleich zu den Vorgängerprojekten entwickelte sich die Chronologie der Abschnitte zunehmend im Laufe der Produktion und bediente sich vielerlei Iterationen in konstanter Abstimmung mit allen Teams. Jeder Produktionsblock diente einer erneuten Abgleichung und Ordnung. Ebenso wurden ‚Entdeckungen‘ am Animationstisch, beispielsweise für Übergänge oder assoziativ-semantische Verbindungen adhoc aufgenommen und den entsprechenden Teams kommuniziert. Die finale Chronologie verdichtete sich demnach bis hin zum letzten Produktionsblock, der mit einer zweiwöchigen Pause für die Postproduktion der Einzelclips im gemeinsamen Sounddesign mündete. Der Vollständigkeit halber darf hier erwähnt werden, dass das Ende bis zuletzt offenblieb. Während der Produktion wurde hierfür eine gemeinsame Entscheidung getroffen und die Eröffnungsszene teilweise neu animiert.

Dementsprechend profitieren kollaborative Filmprojekte dieser Art oftmals vom vermeintlichen Chaos, das sich bei näherer Betrachtung zu einer fruchtbaren Flexibilität entwickeln kann. Im Gegensatz zu starren konzeptionellen Strukturen profitiert dieser Ansatz vom Balanceakt zwischen gefühlter Sicherheit und kreativer Freiheit und generiert so eine Grundlage für intrinsische Motivationsquellen für einzelne Teilnehmer*innen oder die gesamte Gruppe.

3.4 The Invention of Numbers

Im Falle der Case Study The Invention of Numbers (AT 2021) wurden 30 Studierende in 9 Gruppen gefasst und auf 3 Termine zu je 3 Gruppen verteilt, um dann im Rahmen der geltenden Covid-19-Bedingungen in den Animationsstudios an ihren Animationsfragmenten zu arbeiten. Auf Basis einer Einleitungsveranstaltung wurde das Leitmotiv „The Invention of Numbers“ als konzeptioneller Rahmen vorgestellt und einstimmig angenommen. Die

Aufgabenstellung forderte die Reflexion zur „Idee der Zahl“ an sich und den damit verbundenen wissenschaftlichen, mathematischen bzw. politischen Konsequenzen bzw. Abhängigkeiten im privaten oder öffentlichen Handeln. Die in der Preproduktion vorgestellten Ideen stellten einen hohen Grad der Identifikation mit dem Thema dar und mündeten trotz relativ isolierter Arbeitsweise zu intrinsisch motivierten Momenten. Zur Abstimmung aller Teilnehmer*innen diente die Kommunikationsplattform Discord, wobei den einzelnen Gruppen im Sinne des Cadavre Exquis die ausgearbeiteten Konzepte der anderen nicht bekannt waren. Die Reihenfolge und Montage der einzelnen Sequenzen wurde durch die Lehrveranstaltungsleiter bestimmt (Abbildung 1) und den Studierenden präsentiert. Als weitere Aufgabe musste jedes Team ein Objekt aus ihrem Animationsfilm als Übergang zum nächsten Clip auswählen, das an das nachfolgende Team weitergegeben wurde. Die Teams bekamen das Übergangsobjekt unmittelbar vor der Produktion und mussten ihr Konzept daraufhin anpassen. Flexibilität, Improvisation und Spontantät waren hier besonders gefordert.

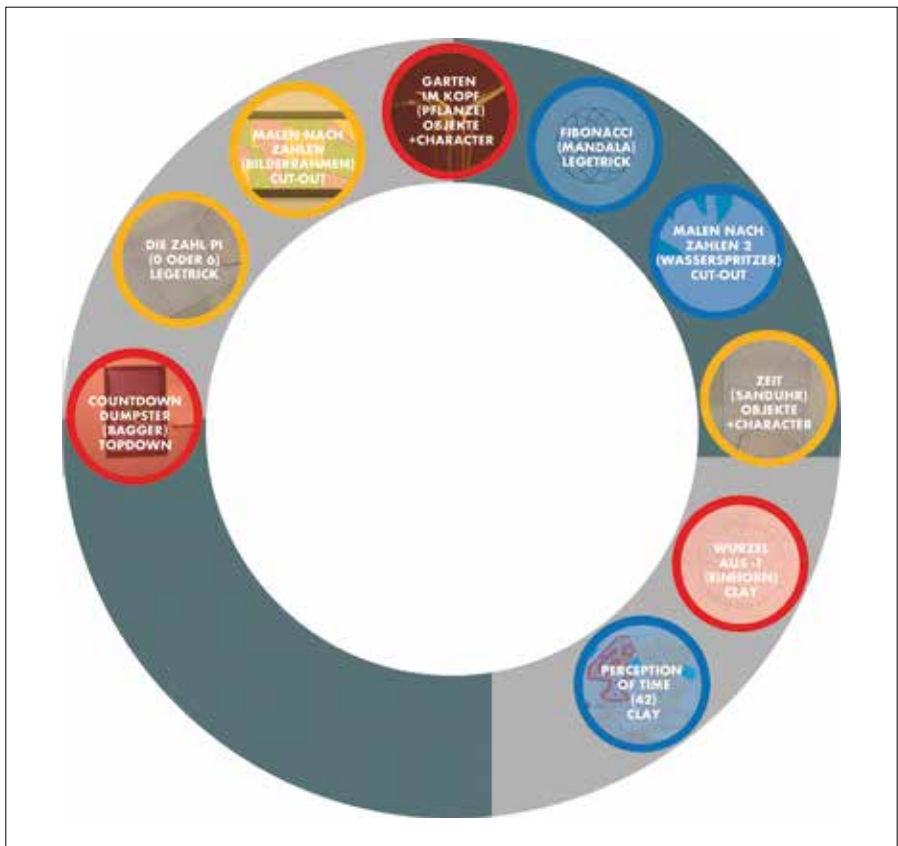


Abbildung 1. Nach der Konzeptpräsentation wurde von den Lehrveranstaltungsleitern die Reihenfolge der einzelnen Animationssequenzen bestimmt. Die Studierenden wählten als Übergang ein Objekt aus ihrer Sequenz aus, das an das nachfolgende Team weitergegeben wurde.

Die Chained Animation übersetzte die Methode des Cadavre Exquis insofern ins Filmische, als dass jedes Produktionsteam ein physisches Objekt aus ihrer animierten Szene an das folgende Team übergeben musste, wobei zusätzlich die zwei zuletzt aufgenommenen Fotografien der vorangegangenen Sequenz als Referenz für einen nahtlosen Anschluss dienten. Nach der technischen Einführung und Überarbeitung der Storyboards wurde die chronologische Reihung der Konzepte auf Basis narrativer, technischer oder logistischer Gesichtspunkte festgelegt. Die Kommunikation zwischen den Beteiligten wurde dabei zur Gänze über die Kommunikationsplattform Discord abgewickelt. Dort fanden auch etwaige Abstimmungen und Umfragen statt. Nach zentraler Sammlung und Montage aller Beiträge wurden der finale Film via Videokonferenz präsentiert.

Den entscheidenden Vorteil, eine Chained Animation mit 30 Studierenden auch mit sehr geringen Präsenzphasen und reduzierter Absprache zu bewältigen, boten der bewusst breite konzeptionelle Ansatz sowie die Methode des Cadavre Exquis, die es erlaubt, dezentral und ohne zwingend physischem Kontakt an einem gemeinschaftlichen Produkt kreativ zu arbeiten. Vom Standpunkt des kollaborativen Ansatzes der Chained Animation betrachtet, durften im Vergleich zu den vorangegangenen Case Studies aufgrund der Hybridlehre und der Limitation der Onlinekommunikation durchaus Einschränkungen beobachtet werden. Das Animated Cadavre Exquis erwies sich dennoch als sehr geeignete kollaborative Animationsform, die die maßgeblichen Faktoren der Chained Animation (Reglement und Sicherheit, Kommunikation und Struktur, Identifikation und gemeinsame Vision) aufweist.



Abbildung 2. An zwei Produktionstagen setzten Teams von drei bis vier Studierenden ihre Konzepte für den Animationsfilm *The Invention of Numbers* im Animationsstudio um. In der Postproduktion wurden die einzelnen Sequenzen montiert, vertont und zum finalen Film zusammengefügt.

4 Fazit

Die immanenten Eigenschaften des Reglements von Cadavre Exquis und dessen Übersetzung für die Anwendung in Chained Animations hinterließen äußerst positive Eindrücke. Neben dem erfolgreichen Abschluss des kollaborativen Filmprojektes empfanden die Mehrheit der teilnehmenden Studierenden diese Form als besonders spannend und kreativitätsfördernd. Als essenzielle Herausforderung stellten sich das Spiel mit dem Zufall, das Einlassen auf das Ungewisse sowie die geforderte Flexibilität bei der Verbindung der Einzelstücke dar. Was in herkömmlichen Production-Pipelines einer chronologischen Notwendigkeit zufolge einer logischen Ordnung unterliegt, wird durch diese Kreativitätsmethode bewusst durcheinandergewürfelt und fordert ein Umdenken aller Beteiligten. Eigenständigkeit, Limitation und Spontanität schaffen Rahmenbedingungen, die sich mit den geltenden Covid-19-Bestimmungen, wie eingeschränkter Präsenzunterricht oder Distance-Learning außerordentlich gut verbinden lassen.

	<i>Home</i> (2016)	<i>Utopia Now</i> (2017)	<i>Draft One</i> (2018)	<i>The Invention of Numbers</i> (2021)
VERBINDENDES ELEMENT	Thema, Audioebene (Gedicht)	Thema	Thema, Objekt mit Metaebene	Thema, Cadavre Exquis
SCHNITTFOLGE	Vordefiniert durch Audio	Postproduktion	Produktion beeinflusst Postproduktion	durch Reglement vorgegeben
MOTIVATION	Hoch: Aktualität des Themas	Durchschnittlich: Sozialkritik	Durchschnittlich: Autoreflexive Ebene bringt Hürde	Hoch: vor Ort trotz COVID-19
REGLEMENT	Strang: Wahl des Versabsatzes und visuell frei	Mittel: Inhaltlich frei mit Absprache, Post & Sound Design durch Coaching	Sehr frei: Inhaltlich großer Spielraum, Editing durch Inhalt beeinflusst	Mittel: Cadavre Exquis
STRUKTUR	Regie & Sound: Coaching, Editing, Post & Grading: Studierende	Loose Produktion frei zur Thematik, Regie, Schnitt und Sound durch Künstler & Coaching	Departments: Regie, Editing & Sound	Regie, Editing & Sound: Coaching und Studierende
PRO (+)	Gemeinsame Recherche, strikte Regeln (Gedicht)	Unabhängige Reflexion, sozialkritisches Thema	Strukturierung in Departments schafft Sicherheit	kollaborative Prozesse im Rahmen von COVID-19
CON (-)	Starker Einfluss durch Vortragende	Limitierte Zeit für Einarbeitung in Thema	Identifikation kritisch aufgrund des Themas	Limitierte Interaktion vor Ort

Tabelle 1. Vergleich und Wertung diverser Faktoren im kollaborativen Prozess des Filmemachens anhand der Fallbeispiele von Home (2016), Utopia Now (2017), Draft One (2018) im Vergleich mit The Invention of Numbers (2021).

Vor allem in kollaborativen Prozessen können diverse Faktoren für intrinsische Motivationsmomente beobachtet oder gar klassifiziert werden. Wie die bisherigen Fallbeispiele gezeigt haben, ist ein Vergleich dieser Faktoren bzw. der angewandten Reglements durchaus erkenntnisreich (siehe Tabelle 1). Im Gegensatz zu den vorangegangenen kollaborativen Ansätzen erscheint die Methode des Cadavre Exquis beinahe als Paradoxon. Wo doch bewusst gestreute Desinformation für Limitationen und Hindernisse sorgen können, werden sie hier als kreatives Stilmittel zum Nährboden des Kreativ- bzw. Kollaborationsprozesses und erfrischen den Hochschulalltag durch die unkonventionelle Form des didaktischen Ansatzes.

Literaturverzeichnis

- Bach, Christen (2013), Animation Tack Attack [URL: <http://animationtagattack.blogspot.com/>]. Letzter Zugriff: 29.06.2021.
- Brothie, Alastair und Gooding, Mel (Hrsg.), A Book of Surrealist Games. Including the little Surrealist Dictionary. Shambala Redstone Editions, Boston u. a. 1995,
- Brown, Alan S. und Novak-Leonard, Jennifer L., in Zusammenarbeit mit Shelly Gilbride (2011), „Getting In On the Act. How arts groups are creating opportunities for active participation.“ [URL: <http://wolf-brown.com/component/content/article/42-books-and-reports/392-getting-in-on-the-act>]. Letzter Zugriff: 29.06.2021.
- Feldhoff, Silke (2016), Partizipative Kunst: Genese, Typologie und Kritik einer Kunstform zwischen Spiel und Politik. Bielefeld: transcript.
- Furniss, Maureen (2007), Art in Motion: Animation Aesthetics. Revisited Edition. New Barnet: John Libbey.
- Horak, Jan-Christopher und Julius von Harpen (2012), Omnibusfilm – Lexikon der Filmbegriffe [URL: <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=639>]. Letzter Zugriff: 29.06.2021.
- Hagler, Juergen und Remo Rauscher (2021), „Chained Animation: Kollaborative Formen des Filmemachens in der Ausbildung,“ in In Wirklichkeit Animation... Beiträge zur deutschsprachigen Animationsforschung, Franziska Bruckner, Juergen Hagler, Holger Lang und Maike Reinerth, 219–238.
- Kuhn, Annette und Westwell, Guy (2020) Oxford Dictionary of Film Studies. Oxford: Oxford University Press. 2. Edition.
- McDowell, Alex (2017), „PD4C21 – Production Design for the 21st Century. Kosmorama #268.“ [URL: <https://www.kosmorama.org/en/kosmorama/artikler/pd4c21-production-design-21st-century>]. Letzter Zugriff: 29.06.2021.
- Naveau, Manuela (2017), Crowd and Art – Kunst und Partizipation im Internet. Bielefeld: transcript.
- Schreitmüller, Andreas (1983), Filme aus Filmen. Möglichkeiten des Episodenfilms. Oberhausen: Laufen.

Medienverzeichnis

- Animation Tag Attack (DK, DE, US, GB, NV, IL 2012, Regie: Christen Bach, Wolfgang Reimers, Brendan Carroll, Mads Juul, Ned Wenlock, Francesco Giroladini, Ewen Stenhouse, Mikey Please, Maxwell Oginni und Andreas Normand Grøntved) [URL: <http://animationtagattack.blogspot.com/>]. Letzter Zugriff: 29.06.2021.
- Draft One (AT 2018, Regie: 49 Studierende, Konzeption/Organisation: Juergen Hagler und Remo Rauscher, Produktion: FH OÖ Campus Hagenberg) [URL: <https://vimeo.com/331989883>]. Letzter Zugriff: 29.06.2021.
- Fantasia (US 1940, Regie: James Algar und Samuel Armstrong, Produktion: Walt Disney).
- Golden Cage (AT 2019, Regie: 38 Studierende, Konzeption/Organisation: Juergen Hagler und Remo Rauscher, Produktion: FH OÖ Campus Hagenberg).
- Home – منزل (AT 2016, Regie: 50 Studierende, Konzeption/Organisation: Juergen Hagler und Remo Rauscher, Produktion: FH OÖ Campus Hagenberg) [URL: <https://vimeo.com/149287827>]. Letzter Zugriff: 29.06.2021.
- KETTEN-ANIMATION (AT 1993, Regie: 45 Studierende, Konzept/Organisation: Christine Meierhofer).
- Life Show (AT 1990, Paul Braunsteiner, Luise Buisman, Josef Nermuth, Hubert Sielecki und weitere 18 Filmemacherinnen. Produktion: Animotions Films und ASIFA AUSTRIA)
- Rick and Morty Exquisite Corpse (US 2017, Regie: Dan Harmon, Justin Roiland und Matt Taylor, Produktion:

Adult Swim, 22 Animationsfilmmacher*innen) [URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ornXZGEFcds>].
Letzter Zugriff: 29.06.2021.

The Invention of Numbers (AT 2021, Regie: 30 Studierende, Konzeption/Organisation: Juergen Hagler und Remo Rauscher, Produktion: FH OÖ Campus Hagenberg).

Think Twice (At 2020, Regie: 32 Studierende, Konzeption/Organisation: Juergen Hagler und Remo Rauscher, Produktion: FH OÖ Campus Hagenberg) [URL: <https://www.youtube.com/watch?v=iA27p-mVfG0A&list=PLkTNqSLgZYrd6JmtcheuGLSaEXEVMl1kP>]. Letzter Zugriff: 29.06.2021.

Utopia Now (AT 2017, Regie: 45 Studierende, Konzeption/Organisation: Juergen Hagler und Remo Rauscher, Produktion: FH OÖ Campus Hagenberg) [URL: <https://vimeo.com/200533292>]. Letzter Zugriff: 29.06.2021.

Zu den Autoren



FH-Prof. Dr. Juergen Hagler ist ein österreichischer Medienwissenschaftler, Kurator und Professor für Animation und Medienwissenschaften. Seit Mitte der 1990er Jahre ist er in unterschiedlichen Funktionen bei Ars Electronica, Linz tätig und wurde 2017 zum Direktor des Ars Electronica Animation Festivals bestellt. Seit 2006 ist er Professor am Department für Digitale Medien an der FH Oberösterreich, Campus Hagenberg, leitet den Masterstudiengang Digital Arts und ist Co-Leiter der Forschungsgruppe Playful Interactive Environments, die experimentelle Interaktionsformen an den Schnittstellen zwischen Computerspiel, Mixed Reality und Animation untersucht. Sein Forschungsschwerpunkt ist Computeranimation im Kontext von Medienkunst. Seit 2013 organisiert er das internationale Symposium Expanded Animation im Rahmen der Ars Electronica.
E-Mail: juergen.hagler@fh-hagenberg.at



Remo Rauscher, BSc., MSc. bewegt sich an Schnittstellen zwischen Theater und Animationsfilm. Insbesondere experimentelle Ansätze im Analogen als auch im Performativen docken an Lehrtätigkeiten und Projekte in der freieren Szene an. Langjährige Beziehungen zu Institutionen wie der Ars Electronica und der Fachhochschule Oberösterreich, Campus Hagenberg dienen als Dreh- und Angelpunkt des Schaffens in seiner Heimatstadt Linz.
E-Mail: remo.rauscher@fh-hagenberg.at

Der Einfluss der Corona-Pandemie auf Studierendenleistungen an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Wien

Sarah Kaltenhauser, BSc, Universität Wien

ao. Univ.-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Michaela Schaffhauser-Linzatti, Universität Wien

Abstract

Mit dem Auftreten der ersten COVID-19-Fälle innerhalb Österreichs mussten umfangreiche Schutzmaßnahmen getroffen werden. Auch die Universität Wien stellte innerhalb weniger Tage ihre Lehrveranstaltungen des allgemeinen Lehrveranstaltungsbetriebs, wie Vorlesungen, Übungen sowie Prüfungen, auf eine Online-Lehre um (Rektorat Universität Wien, 2020a). Durch den Umstieg auf Distance Learning und die vorherrschende Pandemiesituation ändern sich wesentliche Einflussfaktoren auf Studierendenleistungen wie etwa die soziale Eingebundenheit, psychische Belastungen sowie notwendige Voraussetzungen für und Möglichkeiten durch virtuelle Lehre.

Von der Abteilung Studienadministration und Datenmanagement der Universität Wien wurden die Prüfungsergebnisse im Zeitraum Wintersemester 2013/14 bis Wintersemester 2020/21 von Prüfungen, welche von Frau ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Schaffhauser-Linzatti durchgeführt wurden, zur Verfügung gestellt. In Summe konnten daher 5.658 Prüfungen von insgesamt 4.940 Studierenden (41,99 % männlich, 58,01 % weiblich) empirisch untersucht werden. Die Studierenden sind dabei im Durchschnitt 26,79 Jahre alt (männliche Studierende 27,25 Jahre, weibliche Studierende 26,45 Jahre). Aufgrund der Ordinalskalierung von Noten (Thrane, 2019) wurde die Analyse in zwei Schritten durchgeführt: Einerseits als Logit-Modell, welches den Erfolg von Studierenden anhand einer binären Variablen misst (1 = Prüfung bestanden, 0 = nicht bestanden), andererseits auch als ordinale Logit-Modell, in welches die ordinal-skalierten Notenwerte einfließen. Um den Effekt der Corona-Pandemie zu untersuchen, wurde außerdem ein binärer Indikator definiert, welcher für die Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21 den Wert 1, ansonsten den Wert 0 annimmt.

Die Ergebnisse der Datenanalyse lassen darauf schließen, dass sich die Noten von Studierenden und auch die Erfolgswahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen, im Rahmen des Umstiegs auf die Online-Lehre signifikant verbessert haben. Aufgrund der eingeschränkten Grundgesamtheit und weiteren statistischen Indikatoren sind diese Aussagen jedoch nicht generalisierbar.

1 Einleitung

Mit Beginn der Corona-Pandemie im März 2020 wurde der Lehrbetrieb an der Universität Wien auf das Distance-Learning-Format umgestellt (Rektorat Universität Wien, 2020a).

Dies betrifft sowohl Vorlesungen und Übungen als auch den Prüfungsbetrieb; ein Umstand, der in hybrider Form im Wintersemester 2020/21 fortgeführt wurde (Rektorat Universität Wien, 2020b). Diese umfassenden Einschränkungen im Lehrbetrieb sowie in vielen Aspekten des Alltags bedeuteten auch Änderungen im Lehr- und Lernumfeld von Studierenden. Die Forschungsfrage des vorliegenden Beitrags befasst sich mit Änderungen der sozialen Eingebundenheit von Studierenden, psychischen Belastungen sowie Anforderungen durch die Online-Lehre an Studierende und Lehrende. Dafür werden 5.658 Prüfungsdaten von 4.940 Studierenden untersucht, welche Prüfungen bei Frau ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Schaffhauser-Linzatti im Zeitraum Wintersemester 2013/14 bis Wintersemester 2020/21 abgelegt haben. Dabei wird untersucht, ob sich die erreichten Prüfungsleistungen in den Semestern vor der Corona-Pandemie (Wintersemester 2013/14 bis Wintersemester 2019/20) im Vergleich zu jenen in den Semestern während der Corona-Pandemie (Sommersemester 2020 bis Wintersemester 2020/21) verändert haben. Die Daten werden mit Hilfe von logistischen Regressionen untersucht.

Der Aufsatz ist wie folgt aufgebaut: Zunächst werden Einflüsse auf die Lernumgebung von Studierenden anhand internationaler Literatur diskutiert. Kapitel 3 enthält die Datenanalyse, wobei die angewandten Methoden direkt der Ergebnisdarstellung vorangestellt werden. Anschließend wird kurz erörtert, welche Maßnahmen in der Praxis im Rahmen der Corona-Pandemie von Frau ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Schaffhauser-Linzatti gesetzt wurden; die Limitationen sowie weitere Forschungsmöglichkeiten werden besprochen.

2 Einflüsse auf das Lernumfeld von Studierenden

Die abrupte Umstellung auf das Distance-Learning-Format hatte nicht nur massive Auswirkungen auf Lehrende und Lehrverwaltung, sondern vor allem auf die Studierenden.

Eine grundsätzlich wichtige Einflussvariable im Bereich der Lernumgebung von Studierenden ist die soziale Eingebundenheit in Form von Peer-Gruppen (Wang et al., 1990) oder auch von Netzwerken (Carolan, 2013). Beattie und Thiele (2016) erweitern das Konzept des „sozialen Kapitals“ daher um den Aspekt des „akademischen sozialen Kapitals“, welches Beziehungen von Studierenden untereinander sowie zu Fakultätsmitgliedern umfasst und einen wesentlichen Einfluss auf akademische Studierendenleistungen aufweist (Chambliss und Takacs, 2014). Durch die physische Distanz von Studierenden ist der Aufbau eines solchen akademischen sozialen Kapitals sowie auch der Austausch von Informationen (Rizzuto et al., 2009) erschwert. Dieser Umstand findet sich auch in einer österreichweiten Befragung von Studierenden wieder, in welcher Motivationsprobleme während der Corona-Pandemie auf fehlenden fachlichen Austausch zurückgeführt wurden (Schober et al., 2020).

Auch psychische Belastungen, welche allgemein einen negativen Einfluss auf akademische Studierendenleistungen haben (Hofmann, 2010), sind in Zeiten der Corona-Pandemie gerade unter jüngeren Personen gestiegen (Braun et al., 2020). Schober et al. (2020) konnten feststellen, dass der Kontakt zu Kollegen vielen Studierenden in Zeiten des Distance Learning stark abging – ein Umstand, den bereits Nebel (2017) in Untersuchungen von Online-Studiengängen als Problematik der fehlenden Peer-Gruppe und fehlenden persönlichen Kontakte

festhielt. Distance Learning setzt jedoch noch weitere Aspekte voraus – Studierende müssen über umfassende technische Kompetenzen verfügen, selbstständig lernen und ebenfalls gute Kommunikationsfähigkeiten aufweisen (Hao, 2016; Yilmaz, 2017). Auch ein gutes Zeit- und Stressmanagement ist eine Voraussetzung für erfolgreiche Online-Lehre (Nebel, 2017).

Im Gegensatz zu den oben genannten erschwerenden Faktoren lassen sich jedoch auch positive Einflüsse der Corona-Pandemie auf akademische Studierendenleistungen festhalten: Studierende in Italien weisen nach Giovanella (2021) beispielsweise eine positive Einstellung zu Distance-Learning-Methoden auf. Ibe, Aneke und Abamuche (2021) können sogar einen insgesamt positiven Effekt der Corona-Pandemie auf Studierendenleistungen feststellen, da Studierende unter anderem von der zeitlichen Autonomie profitieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich das Lehr- und Lernumfeld von Studierenden in der Corona-Pandemie eher verschlechtert hat, wobei manche Forschende auch positive Einflüsse feststellen können. Erhöhte psychische Belastungen durch die Pandemie sowie fehlende beziehungsweise geringere Kontakt- und Vernetzungsmöglichkeiten in Kombination mit den erweiterten Voraussetzungen an Studierende für erfolgreiche Online-Lehre lassen auf eine insgesamt schlechtere akademische Leistung schließen.

3 Datenanalyse

3.1 Stichprobe und Methoden

Von der Abteilung Studienadministration und Datenmanagement der Universität Wien wurden die Prüfungsergebnisse im Zeitraum Wintersemester 2013/14 bis Wintersemester 2020/21 von Prüfungen, welche von Frau ao. Univ-Prof. Mag. Dr. Schaffhauser-Linzatti durchgeführt wurden, zur Verfügung gestellt. In Summe werden dabei 5.658 Prüfungen von insgesamt 4.940 Studierenden (41,99 % männlich, 58,01 % weiblich) untersucht. Die Studierenden sind dabei im Durchschnitt 26,79 Jahre alt (27,25 Jahre männlich, 26,45 Jahre weiblich). Die dabei vergebenen Prüfungsnoten sind nicht normalverteilt – 5,3 % der Prüfungen wurden mit Sehr Gut, 11,5 % mit Gut, 16,7 % mit Befriedigend, 21,7 % mit Genügend und 35,7 % mit Nicht Genügend beurteilt.

Aufgrund der Ordinalskalierung von Noten (Thrane, 2019) wurde die Analyse in zwei Schritten durchgeführt: Einerseits als Logit-Modell, welches den Erfolg von Studierenden anhand einer binären Variablen misst (1 = Prüfung bestanden, 0 = nicht bestanden), andererseits als generalisiertes ordinales Logit-Modell, in welches die ordinal-skalierten Notenwerte als abhängige Variable einfließen. Um den Effekt der Corona-Pandemie zu untersuchen wurde außerdem ein binärer Indikator definiert, welcher für das Sommersemester 2020 und das Wintersemester 2020/21 den Wert 1 und ansonsten den Wert 0 annimmt.

Zur Auswahl der unabhängigen Variablen im Modell wurden die Korrelationen zwischen den infrage kommenden Variablen untersucht. Insbesondere die Variablen Semester und Corona weisen dabei einen starken Zusammenhang auf. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Variable Corona wie oben beschrieben aus der Variable Semester errechnet wurde (für Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/21). Auch die Variable Prüfungstyp

weist eine recht hohe Korrelation zu Studium sowie zur Unterscheidung in Wahl-/Pflicht- und Wahlpflichtfächer auf, sodass nur das Studium und die Variable Wahl/Pflicht in das Modell aufgenommen werden. Die ausgewählten Variablen sind daher der Corona-Indikator, das Alter, das Studium, die Unterscheidung in Wahl-/Pflicht- und Wahlpflichtfächer sowie das Geschlecht der Studierenden.

3.2 Ergebnisse des binären Logit-Modells

Für das binäre logistische Modell kann der gesamte Datensatz herangezogen werden, da alle beurteilten Prüfungsleistungen in die Kategorien „bestanden“ oder „nicht bestanden“ eingeteilt werden können. Die Ergebnisse des Modells sind in Tabelle 1 dargestellt:

Variable/Kennzahl	Referenzkategorie	Koeffizient	p-Wert
Corona-Indikator – während Corona	<i>vor Corona</i>	0,090	<0,001
Geschlecht – weiblich	<i>männlich</i>	0,022	0,086
Alter	-	-0,016	<0,001
Alter²	-	0,0002	<0,001
Wahlpflicht – Wahlfach	<i>Pflichtfach</i>	0,091	<0,001
Wahlpflichtfach		0,129	<0,001
Studium – Masterstudium	<i>Bachelorstudium</i>	0,194	<0,001

Tabelle 1. Ergebnisse des binären logistischen Modells

Alle unabhängigen Variablen bis auf das Geschlecht weisen einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen, auf. So ist etwa die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen, in Zeiten während der Corona-Pandemie um 9 % höher als in den Semestern davor. Mit zunehmendem Alter sinkt die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen um 1,6 %, ein Effekt, der durch den quadratischen Trend wieder leicht abgeschwächt wird (+0,02 %). Die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen, ist in einem Wahlfach um 9,1 % und in einem Wahlpflichtfach um 12,9 % höher als in einem Pflichtfach. Außerdem ist die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen, in einem Masterstudium um 19,4 % höher als in einem Bachelorstudium.

Das Modell weist einen signifikanten p-Wert der Wald-Statistik auf (<0,001). McFaddens Pseudo-R² liegt allerdings nur bei 3,5 %, außerdem werden insgesamt nur etwa 63 % der Werte vom Modell korrekt klassifiziert. Das liegt daran, dass das Modell eine hohe Sensitivität (also einen hohen Anteil an korrekt klassifizierten positiven Werten) aufweist, allerdings nur eine geringe Spezifität (geringer Anteil an korrekt klassifizierten negativen Werten) (Backhaus et al., 2018). Der Varianzinflationsfaktor (VIF) liegt hingegen nur bei 1,22, was darauf hinweist, dass kein Problem mit Multikollinearität vorherrscht (Komlos und Süßmuth, 2010).

Der Scatterplot der Residuen weist auf einige Ausreißer hin. Da der Effekt des Studiengangs sehr stark ist, wird dasselbe Modell nur für Bachelorstudierende (5.188 Beobachtungen aus insgesamt 5.658 Prüfungsleistungen) unter Ausschluss von Ausreißern nochmals gerechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 2 dargestellt.

Variable/Kennzahl	Referenzkategorie	Koeffizient	p-Wert
Corona-Indikator – während Corona	<i>vor Corona</i>	0,137	<0,001
Geschlecht – weiblich	<i>männlich</i>	0,020	0,164
Alter	-	-0,020	<0,001
Alter²	-	0,001	<0,001
Wahlpflicht – Wahlfach	<i>Pflichtfach</i>	0,084	<0,001
Wahlpflichtfach		0,159	<0,001

Tabelle 2. Ergebnisse des binären logistischen Modells für Bachelorstudierende ohne Ausreißer

Alle unabhängigen Variablen bis auf das Geschlecht weisen wieder einen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen, auf. Die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung in Zeiten der Corona-Pandemie zu bestehen, ist für Bachelorstudierende um 13,7 % höher als in den Semestern davor. Mit zunehmendem Alter sinkt die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen um 2,0 %, wiederum leicht abgeschwächt (+0,1 %). Die Wahrscheinlichkeit, eine Prüfung zu bestehen, ist einem Wahlfach um 8,4 % und in einem Wahlpflichtfach um 15,9 % höher als in einem Pflichtfach.

Dieses Modell weist einen signifikanten p-Wert der Wald-Statistik auf (<0,001). McFaddens Pseudo-R² ist weiter gesunken und liegt bei nur 3,1 %. Das Modell klassifiziert weiterhin circa 63 % der Werte korrekt (hohe Sensitivität, geringe Spezifität). Der Varianzinflationsfaktor (VIF) liegt bei 1,19, was darauf hinweist, dass kein Problem mit Multikollinearität vorherrscht (Komlos und Süßmuth, 2010).

3.3 Ergebnisse des generalisierten ordinalen Logit-Modells

Aufgrund der Ordinalskalierung der Noten kann auch ein ordinales Logit-Modell verwendet werden (Agresti, 2010). Dazu werden all jene Prüfungsleistungen, welche nur mit „mit Erfolg teilgenommen“ oder „ohne Erfolg teilgenommen“ beurteilt werden, aus dem Datensatz entfernt. Dadurch bleiben insgesamt 5.141 Prüfungen von 4.752 Studierenden zur Analyse übrig. Für ordinale logistische Modelle gilt jedoch die Grundannahme von proportionalen Odds Ratio in allen Kategorien der abhängigen Variable (also für alle Noten auf der Notenskala von 1 bis 5). Dies kann in dem Modell nicht bestätigt werden – daher wird ein generalisiertes ordinales Modell ausgeführt (Williams, 2006). Dieses Modell erlaubt abweichende Koeffizienten wenn die Voraussetzung der proportionalen Odds Ratio nicht gegeben ist (Hoffmann, 2016).

Die Ergebnisse dieser Analyse sind in Tabelle 3 zu finden (aus Platzgründen sind nur Werte von signifikanten Koeffizienten angegeben).

Variable/Kennzahl	Referenzkategorie	Koeffizient	p-Wert
Corona-Indikator – während Corona	<i>vor Corona</i>	3: 0,611	<0,001
		4: 0,503	<0,001
Geschlecht – weiblich	<i>Männlich</i>	1-4: 0,900	0,048
Alter	-	2: 1,043	<0,001
		3: 1,063	<0,001
		4: 1,067	<0,001
Alter²	-	1-4: 0,997	<0,001
Wahlpflicht – Wahlfach	<i>Pflichtfach</i>	1-4: 1,632	<0,001
Wahlpflicht – Wahlpflichtfach	<i>Pflichtfach</i>	2: 0,599	<0,001
		3: 0,620	<0,001
		4: 0,503	<0,001
Studium – Masterstudium	<i>Bachelorstudium</i>	1: 0,236	<0,001
		2: 0,282	<0,001
		3: 0,369	<0,001
		4: 0,497	<0,001

Tabelle 3. Ergebnisse des generalisierten ordinalen logistischen Modells

Hier ist klar ersichtlich, wie wichtig die Unterscheidung zwischen den Kategorien der abhängigen Variablen (also der Noten) ist – so ist etwa der Effekt der Corona-Pandemie nur in der dritten und vierten Kategorie signifikant. Die Kategorien des Modells stellen dabei jeweils die kumulierten Noten gegenüber. Kategorie 1 vergleicht etwa Note 1 versus Note 2, 3, 4 oder 5 – die letzte Kategorie 4 hingegen vergleicht Note 1, 2, 3 oder 4 versus Note 5. Die Wahrscheinlichkeit, in Semestern, welche von der Corona-Pandemie beeinflusst wurden, eine schlechtere Note als ein Befriedigend zu erhalten (also ein Genügend oder Nicht Genügend), beträgt das 0,611-fache derselben Wahrscheinlichkeit aus den Vorsemestern. Die Wahrscheinlichkeit, eine negative Note zu erhalten, beträgt in Semestern der Corona-Pandemie nur mehr rund die Hälfte derselben Wahrscheinlichkeit aus den Vorsemestern. Auch das Geschlecht hat einen (gerade noch) signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, eine schlechtere Note zu erhalten – diese beträgt für Frauen nur rund 90 % der Wahrscheinlichkeit von Männern. Ein zusätzliches Altersjahr beeinflusst die Wahrscheinlichkeit, eine schlechtere Note zu erhalten für die Kategorien 2 bis 4 leicht positiv; ein Effekt, der wiederum leicht ausgeglichen wird. Die Wahrscheinlichkeit, in einem Wahlfach eine schlechtere Note zu erhalten, ist 1,6-mal derselben Wahrscheinlichkeit in Pflichtfächern. Im Gegensatz dazu beträgt die Wahrscheinlichkeit, eine schlechtere Note in Wahlpflichtfächern zu erhalten nur etwa 0,5- bis 0,6-mal der Wahrscheinlichkeit von Pflichtfächern. Auch hier ist der große Unterschied zwischen Noten im Bachelor- und im Masterstudium ersichtlich: Die Wahrscheinlichkeit, eine schlechtere Note im Masterstudium zu erhalten, beträgt nur zwischen 0,23- und 0,49-mal derselben Wahrscheinlichkeit in Bachelorstudien. Aufgrund

dieses großen Unterschiedes wird dasselbe Modell für Bachelorstudierende nochmals gerechnet und die Ergebnisse in Tabelle 4 dargestellt.

