

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

1-2 | 2020

Thema: Resilienz im Hochschulkontext

- Resilienz im Hochschulkontext: Eine Standortbestimmung ■ Resilienz und der Übergang in die Hochschule ■ Bologna, Beschäftigungsfähigkeit und Resilienz
- Gesundheitsförderliche Ressourcen im Studium ■ Führung als Resilienz-Ressource in der Wissenschaft ■ Resilienz in wissenschaftsunterstützenden Bereichen
- Identifikation als Ansatzpunkt für Resilienzförderung ■ Mind-Body-Medizin zur Resilienzförderung von Studierenden

Beiträge zur HOCHSCHULFORSCHUNG

1-2 | 2020

Thema: Resilienz im Hochschulkontext

- Resilienz im Hochschulkontext: Eine Standortbestimmung ■ Resilienz und der
Übergang in die Hochschule ■ Bologna, Beschäftigungsfähigkeit und Resilienz
- Gesundheitsförderliche Ressourcen im Studium ■ Führung als Resilienz-Ressource
in der Wissenschaft ■ Resilienz in wissenschaftsunterstützenden Bereichen
- Identifikation als Ansatzpunkt für Resilienzförderung ■ Mind-Body-Medizin zur
Resilienzförderung von Studierenden

Impressum

Beiträge zur Hochschulforschung

erscheinen viermal im Jahr

ISSN (Print) 0171-645X

ISSN (Online) 2567-8841

Herausgeber: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung
und Hochschulplanung, Lazarettstraße 67, 80636 München

Tel.: 089/2 1234-405, Fax: 089/2 1234-450

E-Mail: Sekretariat@ihf.bayern.de

Internet: <https://www.ihf.bayern.de>

Herausgeberbeirat:

Prof. Dr. Katrin Auspurg (Ludwig-Maximilians-Universität München)

Dr. Dr. Lutz Bornmann (Max-Planck-Gesellschaft)

Prof. Dr. Monika Jungbauer-Gans (Universität Hannover, DZHW)

Prof. Dr. Georg Krücken (Universität Kassel, INCHER)

Prof. Dr. Isabell Welpel (Technische Universität München, IHF)

Dr. Lydia Hartwig (IHF)

Prof. Dr. Yvette Hofmann (IHF)

Redaktion: Dr. Lydia Hartwig (V.i.S.d.P.), Stefanie Poschlod
Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung

E-Mail: Hartwig@ihf.bayern.de

Die abgedruckten Beiträge geben die Meinung der Verfasser wieder.

Graphische Gestaltung: Haak & Nakat, München

Satz: Dr. Ulrich Scharmer, München

Druck: Steinmeier, Deiningen

Ausrichtung, Themenspektrum und Zielgruppen

Die „Beiträge zur Hochschulforschung“ sind eine der führenden wissenschaftlichen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung im deutschen Sprachraum. Sie zeichnen sich durch hohe Qualitätsstandards, ein breites Themenspektrum und eine große Reichweite aus. Kennzeichnend sind zudem die Verbindung von Wissenschaftlichkeit und Relevanz für die Praxis sowie die Vielfalt der Disziplinen und Zugänge. Dabei können die „Beiträge“ auf eine lange Tradition zurückblicken. Die Zeitschrift erscheint seit ihrer Gründung 1979 viermal im Jahr und publiziert Artikel zu Veränderungen in Universitäten, Fachhochschulen und anderen Einrichtungen des tertiären Bildungsbereichs sowie Entwicklungen in Hochschul- und Wissenschaftspolitik in nationaler und internationaler Perspektive.

Wichtige Themenbereiche sind:

- Governance von Hochschulen und Forschungseinrichtungen,
- Steuerung und Optimierung von Hochschulprozessen,
- Hochschulfinanzierung,
- Qualitätssicherung und Leistungsmessung,
- Studium und Studierende, Umsetzung des Bologna-Prozesses,
- Übergänge zwischen Schule, Hochschule und Arbeitsmarkt,
- Forschung und wissenschaftlicher Nachwuchs, akademische Karrieren,
- Geschlechterungleichheiten in der Wissenschaft,
- Wissenschaft und Wirtschaft,
- International vergleichende Hochschulforschung,
- Wissenschaftsforschung.

Die Zeitschrift veröffentlicht quantitative und qualitative empirische Analysen, Vergleichsstudien, Überblicksartikel und Einblicke in die Praxis, die ein anonymes Peer Review-Verfahren (double blind) durchlaufen haben. Sie bietet die Möglichkeit zum Austausch von Forschungsergebnissen und stellt ein Forum für Hochschulforscher und Experten aus der Praxis dar. Neben Ausgaben, die das gesamte Spektrum der Hochschulforschung abbilden, erscheinen in regelmäßigen Abständen Themenhefte. Hierfür erfolgt in der Regel ein Call for Papers. Manuskripte können jederzeit in deutscher und englischer Sprache eingereicht werden.

Die „Beiträge“ richten sich an Wissenschaftler, die sich mit Fragen des Hochschulwesens und seiner Entwicklung befassen, aber auch an politische Entscheidungsträger, Hochschulleitungen, Mitarbeiter in Hochschulverwaltungen, Ministerien sowie Wissenschafts- und Hochschulorganisationen.

Alle Ausgaben der „Beiträge zur Hochschulforschung“ erscheinen in gedruckter Form und werden auf der Homepage unter www.bzh.bayern.de veröffentlicht, die einzelnen Artikel sind nach verschiedenen Kategorien recherchierbar.

Inhalt

Editorial	4
Abstracts	6

Überblick

Yvette E. Hofmann, Raphael Müller-Hotop, Daniela Datzler: Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis	10
--	----

Forschung

Sarah Berndt, Annika Felix: Resilienz und der Übergang in die Hochschule – Eine empirische Untersuchung der Bedeutung von Resilienz für den Studien-erfolg und -abbruch in der Studieneingangsphase	36
---	----

Meike Nicolaus, Stephanie Duchek: 20 Jahre Bologna und Beschäftigungs-fähigkeit – Eine qualitative Studie zu Einflussmöglichkeiten der Hochschulaus-bildung auf die Resilienz von Absolventinnen und Absolventen	56
--	----

Ines Niemeyer: Gesundheitsförderliche Ressourcen im Studium – Auswirkungen von sozialer Unterstützung und strukturellen Rahmen-bedingungen der Hochschule auf die Lebenszufriedenheit und Gesundheit von Studierenden	82
---	----

Jana Bauer, Mara Kuschel: Führung als Resilienz-Ressource? Psychische Gesundheit von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit und ohne Qualifizierungsziel und die Rolle des Führungsverhaltens der direkten Vorgesetzten	104
---	-----

Ulf Banscheraus: Belastungserleben und resilientes Verhalten von Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen	126
---	-----

Einblicke in die Praxis

Katrin U. Obst, Thomas Kötter: Identifikation mit dem Studiengang als Ansatz-punkt für Resilienzförderung bei Studierenden	148
--	-----

Anna K. Tietjen, Katrin U. Obst, Thomas Kötter: Mind-Body-Medizin zur Resilienzförderung im Studium – Qualitative und quantitative Evaluation eines fakultativen Lehrangebots	162
---	-----

Zu guter Letzt

Birgitta Wolff, Präsidentin der Goethe-Universität Frankfurt am Main	178
Hinweise für Autorinnen und Autoren	180

Editorial

Die vielseitige Verwendung des Resilienzbegriffs, die Befunde zur Rolle der Resilienz an Hochschulen in verschiedenen Kontexten und die Suche nach Maßnahmen zur Förderung beispielsweise der Studierendengesundheit sowie des Studienerfolgs verlangen eine intensive und gleichzeitig differenzierte Analyse der Rolle der Resilienz im Hochschulkontext. Als Beitrag zu dieser Diskussion stützt sich dieses Themenheft auf multidisziplinäre Perspektiven und lädt ein breites Publikum ein, die Rolle der Resilienz im Hochschulkontext eingehender zu untersuchen und die Entwicklung zielgerichteter, wirksamer und empirisch gestützter Fördermaßnahmen zu beschleunigen.

Das vorliegende Themenheft verdeutlicht den Status quo der Resilienzforschung im Hochschulkontext mit einem Fokus auf den deutschsprachigen Raum. Es will die Stakeholder der Hochschulen darin unterstützen, die Rolle der Resilienz vor allem in Bezug auf die Gesundheit von Studierenden und den Studienerfolg einzuschätzen, resilienzfördernde Maßnahmen zu entwerfen sowie Forschungsbereiche zu identifizieren, die einer weiteren Entwicklung bedürfen. Die Autorinnen und Autoren dieses Hefts wurden dazu eingeladen, sich unter anderem mit folgenden themenspezifischen Fragestellungen zu befassen:

- Inwiefern gilt Resilienz als Erfolgsfaktor für Studium, Lehre und Organisation?
- Welche Bedeutung hat die psychische Widerstandskraft für den Übergang von der Schule zur Hochschule?
- Welche Bedeutung hat die psychische Widerstandskraft für den Leistungsdruck durch steigende Qualifikationsanforderungen auf dem Arbeitsmarkt?
- Wie lässt sich die Resilienz von Studierenden, Lehrenden und wissenschaftsunterstützendem Personal verbessern?

Die Idee zu diesem Themenheft ergab sich aus dem Forschungsprojekt „ReSt@MINT: Resilienz und Studienerfolg in MINT-Fächern“. Im Rahmen dieses Projekts erforschten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) und des Instituts für Leadership und Organisation (ILO) der Ludwig-Maximilians-Universität München von 2017 bis 2020, welche Faktoren den Studienerfolg von MINT-Studierenden maßgeblich beeinflussen. Das von Professor Martin Högl (ILO) und Professorin Yvette Hofmann (IHF) geleitete Forschungsprojekt wurde in der Förderlinie „Studienerfolg und Studienabbruch“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert (Förderkennzeichen 01PX16010A; 01PX16010B). In dieser Förderlinie werden unter anderem die überdurchschnittlich hohen Abbruchquoten in MINT-Fächern adressiert.

Ziel des Projekts ReSt@MINT war daher die Erforschung der Entwicklung und Bedeutung von Resilienz (d.h. der psychischen Widerstandsfähigkeit) für das erfolgreiche Absolvieren von MINT-Studiengängen.¹ Darüber hinaus war es ein Anliegen der Projektgruppe, eine Vernetzung von Resilienzforschenden und Hochschulangehörigen zu ermöglichen und den Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis zu fördern. Zu diesem Zwecke wurden zwei wissenschaftliche Symposien zum Thema „Resilienz im Hochschulkontext“ organisiert und das vorliegende Themenheft herausgegeben.

Mit diesem Themenheft gehen wir der Frage nach, was Hochschulen zur Förderung der psychischen Widerstandsfähigkeit ihrer Studierenden sowie ihres wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Personals tun können. Die Artikel in diesem Themenheft tragen damit nicht nur zur dringend erforderlichen Ausweitung der empirischen Evidenz von Resilienz im Hochschulkontext bei, sondern liefern auch Ansatzpunkte für die Hochschulen, wie Resilienzförderung im Hochschulkontext in die Praxis implementiert werden kann.

Den Anfang machen *Hofmann/Müller-Hotop/Datzer*, indem sie einen Überblick über den Stand der Resilienzforschung und deren Bedeutung für den Hochschulkontext liefern. Im Anschluss daran widmen sich *Berndt/Felix* der Frage, welche Relevanz der Resilienz in der Studieneingangsphase zukommt, während *Nicolaus/Duchek* die Einflussmöglichkeiten der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Absolventinnen und Absolventen betrachten. Im Gegensatz dazu fokussiert sich *Niemeyer* in ihrem Beitrag auf die psychische Gesundheit der Studierenden. Welche Rolle die Identifikation mit dem Studiengang in diesem Zusammenhang spielt, das klären *Obst/Kötter* in ihrem Praxisbeitrag. Darüber hinaus stellen *Tietjen/Obst/Kötter* das fakultative Lehrangebot Mind-Body-Medizin vor und diskutieren dessen resilienzfördernde Wirkung auf Studierende. Den Blick auf die Resilienz des wissenschaftlichen und wissenschaftsunterstützenden Personals richten *Bauer/Kuschel* und *Banscherus* in ihren Forschungsbeiträgen.

Yvette E. Hofmann

¹Siehe Hofmann et al. (2019): Die Rolle von Resilienz bei Studienabbruchentscheidungen. Stand der internationalen Forschung und erste Ergebnisse einer nationalen Studie. *Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration (QiW)*, 3-4/2019, S. 77–82.

Abstracts

Yvette E. Hofmann, Raphael Müller-Hotop, Daniela Datzner: The importance of resilience in the context of higher education – Status quo of research and practice

In the last years, there have been numerous reports of an increasingly high level of stress among university members. This affects not only students but also the scientific and non-scientific staff. It is, therefore, all the more surprising that research into the positive and protective function of resilience in the university context has received little attention. In this article, the status quo of resilience research and practice in the university context is described, and the contributions in this issue are located accordingly.

Sarah Berndt, Annika Felix: Resilience and transition into university – An empirical analysis of the importance of resilience for study success and dropout in the entrance phase

The psychological concept of resilience is applied to various contexts in which explanations of individuals' adaptive capacities are under evaluation. Enrolling a study programme at university can be understood as a "critical incident" in a person's life course, since freshmen are undergoing a transition process from schooling to academic education and learning behaviours. The present paper addresses the question how far factors of resilience as well as further risk factors are significant for learning achievement and dropout. The paper also examines how strong the factors are and how these predictors are interrelated. Moreover, the study takes a closer look at context factors and their influence on resilience and other risk factors. The data base is a survey among freshmen that has been performed under the project "Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg" (StuFo) in fall 2016/17 (N = 3 254, response rate 21 %) and as a repeated survey in spring 2017 (N = 888, response rate 45 %) at five German universities.

Meike Nicolaus, Stephanie Duchek: 20 years of Bologna and employability – A qualitative study on the influence of higher education on graduates' resilience

The core objective of the „Bologna“ declaration, which was signed 20 years ago, is to increase the employability of university graduates. Against the background of a complex and dynamic working world, it is hardly surprising that, in this context, resilience is increasingly important as a key ability of future specialists and executive staff.

Research on resilience in university context, however, mostly considers the reduction of dropout rates, but not the development of resilience for the working world. Consequently, there is currently no comprehensive overview of the different areas of university influence on graduates' resilience. With this article, we want to close this research gap. Based on the results of a systematic literature review, we conducted and analysed 25 expert interviews with students' contact points.

Ines Niemeyer: Health-promoting resources in degree programs – Impact of social support and framework requirements of universities on life satisfaction and health of students

Students are an increasingly important target group for health promotion in Germany. Studies show a significant increase in psychological impairment in the student body, having direct impact on study results. The article presents and analyses data of 6 168 students from the online survey "Student health in Germany 2017". The results illustrate that social support by other students and framework requirements of universities have a significant impact on life satisfaction and health of students. Consequently, universities should implement a systematic, structured health management system for students and shape the basic conditions to promote health. This will also have positive effects on students' performances.

Jana Bauer, Mara Kuschel: Leadership as resilience resource? Mental health of research assistants and the role of the direct supervisor's leadership behaviour

Uncertain career prospects, pressure to perform, and working overtime are typical mental stressors in academia, which particularly affect those who pursue a qualification goal. So far, however, little is known about resilience of academic staff when dealing with these stressors, i. e. whether their psychical health suffers and which factors can influence this. The article examines the relationship between leadership behaviour of direct supervisors and various aspects of mental health for research assistants. The results indicate that leadership behaviour of direct supervisors may act as a resource for psychical resilience. As expected, it was also found that those who pursue a qualification goal report greater feelings of impaired mental health and perceive some aspects of their direct supervisors' leadership behaviour differently than their colleagues without qualification goal.

Ulf Bancherus: Individual stress experience and resilient behaviour of professional services staff in higher education

In the course of various university reforms since the 1990s, professional services staff has been subject to higher qualitative and quantitative requirements. Administration, secretariats, libraries, data centers and laboratories are required to work flexibly and independently. This often goes hand in hand with high individual stress experience and high demand on the resilience of employees. Based on a secondary analysis of quantitative and qualitative data, the article examines socio-demographic, structural, and situational factors influencing the degree of occupational stress on employees and their coping strategies. The latter includes approaches to resilient behaviour as well as risky behaviours that can potentially have health consequences for the employees concerned.

Katrin U. Obst, Thomas Kötter: Identification with the study program as an approach for promoting resilience among students

The increasing number of reportings on the stress load of students raises the question of appropriate measures to promote students' resilience. This article shows that in addition to the classical offerings of stress management and resilience training, consideration of psychological group processes can be a useful approach to strengthening resilience. Specifically, the study presented here shows that a high level of identification with one's study program promotes the well-being of students. This positive influence is explained by the fact that a high degree of identification strengthens behavioural and experiential patterns that are associated with a healthy and resilient handling of stress during study.

Anna K. Tietjen, Katrin U. Obst, Thomas Kötter: Mind-Body Medicine to promote resilience among students – qualitative and quantitative evaluation of an elective course

Students are increasingly stressed by their studies, which can have a lasting negative impact on their health. In order to promote student health, behaviour-preventive measures that strengthen resilience could be important. At the University of Lübeck, a mindfulness-based intervention was carried out successfully within the framework of the University's student health management. The 10-week course imparted knowledge on mind-body medicine. Mind-body medicine focuses on the interplay of body, psyche and behaviour. Qualitative results based on letters of motivation of the participants and focus groups showed a keen interest as well as a special need for mindfulness-based methods in order to cope with stress. Quantitative data obtained from a pre-post intervention survey with seven validated scales indicate the effectiveness of the course in changing self-esteem, well-being and the perception of stress.

Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis

Yvette E. Hofmann, Raphael Müller-Hotop, Daniela Datzner

Seit Jahren ist zu beobachten, dass eine zunehmende Zahl von Hochschulangehörigen von einem steigenden Belastungsempfinden berichtet. Dies betrifft nicht nur Studierende, sondern auch das wissenschaftliche und nicht-wissenschaftliche Personal. Umso verwunderlicher ist es, dass die Erforschung der positiven und protektiven Funktion von Resilienz im Hochschulkontext bisher nur wenig Beachtung fand. Im Rahmen dieses Überblicksartikels werden der Status quo der Resilienz-forschung und -praxis im Hochschulkontext beschrieben und die Beiträge dieses Themenhefts entsprechend verortet.

1 Einleitung

Die Covid-19-Pandemie und alle damit verbundenen Konsequenzen stellen unsere Gesellschaft vor völlig neue Herausforderungen, durch die viele Menschen Stress und Belastungen weit über das alltägliche Niveau hinaus erleben. Kein Zweifel: Die globale Krise der vergangenen Monate war und ist für alle beispiellos, auch für die Hochschulen, die ohne Vorwarnung und zeitlichen Vorlauf das Lehren und Forschen flexibel auf neue Wege führen mussten. Gerade in diesen Tagen zeigt sich, wie gut der Einzelne, aber auch Institutionen wie die Hochschulen in der Lage sind, mit den derzeitigen signifikanten Herausforderungen und Belastungen konstruktiv umzugehen. Generell wird die Fähigkeit, auch schwere Situationen ohne dauerhafte (psychische oder physische) Beeinträchtigungen zu überstehen, häufig mit dem Begriff der Resilienz beschrieben (American Psychological Association, 2020; Luthans, 2002).

Aber auch vor Covid-19 bildeten Hochschulen einen Kontext, in dem unter anderem Studierende immer wieder mit großen Herausforderungen und starken Belastungen konfrontiert waren. Studien aus den vergangenen Jahren deuten auf eine stetig zunehmende Belastung unter Studierenden hin (z. B. Grützmaker et al., 2018; Williams, Dziurawiec & Heritage, 2018) und bezeugen seit Jahren konstant hohe Abbruchquoten, insbesondere in den MINT-Fächern (z. B. Heublein, 2014; Heublein & Schmelzer, 2018). Während im Unternehmenskontext die positive und protektive Funktion von Resilienz in den vergangenen Jahren umfassend untersucht und belegt wurde (siehe z. B. Hartmann et al., 2019), liegen im Vergleich dazu im Hochschulkontext bisher nur wenige empirisch fundierte Erkenntnisse zu den Auswirkungen und Fördermöglichkeiten von

Resilienz vor. Aus diesem Grund widmete sich das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt „ReSt@MINT: Resilienz und Studienerfolg in MINT-Fächern“ in den vergangenen drei Jahren in einem umfassenden Forschungsansatz der Untersuchung dieses Themenfelds.¹ Der vorliegende Band wurde von diesem Projekt inspiriert und bietet aktuelle Perspektiven und Erkenntnisse aus Forschung und Praxis zu folgenden Fragen:

- Für wen spielt Resilienz im Hochschulkontext eine Rolle und wann kommt diese Rolle besonders zum Tragen?
- Auf welche hochschulrelevanten Faktoren wirkt sich Resilienz aus? Trägt Resilienz beispielsweise zum Erfolg und/oder zur (psychischen) Gesundheit von Studierenden bei?
- Wie und durch welche Maßnahmen kann Resilienz im Hochschulkontext gefördert werden?

Im Rahmen dieses Überblicksartikels werden der Status quo der Resilienzforschung und -praxis im Hochschulkontext beschrieben und die einzelnen Beiträge entsprechend verortet.

2 Was Resilienz (nicht) ist

2.1 Klärung und Definition des Resilienzbegriffs

In den vergangenen Jahren hat der Resilienzbegriff die Grenzen des rein wissenschaftlichen Diskurses verlassen und in den Massenmedien, in populärwissenschaftlicher Literatur wie auch in der Wirtschaft Einzug gehalten (Meyen et al., 2017). Dabei wird Resilienz zwar disziplinübergreifend als Erklärungs-begriff verwendet, aber sowohl außerhalb als auch innerhalb des sozialwissenschaftlichen Diskurses häufig sehr unterschiedlich oder ungenügend definiert (Brewer et al., 2019; Fisher, Ragsdale & Fisher, 2019). Daher ist für einen Diskurs, der den Anspruch erhebt, zielführend und ergebnisorientiert zu sein, eine unmissverständliche Verortung des Resilienz-begriffs notwendig.

Prinzipiell kann zwischen der Resilienz eines Individuums, eines Teams oder einer Organisation differenziert werden (Soucek et al., 2016), wobei die individuelle Resilienz im Fokus dieses Themenhefts steht. In einem Großteil der (empirischen) Resilienzstudien wird sie als ein entscheidender protektiver Faktor im Umgang mit außerordentlichen Herausforderungen und Belastungen in verschiedenen Lebenskontexten identifiziert (Aburn, Gott & Hoare, 2016; Fisher et al., 2019; Fletcher & Sarkar, 2013). Dabei wird Resilienz oftmals als weitgehend stabiles Persönlichkeitsmerkmal aufgefasst

¹Förderkennzeichen: 01PX16010A; 01PX16010B, voraussichtliche Laufzeit 01.03.2017–31.07.2020.