Variable/Kennzahl	Referenzkategorie	Koeffizient	p-Wert
Corona-Indikator – während Corona	<i>vor Corona</i>	2: 1,533	0,013
		3: 0,647	<0,001
		4: 0,463	<0,001
Geschlecht – weiblich	<i>Männlich</i>	-	-
Alter	-	2: 1,053	<0,001
		3: 1,072	<0,001
		4: 1,073	<0,001
Alter²	-	1-4: 0,997	<0,001
Wahlpflicht – Wahlfach	<i>Pflichtfach</i>	1-4: 1,520	<0,001
Wahlpflicht – Wahlpflichtfach	<i>Pflichtfach</i>	1-4: 0,399	<0,001

Tabelle 4. Ergebnisse des generalisierten ordinalen logistischen Modells für Bachelorstudierende

In Tabelle 4 ist ersichtlich, dass der Effekt der Corona-Pandemie über die Notenkategorien für Bachelorstudierende unterschiedlich ausgeprägt ist. So ist etwa die Wahrscheinlichkeit, eine schlechtere Note als ein Gut zu erhalten, in Zeiten der Corona-Pandemie erhöht (1,53-mal der Wahrscheinlichkeit aus Vorsemestern). Die Wahrscheinlichkeit, eine schlechtere Note als ein Befriedigend oder eine schlechtere Note als ein Genügend zu erhalten, ist jedoch stark reduziert (nur 0,647-mal bzw. 0,463-mal der Wahrscheinlichkeit aus Vorsemestern). Das Geschlecht hat keinen signifikanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit von Bachelorstudierenden, eine schlechtere Note zu erhalten. Das Alter hat wiederum einen leicht positiven Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, eine schlechtere Note zu erhalten (mit dem moderierenden Einfluss der quadratischen Altersvariable). Die Wahrscheinlichkeit, in Wahlfächern eine schlechtere Note zu erhalten, beträgt 1,52-mal der Wahrscheinlichkeit von Pflichtfächern; dieselbe Wahrscheinlichkeit für Wahlpflichtfächer beträgt jedoch nur 0,4-mal der Wahrscheinlichkeit von Pflichtfächern. Das Pseudo-R² liegt bei etwa 2 %, der p-Wert der Wald-Statistik ist für das Modell signifikant.

3.4 Die Praxis im Umgang mit der Corona-Pandemie

Frau Univ.-Prof. Mag. Dr. Schaffhauser-Linzatti passte den Modus ihrer Lehrveranstaltungen in den Semestern, welche von der Corona-Pandemie beeinflusst wurden, an. So wurden etwa in den ersten Prüfungsergebnissen des Semesters klar, dass die Ergebnisse um einiges schlechter ausgefallen waren als in den Semestern davor. Daher musste einerseits das Punkteschema der Prüfungen heruntergesetzt werden, andererseits wurde auch der Prüfungsmodus für die kommenden Prüfungen des Semesters angepasst. Die Fragestellungen wurden kürzer formuliert, um die Fragen für die Studierenden verständlicher zu gestalten.

Der Schwierigkeitsgrad der Prüfung selbst änderte sich nicht, die kürzeren Formulierungen ermöglichten den Studierenden aber, sich besser auf die Prüfungen einzustellen.

4 Schlussfolgerungen, Limitationen und weiterer Forschungsbedarf

Die Datenanalyse zeigt einen klar positiven Einfluss der Corona-Pandemie auf die akademischen Studierendenleistungen. Die Wahrscheinlichkeit, dass Studierende eine Prüfung bestehen, ist in den Semestern der Corona-Pandemie signifikant höher als in den Semestern davor. Dies wird sowohl von dem binären als auch vom ordinalen Modell bestätigt.

Während sich prinzipiell ein klar positiver Einfluss der Corona-Pandemie auf akademische Studierendenleistungen ergibt, unterliegen die vorliegenden statistischen Modelle und Analysen einigen Restriktionen: Eine klare Limitation der vorliegenden Arbeit liegt in der begrenzten Stichprobe – da nur Prüfungsergebnisse von einer Prüferin vorliegen, sind die Aussagen der Analyse nicht generalisierbar und müssen mit Vorsicht interpretiert werden. Auch die Modellkennzahlen geben an, dass noch einige Prädiktoren im Modell fehlen. So ist etwa das Pseudo-R² gering und die korrekte Klassifikation des Modells nicht sehr hoch. Viele Einflussfaktoren in Zeiten der Corona-Pandemie konnten nicht gemessen oder miteinbezogen werden.

Dies stellt auch gleichzeitig weiteren Forschungsbedarf und -möglichkeiten dar: Die Ergebnisse von Studierendenbefragungen können mit den Noten von Studierenden kombiniert werden, um valide Aussagen zu treffen. Außerdem können umfangreichere Datensätze von verschiedenen Lehrenden kombiniert werden, um generalisierbare Ergebnisse zu erreichen.

Literaturverzeichnis

- Agresti, A. (2010). *Analysis of ordinal categorical data*. John Wiley & Sons.
- Artino, A. R. & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education* 12(3-4), 146–151.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2018). *Regressionsanalyse. Multivariate Analysemethoden*, 57-124. Springer Gabler, Berlin, Heidelberg.
- Beattie, I. R. & Thiele, M. (2016). Connecting in Class?: College Class Size and Inequality in Academic Social Capital. *The Journal of Higher Education* 87(3), 332–362.
- Braun, M., Kirchner, S., Niederkrotenthaler, T. & Till, B. (2020). Sars CoV-2: Mental Health in Österreich. *Ausgewählte Ergebnisse zur sechsten Befragungswelle, 07.08.-22.08.2020*. Hg. v. Unit Suizidforschung und Mental Health Promotion, Abteilung für Sozial- und Präventivmedizin, Zentrum für Public Health, Medizinische Universität Wien. Verfügbar unter <http://www.suizidforschung.at/wp-content/uploads/2020/10/Bericht-Welle-6.pdf>, zuletzt aktualisiert im August 2020, zuletzt geprüft am 07.01.2021.
- Chambless, D. F. & Takacs, C.G. (2014). *How college works*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Carolan, B. V. (2013). *Social network analysis and education. Theory, methods & applications*. Los Angeles, Calif.: Sage Publ.
- Giovannella, C. (2021). Effect induced by the Covid-19 pandemic on students' perception about technologies and distance learning. *Ludic, Co-design and tools supporting smart learning ecosystems and smart education*. Springer, Singapore, 105-116.
- Hao, Y. (2016). Exploring undergraduates' perspectives and flipped learning readiness in their flipped classrooms. *Computers in Human Behavior*, 59, 82–92.

- Hoffmann, J. P. (2016). *Regression Models for Categorical, Count, and Related Variables: An Applied Approach*. University of California Press.
- Hofmann, FH. (2010). *Kreativität und Krise*. Heidelberg, Univ., Diss., 2010. Universität Heidelberg, Heidelberg.
- Ibe, E., Aneke, J. & Abamu, J. (2020). The Differential Effects of Distance Learning and Presential Classroom Instructions on Performance of Male and Female Students of Science Education in Undergraduate Introductory Biology Course. *International Workshop on Higher Education Learning Methodologies and Technologies Online*, Springer, Cham, 324-336.
- Komlos, J. & Süßmuth, B. (2010). *Empirische Ökonomie: Eine Einführung in Methoden und Anwendungen*. Springer-Verlag.
- Nebel, E. (2017). Möglichkeiten und Herausforderungen akademischer Lernprozesse in Online-Studiengängen. In *Lehren und Lernen online*, Hedwig Rosa Griesehop und Edith Bauer (Hrsg) Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 55–66.
- Rektorat Universität Wien (2020a), Aktuelle Informationen / current information. [E-Mail]. [rektorat@univie.ac.at; 08.04.2020]
- Rektorat Universität Wien (2020b), Informationen zum Semesterstart, Aktuelle Regelungen unter COVID-19 Bedingungen. [E-Mail]. [rektorat@univie.ac.at; 25.09.2020]
- Rizzuto, T. E., LeDoux, J. & Hatala, J. P. (2009). It's not just what you know, it's who you know: Testing a model of the relative importance of social networks to academic performance. *Soc Psychol Educ* 12(2), 175–189.
- Schober, B., Lüftenecker, M. & Spiel, C. (2020), Lernen unter COVID-19-Bedingungen. Erste Ergebnisse – Studierende. Fakultät für Psychologie, Universität Wien. Verfügbar unter https://lernencovid19.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_lernencovid19/Zwischenergebnisse_Studierende.pdf, zuletzt aktualisiert am 24.04.2020.
- Thrane, C. (2019). *Applied Regression Analysis: Doing, Interpreting and Reporting*. Routledge.
- Wang, M. C., Haertel, G.D. & Walberg, H. J. (1990). What Influences Learning? A Content Analysis of Review Literature. *The Journal of Educational Research*, 84(1), 30–43.
- Williams, R. (2006), Generalized ordered logit/partial proportional odds models for ordinal dependent variables. *The Stata Journal*, 6(1), 58-82.
- Yilmaz, R. (2017). Exploring the role of e-learning readiness on student satisfaction and motivation in flipped classroom. *Computers in Human Behavior*, 70, 251–260.

Zu den Autorinnen



ao. Univ. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Michaela Schaffhauser-Linzatti ist Professorin am Institut für Rechnungswesen, Innovation und Strategie der Universität Wien. Sie leitet den Fachbereich für Genossenschaftswesen und den Forschungsverein für Genossenschaftswesen (FOG). Sie war viele Jahre Vizedekanin Lehre, Studienprogrammleiterin und Senatorin und unterrichtet seit Jahrzehnten u. a. ABWL sowie Buchhaltung in Lehrveranstaltungen mit großer Studierendenzahl sowie viele Kleingruppen mit heterogenen, interdisziplinären Themen. Da Hochschulmanagement und Lehre langfristige Forschungsagenden von ihr sind, werden stets neue Lern- und Lehrformat implementiert und wissenschaftlich evaluiert.
E-Mail: michaela.linzatti@univie.ac.at



Sarah Kaltenhauser, BSc., ist Studentin an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Wien und Datenanalyst bei der Raiffeisenbank International. In ihrer Masterarbeit beschäftigt sie sich mit den Auswirkungen der Covid-19-Pandemie auf Studierendenleistungen.
E-Mail: sarah.kaltenhauser@gmx.at

Resilienz als notwendige Ressource für die Bewältigung eines Studiums im Vollzeit- und berufsbegleitenden Format

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Yvonne Knospe, Fachhochschule Dresden (FHD)

Abstract

In diesem Beitrag erfolgt die Betrachtung, wie bedeutsam Resilienz mit seinen spezifischen Ressourcen für den Erhalt der psychischen Gesundheit bei Studierenden und Erwerbstätigen ist. Gesundheit gilt als wichtiges Kriterium von und für den Studienerfolg (vgl. Buddeberg-Fischer, 2004: 16; Heinze, 2018: 87). Sie bildet bereits in der Zeit des Studiums eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss und trägt auch anschließend entscheidend zur langfristigen Leistungsfähigkeit im Berufsleben bei (vgl. Bauer & Jenny, 2015: 211). Lebenslanges Lernen ist unverzichtbar für den Erhalt der Arbeitsfähigkeit (vgl. Treier, 2016: 18).

Studieren neben dem Beruf ist in Deutschland zwar bekannt, aber noch kein fester Bestandteil (vgl. Hanft, 2020: 29ff.). Das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat mit der Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ untersucht, wie eine Verbesserung der Bedingungen der Studienaufnahme bei berufsbegleitend studierenden Personen gelingen kann (vgl. Freitag et al.: 2015). Die Erforschung von Ressourcen, welche es Studierenden in Vollzeit- und besonders auch berufsbegleitenden Formaten erlauben, erfolgreich einen akademischen Berufsabschluss zu erwerben und die Doppelbelastung von Studium und Beruf zu meistern, steht im Fokus vielseitiger Interessen. Die Rolle von Resilienz als Bewältigungskompetenz für vielfältige Herausforderungen wird neben weiteren Ressourcen in Bezug auf das gesundheitliche Erleben von Studierenden in den Formaten Vollzeit und berufsbegleitend untersucht. Die Forschungsfragen zielen darauf ab, in welchem Ausmaß es Unterschiede in der Ressourcenausprägung und des gesundheitlichen Befindens zwischen beiden Studienformaten gibt. Die Ergebnisse zeigen einige Unterschiede zwischen beiden Untersuchungsgruppen in Bezug auf die Ressourcenzahl und den psychischen Gesundheitszustand. Konsequenzen aus den Forschungsergebnissen können bedeutsam in Anbetracht der Studierfähigkeit und der Wissensvermittlung an (Fach-)Hochschulen und Universitäten werden. Mit einer Orientierung auf den Erwerb von personalen Ressourcen leisten Bildungseinrichtungen einen relevanten Beitrag für die Sicherung der Leistungs- und Beschäftigungsfähigkeit künftiger erwerbstätiger Personen.

1 Herausforderungen im Studium und theoretischer Hintergrund

Das Ziel in diesem Beitrag besteht darin aufzuzeigen, wie zwingend notwendig Resilienz als eine von weiteren personalen Ressourcen ist, damit künftige Erwerbstätige gesund, leistungs-

und arbeitsfähig bleiben. Besonders trifft dies auf Personen zu, die neben einem Studium bereits im Berufsleben verankert sind und somit eine Mehrfachbelastung auf dem Weg zum akademischen Abschluss auf sich nehmen.

Studieren neben dem Beruf ist in Deutschland zwar bekannt, aber noch kein fester Bestandteil (Hanft, 2020: 29ff.). Das deutsche Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) hat mit der Initiative „ANKOM – Übergänge von der beruflichen in die hochschulische Bildung“ untersucht, wie eine Verbesserung der Bedingungen der Studienaufnahme bei berufsbegleitend studierenden Personen gelingen kann. Die „Hinwendung zur Ressourcenförderung“ (Freitag et al., 2015: 22) wird als gelingend hervorgehoben. Luzens und König (2015: 201) weisen auf folgende Problematik dieser Studierendengruppe hin:

„Die größte Herausforderung für berufsbegleitend Studierende besteht darin, Beruf, Familie und Studium in Einklang zu bringen. Sie steigen während ihres Studiums nicht aus den bisherigen Berufs- und Familientätigkeiten und ihrem sozialen Kontext aus und agieren damit permanent gleichzeitig in den unterschiedlichen Rollen.“

Sie schließen daraus (ebd):

„Es kommt folglich darauf an, Strategien zu entwickeln, um mögliche Konflikte und Krisen rechtzeitig zu erkennen und reduzieren bzw. bewältigen zu können.“

Insofern besteht Interesse in der Erforschung von Ressourcen, welche es Studierenden in Vollzeit- und besonders auch berufsbegleitenden Formaten erlauben, erfolgreich einen akademischen Berufsabschluss zu erwerben und die vorgenannten Belastungen zu meistern. Die Rolle von Resilienz als Bewältigungskompetenz für Herausforderungen im Beruf und Studium wird neben anderen Ressourcen in Bezug auf die Gesundheit betrachtet. Die Ausführungen zielen darauf ab, in welchem Ausmaß es Unterschiede in der Ressourcenausprägung und des gesundheitlichen Befindens zwischen beiden Studienformaten gibt. Mittels einer empirischen Untersuchung werden die Forschungsfragen: (1) Wie schätzen die befragten Studierenden ihre psychische Gesundheit und ihre Ressourcen ein? und (2) Unterscheiden sich die Selbsteinschätzungen bezüglich des Gesundheitszustandes und der Ressourcenausprägung zwischen Studierenden in den Studienformaten Vollzeit und berufsbegleitend? beantwortet. Daraus lassen sich Konsequenzen für die Gestaltung von Studiengängen ableiten, die in diesem Beitrag vorgestellt werden.

Gesundheit gilt als wichtiges Kriterium von und für den Studienerfolg (vgl. Buddeberg-Fischer, 2004: 16; Heinze, 2018: 87). Sie bildet bereits in der Zeit des Studiums eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Abschluss und trägt auch anschließend entscheidend zur langfristigen Leistungsfähigkeit im Berufsleben bei (vgl. Bauer & Jenny, 2015: 211). Lebenslanges Lernen gilt heutzutage als unverzichtbar für den Erhalt der Arbeitsfähigkeit (vgl. Treier, 2016: 18) für deren Umsetzung Gesundheit eine Voraussetzung darstellt. Die Wissenschaft bietet eine Vielzahl von Definitionen für Gesundheit an. Da in diesem Beitrag stärker auf die psychische Gesundheit eingegangen wird, bleibt die soziale und körperliche Gesundheit als weitere Aspekte des Gesundheitsverständnisses (vgl. Udris et al., 1992: 12; WHO 1946) außerhalb der Betrachtung. Gesund im psychischen Sinne lässt sich beispielweise nach dem Forscherteam um Galderisi (nach einer Übersetzung von Hurrelmann & Franzkowiak, 2018) folgendermaßen klassifizieren:

„Psychische Gesundheit ist ein dynamischer Zustand des inneren Gleichgewichts, der es Einzelnen ermöglicht, ihre Fähigkeiten im Einklang mit den universellen Werten der Gesellschaft zu nutzen. Wichtige Komponenten der psychischen Gesundheit sind: grundlegende kognitive und soziale Fähigkeiten; die Fähigkeit, die eigenen Emotionen zu erkennen, auszudrücken und zu modulieren sowie sich in andere einzufühlen; Flexibilität und die Fähigkeit, mit negativen Lebensereignissen und Funktionen in sozialen Rollen umzugehen; eine harmonische Beziehung zwischen Körper und Geist. Diese tragen in unterschiedlichem Maße zum inneren Gleichgewicht bei.“

Personale Ressourcen zählen nach dieser Beschreibung zu den gesundheitserhaltenden Faktoren und besitzen eine hohe Bedeutung bei der Bewältigung von Anforderungen. In Studien wird häufig anhand ausgewählter Einzelressourcen deren Zusammenhang zur Gesundheit von Erwerbstätigen bewiesen. Ressourcen nehmen dahingehend Einfluss, dass sie das Gesundheits- und Wohlbefinden steigern sowie die Stärke von psychischen und körperlichen Beeinträchtigungen verringern (vgl. Sonntag & Frese, 2003: 575). Resilienz, auch als psychische Widerstandsfähigkeit bezeichnet, gilt als Bündel spezifischer personaler Ressourcen, welche Personen unterstützen, bei Belastungen und Risiken gesund zu bleiben, während andere Menschen unter ähnlichen Bedingungen negative Auswirkungen auf Gesundheit und Wohlbefinden erleiden (vgl. Rutter 1995; Rutter 1999).

Den gesundheitsförderlichen Zusammenhang sowie die günstige Wirkung von Resilienz und Resilienzfaktoren wurde in einer Studie mit verschiedenen Erwerbstätigen (Unternehmer, Angestellte mit und ohne Führungsverantwortung sowie staatlich geförderte Beschäftigte in einer Eingliederungsmaßnahme, N = 298) gezeigt. Knospe (2013) weist nach, dass mit standardisierten Fragebögen erhobenen Ressourcen (gesundheitsrelevantes arbeitsbezogenes Verhalten, Selbstwirksamkeitserwartung, Resilienz, Problemlösefähigkeit, Selbstmanagement und soziale Unterstützung) auf Gesundheitsvariablen (wie beispielsweise allgemeiner psychischer Gesundheitszustand, Engagiertheit, Stresserleben und Burnoutneigung) einen signifikanten Zusammenhang und in unterschiedlichem Ausmaß einen signifikanten Einfluss zeigen. Interessant ist der Befund, dass die Ressourcenanzahl ebenfalls einen deutlichen Beitrag in Bezug auf die psychische Gesundheit leistet. Fehlen Erwerbstätigen nach eigener Einschätzung eine der vorgenannten erhobenen Ressourcen, steigt das Risiko für Stresserleben um das Zehnfache und für Burnoutsymptome um das Sechseinhalbfache. Schätzen die befragten Personen zwei oder mehr der sechs erfassten Ressourcen als fehlend ein, steigt das Risiko für Stresserleben um das 24-Fache und für Burnoutsymptome um das 16-Fache.

Die Schilderung des theoretischen Hintergrunds inklusive ausgewählter Forschungsergebnisse zur Wirkung von Ressourcen und Resilienz auf die Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Erwerbsleben zeigt, wie wissenschaftlich relevant das Thema bereits seit einigen Jahren ist. Da Resilienzfaktoren erlernt und trainiert werden können, spielt bereits in der Ausbildungsphase die Entwicklung dieser Ressourcen eine entscheidende Rolle für die spätere Arbeitsfähigkeit. Daher besteht Forschungsbedarf im Hinblick auf Resilienz und deren Auswirkungen im Studium. Mit der folgenden Untersuchung hilft der Beitrag die wissenschaftliche Lücke weiter zu verringern.

2 Ressourcen und Gesundheit bei Studierenden der Fachhochschule Dresden

In der aktuellen Untersuchung erfolgt der Vergleich von Resilienzfaktoren und Gesundheitserleben von Vollzeit- und berufs begleitenden Studierenden an der Fachhochschule Dresden. Die Forschungsfragen zielen, wie beschrieben, darauf ab, in welchem Ausmaß es Unterschiede in der Ressourcenausprägung zwischen beiden Studienformaten gibt.

Zur Beantwortung der Fragestellungen erfolgte die Erhebung der nachstehenden Variablen anhand standardisierter Fragebögen. Das Gesundheitserleben wurde anhand von elf Variablen, welche psychisches gesundheitliches Empfinden anhand von Selbstaussagen zulassen, gemessen. Im Einzelnen lauten die Variablen der Gesundheit: Burnout; körperliches, psychisches, soziales Wohlbefinden; körperliches, psychisches, soziales Missbefinden; Engagement / positive Gestimmtheit; psychische Ermüdung, Monotonieempfinden; psychische Sättigung / Stress. In Tabelle 1 sind die Datenerhebungsinstrumente der Gesundheitsvariablen dargestellt.

Nr.	Gesundheitsvariablen	Datenerhebungsinstrumente
1	Burnout	Überdruss-Skala (Pines et al., 2006)
2	Körperliches Wohlbefinden	Der Fragebogen zum allgemeinen habituellen Wohlbefinden (FAHW) (Wydra, 2020)
3	Psychisches Wohlbefinden	
4	Soziales Wohlbefinden	
5	Körperliches Missbefinden	
6	Psychisches Missbefinden	
7	Soziales Missbefinden	
8	Engagement / positive Gestimmtheit	
9	Psychische Ermüdung	
10	Monotonieempfinden	
11	Psychische Sättigung / Stress	

Eigene Darstellung

Tabelle 1. Instrumente der Datenerhebung der Gesundheitsvariablen

Großes Interesse besteht an der Erforschung von Ressourcen, welche das gesundheitliche Empfinden und damit die Voraussetzung für Leistungsfähigkeit und Studienerfolg positiv beeinflussen. Die Auswahl der Ressourcenvariablen erfolgte dahingehend, eine große und breite Anzahl zu erfassen, um perspektivisch ermitteln zu können, ob es kompensierbare Ressourcen gibt und abzuleiten, welche Ressourcen besonders in Ausbildungscurricula zu fokussieren sind. Mit dem „Essener Ressourcen-Inventar (ERI)“ (Tagay et al., 2014) besteht die Möglichkeit, eine Generalaussage sowie zusammenfassende Aussagen auf der Ebene von spezifisch betrachtbaren Ressourcen zu erhalten. Folgende Ressourcen lassen sich mit dem ERI erheben: personale, soziale und strukturelle Ressourcen; die personalen Ressourcen errechnen sich aus der Einzelbetrachtung der Ressourcen Offenheit, internale Kontrollüberzeugungen, Emotionsregulation, Flexibilität, Autonomiebestreben, Sinnhaftigkeit,

soziale Kompetenz und Naturverbundenheit. Eine Gesamteinschätzung ergibt sich aus dem Summenwert der vorgenannten Faktoren. Teilressourcen und Gesamtsumme lassen sich auch bei den Faktoren Selbstmanagement und Problemlösen ausmachen. Für die Variable Selbstmanagement wurde in der Studie der Fragebogen „Lifestyle Approaches Scale (LSA)“ (Williams et al., 1992) genutzt. Dieses Instrument erlaubt die Betrachtung der Einzelressourcen Leistungsfokus, Zielgerichtetheit, Pünktlichkeit der Aufgabenerledigung, Ordnung am Arbeitsplatz, schriftliche Planung und mündliche Unterstützung. Der Fragebogen „Vorgehen in Problemsituationen (PROLÖ)“ (Uhlemann, 1997) lässt eine Betrachtung von Problemlösefähigkeiten mit den Teilaspekten methodisches Vorgehen, kognitive Fähigkeiten und externe Ressourcen zu. 25 erhobene Ressourcen werden komplettiert durch die Erfassung der Variablen Selbstwirksamkeitserwartung mit der „Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)“ (Jerusalem & Schwarzer, 2003) und Resilienz mit der „Resilienzskala (RS13)“ (Leppert et al., 2008).

Die Befragung mit der auf Basis der vorgenannten Datenerhebungsinstrumente fand in den Jahren 2016 und 2017 statt. 91 Studierende des Studiengangs „Sozialpädagogik und Management (B.A.)“ der Fachhochschule Dresden bearbeiteten die erstellte Fragebogenbatterie, davon 59 aus dem Vollzeitformat und 27 aus dem berufsbegleitenden Studienformat. Fünf Personen gaben das Studienformat nicht an. Die Datenauswertung beruht hauptsächlich auf der Angabe von Häufigkeiten und Prozenten der Gesamtstichprobe. Die Realisierung von Korrelations- und Regressionsanalysen gelang nur teilweise aufgrund des geringen Stichprobenumfanges. Die Berechnungen fanden mittels der Statistiksoftware SPSS statt.

Die erste Fragestellung bezieht sich auf das Gesundheitsbefinden und die Ressourcenausprägung der Studierenden. Mit den angebenen Instrumenten erfasste die Fragebogenbatterie elf Gesundheitsvariablen (vgl. Tab. 1). Diese wurden dichotomisiert im Skalenmittelwert nach gesund und nicht gesund unterschieden und als Summe die Anzahl der als gesund bewerteten Variablen gezählt (vgl. Tab. 2). Deutlich erkennbar beschreiben sich die Studienteilnehmenden als überwiegend gesund. Fast zwei Drittel schätzen sogar ein, bei allen Gesundheitsvariablen über dem Skalenmittelwert zu liegen und damit der Aussage, sie seien psychisch gesund, zuzustimmen. Folgende Gesundheitsprobleme beklagen einige der Teilnehmenden: (1) körperliches Missbefinden, (2) psychisches Missbefinden, (3) soziales Missbefinden, (4) fehlendes Engagement / positive Geminttheit und (5) Burnoutsymptome.

Anzahl von Gesundheitsvariablen mit dem Ergebnis "gesund" (Min=0, Max=11)	Häufigkeit	Prozent	Kumulierte Prozente
8	3	3,30	3,30
9	7	7,69	10,99
10	17	18,68	29,67
11	64	70,33	100,00
Gesamt	91	100,0	

Eigene Darstellung

Tabelle 2. Selbsteinschätzung psychische Gesundheit

Ein differenziertes Bild zeigt die Auswertung der Ressourcenvariablen. Die 91 Studierenden schätzen ein, über mindestens neun der 25 betrachteten Ressourcen zu verfügen. Keine Person gab an, alle Ressourcen zu besitzen. Die höchste erreichte Ressourcenzahl beträgt 22. Der Mittelwert liegt bei 16,8 Ressourcen.

Für die (Weiter-)Entwicklung von Curricula interessiert, welche Ressourcen den befragten Personen fehlen. In der Tabelle 3 ist diese Auskunft zu entnehmen. Im Bereich des Selbstmanagements können die Teilressourcen schriftliche Planung und mündliche Unterstützung Verbesserungen erfahren. Weniger als zehn Prozent der Studierenden notiert seine Ziele und Vorhaben schriftlich. Nur knapp die Hälfte nutzt die verbale Selbstinstruktion zur eigenen Unterstützung. Die gesundheitsförderliche Rolle von Naturausflügen wird von den Befragten in

Variable	Ressource nicht vorhanden		Ressource vorhanden	
	Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Ressourcen-Gesamteinschätzung	6	7%	85	93%
Personale Ressourcen	11	12%	80	88%
Soziale Ressourcen	3	3%	88	97%
Strukturelle Ressourcen	20	22%	71	78%
Offenheit	17	19%	74	81%
Flexibilität	28	31%	63	69%
Sinnhaftigkeit	18	20%	73	80%
Soziale Kompetenz	32	35%	59	65%
Autonomiebestreben	7	8%	84	92%
Emotionsregulation	12	13%	79	87%
Naturverbundenheit	50	55%	41	45%
Internale Kontrollüberzeugungen	18	20%	73	80%
Selbstmanagement	18	20%	73	80%
Leistungsfokus	26	29%	65	71%
Zielgerichtetheit	9	10%	82	90%
Pünktlichkeit der Aufgabenerledigung	18	20%	73	80%
Ordnung am Arbeitsplatz	11	12%	80	88%
Schriftliche Planung	83	91%	8	9%
Mündliche Unterstützung	47	52%	44	48%
Problemlösen	10	11%	81	89%
Methodisches Vorgehen	10	11%	81	89%
Kognitive Fähigkeiten	8	9%	83	91%
Externe Ressourcen	39	43%	52	57%
Selbstwirksamkeitserwartung	5	5%	86	95%
Resilienz	0	0%	91	100%

Eigene Darstellung

Tabelle 3. Selbsteinschätzung Ressourcen (N = 91)

mehr als der Hälfte der Fälle vernachlässigt. Auf positiver Seite ist hervorzuheben, dass sich alle Studierenden als resilient, 97 % als sozial kompetent, 95 % als selbstwirksam, 92 % als autonom handelnd und 90 % als zielfokussiert einschätzen. Insgesamt bewerten 93 % der Teilnehmenden, über eine solide Ressourcenbasis zu verfügen.

Die Auswertung der Daten bezüglich der Forschungsfrage (2), d.h. zu den Unterschieden zwischen beiden Studienformaten, zeigt signifikant höhere Werte für berufsbegleitende Studierende bei den Variablen (1) psychisches Wohlbefinden, (2) Autonomiestreben, (3) kognitive Fähigkeiten und (4) Resilienz (vgl. Tab. 4).

Variable	Mittelwert Vollzeit	Mittelwert berufsbegleitend	Signifikanz (T-Test)
Psychisches Wohlbefinden	3,68	3,97	0,012
Autonomiestreben	3,20	3,42	0,027
Kognitive Fähigkeiten	4,26	4,55	0,035
Resilienz	5,59	5,96	0,007

Eigene Darstellung

Tabelle 4. Unterschiede zwischen den Studienformaten

Die insgesamt geringen Unterschiede lassen den Schluss zu, dass beide Studiengruppen ihren Gesundheitszustand als ähnlich gut einschätzen, gleichartige Bewältigungsfähigkeiten besitzen und somit das Studienformat bei den Studierenden des Studiengangs „Sozialpädagogik und Management (B.A.)“ nicht ursächlich für etwaige Differenzen bei den Studierenden ist. Ferner zeigen die Daten auch, wie gut sich beide Gruppen bezüglich ihrer Ressourcen und psychischen Gesundheit aufstellen. Möglicherweise erweist sich die Berufstätigkeit als Quelle für einen Kompetenzerwerb und / oder erfolgt eine Vorabselektion in die Richtung, dass eher diejenigen studieren, die über einen großen Ressourcenpool verfügen, der ihnen die Bewältigung zusätzlicher Herausforderungen gestattet. Eine Erklärung kann auch der Aspekt bieten, dass im Curriculum beider Studienformate das Thema Resilienz- und Ressourcenförderung eine Rolle spielt. Wie dies umgesetzt wird, hebt der nächste Abschnitt hervor.

3 Resilienzförderung im Curriculum „Sozialpädagogik und -management an der Fachhochschule Dresden

Aufgrund der sogenannten drei Mandate der sozialen Arbeit (Auftrag (1) des Klientels, (2) des Staates, (3) der Profession) (Staub-Bernasconi, 2018) stehen Absolventen und Absolventinnen der Sozialen Berufe vor Herausforderungen, die es nötig machen, Klarheit über die eigene Berufsrolle zu erreichen und Bewältigungsstrategien aufzubauen. Oft existieren emotionale Anforderungen, wofür ein hohes Maß an Selbstfürsorge notwendig ist. Diese Selbstfürsorge kann als vierter Auftrag an Sozialarbeitende bezeichnet werden.

Im Rahmen des Studiums „Sozialpädagogik und -management (B.A.)“ der Fachhochschule Dresden verlassen die Absolventen und Absolventinnen ihre Ausbildungsstätte mit diesem Wissen und dem Bewusstsein, auch für sich zu sorgen und achtsam mit sich selbst umzugehen. Dies gelingt, weil die Resilienz- und Ressourcenförderung im Studiengang „Sozialpädagogik und -management (B.A.)“ verankert wurde. Auch wenn die Studierenden sich meist mit diesen Aspekten im Rahmen ihres Wissenserwerbs bezüglich der Arbeit mit der Klientel beschäftigen, finden auch Übertragungseffekte, sogenannte Spillover-Effekte, auf die eigene Person statt (Schaper, 2019: 596). Dies geschieht beispielsweise in den Modulen „Grundlagen von Kommunikation und Interaktion“, „Soziale Beratung und sozialpädagogische Fallarbeit“ „Entwicklung in Kindheit, Jugend und jungem Erwachsenenalter“, sowie im Wahlpflichtbereich in den Modulen „Gesundheitsbezogene Ansätze in der Sozialen Arbeit“, „Kriminalität und Gewalt“ und „Diversity“

Expliziter Inhalt ist die Resilienzförderung in den Modulen (1) „Arbeitsfelder und Methoden der Sozialen Arbeit / Sozialpädagogik“, (2) „Personalmanagement in sozialen Organisationen“ und (3) „Praxis“.

In der zum ersten Modul gehörenden Lehrveranstaltung „Methoden der Sozialen Arbeit und der Resilienzförderung“ erarbeiten die Studierenden theoretische Grundlagen und Modelle von Resilienz und Gesundheit und übertragen diese Kenntnisse anschließend auf ausgewählte Arbeitsfelder im Sozialwesen (z. B. Kindertagesbetreuung; Schulsozialarbeit; Kinder-, Jugend- und Familienhilfe; Arbeit mit Migrantinnen und Flüchtlingen). Eine praktische vertiefende Anwendung, „wie Resilienzressourcen im Rahmen der beruflichen Tätigkeit von Führungskräften (die auch Sozialpädagogen in JVA einnehmen können) und Bildungsverantwortlichen erlernbar und trainierbar sind“, beschreiben Görl-Rottstädt und Knospe in diesem Band. Sie zeigen die Umsetzung der Resilienzförderung anhand von Lernberatung und Lernbegleitung in einer Justizvollzugsanstalt (JVA) und wie Studierende in der Lehrveranstaltung „Vertiefung Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit mit Schwerpunkt Sozialpädagogik“ sich den praktischen Nutzen erarbeiten (Görl-Rottstädt & Knospe, 2021).

Während vorgenannte Ressourcenbetrachtung auf dem Fokus der Zielgruppen liegt, stehen im zweiten benannten Modul die Erwerbstätigen der Sozialen Arbeit selbst im Mittelpunkt. Die Studierenden erfahren, wie Ressourcenförderung mit dem Ziel einer langfristigen Sicherung von Gesundheit und Leistungsfähigkeit gelingt. Sie setzen sich mit betriebswirtschaftlichen Maßnahmen auseinander, wie sie als Fach- und Führungskräfte zur eigenen Gesundheitsförderung und die ihrer Mitarbeitenden beitragen können.

Im Rahmen der unter (3) benannten Praxismodule erwerben die Studierenden die Fähigkeit, „Theorie auf Praxis zu beziehen und Praxis theorie- und forschungsbezogen zu reflektieren“. „Mit Hilfe des Reflexionsportfolios trainieren die Studierenden somit im Laufe des Studiums eine systematische Verknüpfung von Theorie und Praxis.“ (Luzens & König, 2015: 206). Die so erlernten Kompetenzen erhöhen die Resilienz, die Ressourcenausstattung und direkt auch die Professionalität des sozialpädagogischen Handelns.

4 Ausblick

Die beschriebene Untersuchung zeigt anhand einer Vielzahl von betrachteten Ressourcen und dem Gesundheitserleben, dass Vollzeit- und berufs begleitenden Studierende in einem Studiengang an der Fachhochschule Dresden sich als überwiegend gesund und mit einer breiten Ressourcenausstattung einschätzen. Signifikant bessere Ergebnisse erzielen die berufsbegleitenden Studierenden bei den Variablen psychisches Wohlbefinden, Autonomiestreben, kognitive Fähigkeiten und Resilienz. Ob die Befunde aufgrund von Selektions- und / oder Sozialisationsseffekten anhand der Berufsauswahl entstehen, ist in dieser Studie nicht zu ermitteln. Dazu werden Daten von weiteren Studiengängen benötigt. Auch eine Langzeitbetrachtung über die Entwicklung und das Erlernen der Ressourcen bietet sich an.