(Block & Kremen, 1996; Wanberg & Banas, 2000), mal als veränderbare Fähigkeit verstanden (Connor & Davidson, 2003; Luthans, 2002) oder aus einer Prozessperspektive heraus definiert (Luthar & Cicchetti, 2000; McLarnon & Rothstein, 2013; Moenkemeyer, Hoegl & Weiss, 2012). Aktuell wird die Prozessperspektive auch von der American Psychological Association (2020) aufgegriffen, welche Resilienz als *„the process of adapting well in the face of adversity, trauma, tragedy, threats, or even significant sources of stress“* definiert (vgl. auch Luthar, Cicchetti & Becker, 2000). In diesem Sinne stellt Resilienz einen dynamischen Prozess dar, der beschreibt, wie Menschen durch die Nutzung persönlicher/psychologischer, sozialer/interpersonaler oder struktureller Ressourcen (z. B. Brewer et al., 2019; Hartmann et al., 2019; Soucek et al., 2016) ein adaptiver, positiver Umgang mit Rückschlägen und widrigen Bedingungen gelingt (Infurna & Luthar, 2018). Dieser prozesshafte, positive Umgang mit belastenden Erfahrungen beinhaltet, dass sich der Betroffene von erlebten oder ihm widerfahrenen Widrigkeiten, Konflikten, Misserfolgen, aber auch von herausfordernden Veränderungen (z. B. technologischem Fortschritt oder der Übernahme neuer Verantwortungsbereiche) erholt (siehe Luthans, 2002). Darüber hinaus gehen einige Forschende davon aus, dass ein resilienter Umgang mit belastenden Erfahrungen sowohl in einem „Zurückfedern auf den Ausgangszustand“ („bouncing back“) als auch in einem „persönlichen Wachsen über das Ausgangsniveau hinaus“ („psychological growth“) resultieren kann (Joseph & Linley, 2006; Linley & Joseph, 2005; Tugade & Fredrickson, 2004).

Unabhängig davon stellt sich generell die Frage, wie aussagefähig Erklärungsansätze sein können, in welchen eine Konzentration allein auf persönliche Eigenschaften des mehr oder minder resilienten Individuums stattfindet, während kontextuelle Faktoren außer Acht gelassen werden. Durch eine derartig einseitige Betrachtungsweise würden zentrale Determinanten in Entwicklungsprozessen vernachlässigt werden (Leipold & Greve, 2009).

2.2 Abgrenzung zwischen Resilienz, Ausdauer und Coping

Resilient zu sein bedeutet nicht, keine Belastungen oder keinen Stress mehr zu erleben; auch resiliente Menschen erleben Stress (American Psychological Association, 2020). Resilienten Menschen gelingt es jedoch vergleichsweise gut, mit signifikanten Herausforderungen konstruktiv umzugehen (American Psychological Association, 2020; Luthans, 2002). Dabei ist Resilienz nicht mit Ausdauer („perseverance“) oder dem Einsatz von Bewältigungsstrategien („coping“) gleichzusetzen, auch wenn sie jeweils im Zusammenhang damit steht.

So versteht man unter Resilienz insbesondere einen (kurzfristigen) positiven Umgang mit belastenden Erfahrungen, während Ausdauer die Bereitschaft beschreibt, lang-

fristig Ziele zu verfolgen und die hierfür erforderliche Selbstdisziplin aufzubringen (Wagnild & Young, 1993).

Coping bezieht sich im Unterschied zu Resilienz wiederum auf konkrete Strategien, die Menschen im Umgang mit Alltagsstress einsetzen (z. B. Folkman & Moskowitz, 2004). Doch während die Copingforschung Mechanismen untersucht, die Menschen insbesondere im Umgang mit alltäglichen Belastungserfahrungen anwenden, und dabei sowohl funktionale als auch *dysfunktionale* Bewältigungsmechanismen mit einbezieht, wird im Gegensatz dazu im Rahmen der Resilienzforschung untersucht, wie Menschen *erfolgreich* mit widrigen Bedingungen umgehen, welche über den alltäglichen Stress hinausgehen und einen erheblichen Rückschlag bedeuten (z. B. McLarnon & Rothstein, 2013; Sommer, Howell & Hadley, 2016).

3 Resilienz im Hochschulkontext als Forschungsdesiderat

Wie bereits eingangs kurz erwähnt, wurde der Erforschung der Resilienz im Hochschulkontext in den vergangenen Jahren vergleichsweise wenig Beachtung im Zusammenhang mit positivem organisationalen Verhalten („positive organizational behavior“) geschenkt (vgl. Luthans, 2002; siehe z. B. Hartmann et al., 2019; Linnenluecke, 2017; Vanhove et al., 2016). Dies ist umso erstaunlicher, als Resilienz – neben Konstrukten wie Hoffnung (hope), Wirksamkeit (efficacy) und Optimismus (optimism) – nicht nur als ein Kernaspekt menschlichen psychologischen Kapitals angesehen wird (Luthans & Youssef-Morgan, 2017), sondern darüber hinaus zahlreiche Studien im Unternehmenskontext belegen, dass Resilienz eine positive Wirkung auf arbeitsbezogene sowie veränderungsbezogene Einstellungen, auf die psychische und körperliche Gesundheit, die Leistung etc. hat (siehe Hartmann et al., 2019).

Die bisherigen Ergebnisse der Resilienzforschung im primären (z. B. Putwain et al., 2013) und sekundären Bildungssektor (z. B. Aldridge et al., 2016; Artuch-Garde et al., 2017; Masten, Herbers, Cutuli & Lafavor, 2008) weisen darauf hin, dass sich die Erkenntnisse aus der Managementforschung auch auf den Bildungssektor übertragen lassen. So zeigen beispielsweise Aldridge et al. (2016), wie bedeutsam Resilienz für die Zufriedenheit und das Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern ist. Im tertiären Bildungssektor lag der Untersuchungsfokus bisher beispielsweise auf Studierenden der ersten Generation (d. h. Studierenden, die Familien ohne akademischen Hintergrund entstammen; siehe Cotton, Nash & Kneale, 2017) oder Studierenden mit einem niedrigen sozioökonomischen Hintergrund (siehe Morales, 2014), dem Zusammenhang zwischen Resilienz und Wohlbefinden (Bacchi & Licinio, 2017; Cotton et al., 2017; Klibert et al., 2014) sowie der psychischen Gesundheit von Studierenden (Hartley, 2012; Kapikiran & Acun-Kapikiran, 2016). Darüber hinaus finden sich in letzter Zeit zunehmend studiengangsspezifische Resilienz-Studien, die sich mit der Frage

beschäftigen, welche Rolle Resilienz in der Ausbildung von Medizinstudierenden (Houpy et al., 2017) oder Pflegerinnen und Pflegern (van Hoek et al., 2019) spielt. Die wenigen bis dato veröffentlichten Studien, die sich auf Studierende im Allgemeinen beziehen, legen nahe, dass Resilienz (als Persönlichkeitsmerkmal) eine Rolle beim Eintritt in die Hochschule spielt (Denovan & Macaskill, 2017) und sich positiv auf die Studienleistung (de la Fuente et al., 2017), den Studienfortschritt (Backmann et al., 2019) sowie die psychische Gesundheit von Studierenden auswirkt (Wu et al., 2020).

Die Bedeutung der Erforschung der Rolle von Resilienz im Hochschulkontext wird hervorgehoben durch die Tatsache, dass empirische Studien zeigen, dass das Belastungsempfinden von Studierenden seit Jahren steigt (siehe Grützmacher et al., 2018). Darüber hinaus lässt sich eine Zunahme an Erschöpfungssyndromen und Depressionen in der Studierendenpopulation beobachten (z.B. Grützmacher et al., 2018; Pfleging & Gerhardt, 2013; Techniker Krankenkasse, 2015). Damit geht einher, dass Hochschulen konstant hohe Abbruchquoten beklagen (Heublein et al., 2017; Heublein & Schmelzer, 2018), auch unter Studierenden aus benachteiligten Gruppen (Quinn, 2013) und aus MINT-Fächern (Heublein & Schmelzer, 2018). Diese Entwicklung wird insbesondere hinsichtlich des wachsenden Fachkräftemangels als problematisch erachtet (Ackerman & Beier, 2016; Gohm, Humphreys & Yao, 1998; Humphreys, Lubinski & Yao, 1993). Erste Studien zu möglichen Ursachen hoher Abbruchquoten lassen vermuten, dass ein zunehmendes Stress- und Belastungsempfinden bei Studierenden ursächlich dafür sein kann (z.B. Grützmacher et al., 2018; Techniker Krankenkasse, 2015; Williams, Dziurawiec & Heritage, 2018).

Angesichts dieser Faktenlage rückt die Frage nach der Bedeutung einer (ausreichenden) psychischen Widerstandskraft der Studierenden für den erfolgreichen Abschluss eines Studiums zunehmend in den Vordergrund. Die Frage nach der Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext zieht auch die Frage nach sich, wie sehr Hochschulen hierbei in der Verantwortung stehen und in der Lage sind, die Resilienz ihrer Studierenden zu fördern. Zusätzlich sprechen empirische Belege dafür, dass auch das nicht-wissenschaftliche (Banscherus et al., 2017) sowie das wissenschaftliche Personal an Hochschulen häufig signifikanten Herausforderungen ausgesetzt sind. So sehen sich beispielsweise Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler oftmals durch einen hohen Publikationsdruck, Schwierigkeiten bei der Drittmittelinwerbung sowie durch Unsicherheiten aufgrund befristeter Verträge stark belastet (Bedeian, 2004; Ryazanova & McNamara, 2016; Sang et al., 2015). Auch Professorinnen und Professoren sind im Laufe Ihrer Karriere starken Belastungen ausgesetzt; dennoch findet dieses Thema in der Resilienzforschung bisher nahezu keine Berücksichtigung (Jaremka et al., 2020).

Vor dem Hintergrund bisheriger Befunde aus der hochschulspezifischen Resilienzforschung ist somit davon auszugehen, dass Resilienz für Studierende sowie für wissenschaftliches und nicht-wissenschaftliches Personal von zentraler Bedeutung ist (z. B. Kidd & Green, 2006). Eine umfassende Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Resilienz und psychischer Gesundheit und Leistungsfähigkeit im Allgemeinen sowie Abbruchintention, Dropout und Studienerfolg bei Studierenden im Besonderen erscheint äußerst vielversprechend und dringend. Dabei dürfen hochschulspezifische Kontextfaktoren, wie z. B. Wahlmöglichkeiten im Studienverlauf oder unterstützende Angebote, nicht außer Acht gelassen werden.

4 Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – eine kontextuale Einordnung

Hochschulen bilden einen Kontext, in welchem verschiedene Populationen – Studierende (z. B. Aditomo, 2015; Fischer, 2007; Gall et al., 2000) ebenso wie wissenschaftliches (z. B. Kraimer et al., 2019) und nicht-wissenschaftliches Personal (z. B. Banscheraus et al., 2017; Nickel, 2013) – Belastungen und signifikanten Herausforderungen ausgesetzt sind und immer wieder massive Rückschläge erleben.

Erste empirische Befunde verdeutlichen, dass Resilienz einen wichtigen protektiven Faktor für die psychische Gesundheit und den Erfolg von Studierenden darstellt (z. B. Hofmann et al., 2019; de la Fuente et al., 2017; Wu et al., 2020). In den Studien, die sich auf das Wohlergehen von Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeitern konzentrieren, wurde wissenschaftliches und nicht-wissenschaftliches Personal meistens nicht unterschieden. Erst kürzlich wurde die Notwendigkeit einer solchen Differenzierung im Rahmen eines Special Issues des *International Journal of Stress Management* thematisiert (siehe Kinman & Johnson, 2019; Johnson, Willis & Evans, 2019) und darauf verwiesen, dass es sich bei Resilienz um ein kontextspezifisches Phänomen handelt. Dies macht es unerlässlich, empirische Befunde, die im Zusammenhang mit Resilienz stehen, vor dem Hintergrund der kontextspezifischen Belastungserfahrung zu reflektieren (siehe Aburn, Gott & Hoare, 2016).

Im Folgenden geben wir einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand im Hinblick auf diese drei Populationen. Dabei berücksichtigen wir empirische Erkenntnisse zu den Fragen, für welche Personengruppen Resilienz wann (in welchen Phasen) besonders wichtig ist und wie sich (fehlende) Resilienz auswirkt. Im Anschluss daran erörtern wir den Forschungsstand bezüglich der Maßnahmen, welche Hochschulen auf individueller, gruppenspezifischer und struktureller Ebene ergreifen können, um Resilienz zu fördern (Brewer et al., 2019; Soucek et al., 2016).

4.1 Die Bedeutung von Resilienz für Studierende

Vor dem Hintergrund der Beobachtung, dass die Zahl der Studierenden, die unter psychischen Problemen leiden, zunimmt (z. B. Grützmaker et al., 2018; Mackenzie et al., 2011; Techniker Krankenkasse, 2015) und die Studienabbruchraten über Jahre konstant hoch bleiben, gerät Resilienz als mögliche Schlüsselkompetenz für Studierende in den Fokus. Bis dato zu diesem Thema durchgeführte Studien bringen Resilienz bereits mit der psychischen Gesundheit sowie dem Wohlbefinden von Studierenden und dem Studienfortschritt und -erfolg in Zusammenhang. Während einige Studien sich auf die Studieneingangsphase, also den Übergang vom Schulkontext in den Hochschulkontext konzentrierten, wenden andere sich der Frage zu, wie Studierende mit den herausfordernden Erfahrungen umgehen, mit denen sie sich im Rahmen ihres Studiums konfrontiert sehen.

Der Übergang vom sekundären in den tertiären Bildungssektor und die ersten Monate im Studium, die sogenannte Transition, ist für viele Studierende eine herausfordernde Phase (z. B. Cotton et al., 2017; Gall et al., 2000), in welcher das subjektive Wohlbefinden in Mitleidenschaft gezogen werden kann (z. B. Denovan & Manaskill, 2017) und es häufig zum Abbruch des Studiums kommt (Heublein et al., 2017; Quinn, 2013). Davon scheinen Studierende der ersten Generation besonders betroffen zu sein (z. B. Cotton et al., 2017; Phillips et al., 2020). Im vorliegenden Themenheft gehen *Sarah Berndt* und *Annika Felix* in ihrem Beitrag der Frage nach, inwieweit sich Resilienz- und Risikofaktoren auf der individuellen, sozialen und strukturellen Ebene in der Studieneingangsphase auf die Studienabbruchneigung und die Studienzufriedenheit auswirken.

Erste Studien, welche die Rolle der Resilienz im Verlauf des Studiums in den Fokus gestellt haben, deuten darauf hin, dass resiliente Studierende im Vergleich zu weniger resilienten Studierenden psychisch gesünder sind (z. B. Kapikiran & Acun-Kapikiran, 2016; Klibert et al., 2014), besser mit ihrem Studium vorankommen (Backmann et al., 2019) und dieses auch eher abschließen (Van Hoek et al., 2019). Zudem zeigt sich, dass Resilienz in einem positiven Zusammenhang mit akademischem Erfolg im Allgemeinen (de la Fuente et al., 2017) und der Durchschnittsnote von Studierenden im Speziellen steht (Luthans, Luthans & Jensen, 2012). Im vorliegenden Themenheft stellt *Ines Niemeyer* die Ergebnisse aus einer bundesweiten Studie vor, in welcher der Zusammenhang von hochschulspezifischen sozialen und strukturellen Resilienzfaktoren auf die Gesundheit und Lebenszufriedenheit von Studierenden untersucht wurde.

Langzeitstudien zeigen, dass die Lebenszufriedenheit von wenig resilienten Studierenden im Verlauf ihres Studiums stetig sinkt (Kjeldstadli et al., 2006) und dass Wechselwirkungen zwischen Resilienz und psychischer Gesundheit von Studierenden bestehen (Wu et al., 2020).

4.2 Die Bedeutung von Resilienz für das wissenschaftliche Personal

Auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind bei Ihrer Arbeit mit zahlreichen Herausforderungen und Belastungen konfrontiert: Potentielle Stressoren für Doktorandinnen und Doktoranden sowie Postdocs sind beispielsweise unsichere Beschäftigungsverhältnisse (z. B. Dany & Mangematin, 2004; Gillespie et al., 2001), Überstunden (Fontinha et al., 2019) oder der hohe Produktivitätsdruck (Kauffeld et al., 2019).

Gemäß einer Studie von Gloria und Steinhardt (2013) weisen mehr als 20 Prozent der untersuchten Postdocs (N = 200) klinisch relevante depressive Symptome auf. Eine Studie von Levecque und Kollegen (2017) zeigt zudem, dass 32 Prozent der Promovierenden an belgischen Hochschulen gefährdet sind, eine psychische Erkrankung zu entwickeln. Ihr Risiko ist damit signifikant höher als das vergleichbarer junger Erwachsener, welche außerhalb der Wissenschaft tätig sind. Weiterhin wird diskutiert, inwiefern das zunehmende Stressempfinden von Studierenden sich auch auf das Belastungserleben des wissenschaftlichen Personals auswirkt (siehe Robbins, Kaye & Catling, 2018). Trotzdem fanden Waight und Giordano (2018) Hinweise darauf, dass sich beispielsweise Doktorandinnen und Doktoranden oftmals keine Unterstützung für die Förderung ihrer eigenen psychischen Gesundheit suchen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Resilienzforschung sich bis dato kaum mit der Population des wissenschaftlichen Personals beschäftigt hat (siehe Guthrie et al., 2018; Jaremka et al., 2020); die Frage, welche Rolle die Resilienz für Doktorandinnen und Doktoranden, Postdocs und Professorinnen und Professoren spielt, ist in empirischen Studien daher bisher kaum thematisiert worden. Allerdings liegen erste empirische Hinweise darauf vor, dass Postdocs, welche eine vergleichsweise hohe Resilienz aufweisen, in Belastungssituationen beispielsweise seltener mit der Ausbildung depressiver Symptome reagieren (Gloria & Steinhardt, 2016). Eine Studie von Kidd und Green (2006) zeigt zudem, dass eine hohe Resilienz einen Einfluss auf die Bleibeabsicht in der Wissenschaft hat und auch in Verbindung mit einer höheren Zufriedenheit mit der gewählten Karriere steht. *Jana Bauer* und *Mara Kuschel* erweitern diese ersten Erkenntnisse, indem sie in diesem Themenheft untersuchen, welche Rolle das Führungsverhalten von Vorgesetzten auf das Belastungserleben wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hat und inwiefern dieses als protektiver Faktor für die psychische Gesundheit der Promovierenden fungieren kann.

4.3 Die Bedeutung von Resilienz für das nicht-wissenschaftliche Personal

Eine wichtige Säule des Wandels von Hochschulen stellt das nicht-wissenschaftliche Personal dar. Dieser Wandel geht mit der Ausbildung neuer Tätigkeitsprofile insbesondere in Verwaltungsbereichen und im Wissenschaftsmanagement einher (Nickel, 2013). Dabei sind die Übergänge der Tätigkeitsbereiche zwischen nicht-wissenschaftlichem Personal und wissenschaftlichem Personal oft fließend (Nickel & Ziegele, 2010). Gerade der dynamische Arbeitsmarkt und das Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Management können daher zu Herausforderungen im Arbeitsleben führen (Nickel, 2013). Dies führt dazu, dass auch das wissenschaftsunterstützende Personal signifikante psychische Belastungen erlebt (Banscherus et al. 2017; Johnson et al., 2019; Junghanns & Morschhäuser, 2013). Im Vergleich zum wissenschaftlichen Personal berichtet das nicht-wissenschaftliche Personal zwar seltener von einer Arbeitsüberlastung, im Gegenzug bemängelt es jedoch beispielsweise häufiger schlechtere Konditionen und schlechtere Arbeitsbedingungen, alles potentielle Stressoren (Johnson et al., 2019). Im vorliegenden Themenheft stellt *Ulf Banscherus* quantitative und qualitative Daten vor, welche Einblick darin geben, welche soziodemografischen, strukturellen und situativen Faktoren sich auf das Belastungserleben wissenschaftsunterstützender Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Hochschulen auswirken und auf welche Bewältigungsstrategien diese zurückgreifen (vgl. auch Banscherus et al., 2017; Fontinha et al., 2019; Johnson et al., 2019). Insgesamt scheint die psychische Widerstandskraft des nicht-wissenschaftlichen Personals eine große Bedeutung im Hinblick auf seine psychische und körperliche Gesundheit zu spielen (Johnson et al., 2019).

5 Fördermöglichkeiten von Resilienz an Hochschulen

Grundsätzlich herrscht weitgehend Einigkeit darüber, dass das Phänomen der psychischen Widerstandskraft, als Fähigkeit oder dynamischer Prozess verstanden, grundsätzlich veränderbar ist und trainiert werden kann (z. B. Chmitorz et al., 2018; Joyce et al., 2018). Die bisherige Resilienzforschung legt zudem nahe, dass ein kompetenter Umgang mit Stressoren prinzipiell zum Ausbau der individuellen Resilienz beitragen kann (Crane et al., 2019). Allerdings lassen methodologische Ungenauigkeiten bisheriger Studien eine Aussage darüber, welche Fördermaßnahmen besonders wirksam sind, nur selten zu (Chmitorz et al., 2018; Leppin et al., 2014). Grundsätzlich lässt sich jedoch sagen, dass Maßnahmen zur Förderung von Resilienz über die Veränderung von intrapsychischen, interpersonalen und kontextuellen Faktoren erfolgen (Brewer et al., 2019) und somit auf individueller, aber auch auf struktureller Ebene ansetzen können (Duchek & Nicolaus, 2019).²

²Dies trifft auch auf Teams und die Förderung von Teamresilienz zu (Soucek et al., 2016; siehe auch Hartwig et al., 2020).

5.1 Wirksamkeitsorientierte Ansatzpunkte zur Förderung psychologischer Prozesse

Die sozialpsychologische Interventionsforschung zeigt auf, dass Maßnahmen zur Förderung bestimmter psychologischer Prozesse unter bestimmten Voraussetzungen besonders wirksam sein können (Cohen, Garcia & Goyer, 2017; Walton & Yeager, 2020). Wirksamkeitsorientierte Ansatzpunkte zur Förderung psychologischer Prozesse sind demzufolge zum einen bei der Entwicklung der Maßnahme gegeben (Cohen et al., 2017) und liegen zum anderen in der Gestaltung des sozialen und strukturellen Kontexts (Walton & Yeager, 2020). So zeichnen sich wirksame Fördermaßnahmen in der Regel dadurch aus, dass sie zielgerichtet („targeted“), auf die Bedürfnisse zugeschnitten („tailored“) und zeitadäquat („timely“) sind (Cohen, Garcia & Goyer, 2017). Bei der Entwicklung einer Maßnahme sollte also zunächst berücksichtigt werden,

- welche Personen am meisten davon profitieren würden (targeted);
- wie die Maßnahme auf die Personen mit ihren Bedürfnissen, Interessen und ihrer motivationalen Lage zugeschnitten werden kann (tailored), und
- zu welchem Zeitpunkt sie die größte Wirksamkeit entfaltet (timely).

Dieser wirksamkeitsorientierte Ansatz schließt damit Seminare und Workshops aus, die nach dem Gießkannen- oder „One-size-fits-all“-Prinzip erfolgen. Vielmehr sollten Hochschulen bei der Entwicklung von Maßnahmen zur Förderung von Resilienz verschiedene Ziel-Populationen (z. B. Studierende, wissenschaftliches und nicht-wissenschaftliches Personal) mit ihren unterschiedlichen Belastungserfahrungen, aber auch den zeitlichen Kontext, beispielsweise durch die Differenzierung verschiedener Phasen (z. B. Transitions-Phase; siehe Yeager et al., 2016) oder signifikanter Erfahrungen (z. B. Nicht-Bestehen einer Prüfung) berücksichtigen (Brewer et al., 2019; Fisher et al., 2018; Windle, 2011). Bei der Entwicklung langfristig wirksamer Fördermaßnahmen können Hochschulen zum Beispiel folgende Fragen stellen:

- Wer genau benötigt Unterstützung?
- Wie kann die Fördermaßnahme optimal auf die Zielgruppe zugeschnitten werden?
- Zu welchem Zeitpunkt sollte die Fördermaßnahme durchgeführt werden, damit sie ihre Wirksamkeit maximal entfalten kann?

Für die Nachhaltigkeit solcher Maßnahmen ist letztlich entscheidend, ob der soziale und strukturelle Kontext förderlich oder hinderlich ist (Walton & Yeager, 2020; Yeager et al., 2019). Metaphorisch gesprochen, braucht der Samen, der beispielsweise in Veranstaltungen im Rahmen der Transitions-Phase oder durch die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten für Studierende gesät wird, den Nährboden, auf dem er über die

Zeit auch gedeihen kann. Diesen Nährboden bilden etwa soziale Normen (z. B. Yeager et al., 2019) oder die vorherrschende Fehler-Kultur (z. B. Edwards & Ashkanasy, 2018). Bisherige empirische Befunde lassen den Schluss zu, dass beispielsweise Studierende der ersten Generation (d. h. Studierende, die Familien ohne akademischen Hintergrund entstammen; siehe Phillips et al., 2020) oder Studierende, welche ethnischen Minderheiten angehören (Goyer et al., 2019), beim Eintritt in die Hochschule typischerweise eine große Unsicherheit bezüglich ihrer Zugehörigkeit erleben (Walton & Brady, 2020). Daher erweisen sich Ansätze als besonders erfolversprechend, bei denen Hochschulen auf der einen Seite die Verarbeitung des Unsicherheitserlebens frühzeitig gezielt adressieren und zugleich Angebote zur Verfügung stellen, welche es diesen Studierendengruppen ermöglichen, Zugehörigkeitserfahrungen zur Hochschulgemeinde zu machen (Goyer et al., 2019; Walton & Brady, 2020; Walton & Yeager, 2020).

Bei der Entwicklung wirksamer Maßnahmen, die auf die psychische Widerstandskraft abzielen, sollte darüber hinaus berücksichtigt werden, dass Resilienz ein kontextspezifisches Phänomen ist (Aburn, Gott & Hoare, 2016): Die Bewältigung verschiedener Belastungserfahrungen in unterschiedlichen hochschulspezifischen Kontexten erfordert demnach auch das Vorhandensein und die Nutzung unterschiedlicher intrapsychischer, interpersoneller und kontextueller Ressourcen (Fisher et al., 2018; Windle, 2011).

5.2 Resilienzförderung auf der individuellen Ebene

Grundsätzlich empfiehlt die *American Psychological Association* (2020) zur Förderung von Resilienz (1) unterstützende Verbindungen einzugehen und unterstützenden Gruppen beizutreten sowie sich aktiv Hilfe zu suchen, wenn man sie benötigt („connection“), (2) die eigene psychische und körperliche Gesundheit (z. B. durch Achtsamkeitsübungen und einen gesunden Lebensstil) zu pflegen („wellness“), (3) die eigenen Stärken zu entdecken und passende Ziele zu verfolgen („meaning“) und (4) Veränderungen zu akzeptieren und eine optimistische Einstellung zu entwickeln („healthy thinking“). Studien zeigen zudem, dass die Entwicklung eines Growth-Mindsets (z. B. Aditomo, 2015; Yeager & Dweck, 2012) sowie die Schulung der Achtsamkeit (Galante et al., 2018; Joyce et al., 2018; Pauls et al., 2016) resilienzförderlich sein können.

Im Hinblick auf die *Gruppe der Studierenden* deutet die bisherige Forschung darauf hin, dass Studierende mit niedrigerer Resilienz zusätzlich von einer Förderung ihres Selbstvertrauens (Robbins et al., 2018) sowie ihrer Selbstwirksamkeit (Cassidy, 2015) und der Entwicklung von Optimismus (Denovan & Manaskill, 2017) sowie einer internalen Kontrollüberzeugung („locus of control“, Edwards, Catling & Parry, 2016) profitieren können. Förderlich scheint ebenfalls zu sein, Hindernisse im Studium frühzeitig zu entdecken und Lern- (Ainscough et al., 2017) sowie Coping-Strategien (Brewer

et al., 2019) zu erlernen. Darüber hinaus scheint sich zu manifestieren, dass das frühzeitige Bewusstwerden der individuellen Leistungsmotivatoren und -werte positiven Einfluss nimmt (Backmann et al., 2019). In diesem Zusammenhang erscheint es auch ratsam, die Studierenden darin zu unterstützen, sich ihrer Selbstverantwortung und der Bedeutung von Eigeninitiative bewusst zu werden, beispielsweise dahingehend, bei Bedarf auch aktiv nach Hilfe und Unterstützung zu suchen oder gemeinsam Lerngruppen zu bilden (Brewer et al., 2019). Zudem lassen die bisherigen Befunde den Schluss zu, dass ein starkes Verbundenheitsgefühl mit der Hochschule resilienzförderlich ist (Pidgeon et al., 2014).

Hinsichtlich der *Gruppe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler* deuten Studien darauf hin, dass die Resilienz des Wissenschaftspersonals unter anderem dadurch gefördert werden kann, dass akzeptiert wird, dass Fehler Bestandteil von Forschungsarbeit sind und daher aus diesen gezielt gelernt werden kann (Edwards & Ashkanasy, 2018). Eine Reihe an resilienzfördernden Faktoren identifizierten auch Hartmann und Kollegen (2019) in ihrem Review zu Resilienz am Arbeitsplatz: Soziale Unterstützung, die Teilung von Verantwortlichkeit sowie die persönliche Bedeutsamkeit der Arbeit sind als Beispiele zu nennen, welche mit hoher Resilienz im Arbeitskontext in Verbindung stehen.

Unabhängig von der jeweils im Fokus stehenden Gruppe stellt sich jedoch die Frage, inwiefern die Resilienz von Studierenden sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Hochschule gezielt durch Workshop- oder Trainingsmaßnahmen gefördert werden kann. Sogenannte Interventionsstudien, welche die signifikante Zunahme von Resilienz durch Trainings und Interventionen zum Forschungsgegenstand haben, zeichnen bislang ein divergentes Bild bezüglich der Effektivität von spezifischen Maßnahmen. So konnte in der Bildungs- und Lernforschung in einer Metaanalyse mit 2 498 Schülerinnen und Schülern zwischen 8 und 18 Jahren die Effektivität des sogenannten Penn Resiliency Program (PRP) nicht bestätigt werden (Bastounis et al., 2016). Hingegen lieferte eine Interventionsstudie von Houston und Kollegen (2017) bei Studierenden erste Hinweise auf die Wirksamkeit solcher Trainings für eine Stärkung von Resilienz und Coping (RCI). Andererseits kann im Arbeitskontext bislang nur eingeschränkt auf die Wirksamkeit von Resilienztrainings verwiesen werden. So kommen Robertson, Cooper, Sarkar und Curran (2015) auf Basis ihrer Erkenntnisse zu dem Schluss, dass Einzeltrainings Gruppeninterventionen überlegen zu sein scheinen und sich Resilienztrainings insbesondere zur Förderung subjektiven Wohlbefindens eignen. Gleichzeitig weisen sie jedoch auch darauf hin, dass die empirische Evidenz noch eingeschränkt ist. Auch ein systematisches Review von Forbes und Fikretoglu (2018) zu Resilienzinterventionen in verschiedenen Kontexten (z. B. dem Arbeits- oder Schulkontext) nennt als Ursachen für die unzureichende Effektivität von aktuell existierenden Maßnahmen insbesondere den Mangel an solider Theoriegrundlage und empirischer Evidenz.

Mit diesem Themenheft knüpfen wir an die Forderung von Forbes und Fikretoglu (2018) an und erweitern die Basis empirischer Erkenntnisse im Bereich resilienzfördernder Maßnahmen. So gehen *Katrin Obst* und *Thomas Kötter* in diesem Themenheft der Frage nach, ob die Identifikation mit dem eigenen Studiengang resilienzförderlich wirkt, und *Anna Tietjen*, *Katrin Obst* und *Thomas Kötter* stellen die Ergebnisse einer achtsamkeitsbasierten Intervention vor.

5.3 Resilienzförderung auf der strukturellen Ebene

Neben der Vermittlung individueller resilienzförderlicher Wissensbestände und Strategien können Hochschulen mit Blick auf den sozialen und organisationalen Kontext auch die strukturellen Verhältnisse so gestalten, dass diese resilienzförderlich sind (z. B., Brewer et al., 2019; Walton & Yeager, 2020).³ In ihrem Beitrag gehen *Meike Nicolaus* und *Stephanie Duchek* ausführlich darauf ein, wie Hochschulen durch die Implementierung struktureller Maßnahmen die Resilienz der Studierenden fördern können und weshalb die Förderung von Resilienz auch im Sinne einer „Employability“, d. h. für die Arbeitsmarkt- bzw. Beschäftigungsfähigkeit von Absolventinnen und Absolventen, von zentraler Bedeutung ist. Resilienzförderliche Programme können grundsätzlich vor, während oder nach einer belastenden Erfahrung angeboten werden (Chmitorz et al., 2017). Dabei weisen bisherige empirische Studien darauf hin, dass Studierende insbesondere dann von resilienzförderlichen Maßnahmen zu profitieren scheinen, wenn sie Minderheitengruppen angehören (z. B. Cotton et al., 2017), sich in der Transitions-Phase befinden (Cotton et al., 2017; Yeager et al., 2016; Wu et al., 2020), in der Prüfungszeit besonders viel Stress erleben (Steinhardt & Dolbier, 2008) oder wenn ihr Abschluss unmittelbar bevorsteht (Duchek & Nicolaus, 2019; Wu et al., 2020). Hier können Hochschulen Studierende in der Übergangsphase beispielsweise durch geeignete Diagnostik darin unterstützen, festzustellen, in welchen Bereichen eine Förderung von besonderem Wert sein könnte (z. B. Le, Robbins & Westrick, 2014). Diesbezüglich liegen bereits validierte Fragebögen vor (z. B. für Studierende: Cassidy, 2016; Turner, Holdsworth & Scott-Young, 2016), welche genutzt werden können, um zu bestimmen, welche Personen von resilienzförderlichen Programmen besonders profitieren würden. Spezifische resilienzförderliche Programme werden in diesem Themenheft von *Anna Tietjen*, *Katrin Obst* und *Thomas Kötter* vorgestellt.

Zudem können Hochschulen die Studierenden durch entsprechende Veranstaltungen darin unterstützen, sich stärker mit dem Studiengang zu identifizieren (siehe auch *Katrin Obst* und *Thomas Kötter* in dieser Ausgabe) oder auch ein höheres Commitment gegenüber der Hochschule zu entwickeln (siehe *Meike Nicolaus* und *Stephanie*

³Verwiesen sei auch auf die Differenzierung von Risiko- und Schutzfaktoren (Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019) und die Möglichkeit, Schutzfaktoren gezielt auszubauen, zum Beispiel, indem Möglichkeiten zur Vernetzung geschaffen werden (siehe Nicolaus & Duchek, in dieser Ausgabe).

Duchek, diese Ausgabe). Darüber hinaus unterstützen Wahlmöglichkeiten in Hinblick auf das eigene Studium und Kontrolle (beispielsweise über die Lerninhalte) die Selbstwirksamkeitserfahrung von Studierenden und fördern dadurch ebenfalls deren Resilienz (siehe Brewer et al., 2019). Insbesondere auch die Etablierung unterstützender sozialer Verbindungen, zum Beispiel durch Lerngruppen, Tutoring oder Mentoring, kann einen positiven Einfluss auf die wahrgenommene soziale Unterstützung von Studierenden ausüben und somit resilienzförderlich sein. Darüber hinaus sind eine intensive Studierendenberatung (Fervers et al., 2018), Brückenkurse, Monitoring- und Frühwarnsysteme weitere vielversprechende Möglichkeiten, Studierende in ihrer Resilienz sowie in ihrem Studienerfolg zu unterstützen (Falk & Marschall, 2019; Quinn, 2013). Zudem führt *Ines Niemeier* in dem vorliegenden Themenheft Befunde an, die dafür sprechen, dass Hochschulen ein umfassendes systematisches Studentisches Gesundheitsmanagement (SGM) implementieren sollten.⁴

Neben Fördermöglichkeiten auf der individuellen Ebene liegen strukturelle Ansatzpunkte zur Förderung der Resilienz des wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Personals beispielsweise in der gezielten Gestaltung des sozialen Miteinanders: Da im Unternehmenskontext die soziale Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen bereits als wichtiger resilienzfördernder Faktor identifiziert wurde (z. B. Foerster & Duchek, 2017; Kuntz, Connell & Näswall, 2017; Todt, Weiss & Hoegl, 2018), erscheint diesbezüglich eine strukturelle Förderung auch für Hochschulpersonal vielversprechend. Aktuelle Befunde deuten beispielsweise darauf hin, dass beim Erleben von Rückschlägen insbesondere der emotionalen Unterstützung aus dem Arbeitsumfeld – im Vergleich zu emotionaler Unterstützung aus dem privaten Umfeld – eine entscheidende resilienzförderliche Rolle zukommt (Todt et al., 2018). In ähnlicher Weise steht auch ein Klima der psychologischen Sicherheit, welches Mitarbeitenden erlaubt, ohne Angst vor negativen Konsequenzen Hilfe einzufordern oder für ihre Meinung einzutreten, im Zusammenhang mit mehr Resilienz (Edmondson et al., 2016). Neben sozialer Unterstützung und einem Klima der Sicherheit gilt die Etablierung einer Fehler- (Edwards & Ashkanasy, 2018) sowie einer Lern- und Wissensaustauschkultur (Malik & Garg, 2017) als resilienzförderlich und erscheint somit ebenfalls für den Hochschulkontext wünschenswert. Mit Bezug auf das wissenschaftliche Personal – dabei im Fokus Professorinnen und Professoren – stellt *Ulf Banscherus* eine „konstante Führungskräfteweiterentwicklung“ als essentiell heraus. Zusätzlich empfiehlt er im Hinblick auf eine Unterstützung des nicht-wissenschaftlichen Personals neben Weiterbildungsangeboten „zudem eine kritische Überprüfung der Arbeitsorganisation sowie der Verteilung von Zuständigkeiten und des verfügbaren Arbeits(-zeit-)volumens“ (siehe den Beitrag von *Ulf Banscherus* in diesem Themenheft).

⁴Zudem könnte eine Flexibilisierung der Studiengänge Belastungen für Studierende reduzieren; eine Diskussion darüber würde allerdings den Rahmen dieses Beitrags sprengen.

6 Fazit

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich hinter dem Begriff der (psychologischen) Resilienz ein vielschichtiges Konzept verbirgt, das bereits Anwendung in einem weiten Spektrum an Forschung gefunden hat. Eine oftmals unklare Begriffsdefinition und Lücken in der empirischen Forschung lassen derzeit jedoch nur begrenzt Rückschlüsse auf zugrundeliegende Wirkmechanismen von Resilienz im Umgang mit Rückschlägen und Stresserleben zu. Dies gilt in besonderem Maße für etwaige Wirkungszusammenhänge und Interdependenzen im Hochschulkontext.

Vor dem Hintergrund, dass ein großer Prozentsatz an Studierenden von einem starken Belastungsempfinden berichtet, und angesichts der aktuellen Entwicklung der Coronakrise ist das Forschungsfeld der psychischen Widerstandskraft von Studierenden und Hochschulpersonal sowie der möglichen Maßnahmen zu deren Stärkung daher dringend zu explorieren. Dabei wird sich der praktische Wert künftiger Resilienzforschung im Hochschulkontext zum einen daran messen lassen müssen, inwiefern einer ausreichenden Unterscheidung zwischen den einzelnen Populationsgruppen der Hochschulen Rechnung getragen wird. Zum anderen scheint es unerlässlich, die Prozessperspektive von Resilienz, bei der das Erleben des Rückschlags, aber auch die resultierenden Bewältigungsmechanismen thematisiert werden, noch stärker in den Fokus zu rücken. Schließlich zeigt sich die Notwendigkeit der Berücksichtigung kontextueller Einflussfaktoren auf das Resilienzpotalential des Einzelnen, um belastbare Handlungsempfehlungen für die Hochschulen aussprechen zu können.

Literatur

Aburn, G., Gott, M. & Hoare, K. (2016). What is resilience? An Integrative Review of the empirical literature. *Journal of advanced nursing*, 72(5), 980–1000. <https://doi.org/10.1111/jan.12888>

Ackerman, P. L. & Beier, M. E. (2016). Intelligence, Personality, and Interests in the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 205–218. <https://doi.org/10.1177/1069072703011002006>

Aditomo, A. (2015). Students' Response to Academic Setback. 'Growth Mindset' as a Buffer Against Demotivation. *International Journal of Educational Psychology*, 4(2), 198. <https://doi.org/10.17583/ijep.2015.1482>

Ainscough, L., Stewart, E., Colthorpe, K. & Zimbardi, K. (2017). Learning hindrances and self-regulated learning strategies reported by undergraduate students. Identifying characteristics of resilient students. *Studies in Higher Education*, 43(12), 2194–2209. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1315085>

- 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>
- American Psychological Association (2020). *Building your resilience*. Abgerufen am 15.05.2020 von <http://www.apa.org/topics/resilience>.
- 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>
- Bacchi, S. & Licinio, J. (2017). Resilience and psychological distress in psychology and medical students. *Academic Psychiatry, 41*(2), 185–188.
- 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>
- Banscherus, U., Baumgärtner, A., Böhm, U., Golubchikova, O., Schmitt, S. & Wolter, A. (2017). *Wandel der Arbeit in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen. Hochschulreformen und Verwaltungsmodernisierung aus Sicht der Beschäftigten* (FF Forschungsförderung, Nr. 362 (August 2017)). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. Verfügbar unter <http://hdl.handle.net/10419/172334>.
- Bastounis, A., Callaghan, P., Banerjee, A. & Michail, M. (2016). The effectiveness of the Penn Resiliency Programme (PRP) and its adapted versions in reducing depression and anxiety and improving explanatory style. A systematic review and meta-analysis. *Journal of adolescence, 52*, 37–48. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.07.004>
- Bedeian, A. G. (2004). Peer review and the social construction of knowledge in the management discipline. *Academy of Management Learning & Education, 3*(2), 198–216. Verfügbar unter <https://faculty.lsu.edu/bedeian/files/peer-review-and-the-social-construction-of-knowledge.pdf>.
- Block, J. & Kremen, A. M. (1996). IQ and Ego-Resiliency: Conceptual and Empirical Connections and Separateness. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(2), 349–361.
- Brewer, M. L., van Kessel, G., Sanderson, B., Naumann, F., Lane, M., Reubenson, A. et al. (2019). Resilience in higher education students: a scoping review. *Higher Education Research & Development, 38*(6), 1105–1120.
- Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students. The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology, 6*, 1781. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30). A New Multidimensional Construct Measure. *Frontiers in Psychology, 7*, 1787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>

Chmitorz, A., Kunzler, A., Helmreich, I., Tüscher, O., Kalisch, R., Kubiak, T. et al. (2018). Intervention studies to foster resilience – A systematic review and proposal for a resilience framework in future intervention studies. *Clinical psychology review*, 59, 78–100. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.11.002>

Cohen, G. L., Garcia, J. & Goyer, J. P. (2017). Turning point: Targeted, tailored, and timely psychological intervention. In A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (S. 657–686). New York: Guilford Press.

Connor, K. M. & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale. The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>

Cotton, D. R. E., Nash, T. & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62–79. <https://doi.org/10.1177/1474904116652629>

Crane, M. F., Searle, B. J., Kangas, M. & Nwiran, Y. (2019). How resilience is strengthened by exposure to stressors. The systematic self-reflection model of resilience strengthening. *Anxiety, stress, and coping*, 32(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/10615806.2018.1506640>

Dany, F. & Mangematin, V. (2004). Beyond the Dualism Between Lifelong Employment and Job Insecurity. Some New Career Promises for Young Scientists. *Higher Education Policy*, 17(2), 201–219. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300051>

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. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01039>

Denovan, A. & Macaskill, A. (2017). Stress and subjective well-being among first year UK undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 18(2), 505–525.

Duchek, S. & Nicolaus, M. (2019). Bologna, Employability und Resilienz. Der Einfluss der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Absolventen. *Das Hochschulwesen*, 67(3), 76–81.

Edmondson, A. C., Higgins, M., Singer, S. & Weiner, J. (2016). Understanding Psychological Safety in Health Care and Education Organizations. A Comparative Perspective. *Research in Human Development*, 13(1), 65–83. <https://doi.org/10.1080/15427609.2016.1141280>

Edwards, M. S. & Ashkanasy, N. M. (2018). Emotions and failure in academic life. Normalising the experience and building resilience. *Journal of Management & Organization*, 24(2), 167–188. <https://doi.org/10.1017/jmo.2018.20>

Edwards, T., Catling, J. C. & Parry, E. (2016). Identifying Predictors of Resilience in Students. *Psychology Teaching Review*, 22(1), 26–34.