Dieser Beitrag zeigt ferner, wie in das Curriculum eines Studiums die Ressourcen- und Gesundheitsförderung integriert wird und gibt damit Hinweise, dies auch in weitere Studiengänge zu übertragen, denn Ressourcen und darunter die Resilienz erweisen sich als bedeutsam für das Bewältigen vielfältiger Anforderungen, darunter das Lernen neben einer Berufstätigkeit.

Im hauseigenen Studiengang „Pfleger- und Gesundheitsmanagement (B.A.)“ findet das Konzept der Ressourcen- und Resilienzförderung bereits Anwendung. Die Umsetzung der curricularen Einbindung in weitere fachübergreifende Studiengänge wird aktuell erprobt.

Der Aus- und Aufbau von Ressourcen unterstützt erwerbstätige Personen beim lebenslangen Lernen, dem Erhalt der beruflichen Leistungsfähigkeit und stärkt allgemein, die Herausforderungen des Lebens erfolgreich zu meistern und dabei gesund zu bleiben. Hanft und ihre Kolleginnen (2020: 44) betonen in Bezug auf das lebenslange Lernen die Vorreiterrolle privater Hochschulen, die aufgrund ihrer ausgeprägten Zielgruppenorientierung flexibler betreffend Lehr- und Lernformen agieren. Dies gilt speziell für Studierende neben einer Berufstätigkeit. Dieser Vorbildrolle stellt sich die Fachhochschule Dresden und beweist Erfolg sowohl bei innovativen Lehrformen als auch der Gestaltung von Curricula.

Literaturverzeichnis

- Bauer GF, Jenny GJ. Gesundheit in Wirtschaft und Gesellschaft. In: Moser K, ed. Wirtschaftspsychologie. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Springer; 2015:207-225.
- Buddeberg-Fischer B. Medizinstudierende und Medizinstudium. In: Buddeberg C, Abel T, eds. Psychosoziale Medizin. 3., aktualisierte Aufl. Springer; 2004:13-19.
- Freitag W, Buhr R, Danzeglocke E-M, Schröder S, Völk D, eds. Übergänge gestalten: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen. Waxmann; 2015.
- Galderisi S, Heinz A, Kastrup M, Beezhold J, Sartorius N. Toward a new definition of mental health. *World Psychiatry*. 2015;14(2):231-233. doi:10.1002/wps.20231
- Görl-Rottstädt D, Knospe Y. Resilienzförderliches Führungsverhalten erkennen und trainieren – Analyse sozialpädagogischen Handelns im Arbeitsfeld Justizvollzugsanstalt am Beispiel eines ausgewählten Moduls im Studiengang Sozialpädagogik und -management an der Fachhochschule Dresden. In: Schutti-Pfeil, G. (Hrsg.), Darillon, A. (Hrsg.) & Ehrenstorfer, B. (Hrsg.), 2021, 77-86 S. (TAG DER LEHRE DER FH OÖ; Band 9)
- Hanft A, Brinkmann K, Kretschmer S, Maschwitz A, Stöter J. Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Waxmann; 2016.
- Heinze D. Die Bedeutung der Volition für den Studienerfolg: Zu dem Einfluss volitionaler Strategien der Handlungskontrolle auf den Erfolg von Bachelorstudierenden. Springer Gabler. in Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH; 2017.
- Hurrelmann K, Franzkowiak P. Gesundheit. 2018. Accessed June 10, 2021. <https://leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/gesundheit/>

- Jerusalem M, Schwarzer R. SWE – Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. doi: 10.23668/PSYCHARCHIVES.307
- Knospe Y. Personale Ressourcen und psychisches gesundheitliches Empfinden – Eine empirische Studie über den Zusammenhang zwischen psychischem gesundheitlichem Empfinden, personalen Ressourcen und erwerbstätigen Personengruppen. [Dissertation an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg]. 2013. Accessed June 10, 2021. http://opus.ub.hsu-hh.de/volltexte/source_opus_opus/3026/
- Leppert K, Koch B, Brähler E, Strauß B. Die Resilienzskala (RS) – Überprüfung der Langform RS-25 und einer Kurzform RS-13. *Klinische Diagnostik und Evaluation*. 2008;1:226-243.
- Luzens A-G, König K. Professionelle Übergänge durch Reflexion – die Portfoliomethode als Instrument des Übergangsmangements. In: Freitag W, Buhr R, Danzeglocke E-M, Schröder S, Völk D, eds. *Übergänge gestalten: Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen*. Waxmann; 2015:195-214.
- Pines AM, Aronson E, Kafry D. *Ausgebrannt: Vom Überdruß zur Selbstentfaltung*. 9. Aufl. Klett-Cotta; 2006.
- Richter P, Debitz U, Schulze F. MRK – Monopolare Ratingskalen Zur Diagnostik Negativer Kurzzeitbeanspruchungsfolgen. P&T Prieler Tometich Verlag; 2015.
- Rutter M. Psychosocial Adversity: Risk, Resilience & Recovery. *Southern African Journal of Child and Adolescent Mental Health*. 1995;7(2):75-88. doi:10.1080/16826108.1995.9632442
- Rutter M. Resilience concepts and findings: implications for family therapy. *J Family Therapy*. 1999;21(2):119-144. doi:10.1111/1467-6427.00108
- Schaper N. Wirkungen der Arbeit. In: Nerding FW, Blickle G, Schaper N, eds. *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Springer Berlin Heidelberg; 2019:573-600.
- Sonntag S, Frese M. Stress in Organizations. In: Weiner IB, Schmitt N, Highhouse S, eds. *Industrial and organizational psychology*. 2. ed. Wiley; 2012:560-592.
- Staub-Bernasconi S. *Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft: Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität*. 2., vollständig überarbeitete u. aktualisierte Ausgabe. Verlag Barbara Budrich; UTB; 2018.
- Tagay S, Düllmann S, Repic N, Schlottbohm E, Fünfgeld F, Senf W. Das Essener Ressourceninventar (ERI) – Entwicklung und Validierung. *Trauma – Zeitschrift für Psychotraumatologie und ihre Anwendungen*. 2014;12(1):72-87. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/rke-pp/publikationen/tagay_et_al_eri_04_04_2014.pdf
- Treier M. *Betriebliches Arbeitsfähigkeitsmanagement: Mehr als nur Gesundheitsförderung*. Springer; 2015.
- Udris I, Kraft U, Mussmann C, Rimann M. Arbeiten, gesund sein und gesund bleiben: Theoretische Überlegungen zu einem Ressourcenkonzept. *Psychozial*. 1992;(15):9-22.
- Uhlemann K. Fragebogen „Vorgehen in Problemsituationen“: In: *Zwischenberichte des Projekts: Individuelle Kompetenzentwicklung durch Lernen im Prozess der Arbeit*, Bd. III. 1997:80-96.
- Weltgesundheitsorganisation. *Constitution of the World Health Organization*. Accessed June 9, 2021. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf>
- Williams RL, Moore CA, Pettibone TJ, Thomas SP. Construction and validation of a brief self-report scale of self-management practices. *Journal of Research in Personality*. 1992;26(3):216-234. doi:10.1016/0092-6566(92)90040-B
- Wydra G. Der Fragebogen zum allgemeinen habituellen Wohlbefinden (FAH-W und FAH-W-12): Entwicklung und Evaluation eines mehrdimensionalen Fragebogens. Accessed June 10, 2021. <https://www.sportpaedagogik-sb.de/index.php?artikel=fahw>

Zur Autorin



Prof. in Dr. in Yvonne Knospe (Diplom-Psychologin und Betriebswirtin (VWA)) ist seit 2016 Professorin für Psychologie und Personalwesen in der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Dresden (FHD) und zudem Dekanin der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften. In ihren Forschungstätigkeiten befasst sie sich mit Führungsprozessen in Non-Profit-Organisationen und setzt ihren Schwerpunkt auf die Ressourcenorientierung. Die Bedeutung personaler Ressourcen bei Fach- und Führungskräften bilden zentrale Forschungsthemen. Weiterhin begleitet sie Erasmus+-Projekte an der FHD, z. B. zum sozialpädagogischen Pilgern im Projekt „Between Ages: Pilgern als moderne sozialpädagogische Methode“ sowie zum Lernen junger Straffälliger im Projekt „RENYO – Re-engaging young offenders with education and learning“.

E-Mail: y.knospe@fh-dresden.eu

Umstellung von Präsenz- auf online-Lehrveranstaltung – Vor- und Nachteile

FH-Prof. Dr. Michaela Kröppl, MSc, Fachhochschule Oberösterreich

Abstract

Der Umstieg auf online-Lehre im März 2020 kam für alle Lehrenden der FH OÖ sehr abrupt. Trotz knapper Vorbereitung hat die Umgestaltung meiner Lehrveranstaltungen aber gut geklappt und ist nun bereits längst Routine. Ich möchte hier meine Erfahrungen zusammenfassen.

Zu Beginn standen der BigBlueButton von Moodle sowie MS Teams als mögliche online-Tools für Videokonferenzen zur Auswahl. Bei MS Teams stellte sich die Verbindung als stabiler heraus und ist so seitdem standardmäßig im Einsatz. Es bietet gute Funktionen für die online-Lehre und wurde von der FH OÖ auch sehr gut eingerichtet, sodass es einfach ist, sich mit Studierenden in einem für alle Lehrveranstaltungen angelegten Kurs zu treffen. Weiters können im Kurs Unterlagen hochgeladen, Applikationen wie z. B. Powerpoint oder Whiteboard geteilt und die Lehrveranstaltung aufgezeichnet werden.

Auch Prüfungen lassen sich online abhalten, wobei die Studierenden die Fragen über Bildschirmteilung präsentiert bekommen, die Fragen am Papier beantworten, mir ihre Aufzeichnungen für einen Screenshot in die Kamera halten und anschließend das abphotografierte oder eingescannte Dokument umgehend an mich schicken.

Trotz des relativ einfachen Umstiegs auf online-Lehre muss jedoch festgestellt werden, dass unter der Distanz die Interaktion aller TeilnehmerInnen und der Lehrperson leidet. Hier bietet die seit kurzem vorhandene Möglichkeit der „Breakout rooms“ in MS Teams eine gute Verbesserung.

Vorteilhaft ist der Einsatz von online- bzw. Hybrid-Lehrveranstaltungen aber generell, um Studierenden verschiedenster Studienrichtungen die Teilnahme an Lehrveranstaltungen wie z. B. einem Campus-übergreifenden Freifach zu ermöglichen. Durch die Möglichkeit zur Aufzeichnung der Vorträge können sie diese auch bei Terminkonflikten mit Pflicht-Lehrveranstaltungen zu einem anderen Zeitpunkt ansehen.

So kann ich insgesamt zusammenfassen, dass die online-Lehre recht einfach umzusetzen ist und auch als Ergänzung zur Präsenz-Lehre (z. B. als Hybrid) genutzt werden kann.

1 Ausgangslage

Der Umstieg auf online-Lehre im März 2020 kam für alle Lehrenden der FH OÖ sehr abrupt. Trotz knapper Vorbereitung hat die Umgestaltung meiner Lehrveranstaltungen aber gut

geklappt und ist nun bereits längst Routine. Ich möchte hier meine Erfahrungen zusammenfassen.

2 Verwendung von MS Teams für die online-Lehre

2.1 Auswahl des online-Tools

Knapp vor Beginn des Distance learnings gab es an der FH OÖ knappe und gute Einschulungen zur BigBlueButton-Funktion im Moodle und zu MS Teams. Nach den ersten online-Lehrveranstaltungen, die ich mit dem BigBlueButton durchführte, beurteilten die Studierenden die Verwendung von MS Teams gegenüber der BigBlueButton-Funktion im Moodle als stabiler, weshalb MS Teams somit von mir nun seitdem standardmäßig verwendet wird. Nur sehr selten gibt es, wahrscheinlich wegen des hohen Datentransfers, Probleme und die Verbindung zu MS Teams bricht kurzfristig ab.

2.2 Funktionalitäten von MS Teams

In MS Teams können verschiedene Gruppen bzw. Kurse angelegt werden. So wurden von der FH OÖ-IT zu allen Vorlesungen und Übungen MS-Teams-Kurse mit den Lehrveranstaltungsbezeichnungen eingerichtet, wo sich Studierende und Lehrende einfach zur Lehrveranstaltung verbinden können.

In diesen Kursen können auch Unterlagen hochgeladen werden. Weiters können Applikationen – Internet und Programme wie Excel, Powerpoint, pdf oder auch ein über USB angeschlossenes Whiteboard – mit den TeilnehmerInnen geteilt werden. Diese Funktionalitäten ermöglichen so für den Unterricht ähnliche Möglichkeiten wie mit Tafel und Beamer in der Präsenz-Lehre.

Ein weiterer Vorteil, um die Lehrveranstaltung ähnlich der Präsenz-Lehre zu gestalten, ist die Möglichkeit, dass sich Lehrende und TeilnehmerInnen über Mikrofon bzw. auch durch Verwendung einer Kamera – zumindest für kürzere Sequenzen, um den Datentransfer nicht zu überlasten – austauschen können. Dies war bis vor kurzem nur innerhalb der gesamten Video-Konferenz möglich. Seit einigen Wochen gibt es aber die zusätzliche Möglichkeit, sogenannte „Breakout rooms“ anzulegen, um so TeilnehmerInnen in einer eigenen Konferenz zusammenzubringen (um z. B. über ein Thema zu diskutieren, etwas auszuarbeiten ...) und sie dann wieder in die allgemeine Video-Session zurückzuholen. Als Vortragende/r kann man dann die einzelnen Breakout rooms besuchen und so direkt Inputs geben, Fragen beantworten, in der Diskussion einsteigen und auch nachfragen wie weit die Studierenden in der Diskussion oder bei Ausarbeitungen sind.

2.3 Prüfungsmodus

Den Prüfungsmodus habe ich folgendermaßen festgelegt. Die Studierenden müssen sich wie zur Lehrveranstaltung im MS Teams-Kurs verbinden und dann die Kamera auf ihre Schreibunterlagen richten. So kann ich während der Prüfung sehen, was die Studierenden tun, und keine unerlaubten Hilfsmittel verwendet werden. Die Prüfungsfragen werden von mir als geteilte Applikation angezeigt. Bei mehreren Folien wird von mir nach angekündigter Zeit weitergeblättert. Die Studierenden beantworten die Fragen auf eigenem Papier. Da-

durch, dass Studierende nicht selber im Prüfungsdokument herumbliättern oder die Fragen in einem Moodle-Prüfungskurs beantworten können, wird verhindert, dass PrüfungsteilnehmerInnen auf der Tastatur hantieren und dadurch unter Umständen auch Internet oder Unterlagen öffnen oder sich mit KollegInnen austauschen und so an Lösungen gelangen können.

Am Ende der Prüfung bitte ich alle PrüfungsteilnehmerInnen, ihre beschriebenen Papiere im Querformat in die Kamera zu halten und mache Screenshots von allen beschriebenen Seiten. So wird verhindert, dass bis zum Schicken der Unterlagen an meine Email-Adresse Ergänzungen oder Änderungen gemacht werden. Nach den Screenshots senden mir die Prüflinge umgehend ihre Schriftstücke als Photos oder Scans per Email. Die Korrektur kann anschließend einfach im pdf-Format durchgeführt werden.

2.4 Positive und negative Erfahrungen von MS Teams

2.4.1 Positive Erfahrungen

Durch die Möglichkeit, den Bildschirm oder einzelne Applikationen mit den TeilnehmerInnen teilen zu können, ist ein Unterrichten ähnlich wie in der Präsenz-Lehre möglich und TeilnehmerInnen können dem Vortrag einfach folgen.

Das über USB angeschlossene und ebenfalls als Applikation teilbare Whiteboard bietet ähnliche Funktionalitäten wie die Tafel in der Präsenz-Lehre.

Die Breakout rooms können gut für den Austausch (wie Diskussionen zu einem Thema, Ausarbeitung von Aufgabenstellungen ...) zwischen Studierenden genutzt werden. Als Lehrende/r kann man die Breakout rooms besuchen und so Inputs geben, Fragen beantworten oder den Fortschritt überprüfen.

Vorteilhaft ist auch die Möglichkeit, den Vortrag aufzunehmen. So können die Studierenden den Stream gleich zur Wiederholung des Lehrstoffs und zur Prüfungsvorbereitung nutzen.

2.4.2 Negative Erfahrungen

Um den Datentransfer möglichst gering zu halten, und so das System nicht zu überlasten, sind die Kameras der Studierenden standardmäßig ausgeschaltet. Das wirkt sich allerdings negativ auf die Interaktion zwischen Lehrperson und Studierenden und auch zwischen den Studierenden aus. Um dies etwas zu minimieren schalte ich immer wieder mal meine Kamera zu, da es so für die Studierenden persönlicher ist, dem Vortrag zu folgen und dadurch auch die Interaktion erleichtert.

Trotzdem habe ich als Lehrende teilweise den Eindruck, den Vortrag ohne Publikum zu halten. Durch Fragen an die Studierenden können diese zwar zur Interaktion animiert werden – es lassen sich jedoch häufig nur einige (wenige) Studierende zu einem aktiven Beitrag aktivieren. In Präsenz-Lehrveranstaltungen kann man als Lehrperson hingegen direkt anhand der Reaktion der Studierenden (Blicke, Gemurmel, ...) einfach erkennen, ob etwas unklar ist. So kann man dann gleich darauf eingehen und Unklarheiten beseitigen. Oder auch mit dem Lehrstoff rascher fortfahren falls sich herausstellte, dass manches aus anderen Lehrveranstaltungen bereits bekannt ist.

Manchmal ist etwas unangenehm, wenn man für kleine Erklärungen extra auf das Whiteboard umschalten und dann wieder zum Vortrag zurückschalten muss, was man ansonsten nebenbei an der Tafel erklärt hätte.

Nachteilig bei den online-Prüfungen ist, dass die Studierenden im Gegensatz zu ausgedruckten Prüfungsunterlagen bei einer Präsenz-Prüfung, die Fragen nicht in ihrem eigenen Tempo und nach ihrer Reihenfolge durcharbeiten können. Und natürlich dauert es, bis alle Prüfungen geschickt wurden und dann im richtigen Format zur Korrektur vorliegen. Bei einigen Prüfungen müssen zuerst die Photos zu einem pdf-Dokument umgewandelt werden, um sie dann in diesem Format korrigieren zu können.

In der jetzigen MS Teams-Version können immer nur neun Personen mit Kamera angezeigt werden. So muss man einzelne Personen immer anpinnen und wieder wegpinnen, wenn man mehr als neun Prüflinge zu beaufsichtigen hat.

2.4.3 Wünsche

Schön wäre es, wenn bei einer Video-Konferenz über MS Teams immer die sprechenden TeilnehmerInnen groß dargestellt werden würden. In der jetzigen Version sieht man immer nur kleine Bilder.

Praktisch wäre auch, wenn über MS Teams mehr als 9 Personen gleichzeitig mit Video angezeigt werden könnten, oder es zumindest die Möglichkeit gäbe, die TeilnehmerInnen nacheinander durchzuklicken. Das würde zur Interaktion beitragen und auch die Beaufsichtigung von online-Prüfungen erleichtern.

3 Zusammenfassung

Lehrveranstaltungen in distance learning als online- oder Hybrid-Lehrveranstaltung abzuhalten, funktioniert besser als man vermutlich vor der Corona-Pandemie gedacht hätte.

MS Teams bietet gute Funktionalitäten wie das Teilen von Applikationen, das Aufnehmen von Vorträgen und die Breakout rooms als Möglichkeit der verbesserten Interaktion.

Dennoch kann es Präsenz-Lehrveranstaltungen – besonders auf Dauer – nicht ersetzen. Manche Studierende lerne ich persönlich erst Monate später und evtl. auch erst nach Ende der online-Lehrveranstaltung im Chemie-Labor in Präsenz kennen. Und erst dann kann sich ein Austausch zwischen Studierenden und Lehrperson wirklich entwickeln. Und die Barriere, Fragen zu stellen, ist auch viel geringer, wenn man sich direkt begegnet.

Für manche Lehrveranstaltungen, die z. B. für mehrere Studiengänge angeboten werden, ist online- oder Hybrid-Lehre aber gut einsetzbar. So überlege ich, z. B. das Freifach „Geschichte der Naturwissenschaften“ in Zukunft weiterhin als online- oder Hybrid-Lehrveranstaltung anzubieten und die Vorträge aufzunehmen, da es so für die TeilnehmerInnen aus mehreren unterschiedlichen Studiengängen und Semestern am Campus Wels einfacher ist, am Freifach teilzunehmen. Durch die Aufzeichnung der Vorträge können sie diese auch bei

Terminkonflikten mit Pflicht-Lehrveranstaltungen zu einem anderen Zeitpunkt ansehen. Insgesamt kann ich zusammenfassen, dass die online-Lehre recht einfach umzusetzen ist und auch als Ergänzung zur Präsenz-Lehre (z. B. als Hybrid) genutzt werden kann.

Zur Autorin



FH-Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Michaela Kröppel, MSc. ist Professorin für Chemie an der FH OÖ Fakultät Wels. Seit 2005 unterrichtet sie an der FH OÖ Chemie und damit verwandte Fächer in verschiedensten Studienrichtungen. 2011 hat sie auch ihre Dissertation in Chemie über die Verwertbarkeit von Biomasseaschen abgeschlossen. Mit viel Begeisterung bringt sie den Studierenden Grundlagen der Chemie näher. Dafür nutzt sie Tafel, Powerpoint-Folien, Internet-Videos und verschiedenste Tests, Spiele und Methoden, um Neues abwechslungsreich zu erlernen oder gerade Erlerntes zu festigen. Weiters interessiert sie sich sehr für die Geschichte der Chemie und bringt auch das in ihrem Unterricht und im Freifach „Geschichte der Naturwissenschaften“ ein.
E-Mail: michaela.kroeppel@fh-wels.at

Resilienz. Eine Schlüsselkompetenz in der Pflegeausbildung.

Alexandra Leimer, BA, MHPE

Abstract

Resilienz wird anhand einer explorativen Literaturanalyse multiperspektivisch betrachtet und die didaktischen Chancen und Grenzen von Resilienzförderung, den Herausforderungen im Pflegeberuf kritisch gegenübergestellt. Verknüpfungen zwischen Pflegeausbildung, kompetenzorientierter Lehre und lebenslangem Lernen, schaffen einen Rahmen für die zielgerichtete Formulierung von Lernergebnissen auf unterschiedlichen Taxonomiestufen. Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker für Gesundheitsberufe besitzen die Expertise, durch Einhaltung von didaktischen Gütekriterien und Prinzipien, eine nachhaltige Resilienzförderung in die kompetenzorientierte Pflegeausbildung zu integrieren. Forschungsgrundlage für die Implementierung der Schlüsselkompetenz Resilienz ist eine kritische Auseinandersetzung mit wissenschaftlicher Literatur zu den definierten Schlüsselbegriffen: Pflegeausbildung, lebenslanges Lernen, Schlüsselkompetenz, Resilienz.

1 Problemaufriss

Die moderne Welt in ihrer derzeitigen Situation ist geprägt durch Volatilität, Unsicherheit, Komplexität, Ambiguität (VUKA) und durch raschen Wandel. Als einzige Konstante in einem solchen Umfeld, erscheint demnach die Veränderung – und diese besteht aus Lernprozessen. Es gilt als erwiesen, dass Pflegepersonen dem erlernten Beruf längerfristig treu bleiben, wenn sie sich in ihrem Tätigkeitsfeld herausgefordert und wertgeschätzt fühlen, daher erscheint es geradezu essentiell, Resilienz als Bewältigungsressource für angehende Pflegepersonen zu trainieren. Pädagogische Resilienzförderung bedarf einer kritischen Betrachtung, um nicht gesellschaftliche Probleme auf eine persönliche, individuelle Ebene zu projizieren. Das bedeutet, dass unreflektierte, resilienzfördernde Maßnahmen einzelne Personen in die Eigenverantwortung entlassen, obwohl die Problemhintergründe komplex und gesellschaftlich verortet sind (Graefe, 2019, S. 171). Aus dieser Perspektive heraus, ist die zunehmende Fokussierung auf individuelle Kompetenzen von Pflegekräften als bedenkliche Entwicklung wahrzunehmen. Im Gesundheitswesen sind Maßnahmen zur Stärkung der Patientinnen- und Patientensicherheit bedeutende Aspekte der Verhaltens- und Verhältnisprävention. Der Effekt von Teamtrainings zur Änderung von Verhaltensweisen wird von Risikoforscherinnen und -forschern kritisch betrachtet, da Menschen Gelerntes verinnerlichen müssen, um es in komplexen Situationen kreativ einsetzen zu können (St. Pierre & Hofinger, 2020, S. 365f). Individuelle Anpassung darf nicht mit Resilienz gleichgesetzt werden, da für gelingende Resilienzentwicklung ein offener Wertediskurs und Reflexivität miteinbezogen werden müssen. Transparenz und Kommunikation sind grundlegende Voraussetzungen, damit über Werte, Identität, Reflexivität und Individualität im Kontext zu Resilienz debattiert werden kann (Meyen & Vogt, 2018, S. XI). Je enger der Zeit- und Handlungsspielraum für beteiligte Akteurinnen und Akteure gesteckt wird,

desto höher wird der Druck auf die einzelnen Pflegepersonen. Die Lernfähigkeit und in weiterer Folge die Resilienz werden hierdurch ähnlich eingeschränkt, wie durch fehlende personelle Strukturen (Thrun et al., 2018, S. 76f).

Resilienz als Schlüsselkompetenz zu bezeichnen, geschieht im Bewusstsein darüber, dass Reflexivität als Basis für lebenslange Lernprozesse, einen grundlegenden Teilbereich von Resilienz darstellt (OECD, 2005, S. 7). Die hochschuldidaktische Lehre muss bei der Implementierung von Resilienz als Schlüsselkompetenz in die Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung daher den Balanceakt zwischen unternehmerischem Denken, Patientinnen-, Patientensicherheit und individueller Flexibilität mitbedenken. Das Identifizieren und Analysieren von Chancen und Risiken der Resilienzförderung im Unterricht muss begleitet werden, von regelmäßigen Feedbackschleifen, Zeitmanagement und Evaluierungsprozessen. Lehrende, Auszubildende und Bildungsorganisationen sind gefordert, aus Rückschlägen und Erfahrungen zu lernen sowie gemeinsam neue Wege zu erschließen (Ufert, 2015, S. 149). Angesichts des von der Statistik Austria für 2030 prognostizierten Bevölkerungsanteils der über 65jährigen von 25 %, benötigen die künftigen Pflegepersonen vielfältige Kompetenzen, um für die komplexen Anforderungen im Beruf gerüstet zu sein (Statistik Austria, Bevölkerung, 2020). Die amerikanische Wissenschaftlerin Patrizia Benner (2017) beschäftigt sich in ihrem Klassiker „From Novice to Expert“ (Benner, 2017) mit professionellem Verhalten von Berufsanfängerinnen und -anfängern in der Pflege bis zur Stufe der Pflegeexpertinnen und -experten. Laut Benner (2017) sind psychosoziale Fähigkeiten und ethische Prozesse sowie eine tiefe soziale Kompetenz erforderlich, um professionell und menschenwürdig pflegen zu können (Benner, 2017, S. 24ff). Neigen Menschen dazu, sich auf ihre Schwächen zu fokussieren und die eigenen Kompetenzen zu wenig wahrzunehmen, führt eine solche defizitorientierte Haltung unweigerlich zu Motivationsverlust (Greinert, 2020, S. 227).

Im Pflegeberuf bilden Routinehandlungen zunehmend die Ausnahme, wodurch insbesondere Berufsneulinge häufig an ihre Grenzen geraten. Unzulänglichkeiten bei der Versorgung von Patientinnen und Patienten, erhöhen die Arbeitsunzufriedenheit bei Pflegekräften signifikant, wodurch die Wahrscheinlichkeit für einen Berufsausstieg erhöht wird (Breinbauer, 2020, S. 224). Das Pflegesystem unterliegt einem ständigen wissenschaftlichen Wandel und diversen demografischen Einflüssen (Rappold & Juraszovich, 2019, S. 75). Aktuelle Studien belegen die Steigerung der Arbeitsplatzzufriedenheit in den Gesundheitsberufen, da der gesellschaftliche Status, den eine sinnstiftende und herausfordernde Tätigkeit mit sich bringt, die Attraktivität der Pflegeberufe erhöht (Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung, 2018, S. 54). Die Corona-Pandemie hat diese Erkenntnisse nur kurzfristig in den Hintergrund gerückt. Grundvoraussetzung, dass Pflegepersonen in komplexen Problemsituationen handlungsfähig bleiben, ist die Erweiterung des Ressourcenspektrums. Pflege- und Betreuungspersonen sind meist getragen von einem hohen Berufsethos und dem Wissen um die gesellschaftliche Bedeutung ihrer anspruchsvollen Tätigkeit (Jacobs et al., 2019).

2 Methodisches Vorgehen

In einem explorativen Rechercheprozess wurde in der überbordend vorhandenen Literatur nach den folgenden Schlüsselbegriffen gesucht: Pflegeausbildung, lebenslanges Lernen,

Schlüsselkompetenz, Resilienz. Die kritische Literaturlauswahl enthält wissenschaftliche Basisliteratur und aktuell publizierte Studien zu den definierten Keywords. Die subjektiven Erkenntnisse dienen als Grundlage für weitere empirische Forschungsprojekte, wobei die Hypothesen und Ergebnisse hinsichtlich ihrer praktischen Anwendbarkeit kritisch hinterfragt werden müssen.

3 Ergebnisse

In den Gesundheitsberufen wird Kompetenz zunehmend mit einer Aufrechterhaltung von Qualität und Leistung in Verbindung gebracht (Olbrich, 2018, S. 23). Lernergebnisse beschreiben, was Lernende wissen, verstehen und können. Anhand eines Ablaufschemas können Lehrende mit den Auszubildenden eine Art Fehlermelde- und Lernsystem für belastende Ereignisse sowie die Formulierung von Lernergebnissen zum Thema Resilienz erstellen. Die visualisierte Darstellung ermöglicht eine Orientierung, welche Kompetenzen zur Resilienzentwicklung bereits vorhanden sind, wo individuelle Ressourcen liegen und wo Unterstützung benötigt wird. Voraussetzung zum Einsatz eines kompetenzorientierten Planungsinstruments ist eine permanente, kritische Auseinandersetzung mit Rahmenbedingungen des professionellen Pflegehandelns. Das bedeutet, die Verwendung einer Kompetenzmatrix darf keinesfalls zur Anpassung an vorherrschende Defizite des Gesundheitssystems benutzt werden! Der Einsatz einer Kompetenzmatrix zur Erstellung kompetenzorientierter Lernergebnisse für die Schlüsselkompetenz Resilienz, wird nur für eigens geschulte Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker empfohlen.

Ein kompetenzorientierter Handlungsrahmen bietet als Argumentationswerkzeug, eine Chance zu Weiterentwicklung und Veränderung für die Pflegeauszubildenden sowie für das Gesundheitswesen. Die künftigen Pflegekräfte erhalten einen raschen Überblick über eine belastende Praxissituation und lernen die eigenen Ressourcen und Grenzen selbstkritisch wahrzunehmen. Erwünschte Lernergebnisse werden von den Lernenden gemeinsam mit der Lehrperson formuliert, um in komplexen Pflegesituationen, geeignete Handlungsstrategien einsetzen zu können. Die Auszubildenden entwickeln dadurch ein Gefühl der Verstehbarkeit, der Sinnhaftigkeit und der Handhabbarkeit (Sense of coherence), welches in engem Zusammenhang mit Resilienz steht (Blättner, 2007, S. 68). Die Problemdiagnose ermöglicht selbstwirksames, regelgeleitetes, entscheidungsbasiertes Handeln und stärkt nachhaltig die individuelle Resilienz. Wenn kompetenzorientierte Lernergebnisse formuliert werden, liegt die Konsequenz einer Leistungsüberprüfung nahe, da der europäische Qualifikationsrahmen die gezielte Formulierung von Lernergebnissen zur Messung von erreichten Kompetenzen Studierender fordert. Diese stellen zugleich einen Maßstab für die Qualität der Ausbildung dar (Schermutzki, 2008, S. 15f).

Das Ablaufschema, anhand dem die Kompetenzmatrix Resilienz von Lehrpersonen als Coach begleitet werden kann, ist in Anlehnung an die „Strukturhilfe zur Entwicklung von Lernaufgaben in der Pflegepraxis“ (Wietek, 2020, S. 37f) aufgebaut. Der Einsatz didaktischer Instrumente erfordert die Einhaltung vorab festgelegter Grundprinzipien und Gütekriterien. Jede didaktische Intervention sollte ein förderliches, vertrauensvolles Klima schaffen, in dem gegenseitiges Feedback möglich ist und individuelle Persönlichkeit respektiert wird. Der

zeitliche Ablauf muss geregelt und ein grobes Ziel zwischen allen Beteiligten abgestimmt sein. Die Lehrperson ist gefordert, den Ablauf durch gezielte Fragen und Impulse zu strukturieren und zu lenken (Macke et al., 2016, S. 77). In einer Situationsanalyse wird ein berufliches Thema von der auszubildenden Person gewählt und mit der Lehrerin oder dem Lehrer anhand der didaktischen W-Fragen analysiert (Lehner, 2019, S. 32):

- » WER soll in/an der Situation lernen? Die Auszubildenden, andere Beteiligte, das Unternehmen, die Gesellschaft...
- » WAS soll gelernt werden? Faktenwissen, eine Handlung, ein Verhalten...
- » VON WEM soll gelernt werden? Von einer Lehrperson, Kollegin, Kollege, anderen Berufsgruppen...
- » WANN soll gelernt werden? Zeitpunkt, Zeitspanne
- » MIT WEM soll gelernt werden? Lehrperson, Peers, externe Trainerinnen/Trainer...
- » WO soll gelernt werden? Institution, Lernort, Praktikumsstelle
- » WIE soll gelernt werden? Methoden, Techniken, Standards, Trainings...
- » WOMIT soll gelernt werden? Lerntreff, Medien, Schule, Praktikum....
- » WOZU soll gelernt werden? Patientinnen- und Patientensicherheit, Handlungsfähigkeit, Wissen, Selbstwirksamkeit, Beschäftigungsfähigkeit...

In der Situationsanalyse erfolgt eine Ersteinschätzung der Lernvoraussetzungen, der Zielvorstellungen, der Beziehungsgefüge, der Widerstände, der unterschiedlichen Einflüsse auf das Thema (Lehner, 2019, S. 201). Es werden denkbare Möglichkeiten, Handlungsmuster und Beteiligte identifiziert sowie das Setting bzw. der Kontext in den die Situation eingebunden ist, erörtert (Wieteck, 2020, S. 37). Die gemeinsame Betrachtung von Stärken, Schwächen, Chancen oder Risiken, ermöglicht eine realistische Zielformulierung (Appel, 2019, S. 94). Die Situationsanalyse könnte beispielsweise mittels einer Mindmap visuell dargestellt und anschließend mit POL (Problemorientiertes Lernen) bearbeitet werden. Im nächsten Schritt wird

Kompetenzmatrix Resilienz					
Können Fachliches Können / Fähigkeit / Wissen	Dürfen Zuständigkeiten	Wollen Individuelle Wertvorstellungen	Sollen / Müssen Gesellschaftliche Normen / Gesetze		Verben
				1. Erinnern	aufmerksam werden, beachten, wahrnehmen...
				2. Verstehen	vergleichen, erläutern, einordnen, zusammenfassen, interpretieren...
				3. Anwenden	ausführen, handhaben, bewältigen
				4. Analysieren	erkennen, differenzieren, zuordnen, organisieren
				5. Beurteilen	überprüfen, bewerten, kritisch reflektieren, entscheiden, begründen
				6. Erschaffen	Entwickeln, verinnerlichen Kohärentes Ganzes kreieren

Abbildung 1. Kompetenzmatrix Resilienz (eigene Darstellung, 2021 nach Wieteck, 2020, S. 35ff)

die Kompetenzmatrix zu Hilfe genommen, um die Kompetenzfacetten möglichst eindeutig zu formulieren. Es ist eine komplexe Aufgabe, für Lehrende und Lernende, die erforderlichen Kompetenzen zu klassifizieren und zu verbalisieren.