- Falk, S. & Marschall, M. (2019). Studienabbruch – Was können Hochschulen tun? Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten. *Qualität in der Wissenschaft*, 13(1), 23–27.
- Fervers, L., Jacob, M., Beckmann, J. & Plepenburg, J. (2018). Weniger Studienabbruch durch intensive Studienberatung? Eine Kurzbeschreibung des Forschungsprojektes „Frühe Prävention von Studienabbruch“ (PraeventAbb). *Qualität in der Wissenschaft*, 12(4), 82–85.
- Fischer, M. J. (2007). Settling into Campus Life. Differences by Race/Ethnicity in College Involvement and Outcomes. *The Journal of Higher Education*, 78(2), 125–156. <https://doi.org/10.1353/jhe.2007.0009>
- Fisher, D. M., Ragsdale, J. M. & Fisher, E. C.S. (2019). The Importance of Definitional and Temporal Issues in the Study of Resilience. *Applied Psychology*, 68(4), 583–620. <https://doi.org/10.1111/apps.12162>
- Fletcher, D. & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23.
- Foerster, C. & Duchek, S. (2017). What makes leaders resilient? An exploratory interview study. *German Journal of Human Resource Management*, 31(4), 281–306.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). Coping. Pitfalls and promise. *Annual review of psychology*, 55, 745–774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Fontinha, R., Easton, S. & van Laar, D. (2019). Overtime and quality of working life in academics and nonacademics. The role of perceived work-life balance. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 173–183. <https://doi.org/10.1037/str0000067>
- Forbes, S. & Fikretoglu, D. (2018). Building Resilience. The Conceptual Basis and Research Evidence for Resilience Training Programs. *Review of General Psychology*, 22(4), 452–468. <https://doi.org/10.1037/gpr0000152>
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönna-Böse, M. (2019). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A. et al. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study). A pragmatic randomised controlled trial. *The Lancet Public Health*, 3(2), e72–e81. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30231-1](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30231-1)
- Gall, T. L., Evans, D. R. & Bellerose, S. (2000). Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(4), 544–567.
- Gillespie, N. A., Walsh, M., Winefield, A. H., Dua, J. & Stough, C. (2001). Occupational stress in universities. Staff perceptions of the causes, consequences and moderators of stress. *Work & Stress*, 15(1), 53–72. <https://doi.org/10.1080/02678370110062449>

Gloria, C. T. & Steinhardt, M. A. (2013). Flourishing, Languishing, and Depressed Postdoctoral Fellows: Differences in Stress, Anxiety, and Depressive Symptoms. *Journal of Postdoctoral Affairs*, 3(1), 1–9.

Gloria, C. T. & Steinhardt, M. A. (2016). Relationships Among Positive Emotions, Coping, Resilience and Mental Health. *Stress and Health*, 32(2), 145–156. <https://doi.org/10.1002/smi.2589>

Gohm, C. L., Humphreys, L. G. & Yao, G. (1998). Underachievement among spatially gifted students. *American Educational Research Journal*, 35(3), 515–531.

Goyer, J. P., Cohen, G. L., Cook, J. E., Master, A., Apfel, N., Lee, W. et al. (2019). Targeted identity-safety interventions cause lasting reductions in discipline citations among negatively stereotyped boys. *Journal of personality and social psychology*, 117(2), 229–259. <https://doi.org/10.1037/pspa0000152>

Grützmaker, J., Gusy, B., Lesener, T., Sudheimer, S. & Willige, J. (2018). *Gesundheit Studierender in Deutschland 2017. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse*. Hannover u. a.: DZHW u. a.

Guthrie, S., Lichten, C. A., van Belle, J., Ball, S., Knack, A. & Hofman, J. (2018). Understanding mental health in the research environment. A Rapid Evidence Assessment. *Rand health quarterly*, 7(3).

Hartley, M. T. (2012). Investigating the Relationship of Resilience to Academic Persistence in College Students with Mental Health Issues. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 56(4), 240–250. <https://doi.org/10.1177/0034355213480527>

Hartmann, S., Weiss, M., Newman, A. & Hoegl, M. (2019). Resilience in the Workplace. A Multilevel Review and Synthesis. *Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1111/apps.12191>

Hartwig, A., Clarke, S., Johnson, S. & Willis, S. (2020). Workplace team resilience. A systematic review and conceptual development. *Organizational Psychology Review*, 29(11), 204138662091947. <https://doi.org/10.1177/2041386620919476>

Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German Higher Education Institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497–513.

Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016*. Hannover: DZHW.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. et al. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. Hannover: DZHW.

Hofmann, Y. E., Datzer, D., Razinskas, S. & Högl, M. (2019). Die Rolle von Resilienz bei Studienabbruchentscheidungen. Stand der internationalen Forschung und erste Ergebnisse einer nationalen Studie. *Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration (QiW)*, 3-4 (2019), S. 77–82.

Houpy, J. C., Lee, W. W., Woodruff, J. N. & Pincavage, A. T. (2017). Medical student resilience and stressful clinical events during clinical training. *Medical education online*, 22(1), 1320187. <https://doi.org/10.1080/10872981.2017.1320187>

Houston, J. B., First, J., Spialek, M. L., Sorenson, M. E., Mills-Sandoval, T., Lockett, M. et al. (2017). Randomized controlled trial of the Resilience and Coping Intervention (RCI) with undergraduate university students. *Journal of American College Health*, 65(1), 1–9. <https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1227826>

Humphreys, L. G., Lubinski, D. & Yao, G. (1993). Utility of predicting group membership and the role of spatial visualization in becoming an engineer, physical scientist, or artist. *Journal of Applied Psychology*, 78(2), 250–261.

Infurna, F. J. & Luthar, S. S. (2018). Re-evaluating the notion that resilience is commonplace. A review and distillation of directions for future research, practice, and policy. *Clinical psychology review*, 65, 43–56. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.07.003>

Jaremka, L. M., Ackerman, J. M., Gawronski, B., Rule, N. O., Sweeny, K., Tropp, L. R. et al. (2020). Common Academic Experiences No One Talks About. Repeated Rejection, Impostor Syndrome, and Burnout. *Perspectives on psychological science*, 1–25. <https://doi.org/10.1177/1745691619898848>

Johnson, S. J., Willis, S. M. & Evans, J. (2019). An examination of stressors, strain, and resilience in academic and non-academic UK university job roles. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 162–172.

Joseph, S. & Linley, P. A. (2006). Growth following adversity. Theoretical perspectives and implications for clinical practice. *Clinical psychology review*, 26(8), 1041–1053. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2005.12.006>

Joyce, S., Shand, F., Tighe, J., Laurent, S. J., Bryant, R. A. & Harvey, S. B. (2018). Road to resilience. A systematic review and meta-analysis of resilience training programmes and interventions. *BMJ open*, 8(6), e017858. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-017858>

Junghanns, G. & Morschhäuser, M. (2013). Psychische Belastung bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit – eine Einführung. In B. für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, G. Junghanns & M. Morschhäuser (Hrsg.), *Immer schneller, immer mehr* (S. 9–16). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01445-2_1

Kapikiran, S. & Acun-Kapikiran, N. (2016). Optimism and Psychological Resilience in relation to Depressive Symptoms in University Students: Examining the Mediating Role of Self-Esteem. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 2087–2110. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0107>

Kauffeld, S., Spurk, D., Barthauer, L. & Kaucher, P. (2019). Auf dem Weg zur Professur? Laufbahnen im wissenschaftlichen Kontext. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 291–325). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_10

Kidd, J. M. & Green, F. (2006). The careers of research scientists. *Personnel Review*, 35(3), 229–251. <https://doi.org/10.1108/00483480610656676>

Kinman, G. & Johnson, S. (2019). Special section on well-being in academic employees. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 159–161. <https://doi.org/10.1037/str0000131>

Kjeldstadli, K., Tyssen, R., Finset, A., Hem, E., Gude, T., Gronvold, N. T. et al. (2006). Life satisfaction and resilience in medical school – a six-year longitudinal, nationwide and comparative study. *BMC medical education*, 6, 48. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-6-48>

Klibert, J., Lamis, D. A., Collins, W., Smalley, K. B., Warren, J. C., Yancey, C. T. et al. (2014). Resilience Mediates the Relations Between Perfectionism and College Student Distress. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 75–82. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00132.x>

Kraimer, M. L., Greco, L., Seibert, S. E. & Sargent, L. D. (2019). An investigation of academic career success: The new tempo of academic life. *Academy of Management Learning & Education*, 18(2), 128–152.

Kuntz, J., Connell, P. & Näswall, K. (2017). Workplace resources and employee resilience: the role of regulatory profiles. *Career Development International*, 22(4), 419–435.

Le, H., Robbins, S. B. & Westrick, P. (2014). Predicting student enrollment and persistence in college STEM fields using an expanded P-E fit framework. A large-scale multilevel study. *The Journal of applied psychology*, 99(5), 915–947. <https://doi.org/10.1037/a0035998>

Leipold, B. & Greve, W. (2009). Resilience: A conceptual bridge between coping and development. *European Psychologist*, 14(1), 40–50.

Leppin, A. L., Bora, P. R., Tilburt, J. C., Gionfriddo, M. R., Zeballos-Palacios, C., Dulohery, M. M. et al. (2014). The efficacy of resiliency training programs. A systematic review and meta-analysis of randomized trials. *PloS one*, 9(10), e111420. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0111420>

Levecque, K., Anseel, F., De Beuckelaer, A., Van der Heyden, J. & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*, 46(4), 868–879. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008>

Linley, P. A. & Joseph, S. (2005). The Human Capacity for Growth Through Adversity. *American Psychologist*, 60(3), 262–264.

- Linnenluecke, M. (2017). Resilience in Business and Management Research. A Review of Influential Publications and a Research Agenda. *International Journal of Management Reviews*, 19(1), 4–30.
- Luthans, B. C., Luthans, K. W. & Jensen, S. M. (2012). The Impact of Business School Students' Psychological Capital on Academic Performance. *Journal of Education for Business*, 87(5), 253–259. <https://doi.org/10.1080/08832323.2011.609844>
- Luthans, F. (2002). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695–706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F. & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological Capital. An Evidence-Based Positive Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 339–366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- 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.
- Luthar, S. S. & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and psychopathology*, 12(4), 857–885.
- Mackenzie, S., Wiegel, J. R., Mundt, M., Brown, D., Saewyc, E., Heiligenstein, E. et al. (2011). Depression and suicide ideation among students accessing campus health care. *The American journal of orthopsychiatry*, 81(1), 101–107. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01077.x>
- Malik, P. & Garg, P. (2017). The relationship between learning culture, inquiry and dialogue, knowledge sharing structure and affective commitment to change. *Journal of Organizational Change Management*, 30(4), 610–631. <https://doi.org/10.1108/JOCM-09-2016-0176>
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J. & Laffavor, T. L. (2008). Promoting competence and resilience in the school context. *Professional school counseling*, 12(2), 76–84.
- McLarnon, M. J. W. & Rothstein, M. G. (2013). Development and Initial Validation of the Workplace Resilience Inventory. *Journal of Personnel Psychology*, 12(2), 63–73. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000084>
- Meyen, M., Karidi, M., Hartmann, S., Weiß, M. & Högl, M. (2017). Der Resilienzdiskurs. Eine Foucault'sche Diskursanalyse. *GAIA – Ecological Perspectives for Science and Society*, 26(1), 166–173. <https://doi.org/10.14512/gaia.26.S1.3>
- Moenkemeyer, G., Hoegl, M. & Weiss, M. (2012). Innovator resilience potential. A process perspective of individual resilience as influenced by innovation project termination. *Human Relations*, 65(5), 627–655. <https://doi.org/10.1177/0018726711431350>
- Morales, E. E. (2014). Learning from Success. How Original Research on Academic Resilience Informs What College Faculty Can Do to Increase the Retention of Low Socioeconomic Status Students. *International Journal of Higher Education*, 3(3), 92–102. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v3n3p92>

Nickel, S. (2013). Neue Tätigkeitsprofile, neue Feindbilder? Karrierewege im Wissenschaftsmanagement im internationalen Vergleich. In P. Gautschi & A. Fischer (Hrsg.), *Arbeitsplatz Hochschule im Wandel* (S. 35–44). Bern: Universität Bern, Zentrum für universitäre Weiterbildung.

Nickel, S. & Ziegele, F. (2010). Karriereförderung im Wissenschaftsmanagement – nationale und internationale Modelle. *Eine empirische Vergleichsstudie im Auftrag des BMBF*, 1. Gütersloh: CHR (Centrum für Hochschulentwicklung).

Pauls, N., Schlett, C., Soucek, R., Ziegler, M. & Frank, N. (2016). Resilienz durch Training persönlicher Ressourcen stärken. Evaluation einer web-basierten Achtsamkeitsintervention. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 47(2), 105–117. <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0315-9>

Pfleging, S. & Gerhardt, C. (2013). Ausgebrannte Studierende: Burnout-Gefährdung nach dem Bologna-Prozess. *Journal of Business and Media Psychology*, 4(1), 1–12.

Phillips, L. T., Stephens, N. M., Townsend, S. S. M. & Goudeau, S. (2020). Access is not enough: Cultural mismatch persists to limit first-generation students' opportunities for achievement throughout college. *Journal of personality and social psychology*. <https://doi.org/10.1037/pspi0000234>

Pidgeon, A. M., Rowe, N. F., Stapleton, P., Magyar, H. B. & Lo, B. C. Y. (2014). Examining Characteristics of Resilience among University Students. An International Study. *Open Journal of Social Sciences*, 02(11), 14–22. <https://doi.org/10.4236/jss.2014.211003>

Putwain, D. W., Nicholson, L. J., Connors, L. & Woods, K. (2013). Resilient children are less test anxious and perform better in tests at the end of primary schooling. *Learning and Individual Differences*, 28, 41–46.

Quinn, J. (2013). Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups, European Commission by the Network of Experts on Social aspects of Education and Training (NESET). Brussels: NESET.

Robbins, A., Kaye, E. & Catling, J. C. (24). Predictors of student resilience in higher education. *Psychology Teaching Review*, 2018(1), 44–52.

Robertson, I. T., Cooper, C. L., Sarkar, M. & Curran, T. (2015). Resilience training in the workplace from 2003 to 2014: A systematic review. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(3), 533–562.

Ryazanova, O. & McNamara, P. (2016). Socialization and Proactive Behavior. Multilevel Exploration of Research Productivity Drivers in U.S. Business Schools. *Academy of Management Learning & Education*, 15(3), 525–548. <https://doi.org/10.5465/amle.2015.0084>

Sang, K., Powell, A., Finkel, R. & Richards, J. (2015). 'Being an academic is not a 9–5 job'. Long working hours and the 'ideal worker' in UK academia. *Labour & Industry: a journal of the social and economic relations of work*, 25(3), 235–249. <https://doi.org/10.1080/10301763.2015.1081723>

Sommer, S. A., Howell, J. M. & Hadley, C. N. (2016). Keeping Positive and Building Strength: The Role of Affect and Team Leadership in Developing Resilience During an Organizational Crisis. *Group & Organization Management*, 41(2), 172–202. <https://doi.org/10.1177/1059601115578027>

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

Steinhardt, M. A. & Dolbier, C. (2008). Evaluation of a Resilience Intervention to Enhance Coping Strategies and Protective Factors and Decrease Symptomatology. *Journal of American College Health*, 56(4), 445–453.

Techniker Krankenkasse (2015). *Gesundheitsreport 2015. Gesundheit von Studierenden*. Abgerufen am 15.05.2020 von <https://www.tk.de/techniker/unternehmensseiten/unternehmen/broschueren-und-mehr/tk-gesundheitsreport-2026750>.

Todt, G., Weiss, M. & Hoegl, M. (2018). Mitigating negative side effects of innovation project terminations: The role of resilience and social support. *Journal of Product Innovation Management*, 35(4), 518–542.

Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of personality and social psychology*, 86(2), 320–333. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.86.2.320>

Turner, M., Holdsworth, S. & Scott-Young, C. M. (2016). Resilience at University. The development and testing of a new measure. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 386–400. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1185398>

Van Hoek, G., Portzky, M. & Franck, E. (2019). The influence of socio-demographic factors, resilience and stress reducing activities on academic outcomes of undergraduate nursing students. A cross-sectional research study. *Nurse education today*, 72, 90–96. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.013>

Vanhove, A. J., Herian, M. N., Perez, A. L. U., Harms, P. D. & Lester, P. B. (2016). Can resilience be developed at work? A meta-analytic review of resilience-building programme effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 89(2), 278–307. <https://doi.org/10.1111/joop.12123>

Wagnild, G. M. & Young, H. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of nursing measurement*, 1(2), 165–178.

Waight, E. & Giordano, A. (2018). Doctoral students' access to non-academic support for mental health. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(4), 390–412. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2018.1478613>

Walton, G. M. & Brady, S. T. (2020). The social-belonging intervention. In G. M. Walton & A. J. Crum (Hrsg.), *Handbook of Wise Interventions: How Social-Psychological Insights Can Help Solve Problems*. New York: Guilford Press.

- Walton, G. M. & Yeager, D. S. (2020). Seed and Soil: Psychological Affordances in Contexts Help to Explain Where Wise Interventions Succeed or Fail. *Current Directions in Psychological Science*. <https://doi.org/10.1177/0963721420904453>
- Wanberg, C. R. & Banas, J. T. (2000). Predictors and Outcomes of Openness to Changes in a Reorganizing Workplace. *Journal of Applied Psychology*, *85*(1), 132–142.
- Williams, C. J., Dziurawiec, S. & Heritage, B. (2018). More pain than gain: Effort-reward imbalance, burnout, and withdrawal intentions within a university student population. *Journal of Educational Psychology*, *110*(3), 378–394.
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, *21*(2), 152–169. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>
- Wu, Y., Sang, Z.-Q., Zhang, X.-C. & Margraf, J. (2020). The Relationship Between Resilience and Mental Health in Chinese College Students. A Longitudinal Cross-Lagged Analysis. *Frontiers in Psychology*, *11*, 108. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00108>
- Yeager, D. S., Hanselman, P., Walton, G. M., Murray, J. S., Crosnoe, R., Muller, C. et al. (2019). A national experiment reveals where a growth mindset improves achievement. *Nature*, *573*, 364–369. <https://doi.org/10.1038/s41586-019-1466-y>
- Yeager, D. S., Romero, C., Paunesku, D., Hulleman, C. S., Schneider, B., Hinojosa, C. et al. (2016). Using Design Thinking to Improve Psychological Interventions. The Case of the Growth Mindset During the Transition to High School. *Journal of Educational Psychology*, *108*(3), 374–391. <https://doi.org/10.1037/edu0000098>
- Yeager, D. S. & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience. When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, *47*(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

Manuskript eingegangen: 14.04.2020
Manuskript angenommen: 19.05.2020

Angaben zu den Autorinnen und Autoren:

Prof. Dr. Yvette E. Hofmann
Raphael Müller-Hotop
Bayerisches Staatsinstitut für
Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF)
Lazarettstraße 67
80636 München
E-Mail: hofmann@ihf.bayern.de
mueller-hotop@ihf.bayern.de

Yvette E. Hofmann ist außerplanmäßige Professorin am Institute for Leadership and Organization und akademische Oberrätin an der Ludwig-Maximilians-Universität München sowie wissenschaftliche Referentin am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung, München. Ihr Forschungsschwerpunkt liegt neben der Arbeitszufriedenheits- und Resilienzforschung im Hochschulkontext vor allem im Bereich der digitalen Transformation und Agilität von Hochschulen.

Raphael Müller-Hotop ist seit März 2020 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Bayerischen Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF) im Rahmen des BMBF-Verbundprojekts „Resilienz und Studienerfolg in MINT-Fächern“ (ReSt@MINT) sowie freiberuflich tätig als Soft Skills Trainer und ganzheitlich-systemischer Coach. Seine Forschungsinteressen liegen in der Resilienz und dem adaptiven Umgang mit Rückschlägen, in motivationaler Kompetenz und Zielsetzung sowie im Einsatz von Selbstregulationsstrategien bei der Verfolgung von Zielen.

Daniela Datzler
Institute for Leadership and Organization
LMU München
Ludwigstraße 28, Rückgebäude
80539 München
E-Mail: datzler@bwl.lmu.de

Daniela Datzler ist seit März 2017 wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institute for Leadership and Organization bei Prof. Dr. Martin Högl an der LMU Munich School of Management. Frau Datzlers Forschung konzentriert sich auf Fragen der Resilienz im studentischen und beruflichen Kontext sowie auf die Förderung positiver arbeitsbezogener Einstellungen wie Commitment zur Arbeit und zum Studium, psychisches Wohlbefinden und die Erreichung gesetzter Ziele.

Resilienz und der Übergang in die Hochschule – Eine empirische Untersuchung der Bedeutung von Resilienz für den Studienerfolg und -abbruch in der Studieneingangsphase

Sarah Berndt, Annika Felix

Das psychologische Konzept „Resilienz“ findet in verschiedenen Kontexten zur Erklärung der Anpassungsfähigkeit von Individuen in besonderen Risikolagen Anwendung. Die Aufnahme eines Studiums kann als kritisches Lebensereignis verstanden werden, da Neustudierende im Übergang zwischen Schule und Hochschule Transitionsprozesse durchlaufen. Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit sich Resilienz- und Risikofaktoren auf den Studienerfolg und -abbruch in der Studieneingangsphase, als Ergebnis der Resilienz, auswirken. Dabei wird untersucht, wie stark die Faktoren ausgeprägt sind, welchen Wechselwirkungen sie unterliegen und welche Eingangs- und Kontextbedingungen die Resilienz- und Risikofaktoren beeinflussen. Die Datengrundlage bilden die Erstsemesterbefragung im Wintersemester 2016/2017 (N = 3 254, Rücklauf 21 %) sowie die Wiederholungsbefragung im Sommersemester 2017 (N = 888, Rücklauf 45 %), die im Rahmen des Verbundprojekts „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ (StuFo) an fünf deutschen Universitäten durchgeführt wurden.

1 Resilienz im Übergang in die Hochschule

Das psychologische Konzept „Resilienz“ gewinnt in der Soziologie wie auch in anderen Disziplinen zunehmend an Bedeutung. Anwendung findet es zur Erklärung von Phänomenen und Prozessen der Widerstandsfähigkeit von Personen in besonderen Risikolagen (vgl. Endreß & Maurer, 2015, S. 7). Dabei wird „Widerstandsfähigkeit“ nicht als ablehnende Haltung oder Verweigerung betrachtet, sondern als Anpassungsfähigkeit an veränderte Bedingungen (vgl. Hammelstein, 2006, S. 18). Resilienz setzt damit Risikofaktoren i.S.v. kritischen Lebensereignissen bzw. großen Herausforderungen voraus, die das Individuum bestenfalls aufgrund persönlicher und sozialer Fähigkeiten bewältigt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 10).

Individuen sehen sich auch im institutionellen Übergang zwischen Schule und Hochschule, der als Transition bezeichnet wird, mit einem kritischen Lebensereignis konfrontiert. Die Aufnahme eines Studiums impliziert neue Lebens- und Leistungskontexte, die dem bzw. der Einzelnen individuelle Kosten der Umorientierung

abverlangen. Die Studienanfängerinnen und Studienanfänger müssen sich beispielsweise auf neue Leistungskriterien einstellen, studienrelevante Kompetenzen erwerben, bis dato unbekannte Werte und Verhaltensweisen internalisieren und neue soziale Netzwerke ausbilden (vgl. Wildt, 2013, S. 275).