Für Didaktikerinnen und Didaktiker in den Pflegeausbildungen reicht die kognitive Taxonomie nach Benjamin Bloom nicht aus, um Einstellungen, Haltungen, Interessen oder Wertungen der Auszubildenden zu definieren. Die Lehrenden können sich nicht darauf stützen, dass professionelle Haltung wie Resilienz, „irgendwie [...] von selbst“ entsteht (Schewior-Popp, 2005, S. 61). Krathwohl et al. (1978) haben dazu die Taxonomie von Bloom angepasst und eine Klassifizierung von affektiven Lernzielen entwickelt (Krathwohl et al., 1978, zit. n. Schewior-Popp, 2005, S. 59). Gefühle und Einstellungen können demnach anhand der folgenden 6-stufigen Lernzieltaxonomie eingeordnet werden (Lehner, 2019, S. 108):

- » Erinnern: auf relevantes Wissen zurückgreifen; aufmerksam werden, beachten
- » Verstehen: Informationen verstehen, vergleichen, erläutern, einordnen, zusammenfassen, interpretieren
- » Anwenden: einen Handlungsablauf ausführen
- » Analysieren: Inhalte in ihre Elemente zerlegen und Verknüpfungspunkte erkennen; differenzieren, zuordnen, organisieren
- » Beurteilen: überprüfen, bewerten
- » Erschaffen: Elemente zu einem kohärenten Ganzen zusammenfügen; Neues entwickeln

Kompetenzen der affektiven Taxonomie sind immer mehrdimensional zu betrachten, da eine einseitige Klassifikation von Verhaltensweisen die menschliche Entwicklung behindert. Lernergebnisse, die anhand der affektiven Klassifizierung formuliert werden, unterstützen eine professionelle, qualitativ hochwertige Berufsausübung in den Pflegeberufen (Schewior-Popp, 2008, S. 60). Während kognitive Lernleistungen am Ergebnis bzw. am Endprodukt messbar sind, zeigen sich die Merkmale der affektiven Taxonomie im Verlauf eines Prozesses (Lehner, 2019, S. 232). Lernergebnisse für die Schlüsselkompetenz Resilienz haben ihre Berechtigung, da analysierende, kritische Denkprozesse für pflegerische Kompetenz unverzichtbar sind. Lehrende und Lernende sollten beachten, dass „die Individualität der Interventionen [...], das ethische Engagement und die ganzheitliche Sichtweise...“ (Benner, 2017, S. 31), die wichtigsten Komponenten für professionelle Pflege darstellen. Nachdem die zu erreichenden Ergebnisse definiert sind, können relevante Themen priorisiert werden. Begleitet werden die Auszubildenden von empathischen Lehrpersonen, die für Emotionen, Fragen oder Kreativität offen sind und bei der individuellen Lösungsfindung unterstützen (Schildknecht, 2020, S. 92).

Resilientes Handeln ist nicht ergebnis- oder leistungsorientiert, sondern beinhaltet größtenteils Methoden der positiven Psychologie, kritische Reflexionsprozesse, Entspannungstechniken, Zeitmanagement, Gedächtnistraining, Kommunikationstraining (Heinemann, 2015, S. 69). Die Lehrperson setzt ein breites Methodenrepertoire ein, um die Auszubildenden individuell begleiten und unterstützen zu können. Eine mögliche Handlungsbasis bietet das Problemorientierte Lernen, indem die Auszubildenden überwiegend selbständig an die Lösung eines vorab definierten Problems herangehen. Die Lernschritte laufen meist in sieben Sprüngen ab, welche gemeinsam, unter Berücksichtigung diverser Lösungsansätze, in Teams bearbeitet werden. Neben sozialer Kompetenz und Teamfähigkeit, wird auch ein fachübergreifender Theorie-Praxis-Transfer mit der POL-Methode gefördert (Ufert, 2015, S. 39).

Die Bewusstmachung der eigenen Vulnerabilität ist eng verknüpft mit einer selbstwirksamen Sinnsuche sowie der beruflichen Identitätsbildung (Sautermeister, 2018, S. 136). Die Lernenden werden in der Reflexion unweigerlich auf diverse Fragen und Grenzen stoßen. Ziel der Lehrperson ist in dieser Phase, die Selbstreflexion zu unterstützen, einen Austausch mit Peers zu fördern und die Entwicklung innovativer Lösungsmöglichkeiten zu fördern. Es ist für Hochschuldidaktikerinnen und -didaktiker in den Gesundheitsberufen von großer Wichtigkeit, ihre Rolle als Moderatorin bzw. Moderator zu sehen (St. Pierre & Hofinger, 2020, S. 373). Ohnmacht, Angst, Überforderung oder der Wunsch zum Berufsausstieg können in der Reflexionsphase bewusst wahrgenommen und thematisiert werden. Identitätsformende Prozesse sind in der Entwicklung von Resilienz begrüßenswert, da diese ein Tor zu Selbstwirksamkeit und Selbstmanagement darstellen. (Sautermeister, 2018, S. 138) Die Reflexion sollte eine berufliche Profilbildung, persönliche Weiterentwicklung sowie eine realistische Selbsteinschätzung unterstützen (Ufert, 2015, S. 244).

4 Diskussion

Die laufende, dynamische Weiterentwicklung der Pflegeberufe setzt für die Bewältigung zukünftiger Herausforderungen im Pflegealltag eine Vielzahl von Fähigkeiten und Fertigkeiten voraus. In der Didaktik der Pflegeausbildung haben Problem-, Erfahrungs- und Handlungsorientierung sowie Reflexionsprozesse oberste Priorität. Um komplexe Situationen bewältigen zu können, begleiten Lehrpersonen die Auszubildenden als Coach, wodurch ein aktiver, selbstbestimmter Lernprozess ermöglicht wird (Proksch, 2019, S. 68). Das Wissen um den zyklischen Verlauf von Resilienz kann als Orientierungsrahmen dienen, welcher für die Förderung und Prognostizierbarkeit von Resilienz eine Hilfestellung bietet. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler unterschiedlichster Bereiche kamen zu der Erkenntnis, dass Resilienz in Phasen verläuft und dadurch planbar ist (Bartel, 2020, S. 20).

Lehrende, die durch ihre Haltung und ihr Handeln eine Vorbildfunktion auf die Lernenden ausüben, tragen erheblich zur Schaffung eines lernförderlichen Klimas bei. Es ist wichtig, dass im Lernumfeld Offenheit, Vertrauen, Toleranz und gegenseitige Wertschätzung herrschen, dass Regeln eingehalten werden und Individualität ermöglicht wird (Macke et al., 2016, S. 79). Lehrpersonen sollten ihre Hauptaufgabe in der Unterstützung von Veränderung sehen und nicht in der Präsentation oder Konstruktion von Fachwissen (Hattie, 2020, S. 185). Nur wenn implizites, unbewusstes Wissen ins Bewusstsein gelangt, kann es kritisch bewertet, verändert und weitergegeben werden (St. Pierre & Hofinger, 2020, S. 347). In den Pflegeausbildungen sind psychomotorische und affektive Kompetenzen von entscheidender Wichtigkeit, da diese maßgeblich die Pflegequalität und die Motivation der Pflegekräfte beeinflussen (Wietek, 2020, S. 17). Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist es, die Lernenden am Lernen zu beteiligen und ihnen die Herausforderungen als Weg zum Erfolg erfahrbar zu machen (Hattie, 2020, S. 189). Eine simple Aneignung trägt Wissens über resilienzförderliche Maßnahmen oder Handlungen, verfehlt das eigentliche Ziel, Auszubildende in ihrer Resilienz zu stärken. Es ist eine habitualisierte Haltung, welche im Lehr-Lernprozess verinnerlicht werden sollte (Riegger, 2018, S. 214).

Resilienz in der Pflege sollte sich auch mit dem Thema Management beschäftigen. Risikomanagement hat im Krankenhaus hauptsächlich die Sicherheit von Patientinnen und Patienten,

die Identifikation von Risiken sowie die Bearbeitung von Pflege- und Behandlungskomplikationen im Blick (Euteneier, 2015, S. 4). Es muss immer das Gesundheitssystem als Ganzes betrachten und der Faktor Mensch als Ressource und keinesfalls als Risikofaktor wahrgenommen werden (St. Pierre & Hofinger, 2020, S. 19). Nicht nur Fehler und Risiken, sondern auch Chancen für neue Prozessabläufe oder Behandlungen müssen identifiziert werden, um unerwünschte Effekte verhindern und Qualitätsverbesserungen erzielen zu können (Udowenko, 2020, S. 49).

Mit dem Bild eines vom Wind gebeugten Baums, lässt sich die Aufgabe des Risikomanagements als Grundlage für Resilienz im Gesundheitswesen, beispielhaft darstellen. Hierbei ist zu beachten, dass Tendenzen zur Fehlervermeidung in den Gesundheitsberufen hinsichtlich der beteiligten Menschen immer kritisch zu betrachten sind (St. Pierre & Hofinger, 2020, S. 351).

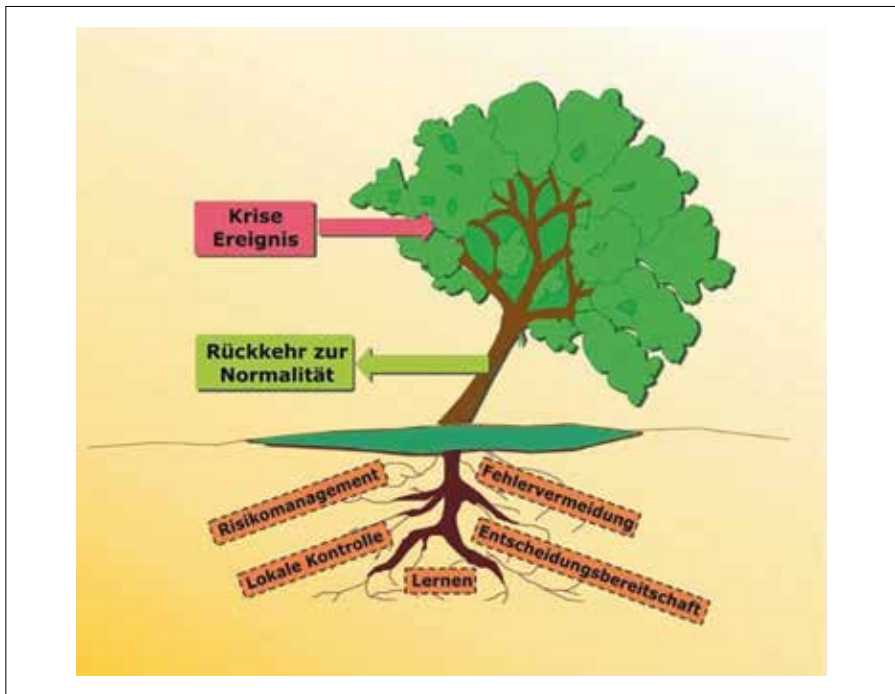


Abbildung 2. Organisationale Resilienz (St. Pierre & Hofinger, 2020, S. 351)

Die Fähigkeit trotz Störungen und Unregelmäßigkeit bestehen zu bleiben, setzen Wissenschaftler nicht mit Stillstand gleich, sondern mit der Anpassung an Irritationen. Das bedeutet, bei Veränderung bestehen zu bleiben und sich gleichzeitig weiterzuentwickeln und nicht zum status quo ante (Anm.: Stand vor dem Ereignis) zurückzukehren (Folkers, 2017, S. 182). Menschen benötigen demnach Wandlungsfähigkeit und Resilienz, um permanente berufliche Entwicklungsprozesse mittragen zu können (Euteneier, 2015, S. 294). Der adaptiv-zyklische

Verlauf solcher Prozesse, welcher als Auf- und Abwärtsbewegungen erkennbar ist, wird von der Geschwindigkeit und vom Faktor Zeit während eines Durchlaufs maßgeblich beeinflusst. Im Gesundheitsbereich müssen hierbei Hierarchieebenen und Berufsgruppen hinsichtlich ihrer Handlungsoptionen berücksichtigt werden. Um als Organisation oder Abteilung auf Widerstände bzw. Resilienz adäquat reagieren zu können, benötigen Lehrende und Führungskräfte Changemanagement Kompetenzen (Thrun et al., 2018, S. 76; Ufert, 2015, S. 15).

5 Ausblick und Conclusio

Soll die Implementierung eines didaktischen Resilienzkonzepts in die Pflegeausbildung erfolgreich gelingen, muss die Erreichung der formulierten Lernergebnisse adäquat überprüfbar sein. Isolierte, kurzfristige Resilienztrainings für angehende Pflegekräfte greifen nach Erkenntnissen der Autorin zu kurz, da die erreichten Lernfortschritte nicht eindeutig verortet und nachgewiesen werden können. Professionelles didaktisches Handeln kennzeichnet sich durch strategische und methodische Gestaltungsprinzipien aus. Es ist bedeutsam zu wissen, dass Prüfungen in diesem Kontext nicht nur didaktische Ansprüche erfüllen, sondern auch eine gesellschaftliche Funktion besitzen (Macke et al., 2016, S. 142). Lehrpersonen sind gefordert, gemeinsam mit den Lernenden neue Ideen und kreative Lösungsansätze zu entwickeln (Hattie, 2020, S. 21). Der Ablauf ist hierbei von Beobachtungs- und Reflexionsprozessen getragen sowie von der Sichtbarkeit eines definierten Handlungsergebnisses (Euler, 2011, S. 57f). Es ist wichtig, dass sich Ausbildungsstätten und Lehrpersonen über diverse Signalfunktionen eines kompetenzorientierten Prüfungsergebnisses in der Pflegeausbildung bewusst sind. Die Erreichung der Lernergebnisse sollte individuell von den Lernenden in einem zeitlich begrenzten Prozess selbst konstruiert und von der Lehrperson individuell, anhand formaler Standards überprüft werden. (Metzger, 2006, S. 4) Es stellt sich die Frage, inwieweit Selbst- und Sozialkompetenzen im Sinne von beruflicher Handlungsfähigkeit transparent darstellbar sind. Die Form der kompetenzorientierten Lernergebnisüberprüfung könnte anhand einer prozessorientierten Reflexionsarbeit, wie zum Beispiel Portfolio, gestaltet werden (Euler, 2011, S. 64). Die vorab formulierten Lernergebnisse werden anhand der Kompetenzmatrix verglichen und die Taxonomiestufe, dem Ausbildungsstand entsprechend, in einen fixen Bewertungsraster eingeordnet. Kompetenzfacetten der Resilienz müssen im Hinblick auf individuelle Disposition der einzelnen Lernenden betrachtet werden. Im Vorfeld definierte Lernergebnisse lassen sich anhand eines geeigneten Bewertungsrasters transparent darstellen (Macke et al., 2016, S. 145f). Reflexivität stellt einen Schlüssel zu Resilienz als lebenslangem Lernprozess dar. Die Erstellung eines semesterübergreifenden Lernportfolios kann als förderlicher Prüfungsmodus zur Reflexion praktischer Berufserfahrungen und nachhaltiger Resilienzentwicklung angesehen werden (Löwenstein, 2018, S. 185; OECD, 2005, S. 7).

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Benno; Krancher, Oliver; North, Klaus; Schildknecht, Katrin; Schorta, Silvia (2020): Erfolgreicher Wissenstransfer in agilen Organisationen. Hintergrund – Methodik – Praxisbeispiele. (2. überarb. erw. Aufl.). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.
- Anschober, Rudolf (2020): 100.000 Pflegekräfte zusätzlich bis 2030. In: ORF news (14. Dezember 2020, 13:27 Uhr) Abgerufen am 15. Dezember 2020 von: <https://orf.at/stories/3193691/>
- Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen: Dgvt.

Appel, Jan (2019): Projekt zur Umsetzung guter Arbeitsbedingungen in der Pflege. Abschlussbericht für den Pflegebevollmächtigten der Bundesregierung. Münster: Curacon GmbH Wirtschaftsprüfungsgesellschaft & Forschungszentrum Familienbewusste Personalpolitik. Abgerufen am 30. November 2020 von: https://www.pflegebevollmaechtigter.de/files/upload/pdfs_allgemein/Abschlussbericht%20des%20Projektes%20Gute%20Arbeitsbedingungen%20in%20der%20Pflege.pdf

Benner, Patricia E. (Hg.) (2017): Stufen zur Pflegekompetenz. From novice to expert. From novice to expert. (3. unveränd. Aufl.) Bern: Hogrefe Verlag.

Bartel, Mandy (2020): Aufbruch in eine resiliente Gesellschaft. Krise & Chance. In: Fraunhofer. Das Magazin. 2/20 S. 18-27. Abgerufen am 10. Oktober 2020 von: https://www.archiv.fraunhofer.de/weiter_vorn_2_2020/epaper/weiter-vorn-2.2020.pdf

Blättner, Beate (2007): Das Modell der Salutogenese. Eine Leitorientierung für die berufliche Praxis. S. 67-73. In: Prävention und Gesundheitsförderung. 2/2007. Cham: Springer Nature Switzerland AG. Abgerufen am 26. Jänner 2021 von: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11553-007-0063-3>

Bonin, Holger (2019): Fachkräftemangel in der Gesamtperspektive. S. 61-70. In: Jacobs, Klaus, Kuhlme, Adelheid, Greß, Stefan, Klauber, Jürgen, Schwinger, Antje (Hrsg.) (2019): Pflege-Report 2019. Mehr Personal in der Langzeitpflege – aber woher? Deutschland: Springer Verlag GmbH. Abgerufen am 30. August 2020 von: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-58935-9>

Braun, Ottmar L. (Hg.) (2020): Positive Psychologie, Kompetenzförderung und Mentale Stärke. Gesundheit, Motivation und Leistung fördern. Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland.

Breinbauer, Mareike (2020): Arbeitsbedingungen und Arbeitsbelastungen in der Pflege. Eine empirische Untersuchung in Rheinland-Pfalz. Zentrum für Allgemeinmedizin und Geriatrie. Universitätsmedizin der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz. Dissertation Universität Trier, Fachbereich IV. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. S. 223-238. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 39, Heft 2, März 1993. Weinheim: Beltz-Juventa.

Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e.V. (2018): Pflege-Thermometer 2018. Eine bundesweite Befragung von Führungskräften zur Situation der Pflege und Patientenversorgung in der teil-/vollstationären Pflege. Abgerufen am 19. September 2020 von: <http://www.dip.de>

Euler, Dieter (2011): Kompetenzorientiert prüfen. S. 55-66. In: Severing, Eckart; Weiß, Reinhold (Hg.) (2011): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Euteneier, Alexander (Hg.) (2015): Handbuch Klinisches Risikomanagement. Grundlagen, Konzepte, Lösungen – medizinisch, ökonomisch, juristisch. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag GmbH.

Folkers, Andreas (2017): Das Sicherheitsdispositiv der Resilienz. Katastrophische Risiken und die Biopolitik vitaler Systeme. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Frankl, Viktor (2017): Wer ein Warum zu leben hat. Lebenssinn und Resilienz. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Graefe, Stefanie (2019): Resilienz im Krisenkapitalismus. Wider das Lob der Anpassungsfähigkeit. Bielefeld: Transcript Verlag.

Greinert, Annika (2020): Positive Psychologie, Kompetenzförderung und Mentale Stärke: Implikationen für die berufliche Anwendung. S. 221-228. In: Braun, Ottmar L. (Hg.) (2020): Positive Psychologie, Kompetenzförderung und Mentale Stärke. Gesundheit, Motivation und Leistung fördern. Berlin: Springer-Verlag GmbH Deutschland.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von: Beywl, Wolfgang; Zierer, Klaus. Erweiterte Auflage mit Index und Glossar. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Hattie, John (2020): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von besorgt von: Beywl, Wolfgang; Zierer, Klaus. Erweiterte Auflage mit Index und Glossar. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Hawking, Stephen (2020): Kurze Antworten auf große Fragen. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.

Heinemann, Annika (2015): Selbstkompetenz. In: Ufert, Detlef (Hg.) (2015): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Buderich.

Holling, Crawford S. (2001): Understanding the complexity of economic, ecological, and social systems. Ecosystems. 4 (5): 390-405.

Jacobs, Klaus, Kuhlme, Adelheid, Greß, Stefan, Klauber, Jürgen, Schwinger, Antje (Hrsg.) (2019):

Pflege-Report 2019. Mehr Personal in der Langzeitpflege – aber woher? Deutschland: Springer Verlag GmbH. Abgerufen am 30. August 2020 von: <https://doi.org/10.1007/978-3-662-58935-9> Leibniz-Institut für Resilienzforschung (LIR) (2020): Mainzer Resilienzprojekt (MARP). Abgerufen am 20.09.2020 von: <http://www.ftn.nic.uni-mainz.de/marp>

Lehner, Martin (Hg.) (2019): Didaktik. (1. Aufl.) Bern, Stuttgart: Haupt; UTB.

Löwenstein, Mechthild (2018): Kompetenzorientiertes Lehren und Lernen mit Lernportfolios. S. 183-194. In: Sahmel, Karl-Heinz (Hg.) (2018): Hochschuldidaktik der Pflege und Gesundheitsfachberufe. Wiesbaden: Springer Verlag GmbH.

Macke, Gerd; Hanke, Ulrike; Viehmann-Schweizer, Pauline; Raether, Wulf (2016): Kompetenzorientierte Hochschuldidaktik. Lehren – vortragen – prüfen – beraten. (3. völlig überarb. erw. Aufl.) Weinheim: Beltz Verlag.

Metzger, Christoph (2006): Kompetenzorientiert prüfen in der beruflichen Grundbildung der Schweiz: Anspruch und Wirklichkeit – gezeigt am Beispiel der kaufmännischen Grundbildung. Universität St. Gallen. S. 1-11. Abgerufen am 20. April 2021 von: https://www.bwpat.de/ausgabe8/metzger_bwpat8.pdf

Meyen, Michael; Vogt, Markus (2018): Reflexive Resilienz: Der Beitrag des Bayerischen Forschungsverbundes ForChange zum Resilienzdiskurs. In: Karidi, Maria; Schneider, Martin;

Meyer, Hilbert (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische und didaktische Ratschläge. In: Pädagogik 10/2003 S. 36-43.

OECD (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. Abgerufen am 02. Februar 2021 von: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf>

Olbrich, Christa (2018): Pflegekompetenz. (3. überarb., ergänzte Aufl.) Bern: Hogrefe.

Pfäffli, Brigitta K. (Hg.) (2015): Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. (2., überarb. und erw. Aufl.) Bern: Haupt UTB.

Proksch, Oliver (2019): Wahrnehmungszentrierte Didaktik in der Pflegeausbildung. Lehrkompetenzen der Hattie-Studie in der Pflegepädagogik umsetzen. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

Rappold, Elisabeth; Juraszovich, Brigitte (2019): Pflegepersonal-Bedarfsprognose für Österreich. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz, Wien.

Rappold, Elisabeth; Juraszovich, Brigitte; Weißenhofer, Sabine; Edtmayer, Alice (2021): Taskforce Pflege, Begleitung des Prozesses zur Erarbeitung von Zielsetzungen, Maßnahmen und Strukturen. Gesundheit Österreich, Wien.

Riegger, Manfred (2018): Resilienz sensible Bildung. Resilienz als Response-Strategie durch Professionelle Simulation (ProfiS) entwickeln. S. 203-225. In: Karidi, Maria; Schneider, Martin; Gutwald, Rebecca (Hg.): Resilienz. Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

Rogers, Carl R. (1984): Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. (4. Aufl.) München: Kösel Verlag GmbH.

Roters, Wolfgang; Graf, Horst; Wollmann, Hellmut (Hg.) (2020): Zukunft denken und verantworten. Herausforderungen für Politik, Wissenschaft und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Wiesbaden: Springer Verlag GmbH.

Sautermeister, Jochen (2018): Selbstgestaltung und Sinnsuche unter fragilen Bedingungen. Moralphsychologische und ethische Anmerkungen zum Verhältnis von Resilienz und Identität. S. 127-140. In: Karidi, Maria; Schneider, Martin; Gutwald, Rebecca (Hg.) (2018): Resilienz. Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

Schermutzki, Margret (2008): Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierungen des Bologna-Prozesses. In: HQS 2 2008/05 S. 1- 28. Abgerufen am 20. Jänner 2021 von: <https://d-nb.info/1171330316/34>

Schewior-Popp, Susanne (2005): Lernsituationen planen und gestalten. Handlungsorientierter Unterricht im Lernfeldkontext. Stuttgart: Georg Thieme Verlag AG.

Schildknecht, Katrin (2020): Lernen im Wissenstransfer. Lernen in einer agilen Welt, lebenslanges Lernen und organisationales Lernen. S. 71-97. In: Ackermann, Benno; Krancher, Oliver; North, Klaus; Schildknecht, Katrin; Schorta, Silvia (2020): Erfolgreicher Wissenstransfer in agilen Organisationen. Hintergrund – Methodik – Praxisbeispiele. (2. überarb. erw. Auflage). Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

Statistik Austria (2020): Demografische Prognose für Österreich. Abgerufen am 04. Februar 2020 von: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/demographische_prognosen/067546.html

St. Pierre, Michael; Hofinger, Gesine (2020): Human Factors und Patientensicherheit in der Akutmedizin. (4. vollst. überarb. erw. Aufl.) Berlin: Springer-Verlag GmbH.

Thurn, Roman; May, Stefan; Bösch, Stefan (2018): Kritische Resilienzforschung als Beobachtung eines gegenwärtigen Rechtsformenwandels? S. 61-81. In: Karidi, Maria; Schneider, Martin; Gutwald, Rebecca (Hg.) (2018): Resilienz. Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation. Wiesbaden: Springer Fachmedien GmbH.

Udowenko, Aileen (2020): Risikomanagement in Gesundheitseinrichtungen. S. 39-54. In: Leal, Walter (Hg.) (2020): Qualitätsmanagement in der Gesundheitsversorgung. Erfolgskonzepte Praxis- & Krankenhaus-Management. Berlin: Springer Verlag GmbH.

Ufert, Detlef (Hg.) (2015): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Buderich.

Wietek, Pia (Hg.) (2020): Ausbildungsleitfaden Pflege. Kompetenzförderung durch lernergebnisorientierte Ausbildungsnachweise. (5. vollst. überarb. Aufl.) Kassel: Recom GmbH.

Zur Autorin



Alexandra Leimer, BA, MHPE. Masterlehrgang an der FH Gesundheitsberufe OÖ „Hochschuldidaktik für Gesundheitsberufe“; Bachelorstudium „Soziale Arbeit“ an der FH Salzburg; Diplomierte Gesundheits- und Krankenpflegerin; Wundexpertin ICW; Psychotherapeutisches Propädeutikum; Beirätin AÖF
E-Mail: leimeralexandra0@gmail.com

„Der Stress muss weg!“: Mentale Selbstregulation und Resilienz mit Introvision

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Angela Rohde, IU Internationale Hochschule

Abstract

Eine dauerhaft hohe Arbeitsbelastung, Zeitdruck durch Abgabefristen, Schreibblockaden, fehlende Work-Life Balance, Konflikte mit Anderen oder Leistungsdruck sind verbreitete Stressfaktoren für Studierende und Lehrende gleichermaßen. Prüfungsangst macht zudem vielen Studierenden zu schaffen, die fristgerechte Bewertung von Prüfungsleistungen oder das Bewältigen von Forschungsleistungen nachem Lehrenden. Selbstzweifel oder Versagensängste kommen an die Oberfläche. Die Konsequenzen für den Einzelnen können folgenreich sein: Die Prüfung wird nicht bestanden, die Bachelorarbeit nicht rechtzeitig abgeben, der Forschungsantrag gar nicht erst gestellt oder der Aufsatz nicht eingereicht. In akuten Konfliktsituationen oder Krisenzeiten wie jüngst der weltweiten Coronakrise verschärfen sich die Herausforderungen in Alltag und Beruf für viele Menschen noch. Neue Sorgen bzw. Ängste entstehen, manche bangen um ihre Existenzgrundlage. Hier setzen Maßnahmen zur Förderung von Resilienz an. Ein Ansatz, der sich in inzwischen zahlreichen empirischen Studien als wirksam erwiesen hat, ist die Introvision, eine Methode zur Förderung der mentalen Selbstregulation, die von Prof. Dr. Angelika C. Wagner an der Universität Hamburg begründet wurde und bis heute in der Forschungsgruppe Introvision untersucht und weiterentwickelt wird. Im Beitrag werden ausgewählte Erkenntnisse aus der Introvisionsforschung vorgestellt sowie praktische Anleitungen aus dem Übungsprogramm zum Erlernen der Introvision als Gelassenheitstraining präsentiert. Der Schwerpunkt liegt auf der Mikroebene, dem Individuum. Abschließend wird ein Ausblick darauf gegeben, was der gezielte Einsatz von mentaler Selbstregulation auch auf der Meso- und Makroebene perspektivisch leisten kann.

1 Resilienz in der Hochschule

Resilienz bezeichnet in der Psychologie „die Fähigkeit zu Belastbarkeit und innerer Stärke“ (Stangl, 2021). Mit entsprechender Resilienz (=Widerstandskraft) können auch große Krisen bewältigt werden ohne Folgeschäden bzw. dauerhaft negative Konsequenzen für das Individuum. Resilienz kann psychischen und körperlichen Krankheiten vorbeugen. Dabei handelt es sich bei Resilienz nicht um eine exklusive Fähigkeit ausgewählter Menschen, sondern sie kann prinzipiell jeder ausbauen bzw. entwickeln.

Resilienz ist besonders bedeutsam in besonderen Lebensphasen (z. B. Schuleintritt, Pubertät, Abitur, Studienstart, Verlust eines Angehörigen etc.) sowie gesamtgesellschaftlich in Krisenzeiten (z. B. Wirtschaftskrise). Die Resilienzforschung untersucht Entstehung, Bedingungen und begünstigende Faktoren für seelische Widerstandskräfte und innere Stärke. Dabei kann man Resilienz auf drei Ebenen untersuchen, auf der Mikro-, der Meso- und der Makroebene. Eine Person mit ausgeprägter Widerstandskraft ist stabil, handlungs- und leistungsfähig

und kann ggf. auf andere positiv ausstrahlen (Mikroebene). Mehrere Personen eines Teams mit ausgeprägter Widerstandskraft profitieren von gegenseitiger Verstärkung und können dadurch eine positive Teamdynamik fördern (Mesoebene). Eine "resiliente Hochschule" als Idealvorstellung, in der grundsätzlich alle mit Resilienz ausgestattet sind, wirkt sich dauerhaft auf die Strukturen und das Gesamtsystem aus. Resilienz kann so zu einer systemimmanenten Gewohnheit werden mit positiven Folgen für das soziale Miteinander und die Lehr- und Lernkultur. Resilienz ist somit wünschenswert und fängt beim Individuum an. In der Resilienzforschung werden Resilienzfaktoren auf drei Ebenen unterschieden. Individuelle Ressourcen beziehen sich auf persönliche Fähigkeiten wie Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Selbststeuerung oder Umgang mit Stress. Soziale Ressourcen beziehen sich auf Ressourcen innerhalb der Familie, in der Bildungsinstitution, z. B. der Hochschule, sowie das darüberhinausgehende soziale Umfeld (vgl. Fröhlich-Gildhoff/Rönnau-Böse 2019, S. 30). Unter dem Aspekt der gesellschaftlichen Ressourcen werden die Gesellschaft betreffende Faktoren betrachtet wie der Zustand einer Gesellschaft oder bestehende Normen und Werte. Einen bedeutsamen Forschungsbeitrag zur Resilienzförderung liefert das Team um Prof. Dr. Angelika C. Wagner mit der Introvision in der Pädagogischen Psychologie der Universität Hamburg. Dort geht es im Schwerpunkt um die Förderung der mentalen Selbstregulation und damit um die individuelle Widerstandsfähigkeit und innere mentale Prozesse. Dieser wissenschaftlich fundierte Ansatz wird hier näher vorgestellt und in der praktischen Anwendung anhand von Fallbeispielen aus dem Hochschulbereich veranschaulicht.

2 Introvision – eine kurze Einführung

Bei der hier vorgestellten Methode Introvision handelt es sich um einen in über 40 Jahren von Angelika C. Wagner und vielen anderen wissenschaftlich erforschten Ansatz zur Förderung der mentalen Selbstregulation. Introvision heißt Innenschau („mindful introspection“). Anliegen und Ziel der Introvision ist es, in schwierigen Phasen einen klaren Kopf zu behalten, innere Konflikte zu erkennen und aufzulösen, anstatt sie nur zu bewältigen und auf diese Weise Gelassenheit und Handlungsfähigkeit zurückzugewinnen. Introvision fördert die individuelle Widerstandskraft, die Selbstwirksamkeit und baut mentale Blockaden ab. Ausgehend von der Fragestellung: „Wie entstehen Konflikte und wie können diese Konflikte aufgelöst werden, auch ohne langwierige Therapie?“ standen von Anfang an die harten Konflikte im Mittelpunkt der Forschung. Anstoß für die Entwicklung der Introvision war eine unerwartete Entdeckung im Rahmen eines DFG-Forschungsprojektes (1976-82) zur Erforschung von Unterrichtsstrategien in der Schule. Es wurde festgestellt, dass die Gedanken des Individuums in schwierigen Situationen deutlich mehr kreisen, als zum damaligen Zeitpunkt in der Psychologie bekannt war, und zu Denkknoten führen, die mentale Blockaden hervorrufen können. Inzwischen liegen für zahlreiche Anwendungsbereiche empirische Untersuchungen zur Wirksamkeit von Introvision vor, z. B. in der Lehrerbildung, als Methode der Supervision in der Sozialpädagogik, zur Verringerung von Schreib- bzw. Lernblockaden, in der Prävention von Burnout in der Krankenpflege, bei an Depression Erkrankten, bei Kopfschmerzen und Migräne oder im Leistungssport. Im Rahmen eines mit Bundesmitteln und dem Europäischen Sozialfonds geförderten Forschungsprojektes zur „Aufstiegskompetenz von Frauen“ (2009-2011) wurde im Teilprojekt „Mentale Blockaden“ das Ausmaß mentaler Blockaden bei Frauen in Aufstiegs-situationen untersucht. Im Ergebnis konnte die Wirksamkeit von Coaching mit Introvision bei

den teilnehmenden Frauen belegt werden (vgl. Oerding 2014; Iwers et al. 2013). Introvision ist eine Methode, um mit belastenden Situationen anders als bisher umzugehen und mögliche selbstschädigende innere Strukturen aufzudecken. Sie kann für die individuelle Selbstanwendung sowie für den professionellen Beratungskontext erlernt werden.

2.1 Wie Konflikte entstehen: Anlässe für Unruhe, Stress und Blockaden

„Das schaffe ich nie!“, „Ich habe mich mal wieder verzettelt!“, „Das konnte ja auch gar nicht funktionieren!“, „Warum passiert das immer nur mir?“ oder „Wir müssen das unbedingt hinkommen, sonst ist alles verloren.“

Diese Sätze sind Ausdruck von Unsicherheit und Selbstzweifel. Das Gedankenkarussell kreist, selbst kleine Aufgaben werden plötzlich zu großen, unüberwindbar erscheinenden Herausforderungen. Die meisten Menschen wurden schon einmal von Grübelattacken überwältigt. Unter akutem Druck, das ist längst wissenschaftlich erforscht, steigt die innere Unruhe oft schlagartig an, werden Stresshormone ausgeschüttet, verengt sich die Wahrnehmung. Nervosität, Anspannung, Sorgen und Ängste reduzieren die Handlungsfähigkeit des Einzelnen bis hin zur totalen Erschöpfung. In einer 2018 durchgeführten Umfrage zu den stärksten Belastungsfaktoren im Arbeitsalltag stand für 34 % der insgesamt 1.650 Befragten ständiger Termindruck an erster Stelle, gefolgt von emotionalem Stress (30 %), Überstunden und einem schlechten Arbeitsklima (je 29 %) (Pronova BKK 2018, S. 23). Diese Belastungen führen bei etwa jedem fünften Arbeitnehmer am häufigsten zu Beschwerden wie Rückenschmerzen, anhaltende Müdigkeit und Erschöpfung, viel Grübeln, Schlafstörungen sowie innerer Anspannung (vgl. Pronova BKK, S. 32). Der Umgang mit Stress kann individuell variieren, denn es gibt verschiedene Faktoren für Ursache und Umgang mit Stress und seinen Folgen. Dazu gehört das persönliche Stressempfinden, die Unterscheidung von vorübergehendem und dauerhaftem bzw. chronischem Stress sowie die verfügbaren Bewältigungsstrategien und Ressourcen für die individuelle Widerstandskraft. Tiefer liegende Probleme, Blockaden oder belastende Ereignisse in der Biografie sind oft weniger offensichtlich. Die meisten Menschen fühlen sich zu bestimmten Zeiten wie in einem Hamsterrad. Für den Hamster ist das Rad nur ein spielerischer Zeitvertreib. Er steigt aus, sobald er genug hat. Überlastete Menschen bleiben jedoch im unsichtbaren Hamsterrad, fühlen sich machtlos und getrieben. Es stellt sich die Frage, was das Rad zum Drehen bringt.

2.1.1 Herausforderungen und Belastungen im Hochschulalltag

Die Lebenswelten der Studierenden haben sich in den letzten 20 Jahren insbesondere im Zuge der Digitalisierung und der Verbreitung des Internets in der Gesellschaft stark gewandelt. Das Studium ist seit Umsetzung des Bologna-Prozesses, der europaweiten Hochschulreform, zudem verschulter, der Druck dadurch für viele noch größer geworden. Zugleich können durch das umfassende Angebot an staatlichen und privaten Hochschulen heutzutage vielfältigste Studiengänge belegt werden, die zudem einer größeren Anzahl Studieninteressierter offenstehen. In einer Umfrage unter 1.000 Studierenden ermittelte die Techniker Krankenkasse, dass „jeder fünfte Studierende bereits in jungen Jahren belastet ist und therapeutische Unterstützung braucht“ (Baas 2015, S. 2). Stressprävention hat sich so auch schon bei jungen Menschen zu einem zentralen Handlungsfeld im Gesundheitssektor entwickelt. Stressfaktor Nummer 1 für Studentinnen (58 %) und Studenten (46 %) sind Prüfungen (Techniker Krankenkasse 2015, S. 10). Hinzu kommen private Herausforderungen.