Der Übergang ist jedoch nicht als einseitiger Prozess zu verstehen. Vielmehr ist er analog den „*dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozessen*“ (vgl. Wustmann, 2016, S. 28) in der Resilienzforschung ein wechselseitiger Aushandlungsprozess zwischen „*individuellen Handlungspotentialen und Bewältigungsvermögen und [von] gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und Rahmensetzungen*“ (Welzer, 1993, S. 137). Das Ziel der Aushandlung besteht dabei im Sinne der Transitionsforschung in der Entwicklung individueller Bewältigungsstrategien, um Studienerfolg zu sichern. Dieser ist gleichzusetzen mit der positiven Anpassung als Ergebnis der Resilienz.

Das Risiko des Scheiterns ist bei der Aufnahme eines Studiums jedoch vergleichsweise hoch. Immer wieder offenbaren sich Passungsprobleme zwischen dem Individuum und der Hochschule. Dies belegt die Studienabbruchquote von 29 Prozent in Bachelorstudiengängen an deutschen Hochschulen, wobei die Abbruchquote an Universitäten mit 32 Prozent gegenüber 27 Prozent an Fachhochschulen vergleichsweise höher ausfällt (vgl. Heublein et al., 2017, S. 263). Knapp die Hälfte der Studierenden in Bachelorstudiengängen, die ihr Studium ohne Abschluss beenden, vollzieht den Abbruch im ersten oder zweiten Fachsemester (vgl. Heublein et al., 2017, S. 47). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass die Studieneingangsphase als entscheidender Abschnitt des Student-Life-Cycle für den Studienerfolg und -abbruch angesehen wird (vgl. Universität Zürich, 2016; Webler, 2012, S. 18)¹. Die Hochschulen als aufnehmende Einrichtungen versuchen, auch weil sie den Auftrag durch die Gesellschaft und die Politik erhalten haben (vgl. Webler, 2012, S. 20), den Grad der Person-Umwelt-Passung durch fachliche und überfachliche Unterstützungsangebote in dieser Phase zu erhöhen. Finanzielle Unterstützung erhalten sie dabei durch Förderprogramme, wie beispielsweise den „Qualitätspakt Lehre“ zur Verbesserung der Studienbedingungen und zur Erhöhung der Lehrqualität (vgl. BMBF, 2019).

Der vorliegende Beitrag versucht das bisher in der Hochschulforschung kaum thematisierte psychologische Konzept „Resilienz“ mit bestehenden Theorien und empirischen Befunden zum Studienerfolg und -abbruch zu verknüpfen, um neue Erkenntnisse für das Gelingen eines Studiums zu gewinnen, auf deren Grundlage Unterstützungsmaßnahmen abgeleitet werden können. Im Zentrum der Analyse steht dabei die Frage, inwieweit sich Resilienz- und Risikofaktoren auf den Studienerfolg und -abbruch in der Studieneingangsphase auswirken. Der Beitrag umreißt zunächst

¹Eine ausführliche Darstellung der Dringlichkeit der Neugestaltung der Studieneingangsphase samt Reformvorschlägen skizziert Webler (2012).

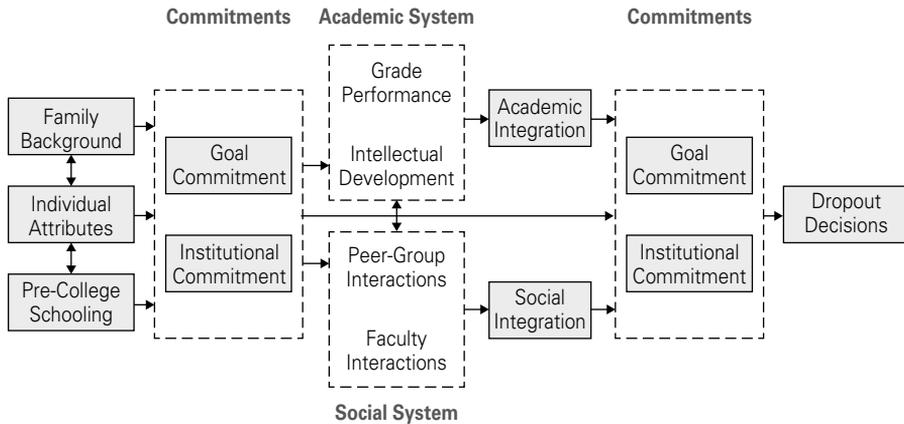
die theoretischen Perspektiven und den Forschungsstand (Kapitel 2). Daran anschließend werden die Fragestellung konkretisiert und das methodische Design sowie die Datengrundlage der Untersuchung vorgestellt (Kapitel 3). Danach werden die empirischen Ergebnisse präsentiert (Kapitel 4). Der Beitrag schließt mit einem Fazit ab, in welchem auch Schlussfolgerungen für die Hochschulforschung und -praxis erörtert werden (Kapitel 5).

2 Theoretische Perspektiven und Forschungsstand

Zur Erklärung der Resilienz als Phänomen im Hochschulkontext, d.h. als positive Anpassung im Sinne des Studienerfolgs in der Studieneingangsphase, wird das kausalanalytische Studienabbruchmodell nach Tinto (1975) durch aktuelle empirische Befunde zum Studienerfolg und -abbruch erweitert und anschließend mit dem ressourcenorientierten psychologischen Konzept der Resilienz in Verbindung gesetzt.

2.1 Das kausalanalytische Studienabbruchmodell nach Tinto (1975)

Tintos kausalanalytisches Modell des Studienabbruchs (1975), welches er auf Grundlage des Dropout-Modells von Spady (1970) zur Erklärung des Studienabbruchs an amerikanischen Colleges und zur Identifikation von Abbruchtypen entwickelte, fokussiert die Passung zwischen Person und Umwelt. Er identifiziert als individuelle Eingangsbedingungen die Persönlichkeitsmerkmale („individual attributes“), den familiären Hintergrund („family background“) sowie die schulischen Vorerfahrungen („precollege schooling“), welche die Verpflichtungen gegenüber der Institution („institutional commitment“) und dem Bildungsziel („goal commitment“) zu Studienbeginn beeinflussen (vgl. Tinto, 1975, S. 94ff.) (vgl. Abb. 1). Zeichnet sich das Individuum durch Persönlichkeitsmerkmale wie emotionale Instabilität, mangelnde Flexibilität oder Gleichgültigkeit aus, so geht dies mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit einher, dass sich der bzw. die Einzelne der Institution und dem Bildungsziel gegenüber nicht verpflichtet fühlt. Dies könnte letztlich in einen Studienabbruch münden. Den größten Einfluss schreibt Tinto jedoch den vorhochschulischen Erfahrungen und dem familiären Hintergrund zu. Der sozioökonomische Status und der Wohlstand der Eltern bedingen in Kombination mit der Begabung und dem Leistungsniveau des Individuums dessen Verpflichtungen gegenüber der Institution und dem Bildungsziel sowie dessen Erfolg im Studium (vgl. Tinto, 1975, S. 94f., 99–102). Darüber hinaus üben die strukturellen Merkmale des Systems Hochschule und die wirtschaftliche Lage des Staats einen Einfluss aus (vgl. Tinto, 1975, S. 98, 111).

Abbildung 1: Konzeptionelles Schema für Dropout von Tinto

Quelle: Tinto, 1975, S. 90, eigene Abbildung.

Die Verpflichtungen gegenüber dem Bildungsziel und der Institution zu Studienbeginn, welche die Erwartungen der Studierenden an die Hochschule repräsentieren, werden im Studienverlauf durch Interaktionsprozesse im sozialen und akademischen Feld der Hochschule transformiert (vgl. Tinto, 1975, S. 94ff.). Gelingt es dem Individuum, sich intellektuell zu entwickeln („intellectual development“) und positive Lernerfolge zu verzeichnen („grade performance“), wird es durch diesen Interaktionsprozess akademisch integriert (vgl. Tinto, 1975, S. 104). Die akademische Integration („academic integration“) erhöht ihrerseits die Verpflichtung gegenüber dem Bildungsziel (vgl. Tinto, 1975, S. 94f.). Die soziale Integration („social integration“), welche auf die institutionelle Anbindung abzielt, entsteht hingegen aus der qualitativen und quantitativen Kommunikation des Individuums mit Peers („peer-group interactions“) und Hochschulmitarbeitenden („faculty interactions“) (vgl. Tinto, 1975, S. 110). Die akademische und soziale Integration sind entsprechend, vermittelt über die Studienverpflichtungen, ausschlaggebend für den Studienverlauf und -ausgang („dropout decision“) (vgl. Tinto, 1975, S. 94f.).

2.2 Forschungsstand zu Studienerfolg und -abbruch

Bis heute konnte sich, trotz einer Vielzahl an empirischen Untersuchungen zum Thema, keine allgemeingültige Definition für den Begriff „Studienerfolg“ etablieren. Hierfür sind unter anderem die differierenden Perspektiven ursächlich (z. B. Hochschule, Studierende, Gesellschaft, Arbeitswelt), aus denen heraus das Konstrukt bestimmt wird (vgl. Erdel, 2010, S. 11). Einem Großteil der Definitionen ist jedoch gemein, dass Studienerfolg als „*multidimensionaler Kriterienraum*“ (Trapmann, 2008) anzusehen ist, der nicht nur das Gegenteil von Studienabbruch repräsentiert. Mit Fokus auf die

Studieneingangsphase lassen sich *Studienerfolg und -abbruch* abgeleitet aus dem empirischen Forschungsstand über die folgenden Indikatoren operationalisieren:

- (1) Abbruch-/Wechselneigung (z.B. Rindermann & Oubaid, 1999; Trapmann, 2008)
- (2) Geschätzter Notendurchschnitt (z.B. Rindermann & Oubaid, 1999; Vöttinger & Ortenburger, 2015)
- (3) Entwicklung von Kompetenzen und Persönlichkeit (z.B. Rindermann & Oubaid, 1999; Schaeper & Briedis, 2004; Vöttinger & Ortenburger, 2015)
- (4) Studienzufriedenheit (z.B. Trapmann, 2008; Blüthmann, 2012)

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit erheben zu wollen, lassen sich empirische Studien aufzeigen, die eine Vielzahl an Faktoren definieren, die auf den Studienerfolg und -abbruch wirken:

Eingangs- und Kontextbedingungen:

- Soziodemografische Merkmale und Lebensbedingungen: soziale Herkunft (z.B. Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008), sozioökonomischer Status (z.B. Tinto, 1975; Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008), Migrationshintergrund (z.B. Erdel, 2010), Persönlichkeitsmerkmale (z.B. Rindermann & Oubaid, 1999; Brandstätter et al., 2006; Heublein et al., 2017), Geschlecht (z.B. Erdel, 2010; Vöttinger & Ortenburger, 2015), Finanzierungssituation (z.B. Vöttinger & Ortenburger, 2015), Familie (z.B. Heublein et al., 2017), Wohnsituation (z.B. Pohlenz & Tinsner, 2004), Erwerbstätigkeit (z.B. Blüthmann, 2012; Heublein et al., 2017), Gesundheit (z.B. Blüthmann, Lepa & Thiel, 2008; Vöttinger & Ortenburger, 2015; Heublein et al., 2017)
- Vorhochschulische Bildung: Art der Hochschulzugangsberechtigung (z.B. Heublein et al., 2017), Abiturdurchschnittsnote (z.B. Trapmann, 2008; Heublein et al., 2017), Schulnoten (z.B. Brandstätter et al., 2006), fachliche Studienvoraussetzungen (z.B. Rindermann & Oubaid, 1999), Berufsausbildung (z.B. Erdel, 2010; Heublein et al., 2017), allgemeine Studienvorbereitung (z.B. Heublein et al., 2017)
- Aspekte der Studienaufnahme: fachliches Interesse (z.B. Bargel, 2003; Erdel, 2010), Studienwahlmotive (z.B. Erdel, 2010; Heublein et al., 2017), Wunschstudium (z.B. Heublein et al., 2017), Informationsstand vor Aufnahme des Studiums (z.B. Pohlenz & Tinsner, 2004; Erdel, 2010; Blüthmann, 2012), Begabung (z.B. Tinto, 1975; Bargel, 2003), Sicherheit der Studienentscheidung (z.B. Bargel, 2003; Brandstätter et al., 2006; Vöttinger & Ortenburger, 2015)

Studienbezogene Aspekte:

- Individuelle Merkmale: Fachidentifikation (z. B. Heublein et al., 2017), Leistungseinschätzung (z. B. Blüthmann, 2012), Selbstwirksamkeitserwartung (z. B. Sarceletti & Müller, 2011; Mauk, 2016), Lernstile und -strategien (z. B. Blüthmann, 2012; Vöttinger & Ortenburger, 2015), Überforderungen (z. B. Pohlenz & Tinsner, 2004; Heublein et al., 2017), Orientierungslosigkeit (z. B. Bargel, 2003; Heublein et al., 2017), Zeitmanagement (z. B. Heublein et al., 2017), Erwartungserfüllung (z. B. Pohlenz & Tinsner, 2004)
- Soziale Merkmale: Soziale und akademische Integration (z. B. Bargel, 2003; Heublein et al., 2017)
- Strukturelle Merkmale: Lehrqualität (z. B. Blüthmann, 2012), Lehrinhalte (z. B. Blüthmann, 2012), Studienklima (z. B. Tinto, 1975; Blüthmann, 2012; Vöttinger & Ortenburger, 2015), Praxis-/Forschungsbezug (z. B. Bargel, 2003), Studienstruktur (z. B. Pohlenz, Tinsner & Seyfried, 2007), Betreuungs- und Unterstützungsqualität (z. B. Blüthmann, 2012; Vöttinger & Ortenburger, 2015; Heublein et al., 2017), Studienanforderungen (z. B. Heublein et al., 2017)

2.3 Das ressourcenorientierte psychologische Konzept der Resilienz

Resilienz ist kein angeborenes und stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern ein zeitlich variables Resultat der Kommunikation zwischen Individuum und Umwelt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 10f.). Die Widerstandsfähigkeit einer Person in einer gegebenen Risikolage ist abhängig vom funktionalen Kontext, d.h. das Phänomen bzw. der Prozess „Resilienz“ lässt sich nicht direkt erfassen, sondern nur über die kritischen Lebensereignisse bzw. Herausforderungen, die potentielle Resilienz-faktoren und die Anpassung erschließen. In der ressourcenorientierten Resilienz-forschung wird grundlegend von dem Zusammenhang ausgegangen, dass bestimmte protektive Ressourcen (Resilienzfaktoren) des bzw. der Einzelnen beim Vorhandensein von bestimmten Risikofaktoren resiliente Wirkungen erzielen können. Die Resilienz-faktoren lassen sich in individuelle, soziale und gesellschaftliche Ressourcen klassifizieren (vgl. Hammelstein, 2006, S. 18f.). Üblich ist auch die Unterscheidung in endogene und exogene Faktoren (vgl. Wadenpohl, 2016, S. 78f.). Tabelle 1 führt zentrale protektive Faktoren auf, beschränkt sich dabei jedoch auf solche, die im jungen Erwachsenenalter relevant werden können. Hinzu treten förderliche Bedingungen (z. B. positives Temperament), die auch dann positive Wirkung erzielen, wenn keine Risikosituation vorliegt (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 28).

Tabelle 1: Zentrale Resilienzfaktoren

Individuelle Ressourcen (endogene Faktoren)	Soziale Ressourcen (endogene & exogene Faktoren)	Gesellschaftliche Ressourcen (exogene Faktoren)
<ul style="list-style-type: none"> – Selbst- und Fremdwahrnehmung – Selbstwirksamkeit – Selbststeuerung – Sozialkompetenz – Problemlösefähigkeit – Bewältigungskompetenz 	<ul style="list-style-type: none"> – Familiäre Beziehungen und Rahmenbedingungen – Soziales Klima und Kontakte in der Bildungseinrichtung – Klare und transparente Regeln und Strukturen in der Bildungseinrichtung – Hoher, angemessener Leistungsstand in der Bildungseinrichtung 	<ul style="list-style-type: none"> – Ressourcen auf kommunaler Ebene – Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen – Prosoziale Rollenmodelle, Normen und Werte in der Gesellschaft

Quelle: Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 29ff., 43.

Risikofaktoren sind hingegen entwicklungshemmende und risikofördernde Merkmale, die sich in Vulnerabilitätsfaktoren und Stressoren unterscheiden lassen. Während erstere als strukturelle Aspekte die biologischen und psychologischen Merkmale des Individuums umreißen (z. B. unzureichende kognitive Fähigkeiten, chronische Erkrankungen), sind die Stressoren Einflüsse der psychosozialen Umwelt, die einer gewissen Variabilität unterworfen sind (z. B. kritische Lebensereignisse) (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 21–24). Zusätzliche Relevanz gewinnen die Risikofaktoren in Phasen erhöhter Vulnerabilität (z. B. Transitionen). In diesen werden viele Anforderungen gleichzeitig an das Individuum gestellt, sodass sich die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass Risikofaktoren ihre negative Wirkung entfalten. Ob jedoch negative Folgen eintreten, hängt ab von der Kumulation und Dauer der Belastung(en), der Abfolge der Ereignisse und dem Alter des bzw. der Einzelnen. Gleichzeitig zeigen sich geschlechtsspezifische Wirkmechanismen sowie ein Einfluss der subjektiven Wahrnehmung der Risikobelastung (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 25f.). Die kumulative Wirkweise gilt auch für die Resilienzfaktoren. Je mehr protektive Faktoren existieren, desto höher ist ihre schützende Wirkung. Zudem unterliegen sie einer Hierarchisierung, d. h. einige Faktoren besitzen mehr Einfluss als andere (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 31). Resilienz und Risikofaktoren lassen sich jedoch nicht getrennt voneinander betrachten. Vielmehr bestehen starke Wechselwirkungen zwischen den positiven und den negativen Merkmalen. Zudem kann je nach Kontext die Abwesenheit eines protektiven Faktors einen Risikofaktor repräsentieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2019, S. 33). So könnte sich beispielsweise eine geringe Sozialkompetenz im Übergang zwischen Schule und Hochschule negativ auf die Anpassung des Individuums auswirken, auch wenn eine hohe Sozialkompetenz als Resilienzfaktor erachtet wird.

Welche Erkenntnisse lassen sich aus der Zusammenführung der Befunde der Studien-erfolgsvorschung bzw. der Studienabbruchforschung mit den Annahmen des ressourcenorientierten psychologischen Konzepts der Resilienz ableiten?

- (1) Der Transitionsprozess in die Hochschule kann als kritisches Lebensereignis in einer Phase erhöhter Vulnerabilität verstanden werden.
- (2) Resilienz als Ergebnis der positiven Anpassung entsteht in der Interaktion zwischen Individuum und der hochschulischen Umwelt und zeigt sich in einer hohen Studienzufriedenheit und einer geringen Abbruchneigung.
- (3) Die Widerstandsfähigkeit wird durch Resilienz- und Risikofaktoren bedingt. Erstere werden in endogene und exogene Faktoren auf der individuellen, sozialen und gesellschaftlichen Ebene klassifiziert. Trotz abweichender Bezeichnung überschneiden sich diese mit den in der Hochschulforschung eruierten Prädiktoren des Studienerfolgs und -abbruchs.
- (4) Die protektiven und risikofördernden Faktoren folgen kumulativen Wirkungsmechanismen und beeinflussen sich wechselseitig. Gleichfalls ist eine Trennung in Resilienz- und Risikofaktoren nicht immer zweifelsfrei möglich. Ähnliches offenbaren empirische Studien im Bereich Studienerfolg und -abbruch.
- (5) Die Hochschulforschung identifiziert individuelle Eingangs- und Kontextbedingungen, welche die Prädiktoren des Studienerfolgs und -abbruchs beeinflussen. Es ist davon auszugehen, dass diese auch auf die endogenen Resilienz-faktoren einwirken und somit die Widerstandsfähigkeit indirekt bedingen.

3 Fragestellung und methodisches Design

Der Beitrag geht der Frage nach, inwieweit sich Resilienz- und Risikofaktoren auf den Studienerfolg und -abbruch in Form der Studienzufriedenheit und der Studienabbruchneigung in der Studieneingangsphase als Ergebnis der Resilienz auswirken (vgl. Abb. 2). Es wird dabei bewusst nicht zwischen risiko- und resilienzfördernden Faktoren unterschieden, da diese in hohem Maße Wechselwirkungen unterworfen sind und sich einzelne Faktoren je nach Kontext positiv oder negativ auf die Anpassung auswirken können. Vielmehr werden die Einflüsse klassifiziert als endogene und exogene Faktoren auf der individuellen, sozialen und strukturellen Ebene (vgl. Hammelstein, 2006, S. 18f.; Wadenpohl, 2016, S. 78f.). Tabelle A1 im Anhang gibt einen Überblick über die Messung der Resilienz- und Risikofaktoren. Bevor der Einfluss der Resilienz- und Risikofaktoren auf die Studienzufriedenheit und die Studienabbruchneigung in der Studieneingangsphase untersucht wird, soll zunächst betrachtet werden, wie stark die endogenen und exogenen Faktoren ausgeprägt sind und welchen Wechselwirkungen diese unterliegen. Im Anschluss wird analysiert, welche Eingangs- und Kontextbedingungen die endogenen Faktoren fördern bzw. hemmen.

Abbildung 2: Das Analysemodell der Untersuchung

Die Datengrundlage bilden die Erstsemesterbefragung im Wintersemester 2016/2017 (Studienanfängerinnen und Studienanfänger im grundständigen Studium, N = 3 254, dies entspricht einem Rücklauf von 21 %) sowie die Wiederholungsbefragung im Sommersemester 2017 (N = 888, 45 %), die im Rahmen des Verbundprojekts „Der Studieneingang als formative Phase für den Studienerfolg“ (StuFo) (Förderzeitraum 2015–2018; Förderkennzeichen 01PB14010)² an fünf deutschen Universitäten (Magdeburg, Potsdam, Mainz, Greifswald und Kiel) durchgeführt wurden. Teil der Stichprobe werden Studierende, die im Wintersemester 2016/2017 im ersten Fachsemester eines grundständigen Studiengangs immatrikuliert waren und an beiden Erhebungswellen teilnahmen. Ausgeschlossen werden Personen, die im Laufe der Erhebung einen Fach- oder Hochschulwechsel vollzogen oder ihr Studium abgebrochen haben. Insofern setzt sich die Stichprobe aus 794 Studierenden zusammen.