In einer Statista-Umfrage, was Menschen gegen Stress unternehmen, ergab sich folgende Top 5 der beliebtesten Maßnahmen: Entspannen/Faulenzen (49 %), Fernsehen (49 %), gefolgt von Musik hören/machen, Spazieren gehen und Gartenarbeit (Statista 2019). Bei Studierenden stehen soziale Kontakte mit Familie und Freunden an erster Stelle (vgl. Techniker Krankenkasse 2015, S. 12). Diese und andere Maßnahmen können zur Entspannung und zum Abschalten vom Alltag beitragen. Doch konkrete Probleme wie Leistungsdruck oder Prüfungsangst, Konflikte oder Krisen können auf diese Weise nicht dauerhaft gelöst werden.

2.1.2 Einblick in die Konfliktforschung der Introversion

Im Folgenden werden die inneren Prozesse im akuten Konflikterleben genauer betrachtet. In der Introvisionsforschung geht Wagner in Form eines Gedankenexperiments von einem sogenannten gedachten Punkt Null aus, dem Zustand vollkommener innerer Ruhe eines Menschen. Hier sind „die mentalen Prozesse außergewöhnlich leistungsfähig“ (2011, S. 56), was die Psychologin auf eine besondere, differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit zurückführt, die durch nichts gestört wird. Eine Person ist im vollkommenen Gleichgewicht, vergleichbar mit einer ruhigen, spiegelglatten Wasseroberfläche. Der Wahrnehmungsapparat, das kognitive System des Menschen, in dem Informationen verarbeitet werden, bezeichnet Wagner als Epistemisches System. Bewusste und unbewusste kognitive Prozesse wie hören, riechen, spüren, nachdenken oder träumen sind hier verortet. In diesem Idealzustand läuft die Wahrnehmung des Individuums störungsfrei, vergleichbar mit einer spiegelglatten, ruhigen See. Wenn sich die Wasserfläche, häufig noch zunächst kaum merklich, zu kräuseln beginnt, einzelne Tropfen die Oberfläche berühren, entstehen kleine Bewegungen, erste Anzeichen von Veränderung. Mit zunehmender Bewegung kann das System ins Stocken geraten, ein Eingreifen erforderlich werden, wenn Soll und Ist nicht übereinstimmen. Das System kann sprichwörtlich hängen bleiben, was auf unterschiedliche kognitive Ereignisse zurückzuführen ist. Wagner kategorisierte auf Basis einer über viele Jahre laufenden umfangreichen Literaturrecherche in Pädagogik, Psychologie und Philosophie vier Arten von Defaults (Störungen), die hier als W.I.L.D.-Formel vorgestellt werden (vgl. Wagner/Kosuch/Iwers 2021, S. 71).



Abbildung 1. W.I.L.D.-Formel: Die vier Defaults (eigene Darstellung)

Beim (1) **Widerspruch** stehen sich zwei Kognitionen unvereinbar gegenüber. Auf dem Flughafen sieht man auf der Abflugtafel, dass die gebuchte Maschine annulliert wurde. Gleichzeitig werden alle Fluggäste per Lautsprecherdurchsage zum Boarding aufgerufen. Wenn etwas (2) **inkongruent** ist, passt das, was man wahrnimmt, nicht mit der Realität überein. Im Radio erklärt der Moderator gerade, dass im ganzen Land die Sonne scheint, doch beim Blick aus dem Fenster regnet es in Strömen. Wenn dem Studenten in der Prüfung die richtige Formel nicht einfällt, handelt es sich um eine (3) **Leerstelle**. Ein Forschungsvorhaben läuft zeitlich und finanziell völlig aus dem Ruder: Dann herrscht eine unauflösbare (4) **Diskrepanz** zur erwarteten Realität. All diesen **Defaults** ist gemeinsam, dass die für das Weiterlaufen des kognitiven Systems benötigte nächste Kognition fehlt und mit einer erhöhten physiologischen Erregung, d.h. einem Affekt, gekoppelt wird (vgl. Wagner 2011, S. 149). Das, was geschieht, wird von Wagner als Eingriff (=Introferenz) in das System bezeichnet und als introferentes System konzipiert. Ein leeres Wasserglas kann aufgefüllt, die unbekanntenen Öffnungszeiten der Bibliothek im Internet recherchiert werden. Doch in den Fällen, in denen das Hängenbleiben nicht im vertretbaren zeitlichen Rahmen beendet werden, der Default nicht ignoriert werden kann oder eine unmittelbare Gefahr besteht (Stichwort: Begegnung mit einem Säbelzahntiger in der Steppe), ist Steuerung notwendig. Wagner hat im Rahmen ihrer theoretischen Überlegungen hierfür ein zweites System eingeführt, das introferente System, das die Steuerung der Kognitionen übernimmt. Daraus ging die erste von zwei theoretischen Säulen der Introvision hervor: die Theorie der Mentalen Introferenz (TMI). Sie erklärt, wie durch bewussten oder auch unbewussten Eingriff in mentale Prozesse Blockaden entstehen (vgl. Wagner 2011, S. 54-102; Wagner/Kosuch/Iwers 2021, S. 52-78).

In Belastungssituationen kann es bereits sehr hilfreich sein, das zugrundeliegende Problem benennen zu können und die Art der Belastung zu erfassen, nicht erst zu einem späteren Zeitpunkt des Nachdenkens, sondern im akuten Moment. „Ich erkenne einen unauflösbaren Widerspruch, deshalb komme ich gerade nicht weiter.“ Was Menschen in diesen Situationen tun, um ein Problem zu lösen und Reflexion eingeschränkt ist, wird im Folgenden behandelt.

2.1.3 Individuelle Bewältigungsstrategien im Umgang mit Belastungen

In Pädagogik und Psychologie werden die Bewältigungsstrategien bei Auftreten von Unwohlsein, einer Belastung oder eines akuten Konflikts eingehend analysiert. In der Introvisionsforschung wurde in aufwendigen Untersuchungen über viele Jahrzehnte eine Systematik der Konfliktumgehungsstrategien (kurz: KUS) entwickelt. Hier eine Auswahl an Strategien:

Die in Tabelle 1 (nächste Seite) skizzierte Auswahl an Konfliktumgehungsstrategien (KUS) und ihre Kategorisierung zeigt die Vielfalt der Bewältigungsoptionen. Steht eine Person vor einer Herausforderung, einem Problem oder Konflikt, sind häufig KUS involviert. 15 Konfliktumgehungsstrategien wurden in der Forschung identifiziert. Die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Formen von KUS ist auch geeignet für die individuelle Selbstreflexion, um typische Verhaltensweisen bzw. -muster, sogenannte „Lieblings-KUS“, zu entdecken und möglicherweise schädigende Strategien zu erkennen (vgl. Wagner 2011, S. 189; Wagner/Iwers/Kosuch 2021, S. 131).

Konfliktumgehungsstrategien (KUS) können kurzfristig hilfreich sein. Probleme werden je nach Art der angewendeten Umgehungsstrategie ignoriert oder vertagt, die Realität verzerrt,

Beispiele	Art der Umgehung (KUS Nr.)
Ignorieren, lächerlich machen...	Umgang mit dem Konflikt (1-3)
Sich selbst beruhigen...	Emotionsbezogene KUS (4, 5)
Theoretisieren, die Realität verzerren...	Kognitive KUS (6 - 8)
Imperative hierarchisieren...	Imperativbezogene KUS (9, 10)
Resignieren, ausweichen...	Handlungsbezogene KUS (11, 12)
Katastrophisieren, sich Mut machen	Erwartungsbezogene KUS (13, 14)

Tabelle 1. Systematik Konfliktumgehungsstrategien (KUS), Auszug, Wagner 2011, S. 187 ff.

man lenkt sich ab oder resigniert gar. Wenn sich das Problem nicht dauerhaft lösen lässt, Konflikte immer wieder kehren, dann kann es sich bei diesen Strategien auch um eine dauerhafte Verdrängung eines ungelösten Problems bzw. eines tieferliegenden Konfliktes handeln, welcher auf diese Weise für das Individuum nicht sichtbar bzw. nicht zugänglich wird. Diese häufig automatisierten Strategien binden zudem psychische Energie. Diese Energie fehlt dem Individuum dann zur Bewältigung des Problems bzw. Konfliktes. Wenn beispielsweise mit viel zeitlichem Aufwand das Auto geputzt oder der Hund im Wald ausgeführt wird, anstatt eine Seminararbeit mit bevorstehender „Deadline“ zu schreiben bzw. zu korrigieren, werden Prioritäten verschoben. Die Überzeugung, der Hund müsse angemessenen Auslauf bekommen, wird über die zu bearbeitende Seminararbeit gestellt und als dringend markiert. Die Deadline rückt gleichzeitig näher, die Seminararbeit bleibt jedoch liegen. Wenn das Problem ungelöst bleibt, dann kann es sich verstärken und dadurch steigen innere Anspannung und Stresslevel, die Wahrnehmung wird eingeengt, Druck und Stressempfinden steigen.

In der Introvisionsforschung wurde für dieses innere Erleben der Begriff subjektiver Imperativ eingeführt, der sich abgrenzt von Begriffen wie Überzeugung, Glaubenssatz oder innerer Antreiber. Die theoretischen Grundlagen finden sich in der Theorie der subjektiven Imperative (TMI), der zweiten Säule der Introvision (vgl. Wagner 2011, S. 146-199). Es handelt sich um individuelle Sollvorstellungen: einen tiefen Glaubenssatz, eine tiefe Überzeugung, die nicht aufgegeben werden darf. Dieser subjektive Imperativ wird als Selbstbefehl formuliert. Droht dieser durch ein Ereignis verletzt zu werden, kommt es zu innerlicher Unruhe – je nach Ursache oder Anlass in unterschiedlich hohem Ausmaß.

„Ich **muß** unbedingt einen guten Eindruck machen!“ – „Ich **darf** die Prüfung **auf keinen Fall** verhauen!“ – „Es **darf nicht sein**, dass meine Chefin enttäuscht ist.“ – „Du **musst** mir vertrauen!“

Diese Sollvorstellungen, wie etwas unbedingt sein muss oder auf keinen Fall sein darf, werden als Muss-Darf-nicht-Syndrom bezeichnet. Ausdrücke dieses Gefühlszustands sind drängend, bittend, hoffnungsvoll, entsetzt, abwehrend, getrieben etc. (vgl. Wagner 2011, S. 158ff.) Es geht um den Vergleich von Soll und Ist. Das, was gerade wahrgenommen wird,

steht in Kontrast zur Wunschvorstellung, wie es sein sollte. Hierzu ein Beispiel: Student Max wird kurz vor der Prüfung plötzlich extrem nervös und kann sich kaum noch auf das Lernen konzentrieren. Es ist bereits sein letzter Versuch, diesen Pflichtkurs zu schaffen. Sein Gedankenkarussell könnte wie folgt in Gang kommen: „Ich darf die schriftliche Prüfung morgen auf gar keinen Fall verhaufen!“ – „Wenn das passiert, dann kann ich meinen Studienabschluss nicht machen.“ – „Wenn ich den nicht kriege, dann kann ich meine beruflichen Pläne vergessen.“ – „Dann bekomme ich große finanzielle Probleme!“ – „Das darf auf gar keinen Fall passieren.“ Imperative tauchen häufig in Verkettung mit weiteren Imperativen auf. In dieser Aneinanderreihung entstehen Imperativketten, die verbunden sind mit einer Wenn-Dann-Verknüpfung. Im Beispiel von Max werden die oben genannten Sollvorstellungen formuliert, die als Selbstanweisungen Dringlichkeitscharakter bekommen. Sie werden i.d.R. mit physiologischer Anspannung markiert, z. B. durch erhöhten Herzschlag oder Unruhe. Der Psychotonus, d.h. die mentale und körperliche Spannung verändert sich, Kognitionen werden als dringlicher erlebt als sie möglicherweise sind. In der Forschung im lerntherapeutischen Kontext ist belegt, dass derartige mentale Prozesse zu Lernblockaden führen können (vgl. Iwers-Stelljes 2013, S. 4).

In einer Intervention mit Introvision hören Introvisionsberatende bei ihren Coachees genau auf die Worte, die sie verwenden. Introvision ist unter anderem eine kognitiv orientierte Methode, die Sprache spielt eine besondere Rolle, vorausgesetzt, ein bedeutender Bewusstseinsinhalt kann verbalisiert werden; nicht immer ist das der Fall. Dann wird nur ein Empfinden wahrgenommen, das sich zunächst noch nicht in Worte fassen lässt. Das machbar zu machen, ist ebenfalls Ziel der Introvision. Für mögliche Imperative, die Konflikten zugrunde liegen, gibt es sprachliche Indikatoren. Es folgen hierzu ein paar Beispiele, die Indikatoren sind jeweils markiert und näher erläutert:

„Ich **darf** mich **nicht** blamieren.“ / „Ich **muss** die Zuhörer begeistern!“ (Muss-darf-nicht-Syndrom) – „Warum passiert das **immer nur** mir?“ / „Das geht **ja sowieso wieder** schief.“ / „Das haben wir **noch nie** hinbekommen!“ (Überverallgemeinerung) – „Du **Idiot!**“ (Schimpfwort/Beschimpfung) – „**Wie konntest du dich nur so bescheuert** verhalten?“ (eindeutig wertender Begriff/Abwertung)

Hinter Formulierungen dieser Art kann sich häufig mehr verbergen, als oberflächlich sichtbar ist. In die Beobachtung werden auch nonverbale Hinweise auf eine erhöhte Erregung mit aufgenommen. Die sprachlichen Indikatoren wurden ebenfalls im Rahmen zahlreicher Forschungsprojekte zur Introvision identifiziert und im Imperativ-Indikatoren-Kategorien-System (IIS) systematisiert (vgl. Wagner 2011, S. 163).

2.2 Wie Konflikte mit Introvision aufgelöst werden können

Im Folgenden geht es darum, wie schädigende Bewältigungsmuster bearbeitet, mentale Blockaden aufgelöst und Gelassenheit wiederhergestellt werden kann. Grundlage der Introvision ist das Konstatierende Aufmerksame Wahrnehmen (kurz KAW). Es besteht aus den beiden Elementen Selbstreflexion und Selbstanwendung. Angeleitet von Introvisionsberatenden und -coaches oder auch im Selbstcoaching, werden Ratsuchende im Rahmen einer Selbstexploration in die Lage versetzt, innere Konflikte in der Innenschau zu erkennen und aufzulösen. Dabei spielt sowohl kognitives wie auch körperliches Wahrnehmen eine Rolle. Für

Hochschullehrende bietet das KAW eine gute Möglichkeit, den stressigen Hochschulalltag für sich selbst und die Studierenden besser zu bewältigen. Sie können während des gesamten Semesters allgemein einen achtsamen Umgang miteinander fördern, Studierende und dabei auch sich selbst zum Beispiel zum Kursbeginn oder nach Pausen mit kleinen Übungsanleitungen in eine gelassene, aufmerksame Grundhaltung führen und so das Stresserleben der Studierenden insgesamt verringern und ihre Lernbereitschaft fördern. Die Offenheit bei Studierenden für Interventionen dieser Art ist durch die gewachsene Aufmerksamkeit in der Gesellschaft für Methoden zur Bewältigung von Stress entsprechend gestiegen. Gleichzeitig ist durch die Popularisierung von achtsamkeitsbasierten Ansätzen die Wirksamkeit von Maßnahmen in den Fokus gerückt. Wissenschaftliche Fundierung spielt somit eine zunehmend große Rolle für die Förderung von Gelassenheit – auch im Hochschulbetrieb.

2.2.1 Gelassenheit zur Förderung von Resilienz

Die Wahrnehmung von und der Umgang mit Stress ist auch eine Frage der individuellen Haltung. Was im Volksmund mit „rosaroter Brille“ bzw. „Schwarzseher“ ausgedrückt wird, bezeichnet die Wissenschaft als zwei Zustände der Gemütsverfassung. In der nicht-gelassenen, imperierenden Verfassung ist das Individuum aufgeregt, nervös, alarmiert, leicht reizbar. In der gelassenen, konstatierenden Verfassung ist das Individuum offen, handlungsfähig und ausgeglichen. Die Gemütsverfassung nimmt Einfluss auf das unmittelbare Erleben des Individuums. Gelassenheit ist das Gegenteil von Stress. Sie bezeichnet eine annehmende und besonnene Haltung, mit der es möglich ist, die Gegenwart zu erfassen, wie sie ist, ohne von emotionaler oder gedanklicher Abwehr überschwemmt zu werden. Gelassenheit entsteht durch die Auflösung innerer Konflikte, vergleichbar mit einem Knoten, der sich löst. Der Knoten in der Schnur wird wieder glatt (vgl. Wagner/Kosuch/Iwers 2021, S. 22f.).

Die Erforschung der Gelassenheit hat eine lange philosophische Tradition. Heute bezeichnet Gelassenheit vor allem eine innere Haltung, die mit Gemütsruhe und innerem Gleichgewicht in Verbindung gebracht wird. Gelassenheit kann man auch missinterpretieren. Gelassenheit ist nicht dasselbe wie Gleichgültigkeit, Rationalität, Fühllosigkeit oder Coolness. Eine beobachtete Gelassenheit kann auch eine mögliche Stressantwort sein, um ein Problem nicht mehr wahrnehmen zu müssen, somit eine Konfliktumgehungsstrategie sein. Dann wird mit großem psychischem Aufwand versucht, das Unangenehme beiseitezuschieben bis hin zu der Möglichkeit, ein Vorhaben ganz aufzugeben, um den Konflikt zu beenden. Der ursprüngliche Konflikt, der Bewusstseinsinhalt, der zur Nichtgelassenheit führt, ist häufig noch da, möglicherweise dem Individuum nicht bewusst. Um zurück zur Gelassenheit zu finden und Erschöpfungszustände abzubauen, gibt es inzwischen zahlreiche Werkzeuge, Ansätze und Methoden. Das Angebot zur Förderung von Stressbewältigung wächst seit Jahren. Ein möglicher Ansatz ist die hier vorgestellte Introvision.

2.2.2 Merkmale und Anwendung des Konstatierenden Aufmerksamen Wahrnehmens (KAW)

Kernstück mentaler Selbstregulation mit Introvision ist das Konstatierende Aufmerksame Wahrnehmen (KAW), eine besondere Form der Wahrnehmung. Der Schlüssel des KAW ist es, die eigene Aufmerksamkeit insbesondere in schwierigen Situationen stärker lenken zu lernen. Es geht darum, sich idealerweise nicht den störenden Kognitionen, von denen man überwältigt wird, hinzugeben, sondern konstatierend auf das zu schauen, was gerade ist, mit der Folge, dass i.d.R. unmittelbar Entlastung eintritt. Auf diese Weise werden Aufmerksamkeit

und Offenheit für die innere mentalen Prozesse gefördert. Sechs Merkmale (vgl. Abbildung 2) zeichnen das KAW aus, die am Beispiel der Lehrbeauftragten Julia erläutert werden.

Julia hat sich verzettelt. Die Abgabe ihres Aufsatzes zur Veröffentlichung in einem Handbuch steht kurz bevor, doch sie steckt noch inmitten der Recherchen zu einem Kapitel, das bisher nur fragmentarisch steht. Der Druck ist groß, die Sorge steigt, die Frist nicht einhalten zu können. Alle anderen Autoren haben ihre Beiträge bereits abgegeben. Immer häufiger blitzen Versagensängste auf. Das Gedankenkarussell dreht sich, ihre innere Unruhe ist groß. Sie beschließt, das von ihr erlernte KAW anzuwenden, um zur Ruhe zu kommen (zum Übungsprogramm vgl. Wagner/Kosuch/Iwers 2021, S. 79-112).

Hierzu sucht sich Julia einen Ort, an dem sie für ein paar Minuten ungestört ist. Introvisions-erfahrene können dies auch inmitten ihres Alltags spontan einbauen. Sie setzt sich aufrecht, aber bequem auf einen Stuhl, stellt ihre Beine nebeneinander auf. Ihre Hände ruhen auf ihren Oberschenkeln. Sie nimmt ein paar tiefe Atemzüge, schließt zunächst die Augen, macht ein paar tiefe Atemzüge. Sie stellt ihr drängendes Thema in **den Fokus der Aufmerksamkeit** und fragt sich: „Was hindert mich daran, meinen Beitrag abzuschließen?“ Der erste Gedanke taucht auf: „Oh je. Ich habe mich total verrannt. Völlig verzettelt! Da komm' ich nie wieder raus!“ Doch anstatt sich dieser Sorge hinzugeben, **konstatiert** sie, d.h. stellt möglichst ohne Wertung fest: „Ich habe mich verzettelt.“ In einer Haltung des: „So ist es.“ nimmt sie **offen wahr**, was sie sieht, hört oder spürt, während sie **mit konstantem Fokus** ihr Thema untersucht – durch Hinschauen, Hineinhören, Hineinspüren in das, was sie wahrnimmt. Aufkommende Kognitionen – Gedanken, Gefühle, Eindrücke – werden **weitgestellt** wahrgenommen, d.h. Julia schiebt nichts weg, verdrängt nichts, sondern nimmt ihr äußeres und inneres Erleben wahr. Weitgestellte Wahrnehmung steht im Gegensatz zum enggestellten Tunnelblick. Wird Julia durch andere Gedanken, Geräusche oder ähnliches abgelenkt und sie bemerkt dies, **blendet sie diese Bewusstseinsinhalte nicht aktiv** aus, sondern lenkt ihre Aufmerksamkeit achtsam zurück zu ihrem Thema. Ziel ist es, in das, was an Gedanken ins Bewusstsein kommt, **nicht aktiv einzugreifen**, d.h. nicht sofort zu werten, nach Lösungen zu suchen oder in Panik zu geraten. Die Frage in Form einer Selbstexploration lautet: „Was nehme ich wahr?“ Sorgen und Ängste verlieren in der konstatierenden Haltung häufig ihren Schrecken. Ideen und Lösungen, die ihr dabei in den Sinn kommen, um ihre Blockade zu

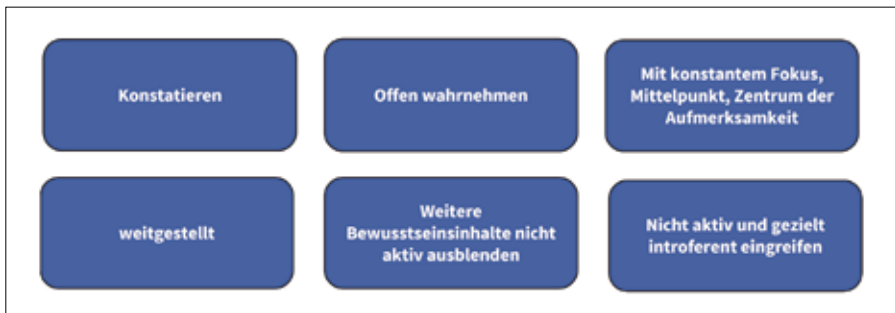


Abbildung 2. Die 6 Merkmale des KAW, Wagner/Kosuch/Iwers 2021, S. 83

lösen, notiert sich Julia auf einem Zettel. Sie spürt, wie ihre Unruhe abnimmt, sie sich körperlich und mental zunehmend entspannt. Ihr Kopf wird wieder klarer, ihre verlorengegangene Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit kehrt zurück. Sie stellt u. a. fest, dass das Kapitel, an dem sie schreibt, den Rahmen des Beitrags sprengen würde, und dieser somit bereits vollständig ist.

Die als einzelne Merkmale des KAW beschriebenen Wahrnehmungsmodi finden in der praktischen Umsetzung parallel statt. Im Übungsprogramm nach Wagner werden zunächst die einzelnen Sinneskanäle mit gezielten Übungen durchlaufen, unterschiedliche Modi wie eng- und weitstellen erprobt und die konstatierende Haltung erlernt. Die Elemente werden zum Schluss zusammengeführt, so dass sie später automatisch ablaufen. Menschen, die bereits mit Meditations- oder Achtsamkeitspraktiken vertraut sind, können häufig gut an diese Erfahrungen anschließen. Forschungen zeigen, dass die konstatierende Haltung, die der Introvision zugrunde liegt, wirkt. So kommt eine Studie von Herwig, Kaffenberger, Jäncke und Brühl (2010) an der Universität Zürich zu dem Ergebnis, dass die konstatierende Aufmerksamkeit innerhalb von 11 Sekunden zu einer hochsignifikanten Abnahme der affektiven Erregung in der Amygdala führt, der Hirnregion, die verantwortlich ist für Furcht, Depression und andere Emotionen (vgl. Wagner 2011, S. 105). Das deckt sich mit den Ergebnissen zur Wirksamkeit des KAW aus der Introvisionsforschung an der Universität Hamburg.

„Der Stress muss weg!“ – Der Satz im Titel dieses Beitrags kann vor diesem Hintergrund als nicht konstatierende, sondern vielmehr imperierende Aussage, als Selbstbefehl, entlarvt werden. Man ist davon überzeugt, dass etwas anders sein muss als es ist, verbunden mit dem Gefühl der Dringlichkeit und dem Impuls, umgehend etwas dagegen zu unternehmen: „Der Stress muss weg!“, so kommt ein subjektiver Imperativ zum Ausdruck. Weitere Imperative hängen häufig daran, z. B.: „Wenn das nicht endlich aufhört, werde ich noch ernsthaft krank.“ Am Tonfall oder an nonverbalen Indikatoren ist die erhöhte innere und physiologische Erregung zusätzlich erkennbar bzw. spürbar. Aus der Sicht der Introvision ist zunächst die Erkenntnis wichtig, dass man gestresst ist. In der konstatierenden Haltung lautet diese Erkenntnis: „Es ist so. Ich habe Stress.“ Es kommt somit auch auf die Sprache der eigenen Gedanken an, die im Erleben unterschiedliche Konsequenzen nach sich ziehen kann. Diese Erkenntnis ist u. a. auch Basis für eine konstruktive Feedbackkultur.

KAW wurde hier vor allem als konstatierende, achtsamkeitsbasierte Haltung konzeptualisiert. Wenn das KAW gut gelernt ist, kann auch im Selbstmanagement KAW auf das Zentrum des Unangenehmen, auf das sogenannte Schlimmgefühl erfolgen, mit dem Ziel, den Kern eines Konfliktes zu finden. Damit können tieferliegende Probleme und Blockaden aufgedeckt, bearbeitet und aufgelöst werden. Die Introvision folgt dabei einem strukturierten Prozess in vier Phasen, in dessen Zentrum die oben beschriebene Imperativkette bis zum Kernimperativ zurückverfolgt wird (vgl. Wagner/Kosuch/Iwers 2021, S. 147-150). Es gibt Indikatoren, die darauf hinweisen, dass das gefühlsmäßige Zentrum des Unangenehmen erreicht ist. Der mentale Prozess endet wie von allein. Julia könnte folgende Befürchtung äußern: „Dann habe ich versagt. Das wäre das Schlimmste!“. Dieser Kernimperativ, dessen Ausgangspunkt die Angst war, die Frist für die Beitragseinreichung nicht zu schaffen, wird in eine konstatierende Aussage umformuliert, die unterliegende Befürchtung (Subkognition): „Es kann sein, dass ich versage, dass ich es nicht schaffe.“ „Möglicherweise ist es so, ich

werde versagen.“ Diese Subkognition wird ein Weilchen konstatierend angeschaut, es wird dem Schlimmen ins Gesicht geschaut, oft reichen dazu wenige Minuten. Es ist empfehlenswert, den erarbeiteten Satz aufzuschreiben und ggf. nach ein paar Tagen erneut KAW darauf zu machen. Manche Imperative verlieren sofort ihren Schrecken und lösen sich auf. Andere brauchen mehr Zeit der Bearbeitung. “Es ist laut Wagner eine zentrale, bis heute faszinierende Erkenntnis aus der langjährigen Forschung, dass der Prozess, der Angst oder dem Schlimmen ins Gesicht zu schauen, etwas dauerhaft Auflösendes haben kann” (vgl. Rohde 2019).

2.2.3 Micro-Inputs zur introvisionsbasierten Stressbewältigung im Hochschulalltag

Im Folgenden (Abbildung 3) werden Übungen in Form von Micro-Inputs vorgestellt als Maßnahmen, um Stress zu reduzieren und Gelassenheit im Selbstcoaching zu fördern. Alle Übungen werden möglichst in der konstatierenden, aufmerksamen Wahrnehmung (KAW) durchgeführt. Die „Pakete packen“-Übung (Nr. 3) dient in der Introvision als vorbereitende Ankommensübung, ist zudem auch als Entspannungsübung jederzeit einsetzbar. Das „Nachträgliche Laute Denken“ stammt aus der Anfangszeit der Introvisionsforschung und ist heute eine Methode, die in vielfältigen Kontexten, z. B. auch bei Interviews oder in Talkshows, als Anleitung zur Reflexion verwendet wird („Was ist Ihnen damals durch den Kopf gegangen?“). Sie macht früheres Erleben bewusst, das ggf. bis heute nachwirkt. Die anderen Übungsanleitungen sind Variationen des Konstatierenden Aufmerksamen Wahrnehmens. Um Introvision als Methode zur gezielten Stressbewältigung wirksam im Hochschulalltag einzusetzen, sollte zunächst das Übungsprogramm durchlaufen werden, um das KAW sicher zu beherrschen. Mit der Übungserfahrung kommen die „Erfolge“, d.h. eine neue Wahrnehmung, ein verän-

Nr. 1	<p>* Einfach durchatmen: bei Stress und Unruhe oder zur Entspannung 2-3 tiefe Atemzüge aus dem Bauchraum machen, die Hand dabei auf den Bauch legen, die Bewegungen spüren, in den Körper hineinspüren, danach kurz strecken, bewegen</p>
Nr. 2	<p>* Die “Augenblick Mal“-Übung: Was tue ich gerade? Wecker oder Timer zu einer bestimmten Tageszeit zum Innehalten regelmäßig stellen. Für zwei Minuten die aktuelle Tätigkeit (soweit möglich) unterbrechen und in konstatierender, nicht wertender Haltung überprüfen: “Was tue ich gerade? Bin ich noch auf Kurs? Ist mir das (wirklich) wichtig?”</p>
Nr. 3	<p>* Die “Pakete packen“-Übung: Ziel: den Kopf frei zu bekommen. Komme zur Ruhe. “Wie fühlst du dich? Was hält dich ab, dich momentan rundum wohl zu fühlen?” 1. Benenne Themen, die dir in den Sinn kommen, ohne sie zu bewerten. 2. Packe jedes Thema gedanklich in ein gedachtes Paket und lege es an einen Ort. Verabrede mit dringenden Themen einen Termin für später. 3. Trete innerlich zurück und betrachte deine Pakete aus einer gewissen Distanz heraus. Mache dir ggf. Notizen.</p>
Nr. 4	<p>* Auszeit im Wald (im Park, im Freien): Hören, Sehen, Spüren, Riechen: frische Luft schnappen, in der Natur Entspannung vom hektischen Alltag finden. In den Wald gehen, den Raum durchschreiten. Konstatierend Hinschauen: was sehe ich? Hinhören: was höre ich? Hineinspüren: was spüre ich (körperlich, räumlich)? Was kann ich riechen? Wie fühle ich mich?</p>
Nr. 5	<p>* Stärkungsübung: Erinnerung an ein angenehmes Erlebnis. 1. Denke an ein schönes Erlebnis aus der Vergangenheit, einen glücklichen Moment, verbunden mit einem Wohlgefühl (keine Euphorie) 2. Schließe einen Moment die Augen und spüre in das Erleben von damals hinein: konstatiere, was du gedacht, gefühlt, gesehen, erlebt hast. Was hat stark gemacht, sich gut angefühlt? Nehme das Erleben aufmerksam wahr, mache dir ggf. Notizen.</p>
Nr. 6	<p>* Nachträgliches Lautes Denken (MLD) aus der Introvision. 1) Denke an eine Situation, in der es Dir nicht so gut ging, du unruhig, besorgt oder wütend warst. 2) Was ist dir in diesem Moment damals durch den Kopf gegangen? Wie hast du dich gefühlt? Welche Anzeichen für Unsicherheit, ein erstes Unwohlsein hast du gespürt? 3) Was passierte dann? 4) Was hast du getan, um dich besser zu fühlen?</p>
Nr. 7	<p>* Ein Thema auf die Bühne stellen: Wähle ein Thema, das dich beschäftigt (Problem, Fragestellung, Herausforderung) und komme zur Ruhe 2) Nehme es in den Fokus deiner Aufmerksamkeit und bleibe dabei weitgestellt 3) Stelle konstatierend, aufmerksam wahr, welche Kognitionen kommen, mache dir Notizen, lass dir Zeit (für Fortgeschrittene, 5 - 30 Minuten).</p>

Eigene Darstellung

Abbildung 3. 7 Micro-Inputs zur Stressbewältigung

deres Erleben innerer mentaler Prozesse, neue Erkenntnisse und die Fähigkeit zur mentalen Selbstregulation – auch in akuten Krisenphasen.

Nicht nur zur Konfliktbewältigung ist diese wissenschaftlich basierte Methode geeignet und hebt sich damit von vielen heutzutage im Markt angebotenen Methoden zur Stressbewältigung ab. Auch als Kreativitätstechnik kann sie Selbstwirksamkeit, Problemlösungskompetenz und mentale Selbstregulation mobilisieren und stärken.

3 Fazit und Ausblick: introvisionsbasiertes Lehren und Lernen

Stress ist ein häufig schädigender, gesellschaftsweiter Treiber, zu Lasten von Gelassenheit, Gesundheit und Wohlbefinden, auch im Hochschulbetrieb. Methoden zur Förderung der individuellen Widerstandskraft beginnen oft beim Einzelnen und stärken die individuelle Resilienz. Ihre umfassende Kraft entfalten sie durch eine gezielte Einbindung in organisationale Abläufe und Strukturen. Damit ist nicht ein wöchentlicher Aufruf zur gemeinsamen Entspannungspause gemeint, sondern vielmehr ein Resilienzkonzept. Resilienz ist eine wesentliche Ressource für Lehrende und Lernende in der Hochschule. Durch Methoden zur mentalen Selbstregulation ist der Einzelne fähig, auch in schwierigen Phasen widerstandsfähig zu bleiben. Im konstatierenden, aufmerksamen Wahrnehmungsmodus kann man Konflikte vermeiden und dauerhaft Blockaden auflösen. Resilienz setzt am Individuum an, entfaltet jedoch seine kraftvolle Wirkung v.a. auf Team- und Organisationsebene. Der Beitrag soll zum Nachdenken anregen, in welcher Form man Methoden wie die Introvision innerhalb des Hochschulbetriebs gezielt einsetzen kann, um Stress zu bewältigen, das kollektive Gelassenheitsniveau nachhaltig zu steigern und damit einen wertvollen Beitrag für Studierende und Lehrende zu leisten – im Sinne einer resilienten Hochschule.

Literaturverzeichnis

- Baas, Jens (2015), „Vorwort“, in Techniker Krankenkasse (Hrsg.), „TK-CampusKompass. TK-Studie zur Gesundheit und Mediennutzung von Studierenden“, Hamburg, 2.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Rönau-Böse, Maïke (2019), „Resilienz“, 5. Aufl., München: Ernst Reinhardt.
- Iwers-Stelljes, Telse; Plaum, Maren; Oerding, Judith; Wagner, Angelika C. (2012), „Coaching in Introvision für weibliche Nachwuchsführungskräfte: Erste Ergebnisse“, in Organisationsberatung, Supervision, Coaching Nr. 2, 191-203.
- Iwers-Stelljes, Telse; Müller, Anne-Christin (2013), „Introvision zur Auflösung von Lernblockaden und zur Förderung von Gelassenheit“, in Fachzeitschrift für integrative Lerntherapie Nr. 1, Berlin: Fachverband für integrative Lerntherapie, 3-17.
- Oerding, Judith (2014), „Mentale Blockaden weiblicher Führungsnachwuchskräfte in Situationen des beruflichen Aufstiegs. Empirische Erhebung und inhaltspezifische Analyse“, Hamburg: Kovac.
- Pronova BKK (2018), „Betriebliches Gesundheitsmanagement 2018. Ergebnisse der Arbeitnehmerbefragung“, Zugriff am 18.07.2021, von <https://www.pronovabkk.de/firmenservice/betriebliches-gesundheitsmanagement.html>.
- Rohde, Angela (2019), „Introvision – Eine Form der Achtsamkeit“, Netzwerk Ethik heute, Zugriff am 18. Juli 2021, von <https://ethik-heute.org/introvision-eine-form-der-achtsamkeit/>.
- Statista (2019), „Welche Maßnahmen ergreifen Sie, um Stress abzubauen?“, in Statista. Zugriff am 18. Juli

2021, von <https://de-statista-com.pxz.iubh.de:8443/prognosen/962176/umfrage-in-deutschland-zu-den-beliebtesten-massnahmen-gegen-stress>.

Techniker Krankenkasse (Hrsg.) (2015), „TK-CampusKompass. TK-Studie zur Gesundheit und Mediennutzung von Studierenden“, Hamburg.

Wagner, Angelika C. Wagner (2011), „Gelassenheit durch Auflösung innerer Konflikte“, Stuttgart: Kohlhammer.

Wagner, Angelika C.; Kosuch, Renate; Iwers, Telse A. (2021), „Introvision – Problemen gelassen ins Auge schauen. Eine Einführung“. 2. Aufl., Stuttgart: Kohlhammer.

Zur Autorin



Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ Angela Rohde ist seit 2019 Professorin für Medien und PR an der IU Internationale Hochschule im Fernstudium sowie Studiengangsleiterin Kommunikation & PR im Dualen Studium. Nach einer Ausbildung zur Bankkauffrau studierte sie Publizistik- und Kommunikationswissenschaften in Münster und promovierte mit einer Arbeit zu Grenzfällen der Werbung. Sie war über 15 Jahre in der Marketingkommunikation internationaler Konzerne der Finanzbranche und im Verlagswesen tätig. 2015 machte sie sich als Kommunikationsberaterin und Business Coach selbständig. Sie ist spezialisiert auf Kommunikation, Public Relations, Konflikt- und Stressmanagement u. a. mit Introvision, Selbstführung sowie Mindful Leadership. Seit 2015 arbeitet sie mit der Forschungsgruppe Introvision der Universität Hamburg zusammen und ist ehrenamtliches Gründungs- und Vorstandsmitglied des Fachverbandes Introvision.

E-Mail: angela.rohde@iu.org

Plötzlich online – Relevante Resilienzfaktoren aus Lehrendensicht

FH-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gisela Schutti-Pfeil, FH-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Tanja Jadin,
Fachhochschule Oberösterreich und Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ursula Rami,
Johannes Kepler Universität Linz

Abstract

Das Sommersemester 2020 mit der plötzlichen und vollständigen Umstellung von Präsenz- auf Distance-Betrieb hat alle Hochschulen vor große Herausforderungen gestellt. Studierende wie Lehrende mussten hohe Flexibilität und Anpassungsleistungen erbringen, um diese außergewöhnliche Situation zu bewerkstelligen. Insbesondere Faktoren wie die Anpassungsfähigkeit in herausfordernden Zeiten wird als Teil der persönlichen Resilienz, aber auch als Teil der organisationalen Resilienz angesehen (Hoffmann, 2017). Studien beschäftigen sich mit der Resilienz von Studierenden (z. B. Hofmann et al., 2020), wenige jedoch legen den Blick auf die Hochschullehrenden. Wie es den Lehrenden der FH OÖ in der Zeit der plötzlichen Umstellungen auf Distance Learning ergangen ist, war Teil einer Online Befragung im Sommersemester 2020 (von 25.5.2020 bis 15.6.2020). An der Befragung nahmen 313 Personen teil (Rücklaufquote 26,3 %).

1 Ausgangssituation

Im März 2020 wurden aufgrund der Corona Pandemie und den damit verbundenen Maßnahmen der Bundesregierung alle Hochschulen vor die Herausforderung gestellt, ihre Lehre als Online-Lehre anzubieten, um den Studierenden den Studienfortschritt zu ermöglichen. Dies erforderte maßgebliche Umdenk- und Umgestaltungsprozesse für Lehrende und Studierende im Lehren und Lernen. Online-Lehre war zwar grundsätzlich nichts Neues, allerdings ist die FH OÖ als Präsenz-Hochschule ausgerichtet und wie in den unten beschriebenen Ergebnissen, war die Online-Lehre für viele Neuland. Auch in der Literatur wird darauf hingewiesen, dass blended learning Formate und Online-Lehre in vielen Hochschulen bisher ein “nice-to-have” war und sich hier durch die Pandemie eine starke Veränderung in der Nutzung aber vermutlich auch in der Wahrnehmung von Online-Lehre und deren Nutzen in unterschiedlichen Settings auch in Zukunft zeigen wird (vgl. u. a. Ribeiro, 2020; Adedoyin, 2020).

Nicht zu unterschätzen ist allerdings in diesem Zusammenhang die erhöhte Arbeitsbelastung für Lehrende durch die Umstellung auf Online-Lehre (siehe dazu u. a. Breitenbach, 2021). Hier ist nicht nur der Umgang mit neuen Technologien, sowie die Frage der didaktischen Umsetzung von Lehrveranstaltungskonzepten zu bedenken, sondern auch die Organisation im Homeoffice, Kinderbetreuung und gleichzeitig der mangelnde Kontakt zu Kolleg*innen und dem Studiengang/Fachbereich. All diese Faktoren brachten Neues und vermutlich auch Belastendes für Lehrende. Wie die Umstellung an der FH OÖ gelungen ist wurde in einer Studie untersucht und die Ergebnisse dieser Studie werden hier bezüglich der Resilienz von Lehrenden ausgewertet und dargestellt.

2 Resilienz und Resilienz an der Hochschule

2.1 Definition von Resilienz

Der Begriff Resilienz leitet sich vom lateinischen *resilire* ab (für zurückspringen, abprallen). Ursprünglich war damit die Fähigkeit eines Körpers gemeint, welcher nach Veränderung wieder in seine Ursprungsform zurückkehrt. Resilienz beschreibt die Fähigkeit, Belastungen stand zu halten. Die Ersterwähnung des Begriffes in der Psychologie geht auf Jack Block (1977) zurück (Thun-Hohenstein, et al., 2020). In seinen Studien mit Kindern im Kleinkindalter wurden resiliente Kinder von Lehrer*innen und Kindergärtner*innen als empathischer und stressresistenter beschrieben, und auch als sich selbst gut akzeptierend, kompetent und kreativ. 1989 erschienen Emmy Werners Ergebnisse aus Langzeitstudien mit Kindern der Insel Kauai, welche einen neuen Blickwinkel auf Entwicklungsprozesse lieferten. Parallel dazu untersuchte auch Anton Antonovsky (1997) den psychischen und körperlichen Gesundheitszustand von überlebenden Frauen von Konzentrationslagern. Daraus entwickelte er das Konzept der Salutogenese, der Theorie der Entstehung von Gesundheit. Ähnlich dazu sind auch die Erfahrungen von Viktor Frankl zu sehen. (vgl. u. a. Thun-Hohenstein, et al., 2020)

Resilienz ist keine ausschließlich angeborene Fähigkeit, aber auch nicht ausschließlich auf negative oder positive Umwelteinflüsse zurückzuführen. Resilienz entwickelt sich aus dem Zusammenwirken unterschiedlichster Faktoren. Grundsätzlich ist Resilienz das „gesunde, adaptive und/oder integrative Funktionieren über die Zeit“ (Thun-Hohenstein et al., S.13). Aufgrund der vielfältigen und weitläufigen Verwendung des Begriffs wird zunehmend eine Spezifizierung gefordert (Rönnau-Bösue und Fröhlich-Gildhoff, 2011; Southwick et al., 2014).

Grundsätzlich wird zwischen der Resilienz des Individuums, des Teams und der Organisation unterschieden (Soucek et al., 2016). Bei Individuen und Teams werden Ressourcen und Prozesse, welche die Resilienz beeinflussen betrachtet. Ressourcen sind Eigenschaften von Individuen oder Teams, Prozesse beschreiben Verhaltensweisen zur erfolgreichen Bewältigung einer Krise. Auf individueller Ebene sind damit Ressourcen beispielsweise die Selbstwirksamkeit oder Optimismus, auf Teamebene das Teamklima. Die Prozesseebene beschreibt auf individueller Ebene die emotionale Bewältigung einer Krise oder auch die umfassende Planung in der weiteren Vorgehensweise, auf Teamebene wird hier die flexible Anpassung des Teams an geänderte Rahmenbedingungen und Herausforderungen genannt. Auf organisationaler Ebene meint Resilienz die Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit einer Organisation in einer Krise (vgl. u. a. Lee et al., 2013; Duchek, 2020). Organisationale Resilienz geht damit über die Antizipation von Veränderungen hinaus und beschreibt die Fähigkeit der Organisation, sich an Veränderungen anzupassen. Die Frage, wie Arbeitsbedingungen gestaltet sein müssen um die Handlungsfähigkeit von Individuen und Teams aufrechtzuerhalten ist hier zentral.

2.2 Resilienz in der Hochschule

Studien zu Resilienz belegen positive Wirkungen auf arbeitsbezogene Einstellungen wie auch auf veränderungsbezogene Einstellungen. Die psychische, körperliche Gesundheit wie auch die Leistung wird durch Resilienz am Arbeitsplatz gestärkt (Hartmann et al., 2019). Diese durchgehend positiven Bestätigungen der Resilienz am Arbeitsplatz sollten auch auf Hochschulen umlegbar sein, auch wenn es dazu bisher derzeit leider kaum Studien gibt.

Studien im Bildungssektor (wie z. B. Artuch-Garde et al., 2017 und Aldridge et al., 2016) weisen allerdings auf diese Umlegbarkeit hin. Der Fokus der Studien liegt in allen Bereichen (primärer, sekundärer und tertiärer Bildungssektor) auf Schüler*innen und Studierenden und weniger auf Resilienz von Lehrenden. Bei Studierenden zeigt sich durchwegs ein positiver Effekt von Resilienz auf die Leistung, den Studienfortschritt und die psychische Gesundheit (de la Fuente et al., 2017; Backmann et al., 2019 und Hofmann et al. 2021). Studien aus dem Jahr 2018 (vgl. Grützmaier) zeigen, dass Studierende zunehmend vielen Belastungen ausgesetzt sind, was sich durch die Corona-Pandemie wohl maßgeblich verstärkt haben dürfte. Aber auch Lehrende an Universitäten sehen sich vielen Belastungen ausgesetzt. So trägt der Druck, gute Lehre zu leisten, viel zu publizieren und Drittmittel einzuwerben für viele zu einem enormen Belastungsempfinden bei. Auch die enormen Anpassungsleistungen im Lehrbetrieb während der Corona-Pandemie haben die Herausforderungen für Lehrende sicherlich erhöht. Trotzdem findet die Gruppe des wissenschaftlichen Personals an Universitäten derzeit kaum Berücksichtigung in der Resilienzforschung (Jaremka et al., 2020).

3 Befragung

3.1 Methodische Vorgehensweise

Im Rahmen des durch die COVID-19-Pandemie erfolgten ersten Lockdowns im Sommersemester 2020 wurden alle Lehrenden der Fachhochschule Oberösterreich (FH OÖ) mit einem Lehrauftrag im genannten Semester, sowohl Professor*innen als auch Lektor*innen (N=1.190), aufgefordert an einer Online-Befragung teilzunehmen. Die Befragung fand von 25.5. bis 15.6.2020 statt und wurde mit Questback Unipark umgesetzt. Die Rücklaufquote lag bei 26,3 %. Für die Ergebnisse konnten die Daten von 313 Lehrenden berücksichtigt werden. Der Online-Fragebogen bestand aus folgenden Frageblöcken:

- » Soziodemografische Daten (Alter, Geschlecht, Lehrerfahrung, Funktion, Fachgebiet, Studienformat, Fakultät)
- » Einsatz von Lehr-Lernformaten für die Online-Lehre
- » Eingesetzte Medien und Tools
- » Wissensüberprüfung
- » Vorteile und Herausforderungen bei der Online-Lehre
- » Bisherige Erfahrungen mit Online-Lehre und zukünftige Planung der Lehre
- » Geschätzter Adaptierungsaufwand und Zufriedenheit mit der eigenen Online-Lehre
- » Motivation für die Online-Lehre
- » Copingstrategien
- » Bewertung der bisherigen Angebote
- » Benötigte Hilfestellung und Wünsche an Weiterbildung für die Zukunft

In diesem Beitrag werden die Ergebnisse der Befragung bezüglich Resilienz von Hochschullehrenden dargestellt.

4 Ergebnisse

4.1 Zur Demographie der Befragten

Bei der Befragung nahmen 68 % Männer, 31 % Frauen und 1 % ohne Zuordnung teil. Das

Alter der Befragten liegt zwischen 20 und 70 Jahren, wobei das durchschnittliche Alter bei 47,7 Jahren liegt und auf eine eher ältere Belegschaft hinweist. Die Lehrererfahrung reicht von 1 Jahr bis zu 45 Jahren wobei die durchschnittliche Lehrererfahrung bei 14,6 Jahren liegt. Die FH OÖ hat einen hohen Anteil (78 %) an externen Lektor*innen. Die Lektor*innen sind bei der Befragung mit 57,5 % jedoch im Vergleich zu den hauptberuflichen Professor*innen und Assistenzprofessor*innen (42,5 %) unterrepräsentiert. Die Unterrichtsfächer sind breit gestreut: Hauptsächlich wird in Sozialwissenschaftlichen Fächern (30,5 %) und in Naturwissenschaftlichen Fächern und Informatik (27,4 %) unterrichtet. Die Befragten unterrichten hauptsächlich in Bachelor- (85,2 %) und Vollzeitstudiengängen (72,7 %), (vgl. Tab. 1).

Alter und Lehrererfahrung	
Alter im Durchschnitt (n=262)	47,7 Jahre
Durchschn. Lehrererfahrung (n=271)	14,6 Jahre
Geschlecht	
Frauen (n=93)	31,2 %
Männer (n=202)	67,8 %
Divers (n=3)	1,0 %
Funktion	
Professor*innen und Assistenzprofessor*innen (n=128)	42,5 %
Lektor*innen (n=173)	57,5 %
Fachgebiet	
Naturw. Fächer und Informatik (n=83)	27,4 %
Techn. Fächer (n=62)	20,5 %
Management (n=57)	18,8 %
Sozialw. Fächer (n=92)	30,5 %
Rechtsw. Fächer (n=6)	2,1 %
Sonstiges (DaF) (n=2)	0,7 %
Studienformat (Mehrfachnennungen)	
Bachelor (n=75)	85,2 %
Master (n=54)	61,4 %
Vollzeitstudiengänge (n=64)	72,7 %
Berufsbegleitende Studiengänge (n=42)	42,0 %

Tabelle 1. Stichprobenverteilung im Überblick

4.2 Vorerfahrungen der Lehrenden zu digitaler Lehre

Wie bereits angeführt, ist die FH OÖ als Präsenzfachhochschule ausgerichtet. Der Fokus der Studienangebote liegt damit auf der Präsenz-Lehre. 72,7 % der Befragten gaben an, vor Corona „kaum“ bis „gar keine Erfahrungen“ mit der Online-Lehre gehabt zu haben. Somit ist es auch wenig verwunderlich, dass 63,7 % der Befragten angaben, dass sehr zeitintensive Adaptierungen für die die Umstellung der Präsenz- auf die Online-Lehre notwendig waren. 33,3 % meinten, dass nur geringfügige Anpassungen getätigt werden mussten.

Nur 3 % der Befragten waren der Meinung, dass Adaptierungen nicht notwendig waren. Die Zufriedenheit mit der eigenen Online-Lehre ist als hoch einzustufen. Es wurde eine Prozentangabe zwischen 0 % und 100 % zur Zufriedenheit abgefragt. 8,8 % gaben an, dass sie zu 100 % mit ihrer Online-Lehre zufrieden waren. 24,9 % waren zu 90 % zufrieden und 28,8 % mit 80 %.

4.3 Umsetzung der Lehre im Sommersemester 2020

Auf die Frage, welche Medien und Tools die Lehrenden im SS2020 für ihre Lehre einsetzten, gaben zwei Drittel der Lehrenden (62,9 %) an, synchron zu unterrichten, also „Livestream via Webkonferenz mit MS Teams oder andere“ anzuwenden. Andererseits wurden auch „schriftliche Anweisungen mit Lernressourcen“ (17,8 %) durchgeführt und 8,2 % nahmen ihre Inhalte vorab auf und stellten sie den Studierenden zur Verfügung. 7,6 % gaben an, dass sie hierfür auch „vorab aufgezeichnete Präsentationen“ zur Verfügung hatten und diese für die Studierenden bereitstellten. Am häufigsten kamen bei der Umsetzung im synchronen wie auch asynchronen Modus „MS Teams“ (84,9 %) und die Lernplattformen (Moodle, Ilias) mit 84,4 % zum Einsatz. Um den Austausch mit den Studierenden zu ermöglichen gaben die Lehrenden auch an, die Foren und Chats (51 %) zu nutzen.

Andere Medien wie „Tablet mit Stift“, „Whiteboard“, „Filesharing-Dienste“ kamen im Vergleich zu oben genannten Methoden kaum zum Einsatz. Grundsätzlich muss hier aber auch darauf hingewiesen werden, dass vermutlich dafür auch die technische Ausstattung nicht zur Verfügung stand. Die Lernplattformen Moodle und Ilias werden hingegen bereits seit Jahren genutzt, MS Teams wurde innerhalb einer Woche im Lockdown flächendeckend für alle Lehrenden und Studierenden angeboten.

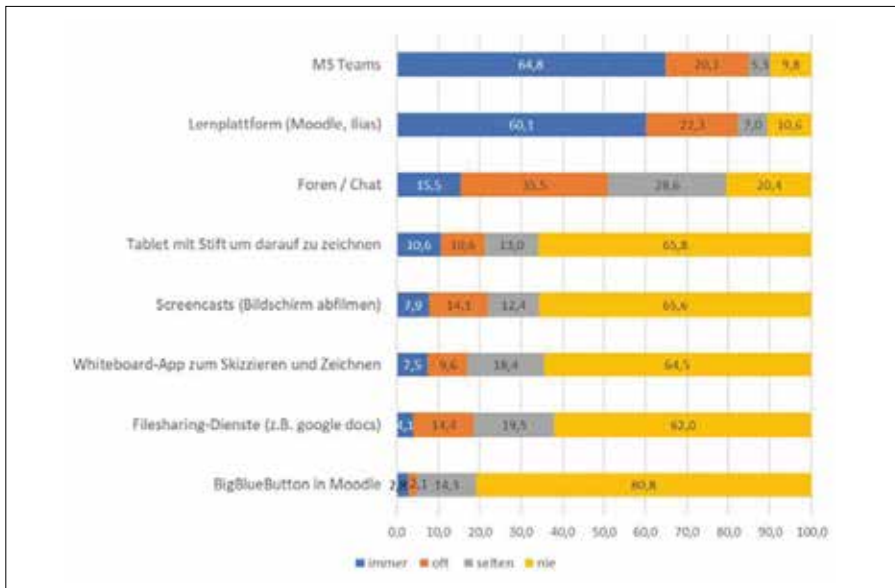


Abbildung 1. Wie häufig setzen Sie die folgenden primären Medien und Tools zur Durchführung Ihrer Online-Lehre im SS 2020 ein? (n=287-304)

4.4 Vorteile und Herausforderungen

Wenig überraschend zeigten sich in der Befragung folgende Vorteile: „Zeitersparnis durch Wegfall der Wege zwischen Büro und Seminarräumen bzw. anderen Räumlichkeiten“ (82,8 %) sowie die „Zeit und Ortsunabhängigkeit“ (87,3 %) und „Neues bezüglich Tooleinsatz gelernt“ (69,1 %). Bezüglich der Studierenden sind 6 von 10 Lehrende davon überzeugt, dass die Online-Lehre den Vorteil von „vermehrtem selbstgesteuerten Arbeiten und Lernens“ bringt. Weiters gaben die Hälfte der Befragten an, selbst weniger abzuschweifen und sich mehr auf den Inhalt zu konzentrieren (50,0 %).

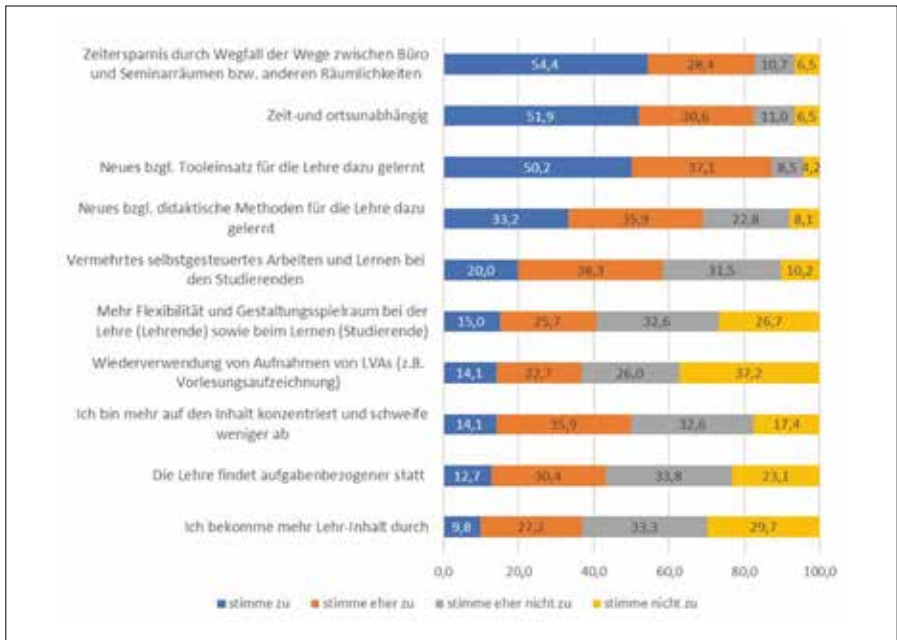


Abbildung 2: Welche Vorteile sehen Sie beim Online-Lehren und Online-Lernen? (n=299-308)

Betrachtet man die Nachteile bzw. Herausforderungen der Situation im Online-Betrieb, lassen sich vor allem vier Aspekte erkennen:

- fehlende soziale Interaktionsmöglichkeiten zu den Studierenden wie auch Kolleg*innen,
- erhöhte Arbeitslast,
- fehlende Geräteausstattung und technische Schwierigkeiten und
- fehlende didaktische Kompetenz.

Die „fehlende Interaktionsfähigkeit mit Studierenden“ wird dabei als größte Herausforderung beschrieben. In diesem Kontext erwähnen auch 73,2 % der Befragten, dass „spontane Fragen und Antworten der Studierenden“ fehlten. Auch der fehlende Kontakt zu Kolleg*innen wurde von knapp drei Viertel der Befragten (72,3 %) als Herausforderung beschrieben.

Wenig überraschend an dieser Stelle auch die Beschreibung der erhöhten Arbeitslast mit „mehr Zeit für die Vorbereitung notwendig“ (82,0 %) und natürlich auch das Erfordernis der raschen Umstellung auf die Online-Lehre (74,0 %) praktisch von einem Tag auf den anderen. Zu der technischen Ausstattung wurde erwähnt, dass fehlende Geräte wie z. B. Mikrophone, Kameras, Tablet mit Stift etc. zu Schwierigkeiten in der Umsetzung der Online-Lehre geführt haben und dass an dieser Stelle auch „technische Probleme“ auftauchten (31,0 %).

Die FH OÖ ist grundsätzlich als Präsenz-Hochschule ausgerichtet, und damit gaben 39,5 % der Lehrenden an, dass „zu wenig Know-How bzgl. didaktischer Methoden, wie z. B. die Vermittlung von Lehrinhalten“ zu Schwierigkeiten geführt hat. Auch „zu wenig Know-How bzgl. Medieneinsatz für die Online-Lehre (35,0 %) werden hier erwähnt.

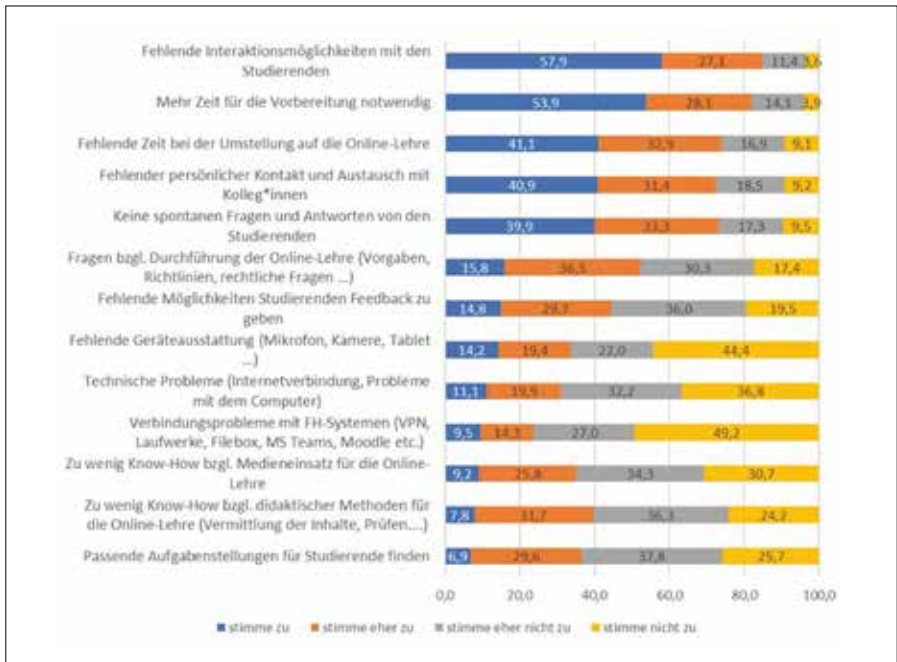


Abbildung 3: Mit welchen Herausforderungen waren Sie bzw. sind Sie bei der Online-Lehre konfrontiert? (n=303-307)

4.5 Unterstützende Strukturen an der Fachhochschule

An der FH OÖ wurde 2015 TOP Lehre, das Zentrum für Hochschuldidaktik und E-Learning gegründet, mit dem Ziel die Lehrenden in ihrer Lehrtätigkeit zu unterstützen und weiterzuentwickeln. Die Tatsache, dass es hierfür eine eigene Abteilung gab, ist sicherlich als unterstützend einzustufen. Schließlich ist es nicht selbstverständlich an einer Hochschule, dass es auch eine Abteilung gibt, die sich ausschließlich mit Themen rund um Hochschuldidaktik und E-Learning beschäftigt. Vom TOP Lehre Team sowie auch der

IT und einzelnen Studiengänge und Lehrenden wurden zu Beginn der Corona-Pandemie vielfältige Angebote gesetzt, um die Umstellung auf die Online-Lehre zu unterstützen (Beratungsangebote, die Ausrollung von MS Teams durch die IT innerhalb einer Woche im Lockdown, sowie die Etablierung von MS Teams Key-Usern – welche sich aus Personen aus der IT, dem E-Learning wie auch engagierten, bereits erfahrenen Lehrenden im Bereich blended learning/Online-Lehre zusammensetzten). Trotz dieser umfangreichen Maßnahmen, gaben doch viele an, diese Angebote nicht genutzt zu haben (48,0 %). Hier mag sich die Kultur der Organisation als Expert*innenorganisation widerspiegeln. Die Auswertung zeigt hingegen, dass jene, die die Angebote genutzt haben, diese als „hilfreich“ bis „sehr hilfreich“ erlebt haben. Die Qualität der Angebote schien also dem Bedarf der Lehrenden durchwegs zu entsprechen. Besonders wurden hier „individuelle Hilfestellungen durch E-Learning Beauftragte“, „Tutorials mit MS Teams“ und „Informationen per E-Mail durch den Studiengang/Fachbereich“ genannt. In Zukunft wünschen sich Lehrende hier vor allem technische und didaktische Hilfestellungen. Auch mehr Erfahrungsaustausch unter Lehrenden wird gewünscht.

Konkret in der Covid-19 Pandemie zeigte sich an der FH OÖ, dass besonders kurze, knappe und individuelle Hilfestellungen sehr gut unterstützend waren. So wurden auch die Leistungen der E-Learning Beauftragten, sowie auch E-Mails direkt aus dem Fachbereich/ Studiengang als sehr hilfreich angegeben. Unterstützungen durch Moodle-Kurse waren hier weniger gefragt, die Zeit sich durch diese Kurse zu navigieren bzw. die Inhalte zu konsumieren und für die eigene Lehre umzulegen war vermutlich nicht vorhanden.

Aus den bereits beschriebenen Ergebnissen geht hervor, dass für die Lehrenden die Umstellung auf Online-Lehre mit erheblichem Mehraufwand verbunden war. Weiters war die völlig neue Situation auch zu 100 % im Homeoffice, der oben beschrieben mangelnden Interaktion mit Studierenden und Kolleg*innen und vermutlich auch private Aspekte (welche in dieser Befragung nicht berücksichtigt wurden) eine zusätzliche Herausforderung für Lehrende, welche das Stressempfinden sicherlich erhöht hat und die Resilienz auf die Probe gestellt hat. Um hier ebenso Ergebnisse zu erhalten, wurden Copingstrategien der Lehrenden erfasst. Dabei wurden in Anlehnung an den Fragebogen von Griffith, Steptoe & Cropley (1999) 11 Items formuliert. Diese Bewältigungsstrategien beinhalten das Suchen nach Hilfestellung (Ich habe Hilfe beim zuständigen Support gesucht) über die proaktive Anpassung an die neue Situation (Ich habe eine neue Vorgehensweise für die Online-Lehre entwickelt) bis hin zur passiven Orientierung an Vorgaben (Ich habe mich daran orientiert, was wir im Studiengang/Fachbereich seitens der FH vereinbart haben).

Zu dieser Fragestellung wurden folgende Ergebnisse erzielt: der Großteil der Befragten gab an, sich in dieser besonders herausfordernden Zeit auf eigene Aufgaben konzentriert zu haben (93,9 %). Zur Orientierung im Umgang mit der Situation an der Hochschule halfen vor allem Informationen und Vereinbarungen des Studiengangs/Fachbereichs (94,7 %) bzw. auch allgemeine Informationen seitens der FH OÖ (80,5 %). Die Resilienz zeigt sich sicherlich auch in dem Ergebnis, dass sehr viele Lehrende angaben, relativ rasch „eine passende Vorgehensweise gefunden“ zu haben (94,7 %) sowie auch „eine neue Vorgehensweise für die Online-Lehre entwickelt“ (75,6 %). Die Lehrenden zeigen hier resilientes Verhalten im Sinne der sehr raschen Anpassung an eine völlig neue Situation. Viele haben auch bei

Kolleg*innen nachgefragt (78,6 %) bzw. im Internet nach Möglichkeiten und Lösungen recherchiert (73,5 %). Hier erklärt sich vermutlich auch nochmal obiges Ergebnis, dass bis zu 48 % der Lehrenden angaben, die Unterstützungsangebote der FH OÖ gar nicht genutzt zu haben.

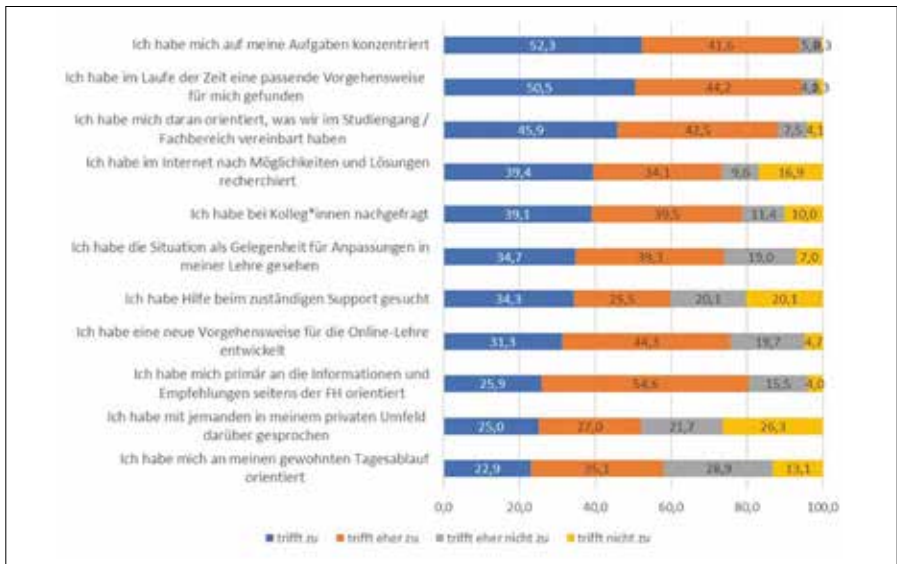


Abbildung 4. Covid-19 hat uns gezwungen sehr schnell unseren Arbeitsalltag zu ändern. Wie sind Sie im Rahmen der Umstellung im Laufe des Semesters mit auftauchenden Problemen umgegangen?

4.6 Ausblick in die Zukunft:

Beim Ausblick in die Zukunft zeigt sich, dass trotz der herausfordernden und arbeitsreichen Zeit die Lehrenden auch positive Aspekte erkennen können. So gaben mehr als die Hälfte der Befragten an, offen für Blended-Learning-Szenarien zu sein und sich eine Mischung aus Präsenz wie auch synchroner und asynchroner Online-Lehre in den nächsten beiden Semestern vorstellen können. Es ist an dieser Stelle natürlich anzumerken, dass die Befragten durchwegs davon ausgingen, dass erzwungene Lockdowns mit dem Sommersemester 2020 abgeschlossen wären.

Reine Online-Lehre anzubieten können sich die Lehrenden am wenigsten vorstellen, am ehesten noch bei den Vorlesungen (21,4 %). Auch bei Sprechstunden und Meetings mit Studierenden können sich die Lehrenden ein reines Online-Format vorstellen (31,0 %). Bei Laborübungen zeigt sich, dass die Präsenzlehre nicht wegzudenken ist, dies spiegelt sich hier mit 75,4 % der Befragten wieder.

Insgesamt zeigt sich auch, dass viele Lehrende froh sind, wenn ihre Lehre wieder ausschließlich in Präsenz stattfinden wird (56,2 %).

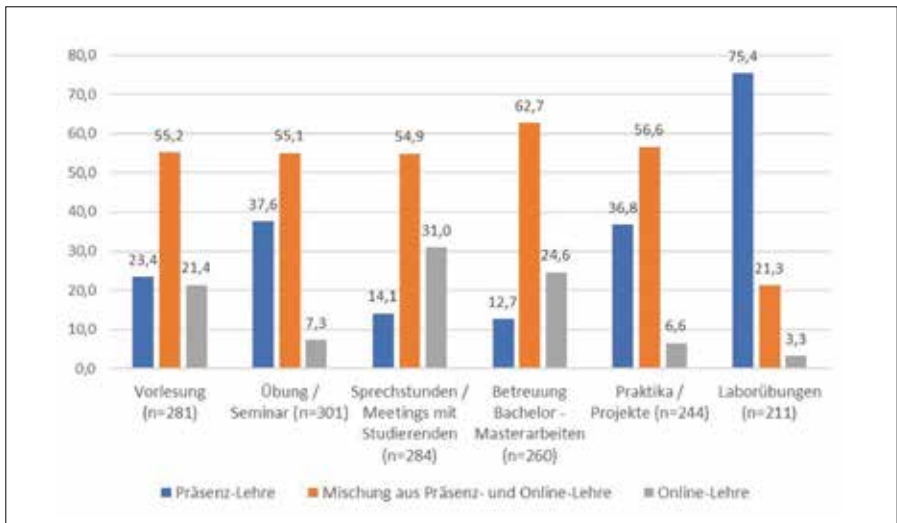


Abbildung 5. Wenn Sie an die kommenden zwei Semester denken (WS20/SS21). Wie können Sie sich vorstellen Ihre Lehre umzusetzen?

5 Diskussion und weiterführende Ideen zur Resilienz an Hochschulen

Die Tatsache, dass viele Lehrende vor der Krise keine oder wenig Erfahrung mit E-Learning oder blended learning Formaten hatten, ist aufgrund der Ausrichtung der FH OÖ als Präsenz-Hochschule nicht weiter verwunderlich. Allerdings gab es vor der Pandemie auch durchwegs Widerstand von Lehrenden, Online-Lehre oder Distance-Lehrformate in ihren Lehrveranstaltungen anzuwenden. Als Gründe wurden hier in Gesprächen immer wieder der Zeitaufwand für die Umstellung auf Online-Lehre genannt, sowie auch die kritische Frage, inwieweit eigene Inhalte online wirklich gut transprotierbar wären. Diese Hindernisse bei der Weiterentwicklung der Lehre an der FH OÖ in Richtung einer innovativen Hochschule sind nun nach den Erfahrungen der letzten Semester sicherlich geringer einzustufen. Dies zeigt sich auch bei der Frage, ob sich Lehrende in Zukunft vorstellen könnten online zu unterrichten. Auch der eigene Kompetenzzuwachs bei Lehrenden im Umgang mit technischen Tools aber auch in der Didaktik mag hier zur Motivation beitragen. Der adaptive Umgang mit der plötzlich so anderen Situation hat hier sicherlich stark beigetragen. Die Lehrenden gaben an, rasch einen guten eigenen Umgang mit der Situation, sowie auch neue Vorgehensweisen für die Online-Lehre gefunden zu haben. Dies lässt auf hohe Resilienz in der Gruppe der Befragten schließen.

Auf organisationaler Ebene meint Resilienz wie oben angeführt die Aufrechterhaltung der Organisation in einer Krise. Die Handlungsfähigkeit der Fachhochschule OÖ in Zeiten der Krise aufrechtzuerhalten war einerseits durch bereits bestehende Support-Strukturen wie dem Servicedesk der IT und dem TOP Lehre Team (Zentrum für Hochschuldidaktik und E-Learning

der FH ÖO) gegeben. Die rasche Einführung von MS Teams durch die IT (wurde innerhalb der ersten Tage der Pandemie flächendeckend allen Lehrenden und Studierenden zur Verfügung gestellt) war hier ein zentrales Element, funktionierende Lernmanagement-Systeme wie Moodle und Ilias, welche bereits lange in der Organisation genutzt wurden waren ebenso unterstützend. Gleichzeitig waren auf team- und individueller-Ebene die Unterstützungsleistungen durch MS Teams Key-User (Lehrende sowie Mitarbeiter*innen der IT, die ihr Wissen zu MS Teams an andere Lehrende niederschwellig weitergaben) und das TOP Lehre Team (v.a. die E-Learning Beauftragten durch Schulungsmaßnahmen und individuelle Beratungen) maßgeblich. Es zeigt sich, dass diese Support-Strukturen klar geholfen haben durch die Pandemie zu kommen und den Studierenden auch während des Lockdowns das Fortkommen im Studium ermöglicht haben.