²Das Verbundprojekt wurde in der Förderlinie „Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre“ des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

4 Empirische Befunde

4.1 Resilienz- und Risikofaktoren in der Studieneingangsphase und ihre Wechselwirkung

Die betrachteten Faktoren sind in der Selbsteinschätzung der befragten Studierenden am Ende des ersten Studienjahrs im Mittel eher hoch ausgeprägt (arithmetisches Mittel unterhalb der theoretischen Skalenmitte bei absteigender Skala, vgl. Tab. 2)³. In der Gesamtschau ist die Sozialkompetenz am stärksten vorhanden (Mittelwert 2.0 auf 5-stufiger absteigender Skala). Die Resilienz- und Risikofaktoren stehen dabei miteinander in Wechselwirkung. Mit Ausnahme des Studienaufbaus und der sozialen Integration, die nicht in einem Zusammenhang stehen, sind alle Faktoren signifikant positiv korreliert.

Tabelle 2: Resilienz- und Risikofaktoren in der Selbsteinschätzung von Studierenden am Ende des ersten Studienjahrs, Mittelwerte und Standardabweichungen

Endogene Resilienz- und Risikofaktoren	\bar{X}	s	Exogene Resilienz- und Risikofaktoren	\bar{X}	s
Sozialkompetenz (N 759)	2.0	0.7	Lehrqualität (N 760)	2.2	0.8
Handlungskontrolle (N 762)	2.4	0.7	Betreuung (N 776)	2.4	0.8
Selbstwirksamkeit (N 764)	2.5	0.6	Praxisbezug (N 756)	2.6	1.1
Kenntnisstand (N 764)	2.5	0.7	Studienaufbau (N 758)	2.7	1.1
Soziale Integration (N 776)	2.6	1.0			

Datengrundlage: 1. Wiederholungsbefragung (t1), Verbundprojekt StuFo. Aufsteigend sortiert nach Mittelwerten, Skalierung Mittelwertindices: 1 = hoch, 5 = gering.

Es zeigen sich vor allem starke Zusammenhänge zwischen den endogenen Resilienz- und Risikofaktoren der individuellen Ebene. Insbesondere die subjektive Einschätzung des Kenntnisstands, der Selbstwirksamkeit und der Handlungskontrolle stehen zueinander in enger Beziehung (Korrelationskoeffizient Pearson $r \geq .51$). Vergleichsweise stark fällt zudem der Zusammenhang zwischen den beiden exogenen Resilienz- und Risikofaktoren der strukturellen Ebene, Lehrqualität und Betreuung, aus ($r = .43$). Alle weiteren Faktoren zeigen schwache bis mittlere Korrelationen ($.14 \leq r \leq .37$).

4.2 Einfluss von Resilienz- und Risikofaktoren auf die Studienzufriedenheit und Abbruchneigung

Die Befragten weisen am Ende ihres ersten Studienjahrs im Mittel eine hohe Studienzufriedenheit und eine geringe Abbruchneigung auf. Gut drei Viertel der Studierenden geben an, eher bzw. sehr zufrieden mit ihrem Studium zu sein. Etwa jede bzw. jeder Zehnte zieht hingegen zum Zeitpunkt der Befragung ernsthaft in Erwägung, das

³Für einen ausführlichen Überblick über die verwendeten Items und deren Skalen siehe Tabelle A1.

Studium abzubrechen. Die multiplen linearen Regressionsanalysen zeigen, dass ausgewählte Resilienz- und Risikofaktoren wesentlich zur Erklärung der Aspekte des Studienerfolgs bzw. -abbruchs beitragen (vgl. Tab. 3). Auf die *Studienzufriedenheit* nehmen dabei auf individueller Ebene die endogenen Faktoren Kenntnisstand, Selbstwirksamkeit und Handlungskontrolle Einfluss. Ein subjektiv hoher Kenntnisstand, eine hohe Selbstwirksamkeit sowie eine als stark ausgeprägt empfundene Handlungskontrolle interagieren mit hoher Studienzufriedenheit. Die Sozialkompetenz der Befragten ist hingegen nicht von Bedeutung für ihre Zufriedenheit. Insgesamt tragen die endogenen Faktoren der individuellen Ebene zu einer Varianzaufklärung von 23 Prozent bei (vgl. Tab. 3, Modell 1). Die zusätzliche Berücksichtigung der sozialen Ebene führt zu einer signifikanten Verbesserung des Erklärungsmodells. Dabei sind sowohl die soziale Integration als endogener Einflussfaktor (Modell 2) als auch die Einschätzung der Qualität der Betreuung als exogener Resilienz- und Risikofaktor (Modell 3) relevant. Wird zusätzlich die strukturelle Ebene der exogenen Faktoren aufgenommen, so zeigt sich, dass die bisher identifizierten Einflussgrößen ihre Wirkung beibehalten und die Prädiktoren Lehrqualität und Praxisbezug zusätzliche Erklärungskraft besitzen. Die Qualität des Studienaufbaus ist hingegen ohne Relevanz für die individuelle Studienzufriedenheit (Modell 4). Insgesamt können die einbezogenen Resilienz- und Risikofaktoren 32 Prozent der Varianz erklären. In der Zusammenschau kommt der Selbstwirksamkeit die größte Bedeutung für die Studienzufriedenheit zu.

Wird statt der Studienzufriedenheit die individuelle *Abbruchneigung* in den Blick genommen, so fällt die Erklärungskraft der betrachteten Resilienz- und Risikofaktoren vergleichsweise geringer aus. Die endogenen Faktoren der individuellen Ebene zeigen sich erneut erklärungskräftig, wenngleich lediglich der Kenntnisstand und die Selbstwirksamkeit, nicht jedoch die Handlungskontrolle und die Sozialkompetenz von Bedeutung sind (erklärte Varianz 12,0 Prozent, vgl. Tab. 3, Modell 1). Dabei gehen ein als hoch empfundener Kenntnisstand und eine hohe Selbstwirksamkeit einher mit einer geringen Abbruchneigung.

Tabelle 3: Einfluss endogener und exogener Resilienz- und Risikofaktoren auf Studienzufriedenheit und Abbruchneigung in der Studieneingangsphase (Regressionsmodelle). Standardisierte Beta-Koeffizienten (N 742)

Prädiktoren		Studienzufriedenheit ¹				Abbruchneigung ²			
		Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
Endogene Faktoren	Individuelle Ebene								
	Kenntnisstand	.145***	.131**	.117**	.102**	-.202***	-.196***	-.192***	-.183***
	Selbstwirksamkeit	.246***	.240***	.220***	.220***	-.148**	-.146**	-.141**	-.150**
	Handlungskontrolle	.169***	.170***	.137**	.130**	-.026	-.027	-.017	-.021
	Sozialkompetenz	.020	-.029	-.037	-.051	-.061	-.039	-.036	-.028
	Soziale Ebene								
Soziale Integration		.167***	.124***	.112***		-.078*	-.066	-.056	
Exogene Faktoren	Soziale Ebene								
	Betreuung			.179***	.123***			-.049	-.018
	Strukturelle Ebene								
	Lehrqualität				.117***				-.094*
	Praxisbezug				.155***				-.087*
	Studienaufbau				-.051				.078
Konstante	.229	.036	-.107	-.293	6.211	6.340	6.398	6.539	
Basis (N)	742	742	742	742	742	742	742	742	
Erklärte Varianz (adj. R²)	.233***	.257***	.282***	.317***	.120***	.125***	.125***	.141***	
Freiheitsgrade (df)	4/741	5/741	6/741	9/741	4/741	5/741	6/741	9/741	
F-Wert	57.266	52.264	49.392	39.185	26.324	22.090	18.701	14.500	

Datengrundlage: 1. Wiederholungsbefragung (t1), Verbundprojekt StuFo. Einbezogen werden Befragte, die zu allen Prädiktoren sowie der jeweiligen abhängigen Variablen Aussagen machten. ***p < .001; **p < .01; *p < .05 (t-Test).

¹ Frageformulierung: „Insgesamt bin ich mit meinem Studium...“, 5-stufiges Antwortformat von 1 = sehr zufrieden bis 5 = sehr unzufrieden.

² Frageformulierung: „Ich denke zurzeit ernsthaft an einen Abbruch des Studiums“, 5-stufiges Antwortformat von 1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu.

Unter Einbezug der sozialen Ebene ergibt sich keine signifikante Modellverbesserung. Weder die soziale Integration noch die Qualität der Betreuung beeinflussen die Abbruchneigung der Studierenden am Ende des ersten Studienjahrs (Modell 2 und Modell 3). Werden in einem weiteren Schritt auch exogene Resilienz- und Risikofaktoren der strukturellen Ebene aufgenommen, so zeigt sich, dass erneut die Lehrqualität und der Praxisbezug von Relevanz sind, nicht aber die Qualität des Studienaufbaus (Modell 4). Insgesamt können die einbezogenen Prädiktoren 14 Prozent der Varianz erklären. Besonders bedeutsam für die Abbruchneigung ist in der Zusammenschau die Einschätzung des subjektiven Kenntnisstands.

4.3 Einfluss von Eingangs- und Kontextbedingungen auf endogene Resilienz- und Risikofaktoren

Die endogenen Resilienz- und Risikofaktoren nehmen nicht nur wesentlichen Einfluss auf die Studienzufriedenheit und Abbruchneigung am Ende des ersten Studienjahrs, sondern stehen auch ihrerseits in Abhängigkeit von verschiedenen Eingangs- und Kontextbedingungen. Dabei sind sowohl soziodemografische Merkmale und Prädiktoren der vorhochschulischen Bildung relevant als auch Aspekte der Studienaufnahme (vgl. Tab. 4).

Die drei endogenen Resilienz- und Risikofaktoren subjektiver *Kenntnisstand*, *Selbstwirksamkeit* und *Handlungskontrolle* werden jeweils vom schulischen Leistungsstand beeinflusst. Ein hohes schulisches Leistungsniveau steht dabei im Zusammenhang mit hohen Ausprägungen der drei Faktoren am Ende des ersten Studienjahrs. Gleichfalls interagieren eine starke intrinsische Studienmotivation sowie eine ausgeprägte Fachdisposition mit einem hohen subjektiven Kenntnisstand, einer starken Selbstwirksamkeit und einer ausgeprägten Handlungskontrolle. Die Selbstwirksamkeit steht darüber hinaus in Abhängigkeit zur Sicherheit der Studienentscheidung und zur beruflichen Studienmotivation. Die Handlungskontrolle wird zusätzlich beeinflusst von den BIG 5-Persönlichkeitsmerkmalen Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus, dem subjektiven Wohlbefinden und der beruflichen Studienmotivation, wobei eine starke Ausprägung letzterer mit einer geringen Handlungskontrolle und auch Selbstwirksamkeit einhergeht. Das Geschlecht erweist sich lediglich als relevanter Prädiktor für die Beurteilung des Kenntnisstands. Dabei schätzen sich Frauen in Bezug auf ihre studienbezogenen Kenntnisse im Vergleich zu Männern schlechter ein. Die einbezogenen Prädiktoren erklären zwischen 18 und 21 Prozent der Varianz der endogenen Resilienz- und Risikofaktoren Kenntnisstand, Selbstwirksamkeit und Handlungskontrolle.

Sozialkompetenz und *soziale Integration* stehen zuvorderst in Abhängigkeit des BIG 5-Persönlichkeitsmerkmals Extraversion sowie des Wohlbefindens. Auf die Ausprägung der Sozialkompetenz nehmen zudem das BIG 5-Persönlichkeitsmerkmal Offenheit für Erfahrungen sowie eine soziale und intrinsische Studienmotivation Einfluss. Soziale Integration wird neben dem BIG 5-Persönlichkeitsmerkmal Extraversion von dem Persönlichkeitsmerkmal Verträglichkeit sowie dem Vorliegen des Wunschstudiums beeinflusst. Die genannten Prädiktoren können dabei 20 Prozent der Varianz der Sozialkompetenz bzw. 11 Prozent der Varianz der sozialen Integration erklären. Abschließend lässt sich feststellen, dass das Geburtsland, der sozioökonomische Status, eine abgeschlossene Berufsausbildung sowie das Fachinteresse ohne Bedeutung für endogene Resilienz- und Risikofaktoren sind.

Tabelle 4: Einfluss von Eingangs- und Kontextbedingungen auf endogene Resilienz- und Risikofaktoren in der Studieneingangsphase (Regressionsmodelle). Standardisierte Beta-Koeffizienten

Prädiktoren ¹	Kenntnis-stand	Selbstwirk-samkeit	Handlungs-kontrolle	Sozialkom-petenz	Soziale Integration
Soziodemografie					
Geschlecht (Ref.: männlich)	.149**	.089	.066	.062	.027
Geburtsland (Ref.: D)	.025	.063	.055	-.034	.046
BIG 5: Gewissenhaftigkeit	.083	.083	.103*	.074	.036
BIG 5: Neurotizismus	-.007	-.006	.096*	.052	-.064
BIG 5: Extraversion	.009	.069	.044	.212***	.198***
BIG 5: Offenheit f. Erfahrungen	-.032	.052	.047	.106**	-.010
BIG 5: Verträglichkeit	-.044	-.018	.008	.035	.113**
Wohlbefinden	.055	.057	.091*	.128**	.162***
Sozioökonomischer Status	-.067	-.017	-.086	-.021	-.042
Vorhochschulische Bildung					
Schulischer Leistungsstand (Ref.: hoch)	.126**	.139***	.120**	.033	.003
Abg. Berufsausb. (Ref.: ja)	.002	-.059	-.002	.038	.042
Aspekte der Studienaufnahme					
Wunschstudium (Ref.: ja)	-.015	.024	-.009	-.043	.091*
Fachdisposition	.140**	.153***	.163***	-.023	.015
Fachinteresse	-.002	-.063	.038	-.074	.014
Sicherh. Studienentscheidung	.023	.089*	.077	.012	.043
Studienmotivation: beruflich	-.064	-.078*	-.082*	-.010	-.000
Studienmotivation: sozial	-.059	-.013	.034	.138**	.047
Studienmotivation: intrinsisch	.255***	.225***	.148***	.152***	.024
Konstante	1.248	1.051	.447	.156	.212
Basis (N)	584	584	583	582	593
Erklärte Varianz (adj. R²)	.176***	.180***	.214***	.198***	.113***
Freiheitsgrade (df)	18/583	18/583	18/582	18/581	18/574
F-Wert	7.940	8.104	9.816	8.985	5.185

Datengrundlage: Erstsemesterbefragung (t0) und 1. Wiederholungsbefragung (t1) Verbundprojekt StuFo. Einbezogen werden Befragte, die zu allen Prädiktoren sowie der jeweiligen abhängigen Variablen Aussagen machten. ***p < .001; **p < .01; *p < .05 (t-Test).

¹ Skalierung der Prädiktoren: Geschlecht (1 = männlich, 2 = weiblich), Geburtsland (1 = in Deutschland, 2 = in einem anderen Land), BIG 5 (Mittelwertindex: 1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu), Wohlbefinden (Mittelwertindex: Leben, Besitz, Gesundheit, Familie, Freunde, Arbeit; 1 = sehr zufrieden bis 5 = sehr unzufrieden), sozioökonomischer Status (Index in Anlehnung an RKI [vgl. Lampert et al., 2013], aufsteigende Skala, Wertebereich 4 bis 28 [gering – hoch]), schulischer Leistungsstand (1 = sehr gute Schülerin/sehr guter Schüler bzw. gute Schülerin/guter Schüler [hoch], 2 = eher durchschnittliche Schülerin/durchschnittlicher Schüler bzw. eher schlechte Schülerin/schlechter Schüler [niedrig]), abgeschlossene Berufsausbildung (1 = ja, 2 = nein), Wunschstudium (1 = ja bzw. egal, 2 = nein), Fachdisposition („Ich bin mir sicher, das Fach gewählt zu haben, welches meinen persönlichen Neigungen entspricht“, 1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu), Fachinteresse („Ich habe mein jetziges Studium vor allem wegen der interessanten Studieninhalte gewählt“, 1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu), Sicherheit Studienentscheidung („Ich wollte schon immer studieren“, 1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu), Studienmotivation (Mittelwertindex: 1 = sehr wichtig bis 5 = sehr unwichtig).

5 Zusammenfassung und praktische Ableitungen

Der Beitrag betrachtet den Übergang in die Hochschule als kritisches Lebensereignis und versteht Resilienz als Ergebnis der wechselseitigen positiven Anpassung zwischen Individuum und hochschulischer Umwelt. Bezugnehmend auf das ressourcenorientierte psychologische Resilienzkonzept wird davon ausgegangen, dass die Ausprägung der Widerstandsfähigkeit durch endogene und exogene Resilienz- und Risikofaktoren bedingt wird, welche sich auf individueller, sozialer und struktureller Ebene verorten. Es lassen sich folgende Ergebnisse konstatieren:

- (1) Die betrachteten Faktoren sind am Ende des ersten Studienjahrs im Mittel eher stark ausgeprägt. Am deutlichsten zeigt sich dies in Bezug auf die Sozialkompetenz. Je nach Grad der Ausprägung können sich die Faktoren als schützende Resilienz-faktoren oder aber als hemmende Risikofaktoren manifestieren. Sie wirken zudem hierarchisch, additiv und stehen in wechselseitiger Abhängigkeit.
- (2) Als stärkster Prädiktor für die Studienzufriedenheit am Ende des ersten Studienjahrs kann die Selbstwirksamkeit identifiziert werden. Für die Ausprägung der Abbruchneigung erweist sich die Einschätzung des subjektiven Kenntnisstands als am erklärungskräftigsten. Die Resilienz- und Risikofaktoren der sozialen Ebene sind lediglich für die individuelle Studienzufriedenheit, nicht jedoch für die Abbruchneigung relevant. Insgesamt ist die Erklärungskraft der endogenen und exogenen Resilienz- und Risikofaktoren für die Studienzufriedenheit höher als für die Abbruchneigung.
- (3) Endogene Resilienz- und Risikofaktoren sind abhängig von verschiedenen Eingangs- und Kontextbedingungen der Studierenden. Vor allem eine intrinsische Studienmotivation, eine hohe Fachdisposition sowie ein guter schulischer Leistungsstand wirken hierbei förderlich.

Die Ergebnisse der Untersuchung unterliegen verschiedenen Limitationen. Mittels Querschnittsanalysen wurde lediglich das Ende des ersten Studienjahrs betrachtet. Damit einher geht eine Positivselektion (Selbstselektion). So konnten nur Personen einbezogen werden, welche im Studium verblieben sind und damit die Transition in die Hochschule gemeistert haben. Dies spiegelt sich auch in den empirischen Ergebnissen, da sich die Befragten durch eine starke Ausprägung der Resilienz-faktoren sowie eine hohe Studienzufriedenheit und eine geringe Abbruchneigung charakterisieren lassen. Zudem erfolgte vorab eine Festlegung der Risiko- und Resilienz-faktoren, wodurch nicht alle relevanten Einflussgrößen der Studienabbruchforschung und Resilienz-forschung einbezogen wurden.

Welche praktischen Folgerungen lassen sich aus den Befunden ableiten? Die Studienzufriedenheit und die Abbruchneigung werden insbesondere durch die endogenen

Faktoren Selbstwirksamkeit und Kenntnisstand beeinflusst. Erstere könnte gestärkt werden, indem die Kompetenzorientierung im Studium konsequent verfolgt wird und durch das soziale Umfeld z.B. in Beratungssituationen oder im Rahmen eines Mentorings positive Erwartungen an die Studierenden gerichtet werden. Die Wahrnehmung des eigenen Kenntnisstands ließe sich durch zusätzliche Unterstützungsangebote (z. B. Tutorien) in (problematischen) Fächern oder unbenotete Tests zur Überprüfung des Kenntnisstands positiv beeinflussen. Zudem bedingt die soziale Integration die Studienzufriedenheit. Nach Tinto (1975) entsteht diese durch den Kontakt mit Peers und Hochschulmitarbeitenden. Um die soziale Integration zu stärken, empfehlen sich kommunikative Lehrformen, die Förderung von Lern- und Projektgruppen sowie additive Angebote wie Kennenlernveranstaltungen und Hochschulgruppen. In Bezug auf die endogenen Faktoren spielen auch die Eingangs- und Kontextbedingungen eine tragende Rolle. Die Befunde zeigen, dass eine hohe intrinsische Studienmotivation, eine hohe Fachdisposition sowie ein guter schulischer Leistungsstand das Ausmaß der protektiven endogenen Faktoren bedingen. Die intrinsische Studienmotivation resultiert nach Deci und Ryan (1993) aus dem Kompetenz- und Autonomieerleben und kann insofern über Spielräume in Bezug auf die Wahl und die Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen, durch Lehrformate, die selbstständiges Erkunden ermöglichen, sowie durch Feedback und verstehensunterstützende Prüfungsformate gefördert werden. Die Fachdisposition als Passung zwischen den Anforderungen seitens der Hochschule und den individuellen Erwartungen sollte bereits vor Eintritt in das Studium durch die potentiellen Studierenden mittels Informationsveranstaltungen, Beratungsangeboten und Tests zur Studienorientierung reflektiert werden. Der Einfluss des schulischen Leistungsstands auf den Kenntnisstand, die Selbstwirksamkeit und die Handlungskontrolle verweist zudem auf die Notwendigkeit, leistungsschwächeren Studierenden Unterstützungsangebote zur Nivellierung von Wissensdefiziten und zur Steigerung der Leistungsfähigkeit zur Verfügung zu stellen (z. B. Vor- und Brückenkurse und Tutorien).

Neben den endogenen Faktoren beeinflussen auch die Betreuungssituation, die Lehrqualität und der Praxisbezug als exogene Resilienz- bzw. Risikofaktoren die Studienzufriedenheit und Abbruchneigung der Studierenden. Damit diese Faktoren protektiv wirken können und sich nicht als Risikofaktoren manifestieren, sind die Hochschulen gefordert, geeignete Rahmenbedingungen und Gestaltungsspielräume zu schaffen, innerhalb derer die Lehrenden eine gute Betreuung, hohe Lehrqualität und einen starken Praxisbezug sicherstellen können. Wichtige Eckpfeiler dafür sind etwa bedarfsgerechte hochschuldidaktische Weiterbildungen und ein partizipatives Qualitätsmanagement. Der Beitrag liefert erste Analysen zur Bedeutung von Resilienz- und Risikofaktoren der individuellen, sozialen und strukturellen Ebene im Bereich der Studieneingangsphase. Weitere Forschungen können daran anschließen, indem zum einen das Set der betrachteten Resilienz- und Risikofaktoren erweitert und zum anderen statt des ersten Studienjahrs der gesamte Student-Life-Cycle in den Blick genommen wird.