Wichtig von organisationaler Seite an dieser Stelle sind natürlich Unterstützungsmaßnahmen, um selbst gelerntes oder im „emergency remote teaching“ ausprobiertes zu festigen, zu reflektieren und auf eine qualitativ hohe Ebene zu bringen. Dazu müssen, wie von Hofmann et al. (2021) auch für Studierende empfohlen, Weiterbildungsmaßnahmen geschnürt werden, welche an den neuen Kompetenzen der Lehrenden anknüpfen. Darüber hinaus muss der Erfahrungsaustausch unter den Lehrenden wie auch die Reflexion über den eigenen Umgang mit der neuen Situation ermöglicht und begleitet werden um hier die Resilienz langfristig zu fördern.

Lehrende scheinen resilient zu sein, individuelle Arbeitsweise, selbständiges Arbeiten mag in dieser Profession Voraussetzung zu sein und dies hat in Zeiten der Covid-19 Pandemie sicherlich geholfen. Dies belegen auch die Rückmeldungen der Lehrenden zu ihren Copingstrategien. Trotz allem sollten Hochschulen die Resilienz ihrer Lehrenden im Blick behalten. Hofmann et al. geben in ihrer Studie zu „Resilienz und Studienerfolg in MINT-Fächern“ (2021) Anregungen, wie die Resilienz von Studierenden gefördert werden kann. Diese Ergebnisse lassen sich sicherlich gut auf die Förderung von Resilienz von Lehrenden übertragen. So lassen sich für Hochschulen folgende Schritte zur strategischen Förderung der Resilienz definieren:

1. Klärung der Bedeutung von Resilienz (hierzu wird ein einheitliches Verständnis von Resilienz bei Entscheidungsträger*innen in der Hochschule sichergestellt)
2. Kenntnis von förderlichen Maßnahmen (welche Aspekte sind in unserer Hochschule derzeit am dringendsten „förderbedürftig“?)
3. Formulierung eines Resilienzkonzeptes (welche Ziele werden verfolgt? Mit welchem Ressourceneinsatz?)
4. Aufklärung über die Bedeutung von Resilienz (hier wird in der Studie auf Studierende eingegangen, es kann aber sicherlich auch bei Lehrenden die Bedeutung der Resilienz geklärt werden)
5. Anregung zur Nutzung vorhandener Resilienzressourcen (die Zielgruppe des Resilienzkonzeptes soll hier eigene Resilienzpoteziale erkennen und diese auch selbstverantwortlich nutzen)
6. Ausbau vorhandener Resilienzressourcen (durch konkrete Angebote sollen die eigenen Resilienzressourcen weiterentwickelt werden).

Auch wenn oben genannte Aspekte bei Studierenden untersucht wurden, so bietet dieses Konzept sicherlich einen guten Leitfaden für die Weiterentwicklung von Resilienz auch von Lehrenden.

Literaturverzeichnis

- Adedoyin O. B., & Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: The challenges and opportunities. *Interactive Learning Environments*. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1813180>
- Aldridge, J.M., Fraser, B.J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J. & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19 (1), 5–26. <https://doi.org/10.1177/1365480215612616>
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. d. C., de la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between Resilience and Self-Regulation: A Study of Spanish Youth at Risk of Social Exclusion. *Frontiers in Psychology*, 8: 612. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00612>
- Backmann, J., Weiss, M. Schippers, M. C & Hoegl, M. (2019). Personality factors, student resiliency, and the moderating role of achievement values in study progress. *Learning and Individual Differences*, (72), 39–48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.004>
- Breitenbach, A. (2021). Digitale Lehre in Zeiten von Covid-19: Risiken und Chancen. peDocs. DIPF, Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation. <http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-212740>
- De la Fuente, J., Fernández-Cabezas, M., Cambil, M., Vera, M. M., González-Torres, M. C. & Artuch-Garde, R. (2017). Linear Relationship between Resilience, Learning Approaches, and Coping Strategies to Predict Achievement in Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*, 8:1039. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01039
- Duchek, S. (2020). Organizational resilience: a capability-based conceptualization. *Business Research*, 13, 215–246. <https://doi.org/10.1007/s40685-019-0085-7>
- Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69 (4), 517–531. <https://doi.org/10.1348/000709999157879>
- Grützmacher, J., Gusy, B., Lesener, T., Sudheimer, S. & Willige, J. (2018). Gesundheit Studierender in Deutschland 2017. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse. Verfügbar unter: <https://www.tk.de/resource/blob/2050660/8bd39eab37ee133a2ec47e55e544abe7/gesundheitsstudierende-in-deutschland-2017-studienband-data.pdf>
- Hartmann, S., Weiss, M. Newman, A. & Hoegl, M. (2019). Resilience in the Workplace: A Multilevel Review and Synthesis. *Applied Psychology*, (69) 3, 913 – 959. <https://doi.org/10.1111/apps.12191>
- Hoffmann, G.P. (2017). Organisationale Resilienz. Kernressource moderner Organisationen. Springer Verlag.
- Hofmann, Y. E., Müller-Hotop, R., Högl, M., Datzler, D. (2020). Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 42 (1-2), 10-35. Verfügbar unter: <https://www.bzh.bayern.de/archiv/artikelarchiv/artikeldetail/die-bedeutung-von-resilienz-im-hochschulkontext-eine-standortbestimmung-von-forschung-und-praxis>
- Hofmann, Y. E., Müller-Hotop, R., Högl, M., Datzler, D., Razinskas, S. (2021). Resilienzpotential entfalten. Wie sich resilientes Verhalten im Hochschulkontext unterstützen lässt. *Bayrisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung*. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/351660716_Resilienzpotenzial_entfalten_Wie_sich_resilientes_Verhalten_im_Hochschulkontext_unterstuetzen_lasst
- Jaremka L. M., Ackerman, J. M., Gawronski, B. Rule, N. O., Sweeny, K., Tropp, L. R., ... Vick, S. B. (2020). Common Academic Experiences No One Talks About. Repeatet Rejection, Impostor Syndrome, and Burnout. *Perspectives on psychological science*, (15) 3, 519 – 543. <https://doi.org/10.1177/1745691619898848>
- Lee, A. V., Vargo, J., & Seville, E. (2013). Developing a Tool to Measure and Compare Organizations' Resilience. *Natural Hazards Review*, (14) 1, 29–41. DOI:10.1061/(ASCE)NH.1527-6996.0000075
- Ribeiro, R. (2020). How University Faculty Embraced the Remote Learning Shift. *EdTech Magazine*. Verfügbar unter: <https://edtechmagazine.com/higher/article/2020/04/how-university-faculty-embraced-remote-learning-shift>
- Rönnau-Böse, M., & Fröhlich-Gildhoff, K. (2011). Präventionsprogramme für Kindertageseinrichtungen – Förderung von seelischer Gesundheit und Resilienz. In Zander M. (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92775-6_16
- Soucek, R., Ziegler, M., Schlett, C., & Pauls, N. (2016). Resilienz im Arbeitsleben – Eine inhaltliche Differenzierung auf den Ebenen von Individuen, Teams und Organisationen. *Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*. Ausgabe 2. 131 – 137. DOI 10.1007/s11612-016-0314-x
- Southwick, S. M., Bonnano, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5:1. DOI: 10.3402/ejpt.v5.25338
- Thun-Hohenstein, L., Lampert, K., & Altendorfer-Kling U. (2020). Resilienz – Geschichte, Modelle und Anwendung. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, (19), 7-20. <https://doi.org/10.1007/s11620-020-00524-6>

Zu den Autorinnen



FH-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gisela Schutti-Pfeil – Leiterin von TOP Lehre, dem Zentrum für Hochschuldidaktik und E-Learning der FH OÖ, sowie Lehrende an der Fakultät für Management, Steyr im Fachbereich Führung. In ihrer Funktion als Leiterin von TOP Lehre verantwortet sie die Umsetzung von Maßnahmen zur (online-) Lehre aus der Strategie 2030 der FH OÖ, als Lehrende deckt sie Themen wie z. B. Change Management und Wirtschaftspsychologie ab. Nach dem Studium der Handelswissenschaften an der JKU Linz und der Università di Siena, Italien hat sie im Fach Organisation promoviert. Umfangreiche Weiterbildungen in der Hochschuldidaktik, der systemischen Unternehmensberatung und der Gruppendynamik runden ihr Profil ab. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich G. Schutti-Pfeil u. a. mit dem Inverted Classroom Modell, der Transferforschung bezüglich Hochschulen und der Organisationsentwicklung von Hochschulen.

E-Mail: gisela.schutti@fh-ooe.at



FH-Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Tanja Jadin – Studium und anschließendes Doktorat Psychologie an der Universität Salzburg. Seit 2011 Professorin für E-Learning und Neue Medien sowie seit 2013 Pädagogische Koordinatorin des Masterstudiengangs Kommunikation, Wissen, Medien der FH OÖ, Campus Hagenberg. Präsidiumsmitglied des Forums neue Medien Austria, Mitglied im RECC für Informatik & Digitale Medien. Forschungsschwerpunkte: selbstreguliertes Lernen mit digitalen Medien, Medienkompetenz, Lernpsychologische und kognitionspsychologische Aspekte des multimedialen Lernens, Lehren und Lernen mit digitalen Medien.

E-Mail: tanja.jadin@fh-hagenberg.at



Mag.^a Dr.ⁱⁿ Ursula Rami – Senior Scientist an der Johannes Kepler Universität Linz am Institut für Soziologie, Abteilung Wirtschafts- und Organisationssoziologie. Die Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen ganz allgemein im Bereich der Organisations- und Arbeitssoziologie. Derzeitige Schwerpunkte: Industrielle Beziehungen, Lernende Organisationen, Fehlermanagement.

E-Mail: ursula.rami@jku.at

Resilienzerleben von Studierenden in der translationsorientierten online-Sprachlehre

Mag.^a Eva Seidl, Universität Graz

Abstract

Nahezu unvorbereitet mussten sich im Sommersemester 2020 Studierende wie Lehrende weltweit von Präsenzlehre auf online-Lehre umstellen. Der Ausbruch der Covid-19-Pandemie erforderte eine rasche Auflösung des physischen Lehr-Lern-Raums und eine Umstellung sowie Einstellung auf hochschulisches Lernen und Lehren im virtuellen Raum. Vor diesem Hintergrund beleuchtet dieser Beitrag die hochschulische Sprachlehre und innerhalb dieser jene im Rahmen translationswissenschaftlicher Studiengänge. Vermehrt wird der hohe emotionale Charakter vor allem von Fremdsprachenlehre hervorgehoben, wobei die Covid-19-Pandemie gezeigt hat, dass sich die Betrachtung von Sprachlehre im Kontext von Positiver Psychologie und Emotionaler Intelligenz als äußerst hilfreich erweist. Wie Hofmann et al. (2020) betonen, sollte etwa Resilienz – als psychische Widerstandskraft in Belastungssituationen – in der Hochschullehre als kontextspezifisches Phänomen betrachtet werden, das vor dem Hintergrund kontextspezifischer Belastungserfahrung zu reflektieren ist. Daher diskutiert dieser Beitrag auf der Mikroebene einer konkreten Sprachlehrveranstaltung im Rahmen translationsorientierter Sprachlehre, wie sich die Umstellung auf online-Lehre auf das Resilienzerleben von Studierenden ausgewirkt hat. Dabei geht es um die Lehrveranstaltung „Deutsch: Sprach-, Text- und Kulturkompetenz“ (Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen), die im Rahmen des Bachelorstudiums Transkulturelle Kommunikation am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft der Universität Graz angeboten wird. Hubscher-Davidson (2020, S. 5) zeigt im Zusammenhang mit psychologischem Kapital und dem Translationsberuf auf, dass, genauso wie „health professionals, translators and interpreters can also be subject to stressful situations, both during their training and when practicing in real-life contexts“ und plädiert daher für die Förderung von emotionaler Intelligenz, Resilienz und Stressbewältigungsstrategien im Rahmen der Ausbildung. Der Beitrag berichtet in diesem Zusammenhang von Erfahrungswerten aus Lehrendenperspektive, von Bedürfnislagen Studierender und von Berichten über deren Resilienzerleben in volatilen Zeiten. Die Erfahrungen mit der translationsorientierten online-Sprachlehre im Sommersemester 2020 und im Wintersemester 2020/21 deuten darauf hin, dass die Identifikation mit dem Studiengang und bewusst gestaltete Hochschulsozialisation sowie emotionsfokussierte Lehre für Resilienzförderung bei Studierenden der Transkulturellen Kommunikation sorgte.

1 Was ist translationsorientierte Sprachlehre?

Im Mittelpunkt dieses Beitrag stehen Resilienzerfahrungen von Studierenden des dreijährigen Bachelorstudiengangs ‚Transkulturelle Kommunikation‘, der am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft an der Karl-Franzens-Universität Graz angeboten wird. Dieses Grundstudium bildet die Basis für ein weiterführendes Masterstudium, entweder in

Übersetzen, Übersetzen und Dialogdolmetschen oder in Konferenzdolmetschen (KFU Graz, 2017). Fokussiert wird dabei der Deutsch als Fremdsprache-Unterricht im Rahmen der Bachelorausbildung zu transkulturellen Kommunikator*innen. Es versteht sich von selbst, dass sich hochschulische Sprachlehre und die dazugehörige Hochschuldidaktik von schulischem Sprachunterricht und schulischer Fachdidaktik unterscheiden. Nicht so selbstverständlich ist womöglich die Notwendigkeit, von explizit translationsorientierter Sprachlehre zu sprechen. Doch sowohl das Lernen als auch das Lehren von Sprachen im Rahmen einer translatorischen Hochschulbildung sollte sich grundlegend von Sprachausbildungen unterscheiden, deren Ziel nicht das Ermöglichen von Kommunikation für andere, im Sinne von Sprachmittlung, darstellt (Seidl & Janisch, 2019).

So früh wie möglich sollte demzufolge Bachelorstudierenden der Transkulturellen Kommunikation verdeutlicht werden, wie wichtig es ist, zusätzlich zu einer fremdsprachlichen Identität auch eine translatorische Identität zu entwickeln. Ihre Sprach- und Kulturkompetenz, die Verbindungen, die sie zwischen Sprachen und Kulturen herzustellen ermächtigt werden, der von ihnen verlangte exakte und penible Umgang mit Sprache, all das ermöglicht ihnen, für andere kommunikativ zu handeln. Mit Blick auf die Hochschuldidaktik bedeutet dies, dass Lehrkräfte an translationswissenschaftlichen Studiengängen nicht nur die Studierenden bei der Enkulturation ins Fach unterstützen sollten. Auch von ihnen selbst ist im Rahmen einer fachsensiblen Hochschuldidaktik ein translationsorientiertes Sprachlehrbewusstsein von Vorteil. Dabei kann die Auseinandersetzung mit den erforderlichen Lehrkompetenzen im Sinne einer ‚Scholarship of Teaching and Learning‘ als hochschuldidaktische Professionalisierung gesehen werden (Seidl, in Druck).

2 Erforderliche Anpassungsleistungen

In diesem Abschnitt wird hochschulische Sprachlehre im Kontext aktueller Veränderungen diskutiert, die Anpassungsleistungen verschiedener Hochschulakteur*innen erfordern. Wie MacIntyre et al. (2019) betonen, unterscheidet sich Sprachlehre von anderen Fächern durch „high emotionality, personally meaningful content, shifting identities, and issues surrounding motivation“ (S. 34). Was die Ausbildung von Dolmetscher*innen und Übersetzer*innen anbelangt, so plädiert etwa Hubscher-Davidson (2020) dafür, Studierende darauf vorzubereiten, was ihre berufliche Zukunft eventuell mit sich bringen kann und wie wichtig intrinsische Motivation dabei ist. Letztere benötigen Absolvent*innen beispielsweise im Umgang mit prekären Beschäftigungsverhältnissen, hohem Leistungs- und Termindruck, einem kompetitiven Arbeitsumfeld, rasanten technologischen Entwicklungen, die kontinuierliche Weiterbildung erfordern, aber auch im Umgang mit emotional anspruchsvollen Arbeitsbedingungen, etwa bei Dolmetsch-Einsätzen im Kontext von Krankheit, Trauma, Gewalt oder Krieg.

Hubscher-Davidson (2020) zufolge sind Translator*innen genauso wie „health professionals [...] subject to stressful situations, both during their training and when practicing in real-life contexts“, weshalb gar nicht genug betont werden kann, wie wichtig es für sie ist, “being able to cope with their emotions” (S. 5). Ähnlich argumentieren Alhawamdeh & Zhang (2021) und fordern von translatorischen Ausbildungsgängen, „help future interpreters be aware of their job’s emotional demand and learn to deal with negative emotions and stress“ (S. 88).

Bedenkt man die Ergebnisse der aktuellen Studierenden-Sozialerhebung 2019, so sollte es ein Alarmsignal sein, dass im Vergleich zum Jahr 2015 in Österreich der Anteil von Studierenden mit einer psychischen Erkrankung (v.a. Depressionen und Angststörungen) deutlich gestiegen ist. Dabei werden Studierendenschwernisse aufgrund von stressbedingten oder psychischen Beschwerden an Fachhochschulen seltener angegeben als an wissenschaftlichen Universitäten (Zaussinger et al., 2020). Mit Blick auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden in der Translationslehre appelliert Haro-Soler (2021) an Hochschullehrende, sich für das emotionale Wohlbefinden ihrer Studierenden innerhalb des Lehrveranstaltungs-kontextes zuständig zu fühlen und sie darin zu unterstützen, sich als selbstwirksam zu erleben. In Abgrenzung zu einem transmissionistischen Lehransatz plädiert sie für einen studienzentrierten Ansatz, aufbauend auf gegenseitigem Respekt, Nähe, Zutrauen in das Leistungsvermögen der Studierenden und gegenseitigem Vertrauen zwischen Lehrenden und Studierenden sowie zwischen ihren Peers (S. 49). Allerdings ist in Hinblick auf die letzten drei Covid-19 bedingten online-Studiensemester (SoSe 2020, WS 2020/21, SoSe 2021), die Nähe nur in virtueller Form ermöglichten, mit Peters et al. (2020) zu fragen, „what kind of sociality is possible when students and their faculty only meet in the digital space“? (S. 2).

3 Resilienz ohne Präsenz

Die Pandemie-bedingte, ohne Vorwarnung notwendige rasche Umstellung von Präsenz- auf online-Lehre verlangte sowohl Studierenden als auch Lehrenden einiges ab: die Stärkung bzw. Entwicklung notwendiger Kompetenzen für erfolgreiche Lehr- und Lernprozesse in online-Lehr-Lern-Settings sowie die Adaptierung von im traditionellen physischen Lehr-Lern-Raum erfolgreichen Lehr- und Lernformen. Erschwerend kam im Rahmen dieser abrupten Digitalisierung der Hochschullehre hinzu, dass Lernen stark vom ‚Analogen‘ profitiert, also von der unmittelbaren Präsenz und der unvermittelten Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden mit komplexen Wechselwirkungen (Schulmeister & Loviscach, 2017). Diese sind in Zeiten äußerster Belastung, dauerhaften und belastend erlebten Stresses, großer Verunsicherung, Ungewissheit und Sorge im Lehr-Lern-Kontext von größter Bedeutung. Denn emotionale Ansteckung funktioniert in beide Richtungen, und Hochschullehrende dürfen nicht unterschätzen, wie stark die gegenseitige gefühlsmäßige Beeinflussung zwischen ihren Studierenden und ihnen wirken kann, und zwar sowohl als Positiv- wie auch als Negativspirale (Dewaele, 2021). In einer rezenten Studie zum abrupten Umstieg auf online-Sprachlehre unter Pandemie-Bedingungen kommen mit Blick auf die Lehrenden MacIntyre et al. (2020) zu folgendem Schluss.

“The rapid conversion to online teaching, the blurred lines between work and home coupled with the omnipresent concern for the health of family and oneself, has produced high levels of stress. Teachers are coping as best they can using a variety of techniques.” (S. 11, Hervorh. E.S.)

Allerdings ist es in diesem Zusammenhang wichtig zu betonen, dass sich die Coping-Forschung für Bewältigungsstrategien mit alltäglichen Belastungserfahrungen interessiert und die Resilienz-Forschung vielmehr den erfolgreichen Umgang mit über den alltäglichen Stress hinausgehenden widrigen Bedingungen untersucht (Hofmann et al., 2020, S. 13.). Der Forde-

zung von Hofmann et al. (2020), Resilienz – also psychische Widerstandskraft in Belastungssituationen – als kontextspezifisches Phänomen zu betrachten, kommt der folgende Abschnitt nach. Darin wird Resilienz als Belastungserfahrung im Kontext emotionsfokussierter, translati-
onsorientierter, hochschulischer Sprachlehre im diskutiert.

4 Resilienz durch emotionsfokussierte Sprachlehre

In der Covid-19-Pandemie hat sich gezeigt, dass sich die Betrachtung von Sprachlehre unter der Perspektive von Positiver Psychologie und Emotionaler Intelligenz als äußerst hilfreich erweist. Denn durch die Thematisierung, Erforschung und Förderung von positiven interpersonellen Beziehungen und Interaktionen, Stressbewältigungsstrategien und Resilienzfaktoren konnte seit Ausbruch der aktuellen Pandemie auf Erkenntnisse aus empirisch gestützter Forschung zurückgegriffen werden (MacIntyre et al., 2020). So verdeutlichen etwa MacIntyre et al. (2019) den Zusammenhang von Sprachenlernen und Resilienz, indem sie die Qualitäten bewusst machen, die beim Lernen von Sprachen vonnöten sind. Eine Sprache zu erlernen, ist nämlich ein „long-term, gradual acquisition process necessitating perseverance, optimism, and resilience“ (S. 262). Das Zusammenspiel wiederum zwischen Resilienz-Forschung und Positiver Psychologie unterstreicht Richardson (2017).

“It is interesting that, in the academic discipline of positive psychology, the most studied qualities are the same as the resilient qualities. Qualities include adaptability, good communication skills, self-esteem, courage, self-mastery, problem-solving skills, integrity, self-efficacy, internal locus of control, happiness, optimism, faith, self-determination [...] among others.” (S. 125)

Das Lehren und Lernen von Sprachen im Rahmen einer translatorischen Ausbildung ist von Emotionen auf mehreren Ebenen geprägt. Das sind zum einen die Emotionen der Lehrenden und Studierenden selbst, in den mündlichen und schriftlichen Ausgangstexten perzipierbare Emotionen, aber auch Emotionen von Ausgangstext- und Zielttext-Rezipient*innen. Für einen kompetenten und resilienten Umgang mit der Perzeption, Regulation und Expression von Emotionen fordert Hubscher-Davidson (2018) daher wie folgt: „[...] alongside the study of purley cognitive processes, the psychology of translation must also encompass the study of attitudes, personalities, and dispositions“ (S. 3). Wie nun Studierende ihre Emotionen im Zuge der abrupten Umstellung auf eine online-Lehre, die sie auf das emotional anspruchsvolle berufliche Aufgabengebiet als Dolmetscher*innen und Übersetzer*innen vorbereiten soll, regulierten, ist Thema des folgenden Abschnittes.

4.1 Resilienzerleben von Studierenden

Auf der Mikroebene einer konkreten Lehrveranstaltung im Rahmen translati-
onsorientierter Sprachlehre soll hier gezeigt werden, wie sich die Umstellung auf online-Lehre auf das Resilienzerleben von Studierenden ausgewirkt hat. Dabei geht es um die Lehrveranstaltung „Deutsch: Sprach-, Text- und Kulturkompetenz“ (Teil III und IV, auf Niveau C1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen), die im Rahmen des Bachelorstudiums Transkulturelle Kommunikation am Institut für Translationswissenschaft der Universität Graz angeboten wird. Sie bereitet Studierende in Deutsch als Fremdsprache auf ein weiterführen-

des Masterstudium Übersetzen und/oder Dolmetschen vor und wurde im Sommersemester 2020 und im Wintersemester 2020/21 zuerst hybrid (in Teilpräsenz) und nach wenigen Semesterwochen in reiner synchroner online-Lehre von der Autorin durchgeführt.

Basis für die Einblicke in die Wahrnehmung der Studierenden sind schriftliche Semesterabschlussreflexionen, die im SoSe 2020 (Teil IV) sowie im WS 2020/21 (Teil III) von ihnen verfasst wurden. Für zusätzliche Einblicke ist die Autorin ihren Kolleginnen Elisabeth Janisch-Hrnkaš und Jelena Petrović zu großem Dank verpflichtet. Sie stellten in anonymisierter Form studentische Hausübungstexte zur Verfügung, die im Rahmen der von beiden durchgeführten Lehrveranstaltung „Deutsch: Sprach-, Text- und Kulturkompetenz, Teil I“ (GERS-Niveau B2) im Wintersemester 2020/21 verfasst wurden. In allen Texten, Semesterreflexionen und Hausübungen, reflektierten die Studierenden über den Umstieg auf online-Lehre und ihren Umgang mit veränderten Anforderungen im Lehr-Lern-Geschehen.

Das erste Zitat aus einem Studierenden-Text veranschaulicht auf eindringliche Weise, welche Konsequenzen sich aus der reinen online-Lehre auf Zukunftsperspektiven und Ambitionen dieser Person ergaben.

„Ich fühle mich unsicherer in Bezug auf die Zukunft [...] Manchmal habe ich Angst vor meiner Zukunft [...] Ich fühle mich weniger ehrgeizig und zielstrebig als früher. Ich setze mir weniger Ziele [...] Ich brauche mehr konkrete und lebendige Kurse. Ich probiere aber, mit neuen Methoden zu studieren.“

Hoffnung macht jedoch der letzte Satz, der zeigt, dass sehr wohl der Versuch unternommen wird, das Sprachenstudium mit anderen Methoden, die dem online-Unterricht geschuldet sind, in adaptierter Form zu verfolgen. Die verheerende Wirkung des ersten österreichweiten Lockdowns im Frühjahr 2020 auf die psychische Gesundheit von Studierenden illustriert das folgende Zitat.

„Nur die Uni und kein Privatleben zu haben, hat sich schrecklich auf meine psychische Gesundheit ausgewirkt. Von morgens bis abends saß ich vor dem Computer. Sobald ich eine Pause machte, fühlte ich mich schuldig, da ich auch keine Trennung vom Raum hatte. Mein Zimmer, das immer mein Rückzugsort gewesen war, wurde zu meinem Arbeitsplatz.“
Der schmerzlich fehlende soziale Moment, der das Studierendenleben zu einem Großteil ausmacht, kommt im nächsten Zitat deutlich zum Ausdruck.

„Online-Unterricht bedeutet, immer am Computer zu sein. Ein weiterer Nachteil ist für mich, dass es nicht möglich ist, meine Uni-Freundinnen zu treffen und ‚die Freuden und Sorgen‘ der Universität mit ihnen zu teilen.“

Erfreulicherweise lassen sich in den studentischen Texten aber auch zahlreiche Beispiele dafür finden, welche Strategien bzw. Haltungen einen resilienten Umgang mit der online-Sprachlehre ermöglicht haben, wie im Folgenden gezeigt wird.

4.2 Resilienzfördernde Faktoren

Aus dem vorliegenden Datenmaterial lassen sich fünf Faktoren herauskristallisieren, die bei

Studierenden des Bachelorstudiengangs Transkulturelle Kommunikation trotz volatiler Zeiten ein Resilienzerleben ermöglichten.

1. Breakout-rooms
2. Sich Ziele setzen
3. Anspruchsvolle Arbeitsaufträge
4. Feedback
5. Teamgedanke und Übertragungseffekte

4.2.1 Breakout-rooms

Die Möglichkeit, mit Studienkolleg*innen in virtuellen breakout-rooms abseits vom online-Plenum eines Videokonferenz-Tools kollaborativ an einem Arbeitsauftrag zu arbeiten oder sich einfach nur entspannt auszutauschen und informell, ohne Anwesenheit der Lehrperson, zu plaudern, erwies sich für viele Studierende als wertvolle Ressource.

„Breakout-Räume waren am effektivsten, wenn es darum ging, die Zusammenarbeit und den sozialen Austausch wieder zu erleben, die durch die online-Lehre gefehlt haben. Diese Momente des Austausches in kleinen Gruppen waren für mich die glücklichsten und die am meisten motivierenden Momente während des Semesters.“

Für die folgende Person stellten breakout-rooms sogar einen nicht zu unterschätzenden Vorteil gegenüber der Gruppenarbeit im Präsenzunterricht dar.

„Da ich in der Präsenz-Lehre am häufigsten mit meinen Freunden in einer Gruppe bin, war es in der Online-Lehre gut, auch mit fremden Menschen in einer Gruppe zu sein. Ich habe so die Möglichkeit bekommen, andere Personen kennenzulernen und mehr Tipps für das Deutschlernen zu bekommen. Wir haben uns gegenseitig geholfen und unterstützt.“

4.2.2 Sich Ziele setzen

Als weiterer resilienzfördernder Faktor wird von Studierenden genannt, sich selbst Ziele zu setzen. Die online-Lehre scheint es noch stärker zu erfordern, dass sich Studierende zu Semesterbeginn selbst Ziele setzen, welche sie während des Semesters dazu motivieren, alles dafür zu tun, diese auch zu erreichen.

„Mir wurde in diesem Semester einmal mehr klar, dass der Wille und die Entschlossenheit zum Erfolg stärker als alle schwierigen Umstände sind. Trotz der Pandemie und der schwierigen Zeit, war es schaffbar [...] Es ist wichtig, dass man sich zu Beginn des Semesters Ziele setzt.“

Zusätzlich zum Lernwillen und dem Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten braucht es aber auch langen Atem und Durchhaltevermögen. In den sogenannten Corona-Semestern zeigte sich, wie wichtig emotionales Wohlbefinden für die Motivation und die Konzentrationsfähigkeit im Studium sein können. Die jungen Erwachsenen mussten erleben, wie ihre Freizeitgestaltung durch Lockdowns und Ausgangsbeschränkungen beeinflusst wurde. Vor diesem Hintergrund ist das folgende Zitat ein gutes Beispiel für Resilienzerleben, da die Person beschreibt, welche Verhaltensweisen ihr dabei geholfen haben, positiv und produktiv zu bleiben.

„Ausschlaggebend ist das psychische Wohlbefinden, d.h. einen stabilen geistigen Zustand zu haben, um produktiv und effizient arbeiten zu können. Wenn ich z. B. gestresst oder überfordert bin, kann ich mich nicht gut konzentrieren und bin leicht demotiviert. Regelmäßig Pausen machen sowie die eigene Freizeit aktiv gestalten und genießen, ist daher für mich essentiell.“

4.2.3 Anspruchsvolle Arbeitsaufträge

In den vergangenen, von Covid-19 geprägten Studiensemestern waren Studierende genauso wie Lehrende sehr beansprucht, was ihr Arbeitspensum aufgrund von internetbasiertem Lehren und Lernen anbelangt. Aber auch emotional waren beide Akteursgruppen sehr gefordert, da jede*r für sich mit Angst und Sorge um die Gesundheit engster Vertrauter und jener um den eigenen Gesundheitszustand umgehen (lernen) musste. Dabei zeigte sich, dass Studierende es sehr zu schätzen wussten, wenn sie herausfordernde, ihre Kreativität stimulierende Arbeitsaufträge erhielten.

„Obwohl der persönliche Kontakt fehlt, können die Vortragenden die Hindernisse überwinden und sich für uns immer interessante, kreative Arbeitsaufträge ausdenken.“

Möglicherweise konnten inspirierende Aufgabenstellungen die Studierenden dabei unterstützen, sich auf ihre Stärken zu konzentrieren, eventuell auch neue Seiten an sich zu entdecken oder einfach von der allgemeinen emotionalen Anspannung, die sich durch Lehrkörper und Studierendenschaft zog, etwas abgelenkt zu werden.

„Ich bin stolz darauf, dass ich mutig war, ein aktives Mitglied des Seidl-Teams zu sein. Ich freue mich sehr, dass ich durch herausfordernde Aufgaben die Möglichkeit bekam, meine kreativen Seiten zeigen zu dürfen.“

4.2.4 Feedback

Erfreulicherweise zieht sich durch die hier analysierten studentischen Texte die Einsicht, dass klares, präzises Feedback von Lehrenden auf sprachliche Leistungen im Sinne von konstruktiver Kritik keinesfalls demotivierend wirken will. Einen resilienten Umgang mit Frustrationsgefühlen nach Erhalt von mit Korrekturen versehenen Sprachleistungen demonstriert das folgende Zitat.

„Ich muss gestehen, dass ich manchmal frustriert war, wenn ich meine Fehler gesehen habe. Aber ich habe nie aufgegeben. Die Tipps und Anmerkungen, die ich bekommen habe, haben mich immer motiviert.“

Mit Hilfe von Videokonferenz-Tools ohne körperliche Nähe Feedback zu geben und zu erhalten bzw. großteils schriftlich miteinander zu kommunizieren und an der Verbesserung der Sprachkompetenz zu arbeiten, hat Lehrenden wie Studierenden in Pandemiezeiten einiges abverlangt und die Rolle von Feedbackkompetenzen noch einmal verdeutlicht.

4.2.5 Teamgedanke und Übertragungseffekte

Die für die hier vorliegende Analyse zur Verfügung stehenden Daten lassen darauf schließen, dass es von eminenter Bedeutung war, dass die Studierenden trotz reiner virtueller Begegnungen in hochschulischen online-Lehrveranstaltungen ein Gruppengefühl aufrechterhalten

konnten. Vor allem der erste Lockdown in Österreich im Frühjahr 2020 und darauf folgende Lockdowns und Ausgangsbeschränkungen scheinen viele Studierende psychisch und emotional sehr beansprucht zu haben, wie das folgende Beispiel zeigt.

„Ich bin der Meinung, wenn wir dieses Semester bestehen, dann können wir jedes schaffen. Fast ein ganzes Jahr zu Hause zu bleiben, kann einen ganz negativen Einfluss auf die Psyche haben. Es geht aber leichter mit der Unterstützung von ProfessorInnen und anderen Studierenden.“

Die im obigen Zitat angesprochene Unterstützung von Peers und Lehrenden ist ein Verweis darauf, dass Hochschullehrende ihre verbindende Wirkung innerhalb einer Studierendengruppe nicht unterschätzen sollten. Ganz besonders in herausfordernden Zeiten wie den vergangenen Corona-Semestern wurde deutlich, dass besonders in der Sprachenlehre sehr viel an emotionaler Arbeit von den Lehrenden geleistet wird, wie MacIntyre et al. (2019) hervorheben. „When issues of language, identity, and interpersonal communication are involved for language students and/or teachers themselves, the amount of emotional labour and investment is likely to be even higher.“ (S. 34)

Die emotionale sowie die ganz konkrete, praktische Unterstützung von Peers und Lehrenden, das Gefühl, Teil eines Teams innerhalb einer Lehrveranstaltungsgruppe zu sein, hat im folgenden studentischen Zitat sogar für Übertragungseffekte auf andere Lebensbereiche gesorgt. „Die Motivation, die ich in dieser Lehrveranstaltung durch die Lehrerin und die ganze Gruppe erhalten habe, hat sich auch auf andere Lehrveranstaltungen übertragen. Wir waren ein großartiges Team. Meine Erfolge, aber auch Misserfolge haben mich nicht nur in der online-Lehre weitergebracht, sondern auch im Alltag, bei der Arbeit und im Freundeskreis. Die Angst, Fehler zu machen, ist jetzt wie verschwunden.“

Ein translationswissenschaftliches Studium ist davon geprägt, dass das mündliche und schriftliche Ausdrucksvermögen der Studierenden ständig auf dem Prüfstand steht und sie auch an sich selbst äußerst hohe Ansprüche stellen. Ihr zukünftiges Arbeitsumfeld ist sehr kompetitiv und die Anforderungen zukünftiger Auftraggeber*innen an sprachliche Perfektion können nur durch ständige Arbeit an der eigenen Sprach-, Kultur- und Textkompetenz erfüllt werden. Dies gilt es, Studierenden bereits in einem auf ein translationswissenschaftliches Masterstudium vorbereitenden Bachelorstudium, wie jenem der Transkulturellen Kommunikation, so früh wie möglich bewusst zu machen. Gleichzeitig sollen Bachelorstudierende nicht entmutigt werden, sondern von Lehrenden Zutrauen in ihre Fähigkeiten, ihr Wissen und ihre Kompetenzentwicklungsfähigkeit vermittelt bekommen.