Anhang

Tabelle A1: Übersicht Messung Resilienz- und Risikofaktoren in der Untersuchung

Endogene Resilienz- und Risikofaktoren

Individuelle Ebene

Kenntnisstand (Cronbach's $\alpha = .67$)

- Selbsteinschätzung Kenntnisstand (100 Prozent bis 0 Prozent)
- Kenntnisstand im Vergleich zu Kommilitoninnen und Kommilitonen (1 = Kommilitoninnen und Kommilitonen mit den meisten fachbezogenen Kenntnissen bis 5 = Kommilitoninnen und Kommilitonen mit den wenigsten fachbezogenen Kenntnissen)
- Fachspezifische theoretische Kenntnisse (1 = in sehr hohem Maße bis 5 = gar nicht)

Selbstwirksamkeit (Cronbach's $\alpha = .84$)

- Aufgaben: Aufgaben im Rahmen des Studiums fallen mir ... (1 = leicht bis 5 = schwer)
- Lernen: Neues zu lernen im Studium fällt mir ... (1 = leicht bis 5 = schwer)
- Begabung: Ich halte meine Begabung für das Studium für ... (1 = hoch bis 5 = niedrig)
- Fähigkeiten: Das Niveau meiner studienbezogenen Fähigkeiten ist ... (1 = hoch bis 5 = niedrig)

Handlungskontrolle (Cronbach's $\alpha = .83$)

- Fähigkeiten: Ich kann mich in schwierigen Situationen auf meine Fähigkeiten verlassen (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu)
- Probleme: Ich kann die meisten Probleme aus eigener Kraft gut meistern (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu)
- Aufgaben: Ich kann auch anstrengende und komplizierte Aufgaben in der Regel gut lösen (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu)

Sozialkompetenz (Cronbach's $\alpha = .76$)

- Teamfähigkeit: Fähigkeit, mit anderen produktiv und kooperativ zusammenzuarbeiten (1 = in sehr hohem Maße bis 5 = gar nicht)
- Kommunikative Fähigkeit: Fähigkeit, sich verständlich und an der Empfängerin bzw. an dem Empfänger orientiert auszudrücken (1 = in sehr hohem Maße bis 5 = gar nicht)
- Konfliktfähigkeit: Fähigkeit und Bereitschaft, eine Auseinandersetzung aufzunehmen, auszuhalten und konstruktiv zu bewältigen (1 = in sehr hohem Maße bis 5 = gar nicht)
- Verantwortungsübernahme: Verantwortung für das eigene Handeln, Verantwortung anderen Menschen gegenüber (1 = in sehr hohem Maße bis 5 = gar nicht)

Soziale Ebene

Soziale Integration (Cronbach's $\alpha = .81$)

- Kontakt: Ich finde/fand leicht zu Kommilitoninnen und Kommilitonen Kontakt (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu)
- Lerngruppen: Sehr häufig lerne/lernte ich in studentischen Lerngruppen (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu)
- Kontakt Fach: Ich pflege/pflegte intensiven Kontakt zu Kommilitoninnen und Kommilitonen meines Fachbereichs (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu)
- Schwierigkeiten: Kontakt zu anderen Studierenden zu finden (1 = keine Schwierigkeiten bis 5 = große Schwierigkeiten)

Fortsetzung Tabelle A1 nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle A1**

Exogene Resilienz- und Risikofaktoren	
Soziale Ebene	Strukturelle Ebene
<p><i>Betreuung (Cronbach's $\alpha = .68$)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Ich fühle/fühlte mich von den Lehrkräften anerkannt (1 = trifft voll zu bis 5 = trifft gar nicht zu) – Wie beurteilen Sie folgende Aspekte: Betreuung durch die Lehrenden (1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht) – Schwierigkeiten: Kontakt zu Lehrenden meines Studiengangs (1 = keine Schwierigkeiten bis 5 = große Schwierigkeiten) 	<p><i>Lehrqualität</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie beurteilen Sie folgende Aspekte: Lehrqualität (1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht) <p><i>Praxisbezug</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie beurteilen Sie folgende Aspekte: Praxisbezug in der Lehre (1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht) <p><i>Studienaufbau</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Wie beurteilen Sie folgende Aspekte: Möglichkeit, die Studienanforderungen in der dafür vorgesehenen Zeit zu erfüllen (1 = sehr gut bis 5 = sehr schlecht)

Datengrundlage: 1. Wiederholungsbefragung (t1) Verbundprojekt StuFo.

Literatur

Bargel, T. (2003). *Neigung zum Studienabbruch: Umfang und Gründe*. Abgerufen am 1.8.2019 von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-316390>.

Blüthmann, I. (2012). Individuelle und studienbezogene Einflussfaktoren auf die Zufriedenheit von Bachelorstudierenden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(2), 273–303.

Blüthmann, I., Lepa, S. & Thiel, F. (2008). Studienabbruch und -wechsel in den neuen Bachelorstudiengängen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(3), 406–429.

Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A. (2006). Prognose des Studienabbruchs. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 38(3), 121–131.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019). *Projektdatenbank „Qualitätspakt Lehre“*. Abgerufen am 26.6.2019 von <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php>.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.

Endreß, M. & Maurer, A. (2015). Einleitung. In M. Endreß & A. Maurer (Hrsg.), *Resilienz im Sozialen* (S. 7–11). Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Erdel, B. (2010). *Welche Determinanten beeinflussen den Studienerfolg?: Eine empirische Analyse zum Studienerfolg der ersten Kohorte der Bachelorstudenten in der Assessmentphase am Fachbereich Wirtschaftswissenschaften der Friedrich-Alexander-Universität Nürnberg-Erlangen*. Abgerufen am 1.8.2019 von <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/22022>.

Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2019). *Resilienz*. München: Ernst Reinhardt.

Hammelstein, P. (2006). Resilienz. In B. Renneberg & P. Hammelstein (Hrsg.), *Springer-Lehrbuch. Gesundheitspsychologie* (S. 18–22). Berlin, Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. *Forum Hochschule: 2017, 1*. Hannover: DZHW.

Lampert, T., Kroll, L., Müters, S. & Stolzenberg, H. (2013). Messung des sozioökonomischen Status in der Studie zur Gesundheit Erwachsener in Deutschland (DEGS1). *Bundesgesundheitsblatt, Gesundheitsforschung, Gesundheitsschutz, 56*(5–6), 631–636.

Mauk, V. (2016). *Einflussfaktoren der Studienwahl und des Studienverbleibs in MINT-Studiennrichtungen an österreichischen Universitäten*. Abgerufen am 1.8.2019 von <http://elib.suub.uni-bremen.de/edocs/00105173-1.pdf>.

Pohlentz, P. & Tinsner, K. (2004). *Bestimmungsgrößen des Studienabbruchs: Eine empirische Untersuchung zu Ursachen und Verantwortlichkeiten*. *Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation: Vol. 1*. Potsdam: Univ.-Verl. Potsdam.

Pohlentz, P., Tinsner, K. & Seyfried, M. (2007). *Studienabbruch: Ursachen, Probleme, Begründungen*. Saarbrücken: Müller.

Rindermann, H. & Oubaid, V. (1999). Auswahl von Studienanfängern durch Universitäten. Kriterien, Verfahren und Prognostizierbarkeit des Studienerfolgs. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 20*(3), 172–191.

Sarcelletti, A. & Müller, S. (2011). Zum Stand der Studienabbruchforschung: Theoretische Perspektiven, zentrale Ergebnisse und methodische Anforderungen an künftige Studien. *Zeitschrift für Bildungsforschung, 1*(3), 235–248.

Schaeper, H. & Briedis, K. (2004). *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgerungen für die Hochschulreform*. Abgerufen am 1.8.2019 von http://www.dzhw.eu/pdf/pub_kia/kia200406.pdf.

Spady, W. G. (1970). Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis. *Interchange, 1*(1). 64–85.

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89–125.

Trapmann, S. (2008). *Mehrdimensionale Studienerfolgsprognose. Die Bedeutung kognitiver, temperamentsbedingter und motivationaler Prädiktoren für verschiedene Kriterien des Studienerfolgs*. Berlin: Logos.

Universität Zürich (2016). *Hochschuldidaktik von A-Z: Studieneingangsphase*. Abgerufen am 1.8.2019 von http://www.hochschuldidaktik.uzh.ch/dam/jcr:fffff9a08-8cca-ffff-ffffd0f928ec/A_Z_Studieneingangsphasen.pdf.

Vöttinger, A. & Ortenburger, A. (2015). *Studienmodelle individueller Geschwindigkeit: Hochschulische Beiträge zum Studienerfolg. Wichtigste Ergebnisse der Wirkungsforschung 2011–2014 und erste Handlungsempfehlungen*. Hannover: DZHW.

Wadenpohl, S. (2016). Resilienz – An der Schnittstelle von Public Health und Gerontologie. In R. Wink (Hrsg.), *Studien zur Resilienzforschung. Multidisziplinäre Perspektiven der Resilienzforschung* (S. 73–100). Wiesbaden: Springer.

Webler, W.-D. (2012). Das Bachelor-Studium braucht eine neue Studieneingangsphase! Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium. In W.-D. Webler (Hrsg.), *Studieneingangsphase? Studierfähigkeit für ein frei(er)es Studium* (S. 17–52). Bielefeld: Universitätsverlag Webler.

Welzer, H. (1993). *Transitionen: Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: edition diskord.

Wildt, J. (2013). Übergang zwischen Schule und Hochschule – Entwicklungen, Schwierigkeiten und Gestaltungsansätze. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 275–282). Münster: Waxmann.

Wustmann, C. (2016). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern: Beiträge zur Bildungsqualität*. Berlin: Cornelsen.

Manuskript eingegangen: 03.09.2019

Manuskript angenommen: 16.12.2019

Angaben zu den Autorinnen:

Sarah Berndt, M.A.

Dr. Annika Felix

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg

Zschokkestraße 32

39104 Magdeburg

E-Mail: sarah.berndt@ovgu.de

annika.felix@ovgu.de

Sarah Berndt ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Hochschulforschung und Professionalisierung der akademischen Lehre der Universität Magdeburg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Hochschulforschung im Bereich Hochschulbildung und Studierende, Absolventenforschung, Evaluation von innovativen, digital gestützten Lehr-/Lernsettings und Methoden der empirischen Sozialforschung.

Annika Felix ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am selben Lehrstuhl. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Hochschulbildung und Studierende, Hochschulpersonal und wissenschaftlicher Nachwuchs, Alter(n)ssoziologie und Methoden der empirischen Sozialforschung.

20 Jahre Bologna und Beschäftigungsfähigkeit – Eine qualitative Studie zu Einflussmöglichkeiten der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Absolventinnen und Absolventen

Meike Nicolaus, Stephanie Duchek

Kernziel der vor 20 Jahren geschlossenen „Bologna“-Erklärung ist unter anderem die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Vor dem Hintergrund einer komplexen und dynamischen Arbeitswelt überrascht es kaum, dass in diesem Zusammenhang Resilienz als eine zentrale Fähigkeit künftiger Fach- und Führungskräfte zunehmend an Bedeutung gewinnt. Die Forschung zum Thema „Resilienz im Hochschulkontext“ beschäftigt sich jedoch meist mit der Reduzierung von Studienabbrecherquoten und weniger mit Resilienzentwicklung für die spätere Arbeitswelt. Somit findet sich auch keine umfassende Darstellung der verschiedenen hochschulseitigen Einflussbereiche auf Resilienz. Diese Lücke soll mit unserem Beitrag geschlossen werden. Aufbauend auf den Ergebnissen eines systematischen Literaturreviews wurden 25 Experteninterviews mit Hochschulmitgliedern verschiedener Bereiche, mit denen Studierende¹ im Laufe des Studiums in Kontakt kommen, durchgeführt und inhaltsanalytisch ausgewertet.

1 Bologna und Beschäftigungsfähigkeit – Anforderungen einer „neuen“ Arbeitswelt an Hochschulabsolventinnen und -absolventen

1.1 Beschäftigungsfähigkeit im Fokus der europäischen Hochschulausbildung

Vor nunmehr 20 Jahren unterzeichneten damals 30 europäische Staaten die sogenannte „Bologna“-Erklärung, deren zentrales Ziel neben der Vereinheitlichung und Verkürzung der akademischen Ausbildung in Europa sowie der Sicherstellung des Studienerfolgs die Steigerung der Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) von Hochschulabsolventinnen und -absolventen ist (BMBF, 2016; Eurydice, 2015).

Die Europäische Kommission beschreibt Beschäftigungsfähigkeit unter anderem kompetenzorientiert als ein Bündel von zentralen relevanten (am Arbeitsmarkt benötigten und nachgefragten) sowie übertragbaren (nicht mit bestimmten Berufen in Zusammenhang stehenden) Leistungsmerkmalen im Sinne von Fähigkeiten, Vorstellungen und persönlichen Eigenschaften, die es den Absolventen ermöglichen, eine

¹Im Rahmen dieses Beitrags wird der Begriff Studierende auch im Sinne künftiger Absolventinnen und Absolventen verwendet.

Beschäftigung zu finden und in ihren gewählten Berufen erfolgreich zu sein bzw. sich im Arbeitsmarkt zu bewegen (Eurydice, 2015).

Schindler (2004) ergänzt diese kompetenzorientierte Sichtweise der Bedeutung von „Employability“ für Arbeitgeber und Unternehmen um den Aspekt der Bereitschaft zu Mobilität bspw. durch Ortswechsel und zu Flexibilität im Hinblick auf die Anforderungen der Erwerbstätigkeit im Sinne des Anspruchsniveaus sowie auf die Art des Beschäftigungsverhältnisses bspw. durch das Eingehen vorübergehender Beschäftigungsverhältnisse.

1.2 Herausforderungen für Hochschulabsolventinnen und -absolventen beim Eintritt ins Berufsleben

Den Hochschuleinrichtungen wird im Rahmen dieser Definitionen und der Bologna-Zielsetzung „Employability“ die Aufgabe zugeschrieben, beschäftigungsfähige Absolventinnen und Absolventen hervorzubringen und dabei den Anforderungen des Arbeitsmarkts Rechnung zu tragen (Eurydice, 2015). Diese Aufgabe stellt in einer globalisierten Arbeitswelt, die in einem hohen Maß geprägt ist durch Dynamik, Unsicherheit und Komplexität, eine besondere Herausforderung dar.

Das Qualitätsniveau der Anforderungen an Fach- und Führungskräfte hat sich massiv gewandelt und erfordert „neue“ individuelle Fähigkeiten. So führen die genannten Merkmale der globalisierten Arbeitswelt zu einem höheren Stressniveau und fordern von Hochschulabsolventinnen und -absolventen eine umfassende berufliche Handlungskompetenz (Brüggemann, 2010), die neben den Fertigungs-, Wissens- und Qualifikationsbündeln, die bisher vorwiegend im Hochschulstudium vermittelt wurden, auch Schlüsselkompetenzen im Umgang mit Stress umfasst. Unter Zugrundelegung der zuvor genannten, kompetenzorientierten Definition von Employability ist eine dieser Fähigkeiten, die seit Jahren zunehmend an Bedeutung gewinnen, die persönliche Resilienz. Sie wird allgemein verstanden als die *„Fähigkeit, Herausforderungen bis hin zu eskalierenden Krisen zu begegnen, sie zu meistern, dabei die Funktionsfähigkeit zu behalten, sich anzupassen, um letztlich mitunter sogar gestärkt daraus hervorzugehen und auf künftige Herausforderungen besser vorbereitet zu sein“* (Hoffmann, 2016, S. 1). Resilienz kann somit im heutigen Arbeitsumfeld die „Employability“ erhöhen und die Gefahr von Burnout-Erkrankungen reduzieren.

Zudem rangiert der Eintritt ins Berufsleben entwicklungspsychologisch am Übergang zur Phase „Frühes Erwachsenenalter“ und ist per se mit besonderen Herausforderungen verbunden (vgl. Petermann & Schultheiß, 2013; Levinson, 1986). Durch verkürzte bildungspolitische Entwicklungszeiten verschiebt sich dieser Übergang in die Selbstbestimmtheit mehr und mehr in jüngere Altersstufen. Lag das Durchschnitts-

alter von Absolventinnen und Absolventen eines Erststudiums in Deutschland im Jahr 2003 noch bei 30.3 Jahren, sank es in 2006 bereits auf 27.7 Jahre. Und so setzt sich der Trend der Verjüngung fort: 2017 betrug das Durchschnittsalter 23.9 Jahre (Statistisches Bundesamt, 2005; Statistisches Bundesamt, 2019). Gleichzeitig verzeichnete die AOK in ihrem Fehlzeitenreport 2017 in der Altersgruppe der 20- bis 24-Jährigen insgesamt ca. 148 Arbeitsunfähigkeitstage pro 1000 Mitglieder aufgrund einer Burnoutdiagnose (WIdO, 2018). Die Ursachen liegen unter anderem in den bereits beschriebenen Herausforderungen der modernen Arbeitswelt und dem damit verbundenen, belastungsinduzierten Stresserleben, aber auch im Wunsch jüngerer Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer der Generationen Z und Y nach sinnstiftender und erfüllender Arbeit (u. a. Hardering, 2018).

Zusammenfassend lässt sich ein Stresserleben beim Übergang vom Studium in den Beruf auf mehreren Ebenen erkennen (u. a. Förster & Duchek, 2017; Hardering, 2018):

- *Persönlich*: Eintritt als junge Erwachsene bzw. junger Erwachsener in einen neuen Lebensabschnitt als entwicklungspsychologischer Prozess mit sozioökonomischen und individuellen Auswirkungen wie dem Verlassen des Elternhauses oder dem Gründen einer Familie.
- *Beruflich*: Eintritt in einen Fach- und Aufgabenbereich (Job) in einer globalen, dynamischen und von digitaler Transformation geprägten Arbeitswelt und Konfrontation mit bspw. neuen Arbeitsformen wie selbstorganisiertem Arbeiten und agiler Teamarbeit unter hohem Zeit- und Wettbewerbsdruck und sich ständig ändernden Bedingungen (Routineabstinenz).
- *Gesellschaftlich*: Wandel des Wertegefüges jüngerer Generationen bspw. durch die Suche nach Sinnstiftung in Arbeit und Unternehmen und dem Wunsch nach einer Work-Life-Balance.

1.3 Resilienzforschung im Hochschulkontext

Es finden sich derzeit nur wenige Studien, die sich mit Resilienz und Resilienzförderung im Hochschulkontext beschäftigen, wovon wiederum die meisten die Reduzierung von Studienabbrecherquoten und ein erfolgreiches Bestehen des Studiums im Blick haben (u. a. Meyer, Walkmann & Rahn, 2018). Einen wichtigen Bereich der Resilienzforschung im Hochschulkontext stellen die sogenannten MINT-Studien dar, da hier die Studienabbrecherquoten besonders hoch ausfallen und wesentlichen Einfluss auf den Fachkräftemangel in den technisch-innovativen Wirtschaftsbereichen haben (vgl. u. a. Heublein & Schmelzer, 2018). Doch angesichts der Tatsache, dass vor allem bei kaufmännischen Fach- und Führungsaufgaben immer mehr Hochschulabsolventinnen und -absolventen der Wirtschaftswissenschaften den Weg ins Berufsleben finden (Becker, 2012; Statistisches Bundesamt, 2018) und viele Führungskräfte im Laufe ihres Berufs-

lebens einen Burnout erleiden, scheint es notwendig, auch ein besonderes Augenmerk auf die hochschulseitige Resilienzförderung in diesem Bereich zu legen. Weitere Resilienzstudien im Hochschulkontext fokussieren sich auf einen bestimmten Aspekt, wie bspw. den Einfluss des Lehrpersonals. Eine umfassende Darstellung der verschiedenen hochschulseitigen Einflussbereiche auf die Resilienz von Studierenden bzw. Absolventinnen und Absolventen entlang der „Reise“ des Studierenden durch das Studium (im Sinne einer „Student Journey“) findet sich aktuell nicht. Vor dem Hintergrund der genannten veränderten Kontextbedingungen ist deshalb die Frage zu stellen, welche hochschulseitigen Faktoren Resilienz fördern können und wie die Hochschulen die persönliche Resilienz ihrer Studierenden entwickeln und fördern können, damit diese nach dem erfolgreichen Abschluss ihres Studiums den veränderten Anforderungen in der Arbeitswelt adäquat begegnen.

Die Zielsetzung der Untersuchung ist demnach eine möglichst umfassende Identifizierung hochschulseitiger Einflussbereiche auf die Resilienz von Studierenden im Sinne individueller und situativer Risiko- und Schutzfaktoren sowie darauf aufbauend die Entwicklung eines geeigneten Rahmenmodells.

2 Resilienz als notwendige Schlüsselkompetenz von Fach- und Führungskräften

2.1 (Un-)Einigkeit über den Resilienzbezug

„Es besteht weitestgehend Einigkeit über den Ursprung des Wortes „Resilienz“ vom lateinischen „resilire“, das so viel bedeutet wie zurückspringen, zurückprallen oder abprallen“ (Schmidthermes, 2009, S. 11). In der Enzyklopädie der Psychologie ist Resilienz ganz allgemein beschrieben als „die Fähigkeit [...], relativ unbeschadet mit den Folgen belastender Lebensumstände umzugehen und Bewältigungskompetenzen entwickeln zu können“ (Scheithauer, Petermann, Meyer & Hayer, 2005, S. 510f.).

Ein Blick auf die Debatte um einen einheitlichen Resilienzbezug zeigt aber, dass dieser nicht so klar ist, wie er zunächst erscheint. Ob es sich bei Resilienz um eine Eigenschaft, eine Fähigkeit, einen Prozess oder ein Prozessergebnis handelt, darüber diskutiert die Resilienzforschung nach wie vor. Zudem übt Wieland (2011) Kritik an einer mangelnden Abgrenzung der Resilienzförderung von anderen ressourcenorientierten Strategien sowie an Immunisierungshoffnungen und möglichen anti-sozialen Tendenzen durch Resilienzförderung.

Da sich folgende Resilienz-Charakteristika übereinstimmend in den Werken unterschiedlicher Autoren wiederfinden, können diese als Konsens in der aktuellen Resilienzforschung gewertet werden (vgl. hierzu Duchek & Nicolaus, 2019):

- *Resilienz ist ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess. Demnach ist Resilienz kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal, sondern die hierfür erforder-*

lichen Kompetenzen können im Laufe des Lebens in Interaktion mit der Umwelt erlangt werden.

- *Resilienz ist eine variable (situationsabhängige) Größe.* Es zeigt sich, dass Resilienz eine flexible und den jeweiligen Anforderungen einer Situation anpassbare Widerstandsfähigkeit darstellt. In Abhängigkeit von der Situation sowie dem Erfahrungswissen und vorhandenen Fähigkeiten kann die Ausprägung von Resilienz variieren. Dies bedeutet, dass auch resiliente Menschen kurzfristig psychische Beeinträchtigungen in negativ belasteten Lebensphasen und -umständen erleben können, denn gerade Entwicklungsübergänge (sog. Lebensphasenwechsel), wie bspw. der Eintritt ins Berufsleben, stellen hierbei besonders kritische Perioden dar.
- *Resilienz ist eine domänenspezifische Größe.* Eine Übertragbarkeit von Resilienz von einem Lebens- bzw. Kompetenzbereich auf andere Bereiche kann nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden. Ein Mensch, der im privaten Kontext ein hohes Maß an Resilienz zeigt, bspw. in der Gestaltung sozialer Beziehungen, muss im beruflichen Kontext nicht zwingend in gleichem Maße resilientes Verhalten zeigen.