5 Fazit

Im Zentrum dieses Beitrags stand die Rückschau auf die Erfahrung einer abrupt geforderten kompletten Digitalisierung der Sprachlehre im Rahmen des Bachelorstudiums Transkulturelle Kommunikation ab dem Sommersemester 2020. Aufgrund der von Deutsch als Fremdsprache-Studierenden auf GERS-Niveau B2 und C1 erhobenen Daten anhand von studentischen Reflexionen über die geänderten Studienbedingungen wird deutlich, wie wichtig aktuelle

Trends in der Sprachlehre sind. Diese zeigen sich darin, dass Aspekte wie emotionale Arbeit, emotionale Intelligenz oder emotionale Investition gerade beim Lehren und Lernen von Sprachen, je nach ihrem Vorhandensein oder ihrem Fehlen, förderlich oder hinderlich sein können, um den langwierigen Prozess in Angriff zu nehmen, den ein Sprachenstudium bedeutet. Nach einer knappen Darstellung des Konzeptes einer translationsorientierten Sprachlehre wurden die Zusammenhänge zwischen Sprachenstudium, Positiver Psychologie und Resilienz näher beschrieben. Welche Anpassungsleistungen von beiden Akteursgruppen, Lehrenden ebenso wie Studierenden, in von Veränderung und Verunsicherung geprägten Zeiten nötig sind, wurde mit Blick auf von beiden Seiten geforderte Resilienz diskutiert. Schließlich gewährte Kapitel vier Einblicke in die studentische Wahrnehmung der vergangenen Corona-Semester und listete fünf resilienzfördernde Faktoren auf, die sich aus dem Resilienz erleben der Bachelorstudierenden ableiten ließen. Deutlich wurde, dass Lehrende einen großen Anteil daran haben, Studierende auch in Krisenzeiten „bei der Stange zu halten“, ihnen emotionalen Halt in den einzelnen Lehrveranstaltungsterminen im Semester zu geben, für Gruppenzusammenhalt zu sorgen und durch anspruchsvolle Aufgabenstellungen den jungen Erwachsenen auch in Zeiten äußerster Belastung Kompetenzerleben zu ermöglichen. Einige Zitate von Studierenden lassen auf Resilienz erleben schließen, was nach Obst & Kötter (2020) auch von einer Identifikation mit dem Studiengang abhängt. Diese Identifikation stärkt „Verhaltens- und Erlebensmuster, die mit einem gesunden und resilienten Umgang mit Stressbelastungen im Studium verbunden sind“ (S. 148). Folgende Empfehlungen richten sie an Hochschulen, die bei der Gestaltung der Studiengänge darauf achten sollten, ...

„... eine Bindung der Studierenden an ihren Studiengang zu unterstützen. Regelmäßiger Kontakt zu Dozierenden, gut verfügbare Ansprechpartner im Studiengang, und das Herausarbeiten inhaltlicher Bezüge zwischen Lehrinhalten sowie mit möglichen Berufsfeldern nach dem Studium könnten hier erfolgversprechende Punkte sein.“ (ibid., S. 158)

Die genannten Empfehlungen gelten zweifellos für das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation. Darüber hinaus wäre es wünschenswert, wenn die fünf im Beitrag abgegebenen Empfehlungen für resilienzfördernde Faktoren auch in anderen Studierendenkohorten zu mehr Resilienz erleben in Zeiten dauerhaften und belastend erlebten Stresses beitragen könnten.

Literaturverzeichnis

- Alhawamdeh, Shatha und Chuyi Zhang (2021), „Wellness of Interpreters: Stress-Related Occupational Hazards and Possible Solutions,“ in *New Voices in Translation Studies*, Vol. 24, 82–93.
- Dewaele, Jean-Marc (2021), „The emotional rollercoaster ride of foreign language learners and teachers: Sources and interactions of classroom emotions,“ in *Language Education and Emotions. Research into Emotions and Language Learners, Language Teachers and Educational Processes*, Marth Simons und Tom F.H. Smits, eds. London / New York: Routledge, 205–220.
- Haro-Soler, María del Mar (2021), „How Can Translation Teachers Care for Their Students? A Case Study on Verbal Persuasion and Translation Students' Self-Efficacy Beliefs,“ in *New Voices in Translation Studies*, Vol. 24, 46–71.
- Hofmann, Yvette E., Raphael Müller-Hotop und Daniela Datzler (2020), „Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis,“ in *Beiträge zur Hochschulforschung*, 42. Jahrgang, 1-2, 10–35.
- Hubscher-Davidson, Séverine (2018), *Translation and Emotion. A Psychological Perspective*. London/New York: Routledge.
- (2020), „The psychology of sustainability and psychological capital: new lenses to examine well-being in the translation profession,“ in *European Journal of Sustainable Development Research*, 4(4), 1–9.

KFU Graz = Karl-Franzens-Universität Graz (2017), Curriculum für das Bachelorstudium Transkulturelle Kommunikation an der Karl-Franzens-Universität Graz. https://static.uni-graz.at/fileadmin/gewi-institute/Translationswissenschaft/Curricula_neu/BA_TKK.pdf [05.07.2021].

MacIntyre, Peter D., Jessica Ross, Kyle Talbot, Sarah Mercer, Tammy Gregersen, and Claire Ann Banga (2019), "Stressors, personality and wellbeing among language teachers." *Systems*, 82, 26–38.

MacIntyre, Peter D., Tammy Gregesen, and Sarah Mercer (2019), "Setting an agenda for positive psychology in SLA: Theory, practice, and research." in *The Modern Language Journal*, 103(1), 262–274,

– (2020), "Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions." in *System*, 94, 1–13.

Obst, Katrin U. und Thomas Kötter (2020), "Identifikation mit dem Studiengang als Ansatzpunkt für Resilienzförderung bei Studierenden," in *Beiträge zur Hochschulforschung*, 42. Jahrgang, 1-2, 148–161.

Peters, Michael A., et al. (2020), „Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-Covid-19,“ in *Educational Philosophy and Theory*, 1-45.

Richardson, Glenn E. (2017), „The Applied Metatheory of Resilience and Resiliency,“ in *The Routledge International Handbook of Psychosocial Resilience*, Updesh Kumar, ed. London/New York: Routledge, 124–135.

Schulmeister, Rolf und Jörn Loviscach (2017), „Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lehre,“ in *Digitale Transformation im Diskurs. Kritische Perspektiven auf Entwicklungen und Tendenzen im Zeitalter des Digitalen*, Christian Leineweber und Claudia de Witt, eds. URL: <https://www.fernuni-hagen.de/bildungswissenschaft/bildung-medien/medien-im-diskurs/digitale-transformation.shtml>, 1–21 [04.07.2021].

Seidl, Eva (in Druck), "Translation and Interpreting oriented Language Learning and Teaching' (TILLT) als hochschuldidaktische Professionalisierung," in *Foreign Language Teaching in Translation and Interpreting Programmes*, (Forum Translationswissenschaft 23), Astrid Schmidhofer und Enrique Cerezo Herrero, eds. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 45–68.

Seidl, Eva und Elisabeth Janisch (2019), „What a Difference Language Teaching Makes in Translator Training,“ in *Translation and Language Teaching. Continuing the Dialogue*, Melita Koletnik und Nicolas Frøeliger, eds. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 171–181.

Zaussinger, Sarah, Andrea Kulhanek, Berta Terziewa und Martin Unger (2020), *Zur Situation behinderter, chronisch kranker und gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Quantitativer Teil der Zusatzstudie zur Studierenden-Sozialerhebung 2019*. Wien: IHS. <http://ww2.sozialerhebung.at/index.php/de/ergebnisse/2019> [05.07.2021].

Zur Autorin



Mag.ª Eva Seidl unterrichtet seit knapp 20 Jahren Deutsch als Fremd- und Erstsprache an der Universität Graz: am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft, am Zentrum für Weiterbildung sowie am Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik (treffpunkt sprachen), wo sie auch als Sprachlernbegleiterin im Studierendencoaching tätig ist. In der Lehrendenfortbildung ist sie am Grazer Universitätslehrgang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (bei UNI for LIFE) und bei der modularen Ausbildungsreihe Sprachenlernen mit Erwachsenen bei treffpunkt sprachen tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Mobilitäts- und Austauschforschung (study abroad research), fachsensible Hochschuldidaktik, Hochschulsozialisation und translationsorientierte Sprachdidaktik.
E-Mail: e.seidl@uni-graz.at

Digitale Resilienz – Erste Zugänge aus einer Hochschulbefragung von Lehrenden und Studierenden

Jana Steinbacher, M.A., Dr. Nicole Flindt,

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Abstract

Erste Untersuchungen an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (PH Heidelberg) zeigen, dass Lehrende und Studierende im Sommersemester 2020 gleichermaßen große Herausforderungen bei der coronabedingten Umstellung von Präsenzlehre auf rein digitale Lehre zu bewältigen hatten. Aus forschender Perspektive stellte sich die Frage, warum diese Umstellung als belastend wahrgenommen wurde und welche Faktoren entscheidend sind, um resilient auf eine solche Krise reagieren zu können. Es gilt daher Resilienzstrategien, besonders digitale, zu entwickeln, die bei digitalen Lehr-/Lernsettings hilfreich sein können. Dabei interessiert uns sowohl die organisationale Ebene als auch die individuelle Ebene. Der Artikel geht auf die Evaluation des digitalen Sommersemesters 2020 und die daraus resultierenden Überlegungen für eine Folgestudie im Wintersemester 2020/21 ein, bei der Resilienz im Kontext einer digitalen Hochschulbildung betrachtet wurde. Bei der Studie im Wintersemester 2020/21 kamen zur Bestimmung der individuellen Resilienz von Hochschullehrenden und Studierenden eine Kurzversion der Resilienzskala (RS-11) sowie Items zur Digitalisierung der Lehre zum Einsatz. Die Untersuchungen wurden nach dem Mixed-Methods-Ansatz geplant. Schließlich verfolgen wir in diesem Artikel die Frage, ob man den Resilienzbegriff durch eine „Digitale Resilienz“ (als Subfacette von Resilienz) erweitern sollte und welche Faktoren bei einer Operationalisierung des Konstruktes zu berücksichtigen sind.

1 Digitale Resilienz

Durch den Beginn der Corona-Pandemie im Frühjahr 2020 wurde auf einmal ein Thema in das Zentrum der Aufmerksamkeit der Gesellschaft gestellt, das in Deutschland jahrelang ein Schattendasein gefristet hatte: Die mangelnde Digitalisierung von Schulen und Hochschulen. Doch nicht nur die schleppende Überführung von analogen Informationen in eine digitale Welt bestimmte fortan den Diskurs, sondern auch der (oftmals) fehlende strukturelle Veränderungsprozess in Form eines Organisationswandels. Eine digitale Transformation „erfordert die Initiierung eines umfassenden strukturellen Wandels über die gesamte Organisationsstruktur hinweg und damit ein Eingreifen in die Aufbau- und Ablauforganisation“ (Cronenberg, 2020, S. 16). Im Hochschulkontext geht es dabei letzten Endes um „die Profilierung bzw. die verbesserte Positionierung im Hochschulwettbewerb“ (Graf-Schlattmann et al., 2019, S. 17). Generell stellt sich in dieser Hinsicht dann die Frage, wie ein guter, organisationaler Strukturwandel im Zuge der digitalen Transformation aussehen sollte und wie Individuen in diesem Wandel (z. B. Lehrende und Studierende) resilient bleiben oder werden.

Resilienz beschreibt eine relative Widerstandsfähigkeit gegenüber belastenden Lebensumständen und Ereignissen und konstituiert damit einen positiven Gegenbegriff zur Vulnerabilität (Gabriel, 2005; Henninger, 2016; Luthar et al., 2000). Resilienz wird bezeichnet als dynamischer Prozess, Fähigkeit oder Ergebnis einer positiven bzw. erfolgreichen Adaption trotz herausfordernder oder bedrohlicher (Lebens-)Umstände (Fookan, 2016; Gabriel, 2005; Henninger, 2016; Luthar & Cicchetti, 2000; Luthar et al., 2000; Masten et al., 1990; Masten et al., 1999; Rutter, 1990). Darüber hinaus wird Resilienz als erlernbar und situationsabhängig bzw. kontextspezifisch betrachtet und ist demnach nicht – wie ursprünglich angenommen – als Persönlichkeitsmerkmal einzuordnen (Cicchetti & Garnezy, 1993; Fookan, 2016; Gabriel, 2005; Henninger, 2016; Luthar & Cicchetti, 2000; Luthar et al., 2000; Rutter, 1990).

Die Entwicklung von Resilienz geht aus dem Zusammenwirken von Schutz- und Risikofaktoren hervor: Schutzfaktoren, auch protektive Faktoren genannt, können die negativen Effekte belastender und herausfordernder Lebensumstände abschwächen bzw. mindern (Gabriel, 2005; Garnezy et al., 1984; Luthar & Cicchetti, 2000; Masten et al., 1990). Masten et al. (1990) machen jedoch auch darauf aufmerksam, dass protektive Prozesse nicht notwendigerweise zu einer Entwicklung von Resilienz führen müssen. Während Schutzfaktoren auch als „correlates of good outcomes“ (ebd., 1990, S. 429) betrachtet werden, stellen Risikofaktoren „statistical correlates of poor or negative outcomes“ (ebd., S. 426) dar. Übereinstimmung besteht dahingehend, dass Risikofaktoren „eine besonders starke Wirkung [haben], wenn sie gehäuft auftreten“ (Henninger, 2016, S. 159–160).

In der jüngeren Literatur findet sich verstärkt Kritik, Resilienz würde „häufig einseitig auf die Stärkung von individueller Anpassungs- und Widerstandsfähigkeit verkürzt, ohne die Team- und Organisationsebene in den Blick zu nehmen“ (Karidi et al., 2018, S. 4–5). Darüber hinaus dürfe Resilienz „nicht auf die Kompetenz beschränkt werden, akute Gefahren abzuwehren“ (ebd., S. 7) – Resilienz beinhalte auch die Fähigkeit „bestehende Strukturen zu hinterfragen und alternative Wege in den Blick zu nehmen“ (ebd.). Dabei sollen zum einen Rahmenbedingungen reflektiert werden; zum anderen sollen Transformationsprozesse angestrebt werden, „die über Persistenz- und Adaptionstrategien hinausgehen“ (ebd.).

Die plötzliche und vollständige Umstellung auf digitale Lehre im Sommersemester 2020 hat auch die Pädagogische Hochschule Heidelberg erlebt und sich gefragt, wie groß und belastend diese Herausforderung von ihren Lehrenden und Studierenden wahrgenommen wird und ob diese sowie die Organisation Hochschule an sich resilient genug sind.

Ziel dieses Artikels ist es, anhand von ersten Daten eine neue Perspektive auf die Thematik „Resilienz im Kontext einer digitalen Hochschulbildung“ zu werfen und zu fragen, ob die Entwicklung einer digitalen Resilienz fruchtbar sein kann und dementsprechend weiter erforscht werden sollte.

2 Ausgangsbefunde aus der Evaluation des digitalen SoSe 2020

Im Frühjahr 2020 kam es durch die Corona-Pandemie auf der ganzen Welt zu erheblichen Einschränkungen des öffentlichen und privaten Lebens. In Deutschland erforderte der erste

Lockdown u. a. eine grundlegende Umstellung der Lehre an den Hochschulen, die schnell auf diese neue Situation reagieren und ihre Lehre im Sommersemester 2020 anpassen mussten. Auch wenn man bereits erste Erfahrungen mit digital gestützten Lehrformaten hatte, stellte diese Situation auch die Pädagogische Hochschule Heidelberg vor eine nie dagewesene Mammut-Aufgabe: Eine schnelle und vollständige Umstellung des Lehrbetriebs auf digitale Angebote sowie temporär geänderte Studien- und Prüfungsordnungen sollten gewährleisten, dass Studieren auch weiterhin möglich war. Die Pädagogische Hochschule Heidelberg, die sich als bildungswissenschaftliche Universität versteht, ist eine von sechs Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg mit über 4.600 Studierenden, deren Kernaufgabe die Ausbildung von professionellen Fach- und Führungskräften für pädagogische Berufe ist. Das Lehrangebot umfasst lehramtsbezogene Studiengänge wie z. B. "Bildung im Primarbereich (Bezug Lehramt Grundschule)", "Bildung im Sekundarbereich (Bezug Lehramt Sekundarstufe I)" und "Sonderpädagogik (Bezug Lehramt Sonderpädagogik)", weitere Bachelor-Studiengänge wie z. B. "Frühkindliche und Elementarbildung" und "Prävention und Gesundheitsförderung" sowie Master-Studiengänge, z. B. "Bildungswissenschaften". Die Hochschule fördert zudem die wissenschaftliche Weiterqualifikation, z. B. durch Promotionen und Habilitationen (PH Heidelberg, 2021).

Um die Erfahrungen der Lehrenden und Studierenden in dieser Umstellungsphase zu erfassen und damit Steuerungs- und Handlungswissen für das Wintersemester 2020/21 zu generieren, wurde das digitale Sommersemester 2020 evaluativ begleitet. Über einen Zeitraum von jeweils 14 Tagen wurden schließlich zwei Erhebungen der Lehrenden ($N_{\text{Lehrende T1}} (18.05.2020 - 01.06.2020) = 118$; $N_{\text{Lehrende T2}} (08.07.2020 - 22.07.2020) = 90$) sowie eine Erhebung der Studierenden ($N_{\text{Studierende}} (23.06.2020 - 07.07.2020) = 1172$) durchgeführt. Zentrale Ergebnisse aus der Befragung der Lehrenden waren folgende:

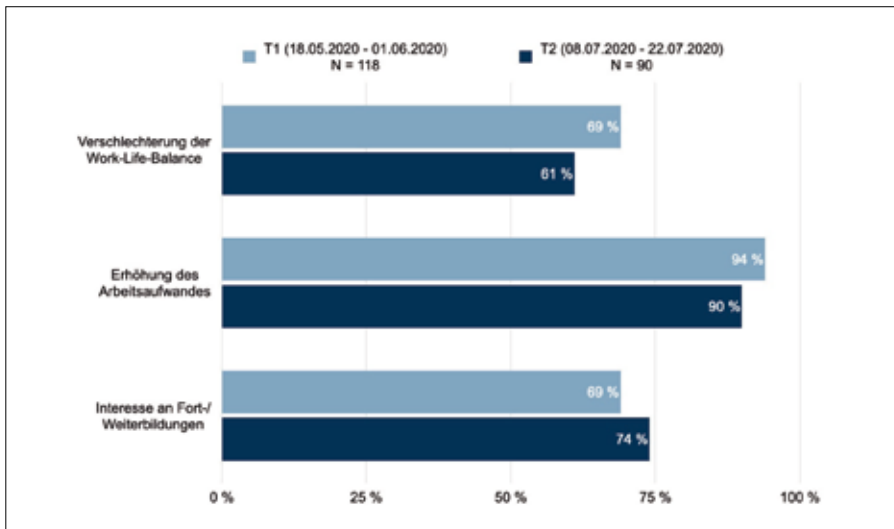


Abbildung 1. Angaben von lehrenden Personen im SoSe 2020

Bei 69 % (61 %) der Lehrenden hat sich das digitale Semester eher schlecht bzw. schlecht auf die Work-Life-Balance ausgewirkt. 94 % (90 %) der Lehrenden gaben eine Erhöhung des Arbeitsaufwandes zur Vorbereitung und Durchführung ihrer Lehre an und 69 % (74 %) der Lehrenden haben Interesse an Fort-/Weiterbildungen durch die Pädagogische Hochschule Heidelberg zur Erweiterung ihrer digitalen Kompetenzen. Die in Klammern aufgeführten Zahlen verweisen auf den zweiten Erhebungszeitpunkt.

Die Zahlen belegen, dass die Umstellung auf digitale Lehre offensichtlich neue Herausforderungen und Belastungen für die Lehrenden der Pädagogischen Hochschule Heidelberg mit sich brachte. Dies wird nicht nur in einer Veränderung der Work-Life-Balance, sondern auch in einer immensen Erhöhung des Arbeitsaufwandes deutlich. Des Weiteren besteht ein eindeutiges Interesse an Fort- und Weiterbildungen zur Erweiterung der digitalen Kompetenzen. Die Zahlen zeigen außerdem, dass sich die Angaben zum zweiten Erhebungszeitpunkt in der gleichen Größenordnung bewegen und somit keine wesentliche Verbesserung im Verlauf des Semesters festgestellt werden kann.

Bei den Studierenden zeigte sich folgendes Bild nach der ersten Befragungsrunde im Sommersemester 2020:

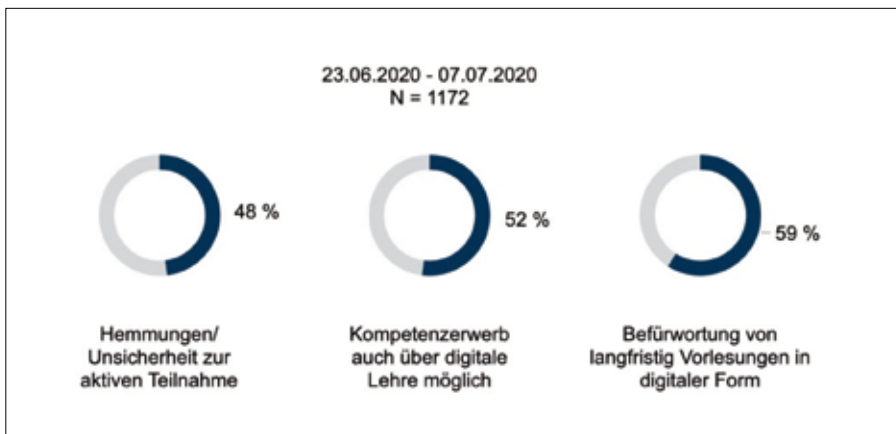


Abbildung 2. Angaben von Studierenden Personen im SoSe 2020

Auch bei der Erhebung der Studierenden wird deutlich, dass die digitale Lehre herausfordernd und belastend wahrgenommen wird: Im Vergleich zur Präsenzlehre fällt es 48 % der Studierenden in digitalen Lehrveranstaltungen schwerer sich mündlich zu beteiligen. 52 % der Studierenden glauben, dass die im Modulhandbuch vorgegebenen Kompetenzen auch über digitale Lehre vermittelt werden können. Langfristig können sich 59 % der Studierenden Vorlesungen in digitaler Form vorstellen; mehr als die Hälfte der Studierenden plädiert jedoch für eine Durchführung von Seminaren und Übungen in Präsenzform. Zu Störfaktoren zählen Studierende Lärm, eine unzureichende Internetverbindung, Familie und Kinderbetreuung, Mitbewohner*innen sowie wenig Platz bzw. keine Ausweichmöglichkeiten.

Die Erkenntnisse der Evaluation des digitalen Sommersemesters 2020 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg – wonach die durch die Corona-Pandemie bedingte Umstellung auf digitale Lehre eine große Herausforderung für Hochschullehrende und Studierende darstellt und als belastend wahrgenommen wird, gaben Anlass zu neuen strategischen Überlegungen zur erfolgreichen Bewältigung der digitalen Transformation: Sind Lehrende und Studierende nicht resilient genug? Ist die Organisation, die sie umgibt, nicht resilient genug?

3 Forschungsfragen im WiSe 2020/21

- » Wie hoch ist die durchschnittliche Resilienzausprägung von lehrenden und studierenden Personen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg?
- » Welche Ängste, Sorgen und Unsicherheiten treten in Bezug auf die digitale Lehre auf?
- » Was stärkt Hochschullehrende und Studierende?
- » Welche Ressourcen gibt es bei Hochschullehrenden und Studierenden, die den digitalen Wandel unterstützen?
- » Welche Maßnahmen können ergriffen werden, dass sich Lehrende und Studierende in dieser Umstellung sicherer fühlen?
- » Wie muss die Organisation „Hochschule“ gestaltet werden, um resilient mit den Herausforderungen der digitalen Transformation umgehen zu können?

4 Methodisches Vorgehen

Zur Bestimmung der individuellen Resilienz von Hochschullehrenden und Studierenden wurde eine Kurzversion der Resilienzskala, die RS-11 (Schumacher et al., 2005), herangezogen. Die Items müssen auf einer 7-stufigen Antwortskala beantwortet werden (von 1 = 'ich stimme nicht zu' bis 7 = 'stimme völlig zu'). Aus Gründen der wissenschaftlichen Anschlussfähigkeit wurde die 7-stufige Antwortskala beibehalten.

Neben der Resilienz sollten bei den beiden Zielgruppen außerdem die fünf Dimensionen der Persönlichkeit, die sogenannten Big Five (Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit), mit dem BFI-10 (Rammstedt et al., 2013) erhoben werden. Die Persönlichkeitsdimensionen haben sich bereits „als erfolgreiche Prädiktoren für verschiedene individuelle wie gesellschaftliche Prozesse und Phänomene erwiesen“ (ebd., S. 235) – so auch im Zusammenhang mit dem Konstrukt der Resilienz. Die Items müssen auf einer 5-stufigen Antwortskala beantwortet werden (von 1 = 'trifft überhaupt nicht zu' bis 5 = 'trifft voll und ganz zu'). Aus Gründen der Anschlussfähigkeit wurde auch die 5-stufige Antwortskala beibehalten.

Die Erkenntnisse aus der Evaluation des digitalen Sommersemesters 2020 legen nahe, in weiteren Überlegungen, insbesondere hinsichtlich einer Entwicklung von Resilienz, von digitaler Resilienz (als Subfacette von Resilienz) auszugehen. Die Fragebogen im Wintersemester 2020/21 umfassten daher auch Items zur Digitalisierung der Lehre: Bei der Itemkonstruktion wurden personale Schutzfaktoren wie Autonomie und Selbstwirksamkeit (In der Vorbereitung und Durchführung digitaler Lehre fühle ich mich sicher; Mit der digitalen Lehre komme ich gut

zurecht), Anpassungsfähigkeit (Mit meiner digitalen Lehre bin ich zufrieden; Mit der digitalen Lehre bin ich zufrieden) und Offenheit (Ich kann mir vorstellen, auch langfristig digital zu lehren; Ich kann mir vorstellen, auch langfristig in einem digitalen Setting zu studieren), aber auch positive Einstellungen gegenüber der digitalen Lehre (In der digitalen Lehre fühle ich mich wohl; Die digitale Lehre bereitet mir Freude) berücksichtigt. Aus Gründen der besseren Antwortinterpretation wurde eine 4-stufige Antwortskala gewählt (1 = 'nein', 2 = 'eher nein', 3 = 'eher ja', 4 = 'ja').

Zur umfassenden Beantwortung der Forschungsfragen war eine rein quantitative Erhebung allerdings nicht hinreichend. Daher erschien die Kombination von quantitativen und qualitativen Methoden angemessen. Die Untersuchungen wurden dementsprechend nach dem Mixed-Methods-Ansatz geplant. Offene Fragen am Ende des Fragebogens ermöglichten schließlich eine umfassende Annäherung an das neuartige Konstrukt der digitalen Resilienz. Über einen Zeitraum von jeweils 14 Tagen (13.01.2021 – 27.01.2021) wurden schließlich eine Erhebung der Lehrenden ($N_{\text{Lehrende (gesamt)}} = 49$) sowie eine Erhebung der Studierenden ($N_{\text{Studierende (gesamt)}} = 254$) durchgeführt.

5 Ergebnisse

5.1 Lehrende

Mit einem Gesamtmittelwert von $\bar{x} = 5,83$ erscheint die Stichprobe der Lehrenden relativ resilient. Der beste Wert lässt sich mit einem Mittelwert von $\bar{x} = 6,32$ für das Item RS003 "Es ist mir wichtig, an vielen Dingen interessiert zu bleiben" verzeichnen. Tendenziell schlechtere Werte weisen die Items RS011 "In mir steckt genügend Energie, um alles zu machen, was ich machen muss" ($\bar{x} = 5,35$), RS010 "Ich kann mich auch überwinden, Dinge zu tun, die ich eigentlich nicht machen will" ($\bar{x} = 5,43$), RS004 "Ich mag mich" ($\bar{x} = 5,58$) und RS008 "Ich finde öfter etwas, worüber ich lachen kann" ($\bar{x} = 5,65$) auf. Die erfassten Minima zeigen, dass es durchaus kritische Werte und damit weniger resiliente Lehrpersonen gibt.

Eine Berechnung der Korrelationen soziodemografischer Angaben sowie der fünf Persönlichkeitsdimensionen mit der Resilienzskala ergab folgende Auffälligkeiten:

- » Weibliche Lehrpersonen sind resilienter als männliche Lehrpersonen ($r = -.486$, $p < .01$).
- » Die Resilienzausprägung nimmt mit zunehmender Berufserfahrung zu ($r = .489$, $p < .01$). Die Berufserfahrung in Jahren sagt das Kriterium RS_{gesamt} statistisch signifikant voraus: $F(1, 29) = 7.977$, $p < .01$.
- » Extravertierte ($r = .545$, $p < .01$) und offene ($r = .464$, $p < .01$) Lehrende sind resilienter.

Die Ängste, Sorgen und Unsicherheiten der Lehrenden beziehen sich einerseits auf die sozialen Beziehungen zu Studierenden, zum anderen auf Aspekte, die die digitale Lehre an sich betreffen (Kompetenzerwerb, studierendenzentrierte Lehre, digitale Lehre in der Zukunft, Technik) sowie eine Verschlechterung der Arbeitsbedingungen an der Hochschule durch Mehrbelastung.

5.2 Studierende

Mit einem Gesamtmittelwert von $\bar{x} = 5,33$ erscheint auch die Stichprobe der studierenden Personen relativ resilient, jedoch etwas weniger resilient als die der lehrenden Personen. Vor

allein die erfassten Minima zeigen hier deutlich, dass es sehr kritische Werte und damit nicht resiliente Studierende gibt ($\bar{x} = 2,36$). Der beste Wert lässt sich mit einem Mittelwert von $\bar{x} = 5,93$ für das Item RS002 "Normalerweise schaffe ich alles irgendwie" verzeichnen. Schlechtere Werte weisen vor allem die Items RS011 "In mir steckt genügend Energie, um alles zu machen, was ich machen muss" ($\bar{x} = 4,81$) und RS010 "Ich kann mich auch überwinden, Dinge zu tun, die ich eigentlich nicht machen will" ($\bar{x} = 4,93$) auf.

Eine Berechnung der Korrelationen der Big Five mit der Resilienzskala sowie den Items zur Digitalisierung der Lehre ergab folgende Auffälligkeiten:

- » Extravertierte ($r = .195, p < .01$), gewissenhafte ($r = .363, p < .01$) und emotional stabile ($r = .279, p < .01$) Studierende sind resilienter.
- » Entgegen den bisherigen Befunden – wonach extravertierte Individuen insgesamt resilienter sind – sind introvertierte Studierende mit der digitalen Lehre zufriedener ($r = .204, p < .01$).
- » Introvertierte Studierende können sich zudem am ehesten vorstellen, auch langfristig in einem digitalen Setting zu studieren ($r = .143, p < .05$). Die Befunde decken sich mit aktuellen Forschungsergebnissen, wonach introvertierte Individuen die Pandemie weniger stressig erleben (Zacher & Rudolph, 2021).

Die Ängste, Sorgen und Unsicherheiten der studierenden Personen beziehen sich zum einen auf die sozialen Beziehungen im Studium zu Kommiliton:innen und Lehrenden, zum anderen auf Aspekte, die die digitale Lehre an sich betreffen (Kompetenzerwerb, Hemmungen/ Unsicherheit zur aktiven Teilnahme, Informationsverlust, erhöhte Eigenverantwortung und Selbstorganisation, Technik) sowie (digitale) Prüfungen.

6 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse lassen folgende Schlussfolgerungen zu:

Individuelle Schutzfaktoren nicht ausreichend wirksam

Auch wenn protektive Faktoren sowohl auf personaler, als auch auf familiärer und sozialer Ebene vorhanden sind, reichen diese nicht aus, um die Herausforderungen und Belastungen der digitalen Lehre zu kompensieren. Es sollten daher protektive Prozesse gefördert werden, die stärker auf den Hochschulkontext ausgerichtet sind.

Berücksichtigung von Individuum und Organisation

Darüber hinaus wird es nicht ausreichen, ausschließlich die individuelle Anpassungs- und Widerstandsfähigkeit zu stärken. Die organisationale Umgebung muss mit berücksichtigt werden, wenn es darum geht, den individuellen Herausforderungen unter digitalen Lehr-/ Lernbedingungen angemessen zu begegnen. Interventionsmaßnahmen müssen daher einen ganzheitlichen Ansatz verfolgen.

Operationalisierung der digitalen Resilienz

Die Studie lässt erste Schlüsse zu, dass man mit dem Begriff der digitalen Resilienz arbeiten könnte. In weiteren Schritten wird es daher nötig sein, das neuartige Konstrukt

sinnvoll zu operationalisieren und in das bestehende Resilienzkonzept (als Subkonzept) einzuordnen. Aus Forscher:innensicht besteht das Ziel, ein Messinstrument zu entwickeln, das das Konstrukt trennscharf erfasst und erlaubt, eine Status- und Verlaufsdiagnostik zu erheben.

Literaturverzeichnis

- Cicchetti, D. & Garnezy, N. (1993). Prospects and promises in the study of resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 497–502.
- Cronenberg, B. (2020). Organisationen digital und resilient transformieren. Ein Kompass zur ganzheitlichen Organisationsentwicklung. Springer.
- Flindt, N. & Steinbacher, J. (2021, angenommen). Resilienzstrategien zur Bewältigung der digitalen Transformation in Hochschulen und Schulen. Lehren und Lernen.
- Fookon, I. (2016). Psychologische Perspektiven der Resilienzforschung. In R. Wink (Hrsg.), *Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung* (S. 13–45). Springer.
- Gabriel, T. (2005). Resilienz – Kritik und Perspektiven. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51 (2), 207–217.
- Garnezy, N., Masten, A. S. & Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child Development*, 55, 97–111.
- Graf-Schlattmann, M., Meister, D. M., Oevel, G. & Wilde, M. (2019). Digitalisierungsstrategien auf dem Prüfstand. Eine empirische Untersuchung auf Basis der Grounded-Theory-Methodologie an deutschen Hochschulen. In J. Hafer, M. Mauch & M. Schumann (Hrsg.), *Teilhabe in der digitalen Bildungswelt* (S. 14–25). Waxmann.
- Henninger, M. (2016). Resilienz. In D. Frey (Hrsg.), *Psychologie der Werte* (S. 157–165). Springer.
- Karidi, M., Schneider, M. & Gutwald, R. (2018). Vom multidisziplinären Vergleich von Resilienzkonzepten zu interdisziplinären Lernprozessen. In M. Karidi, M. Schneider & R. Gutwald (Hrsg.), *Resilienz. Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation* (S. 1–10). Springer.
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12 (4), 857–885.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D. & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543–562.
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garnezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444.
- Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garnezy, N. & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143–169.
- Pädagogische Hochschule Heidelberg (2021). Über uns. <https://www.ph-heidelberg.de/hochschule/ueber-uns.html>
- Rammstedt, B., Kemper, C. J., Klein, M. C., Beierlein, C. & Kovaleva, A. (2013). Eine kurze Skala zur Messung der fünf Dimensionen der Persönlichkeit. 10 Item Big Five Inventory (BFI-10). *Methoden – Daten – Analysen*, 7 (2), 233–249.
- Rutter, M. (1990). Psychosocial resilience and protective mechanisms. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nüchterlein & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 181–214). Cambridge University Press.
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauß, B. & Brähler, E. (2005). Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 53 (1), 16–39.
- Steinbacher, J. (2021). Digitale Hochschule und Resilienz. Resilienzförderung als Strategie zur Bewältigung der digitalen Transformation? (Masterarbeit) Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Zacher, H. & Rudolph, C. W. (2021). Big Five traits as predictors of perceived stressfulness of the COVID-19 pandemic. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110694>

Zu den Autorinnen



Jana Steinbacher, M.A., studierte Europalehramt und Bildungswissenschaften an den Pädagogischen Hochschulen Karlsruhe und Heidelberg. Ihre Masterarbeit zum Thema „Digitale Hochschule und Resilienz. Resilienzförderung als Strategie zur Bewältigung der digitalen Transformation?“ wurde durch das Master Lab #TheNewNormal von Stifterverband und Heinz Nixdorf Stiftung gefördert. Ihr Forschungsschwerpunkt ist (digitale) Resilienz in einer postpandemischen Welt. Zu diesem Thema wird sie an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg promovieren.

E-Mail: steinbacher@ph-heidelberg.de



Dr.ⁱⁿ Nicole Flindt studierte Rechts- und Bildungswissenschaften an den Universitäten Mannheim und Heidelberg. Ihre Forschungsgebiete sind Neurodidaktik, e-Learning, KI und digitale Resilienz. Sie promovierte kooperativ an der Uni Heidelberg und dem Softwarekonzern SAS GmbH Deutschland. Sie ist von der Deutschen Systemischen Gesellschaft zertifizierte Systemische Beraterin (SG) und unterstützt (angehende) Promovierende und Postdocs mit systemischen Beratungsangeboten. Sie ist Geschäftsführerin des Forschungsreferats und Leiterin der Graduate School für Young Researcher der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

E-Mail: flindt@ph-heidelberg.de

HAGENBERG LINZ STEYR WELS

FH OBERÖSTERREICH

Roseggerstraße 15
4600 Wels | Austria
Tel: +43 5 0804 10
Fax: +43 5 0804 11900
tdl@fh-ooe.at
www.fh-ooe.at/tag-der-lehre



UNIVERSITY
OF APPLIED SCIENCES
UPPER AUSTRIA