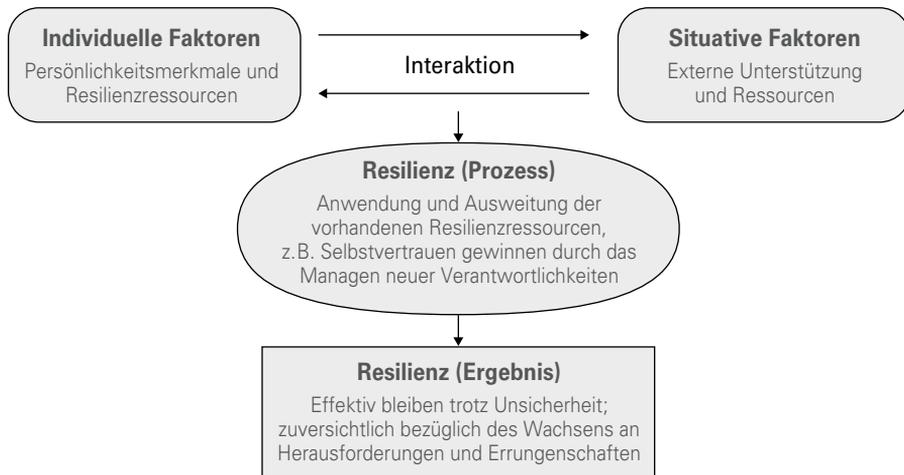
2.2 Eine Modifizierung des Risiko- und Schutzfaktorenmodells

Die „Kauai-Studie“ (1955–1987) von Werner & Smith (Werner, 2008) legte den Grundstein für eine Vielzahl von Studien zu Risiko- und Schutzfaktoren der Resilienz mit dem Fokus auf die (frühe) Kindheit. Das Modell von Risiko- und Schutzfaktoren ist der Versuch, Resilienz in umfassenderen theoretischen Kontexten zu verorten. Demnach beschreiben *Risikofaktoren* zumeist umgebungsbezogene Bedingungen bzw. Merkmale, die beim Individuum die Wahrscheinlichkeit positiver Verhaltensweisen senken und die Wahrscheinlichkeit des Auftretens einer Störung oder negativer Konsequenzen im Vergleich zu einer unbelasteten Kontrollgruppe erhöhen. *Schutzfaktoren* (auch protektive Faktoren, Ressourcen) hingegen wird eine risikomildernde bzw. gesundheitsfördernde Wirkung zugesprochen. Sie sind dafür notwendig, dass sich der Prozess der Resilienz ereignen kann (Schmidthermes, 2009). Bis heute besteht jedoch in der wissenschaftlichen Literatur eine Kontroverse darüber, was genau Schutzfaktoren ausmacht und wie das Zusammenwirken von Risiko- und Schutzfaktoren zu betrachten ist. Lösel & Bender (2008) und Rönau-Böse & Fröhlich-Gildhoff (2015) stellen unter anderem die Frage, ob Schutz- und Risikofaktoren wirklich klar voneinander zu trennen oder als Kontinuum zu betrachten sind.

Da das Modell der Risiko- und Schutzfaktoren dennoch in der Resilienzforschung allgemeine Anerkennung erfährt, soll es auch den Bezugsrahmen dieses Beitrags bilden, jedoch in der prozessfokussierten Betrachtung nach Cooper, Flint-Taylor & Pearn (2013). Resilienz wird demnach als Prozess verstanden, der auf individuellen und situativen

Faktoren beruht und zu positiven Resilienzergebnissen (z. B. einem positiven Lebensgefühl) führt (siehe Abb. 1).

Abbildung 1: Resilienzmodell nach Förster & Duchek (2017), basierend auf Cooper et al. (2013)



2.3 Resilienzfaktoren künftiger Fach- und Führungskräfte

Die eingangs beschriebenen geänderten Anforderungen einer „neuen“ Arbeitswelt erfordern gerade von Menschen in Fach- und Führungspositionen ein hohes Maß an persönlicher Resilienz, um dem stetig wachsenden Stresslevel im Arbeitsumfeld in adäquater Weise begegnen zu können (vgl. Förster & Duchek, 2017).

Den Führungskräften kommt zusätzlich eine besondere Bedeutung zu, denn ihr eigenes resilientes Handeln und Verhalten hat wesentlichen Einfluss auf die Leistung und Resilienz des betreuten Teams und seiner einzelnen Mitglieder (vgl. Avey, Avolio & Luthans, 2011; Meneghel, Salanova & Martínez 2016).

In Anlehnung an das modifizierte Modell der Risiko- und Schutzfaktoren typologisieren Förster & Duchek (2017) die Resilienzfaktoren von Führungskräften folgendermaßen:

- *Individuelle Resilienzfaktoren* umfassen persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten. Begegnen Führungskräfte ihrer Führungsverantwortung in gewissem Maße entspannt mit der Bereitschaft bei Bedarf loszulassen und sind sie bereit aus Erfahrungen zu lernen und ihr Verhalten anzupassen, dann erhöht dies ihre persönliche Resilienz als Führungskraft. Ebenso wird diese gestärkt durch kognitive

Fähigkeiten, z. B. rationales und strukturiertes Denken bzw. Handeln, und berufsbezogene Kompetenzen.

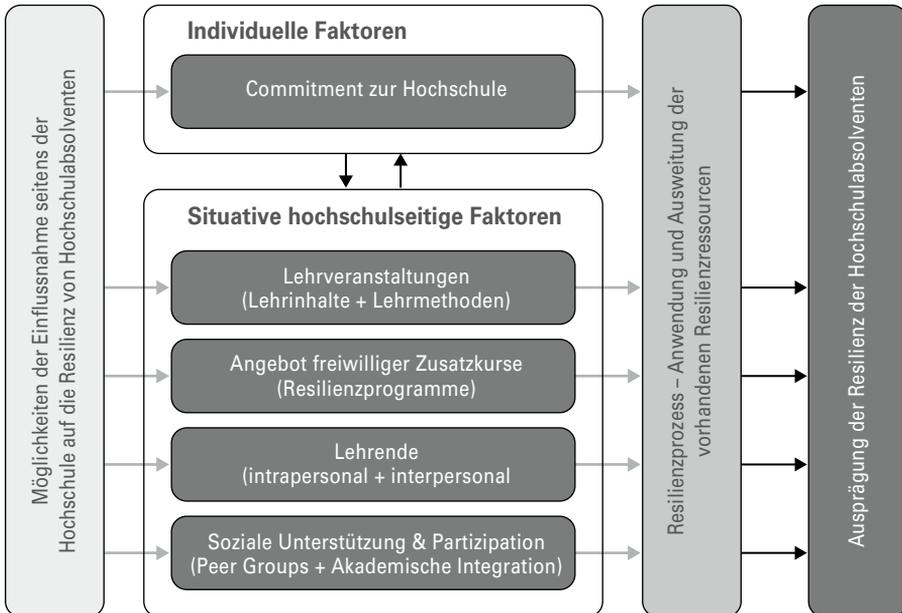
- *Situative Resilienzfaktoren* finden sich im privaten und beruflichen Umfeld der Führungskraft, privat vor allem in einem stabilen Umfeld und der Möglichkeit, sich zu erholen und im Arbeitsumfeld durch ein gutes Arbeitsklima und der Möglichkeit, sich mit anderen Fach- und Führungskräften zu den Herausforderungen des Arbeitsalltags auszutauschen.

3 Aktuelle Studien zu Einflussmöglichkeiten der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Absolventinnen und Absolventen

Im Vergleich zu Untersuchungen im Kindesalter sind Untersuchungen zu den resilienzbeflussenden Faktoren in Schulen und insbesondere in Hochschulen ungleich seltener. Mittels eines systematischen Literaturreviews konnten Duchek & Nicolaus (2019) einen aktuellen Überblick geben über Studien, die einen Schwerpunkt haben in der Untersuchung von hochschulseitigen Einflussmöglichkeiten auf die Resilienz von Studierenden (siehe Abb. 2). Sie identifizierten in den Studien folgende Schutzfaktoren:

- Ein *individueller Schutzfaktor* ist das Commitment zur Hochschule, das durch ein hohes Verbundenheitsgefühl mit der Universität und eine hohe wahrgenommene soziale Unterstützung während des Studiums die persönliche Resilienz der Studierenden und späteren Absolventinnen und Absolventen fördern kann.
- *Situative hochschulseitige Schutzfaktoren* zeigen sich in vier Bereichen: (1) Lehrveranstaltungen, vor allem durch interaktive didaktische Methoden und selbstgesteuertes Lernen sowie Lehrinhalte mit Bezug zum Thema Resilienz, (2) freiwillige Zusatzkurse in Form von gezielten Resilienzprogrammen über einen Zeitraum von mindestens drei Wochen, (3) humorvolle und respektvolle Lehrende, die fordern und fördern, und (4) soziale Unterstützung sowie gute akademische Integration durch Peers, vorbereitende Kurse und unterschiedliche Partizipationsmöglichkeiten im Hochschulleben, wie bspw. persönliches Gremienengagement.

Abbildung 2: Einflussmöglichkeiten der Hochschule auf die Resilienz von Studierenden aus Duchek & Nicolaus (2019)



4 Hochschuleitige Einflussfaktoren auf die Resilienz entlang der Student Journey – eine Interviewstudie

4.1 Offene Fragen aus dem systematischen Literaturreview

Die systematische Betrachtung des aktuellen Forschungsstands ermöglicht einen ersten strukturierten Überblick über mögliche Einflussbereiche der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Studierenden. Eine umfassende Darstellung hochschuleitiger Einflussmöglichkeiten kann die stark fragmentierte Forschung jedoch nicht leisten.

Der vorliegende Artikel soll daher folgende *Forschungsfrage* beantworten: Welche hochschuleitigen Einflussbereiche auf die Resilienz von Studierenden lassen sich entlang der „Reise“ des Studierenden durch das Studium im Sinne einer „Student Journey“ identifizieren?

Um die Forschungsfrage detailliert beantworten zu können, wurde sie in die folgenden Leitfragen gesplittet:

- Welche Phasen durchlaufen Studierende von der Vorentscheidungsphase bis zur regulären Exmatrikulation und auf welche hochschuleitigen Kontaktpunkte treffen sie dabei?

- Inwieweit haben diese Kontaktpunkte Einflussmöglichkeiten auf die Resilienz der Studierenden im Sinne von Risiko- und Schutzfaktoren?
- Gibt es ferner Besonderheiten der Hochschulform bspw. hinsichtlich Studienorganisation, didaktischer Konzepte oder Einbindung der Studierenden, die möglicherweise Einfluss auf die Resilienz der Studierenden haben?

4.2 Interviews mit hochschulseitigen Expertinnen und Experten

Um die Ergebnisse des systematischen Literaturreviews zu überprüfen und zu ergänzen wurde eine qualitative Studie mittels leitfadengestützter Experteninterviews mit hochschulseitigen Kontaktpunkten der Studierenden durchgeführt. Die empirische Untersuchung fokussierte sich dabei auf die deutsche Hochschullandschaft mit einem besonderen Augenmerk auf den Bereich der Wirtschaftswissenschaften.

Die Rekrutierung der Expertinnen und Experten erfolgte entlang der verschiedenen Phasen des Studiums („Student Journey“) nach dem Schneeballprinzip, bis eine theoretische Sättigung (u. a. Lamnek, 2005) eintrat. Vor dem Hintergrund vereinheitlichter Studienabschlüsse wurden Expertinnen und Experten von staatlichen Universitäten, Fachhochschulen und Dualen Hochschulen interviewt, die Aufschluss darüber geben können, welche Einflussmöglichkeiten die Hochschule auf die persönliche Resilienz von Studierenden nehmen kann. Zu Beginn der Interviews wurde ein einheitliches Verständnis von Resilienz geschaffen und den Interviewten eine Definition von (hochschulseitigen) Kontaktpunkten gegeben.

Insgesamt wurden 25 Expertengespräche² in Form von leitfadengestützten Interviews geführt (vgl. u. a. Gläser & Laudel, 2010). Diese haben den Vorteil, im Rahmen fester Themengebiete (Leitfragen) genug Raum zu lassen für eine freie Beantwortung durch den Interviewpartner. Die durchschnittlich ca. 50-minütigen Interviews fanden im Zeitraum von März bis Juli 2018 statt und erfolgten persönlich oder telefonisch. Da die Expertinnen und Experten gleichzeitig Funktionsträger und Kontaktpunkte sind, wurden die Fragen im Interviewleitfaden differenziert gestellt, um tiefergehendes Wissen und einen 360°-Blick zu generieren, z. B. „Inwieweit kann durch Ihre Funktion/ Stelle bzw. Ihre Aufgaben die persönliche Resilienz der Studierenden positiv beeinflusst

²Einige der Kontaktpunkte bzw. Funktionsbereiche haben von Hochschule zu Hochschule unterschiedliche Bezeichnungen bei ähnlichem Aufgabenportfolio, z. B. Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber (UNI) und Studiengangsleiterinnen und -leiter (DHBW), andere sind nicht an allen Hochschulen in gleicher Weise vorhanden, wie bspw. das „Zentrum für Managementsimulation (Planspielzentrum)“, das „Zentrum für empirische Forschung“ und der „Qualitätszirkel“ der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW). Da sich gerade die Dualen Hochschulen in der Hochschulorganisation deutlich von Fachhochschulen und Universitäten unterscheiden, wurden neben vier Expertinnen und Experten aus acht Funktionsbereichen der Technischen Universität Dresden sowie der Universität Stuttgart und zwei Expertinnen und Experten aus vier Funktionsbereichen der Fachhochschulen Pforzheim und Heilbronn insgesamt 19 Expertinnen und Experten aus 14 Funktionsbereichen der Dualen Hochschule Baden-Württemberg (DHBW) interviewt.

werden? Wie kann das aussehen?“ Auf Grund der Tatsache, dass einige der Expertinnen und Experten in ihrer Hochschullaufbahn bereits mehrere unterschiedliche Funktionen innehatten, wurden diese zu allen ihren Funktionsbereichen und möglichem Resilienzeinfluss befragt.

Die nach Dresing & Pehl (2018) verschriftlichten 1 219 Minuten Audiomaterial wurden transkribiert und mit Hilfe von MAXQDA18® inhaltsanalytisch ausgewertet. Zur Codierung der vorliegenden Informationen wurde ein Kategoriensystem deduktiv mittels „Strukturierung“ und induktiv mittels „Zusammenfassung“ gebildet (vgl. Mayring, 2015). Aus diesem Grund entwickelte sich das Kategoriensystem im Laufe der Bearbeitung weiter. Die finalen Kategorien wurden in einem Codebuch definiert, um so einen multipersonalen Diskurs zu ermöglichen.

Die zentralen Kategorien waren dabei:

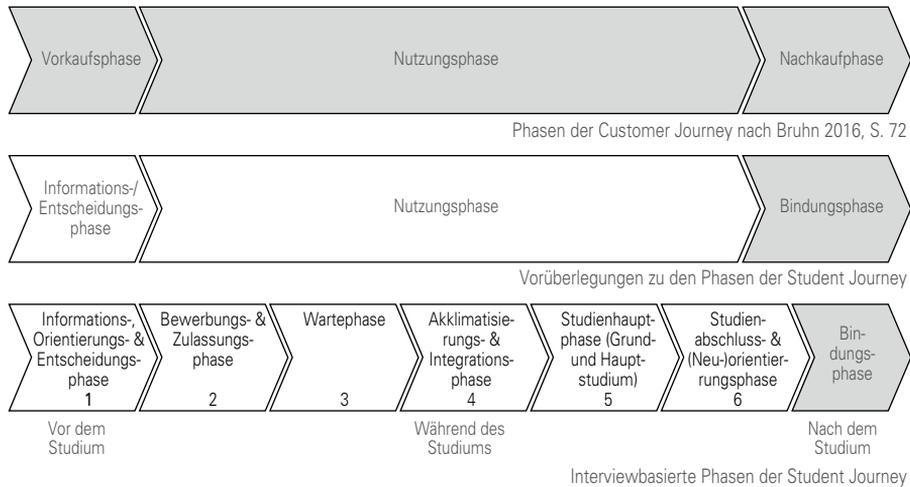
- Phasen des Studiums
- Kontaktpunkte zwischen Studierenden und Hochschule entlang der Phasen
- Resilienzeinfluss der Kontaktpunkte/Funktionsträgerinnen und Funktionsträger
- Besondere organisationale Rahmenbedingungen der Hochschulform
- Weitere relevante Aspekte aus den Interviews

5 Eine Vielzahl an Möglichkeiten, doch mit welchen Effekten?

5.1 Die „Student Journey“ – das Studium als Dienstleistungsprozess zur Resilienzförderung

Um einen möglichst umfassenden Überblick über die hochschuleitigen Einflussbereiche auf die Resilienz von Studierenden zu erlangen und vor dem Hintergrund, dass Bildung und somit auch das Studium an Hochschulen eine Dienstleistung darstellt, lehnt sich das diesem Beitrag zu Grunde liegende theoretische Konzept dem der Customer Journey aus dem Marketing (vgl. Bruhn, 2016) an. Es dient vor allem im Online Marketing dazu, die Kontaktpunkte zwischen Unternehmen und (potenziell) Käufer entlang des Kauf(entscheidungs)prozesses service- und erfolgsorientiert zu gestalten. Im Rahmen der Untersuchung der hochschuleitigen Einflussmöglichkeiten dient es vor allem dazu, zunächst die hochschuleitigen Kontaktpunkte möglichst umfassend zu identifizieren, auf die ein Studierender während seines Studiums trifft, und deren Einflussmöglichkeiten auf die Resilienz künftiger Absolventinnen und Absolventen einzuschätzen. Kontaktpunkte im Marketing können direkter oder indirekter, persönlicher oder medial vermittelter Natur sein (Kreutzer, 2014). Im Rahmen des vorliegenden Artikels wurden die Kontaktpunkte in mittelbare und unmittelbare unterschieden, verbunden mit dem Gedanken, dass es Kontaktpunkte gibt, auf die nicht jeder Studierende unmittelbar trifft, die jedoch trotzdem einen wichtigen Beitrag zur Resilienzförderung leisten können.

Abbildung 3: Entwicklung einer „Student Journey“



Eigene Darstellung in Anlehnung an Bruhn, 2016, S. 72.

Mit Hilfe der Experteninterviews konnten die „Student Journey“ und ihre (Teil)Phasen entwickelt und die besonderen Fragestellungen identifiziert werden, mit denen sich die hochschulseitigen Kontaktpunkte hinsichtlich der Resilienzförderung von (künftigen) Studierenden konfrontiert sehen (siehe Abb. 3):

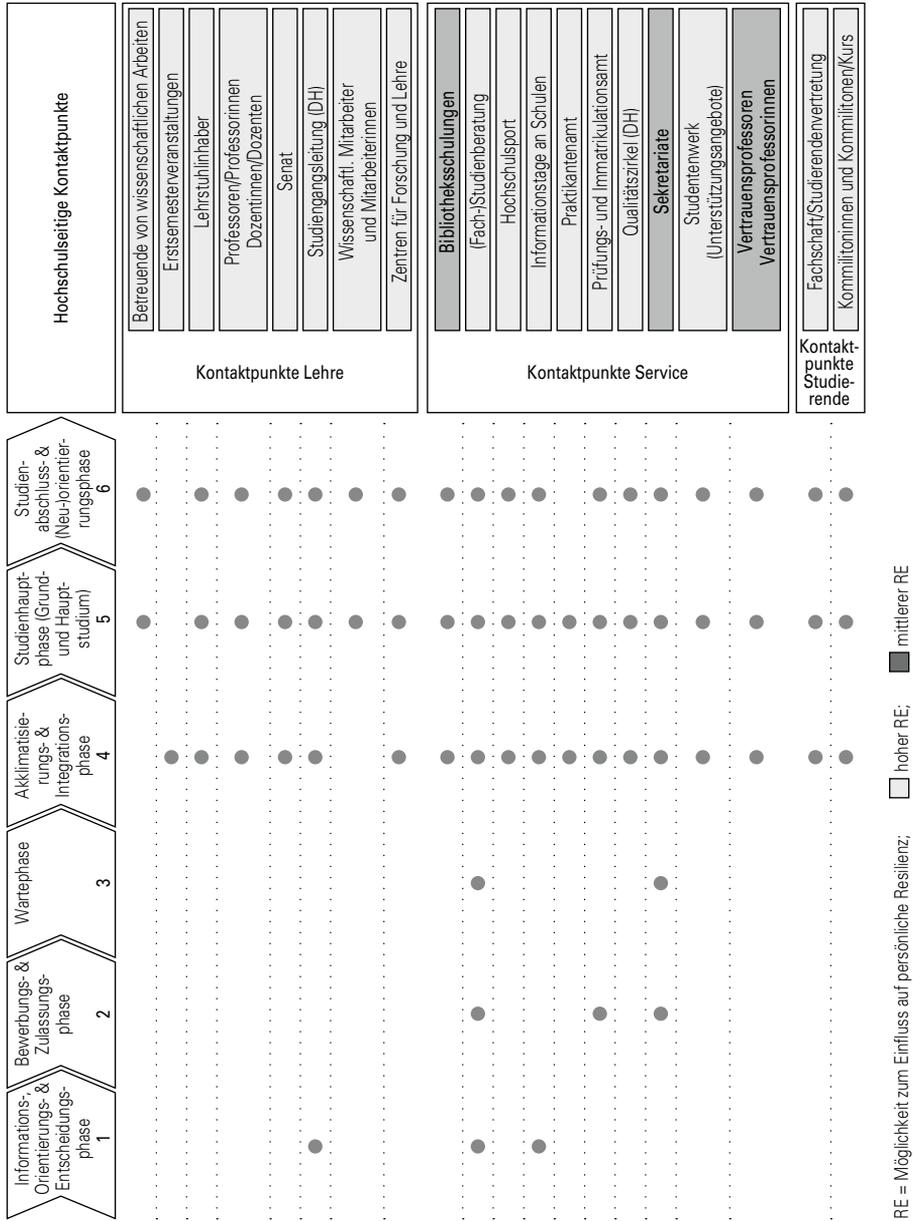
- *„Informations-, Orientierungs- und Entscheidungsphase (Phase 1)“* – Die Phase vor dem potenziellen Beginn eines Studiums, in der sich die Interessentin bzw. der Interessent für die künftige Hochschule sowie einen Studiengang entscheidet. Diese beginnt meist schon in der Schulzeit. Hochschulseitige Kontaktpunkte, wie bspw. die (Fach-)Studienberatung, sind gefragt, Interessentinnen und Interessenten dahingehend zu beraten, dass die geeignete Hochschule und der geeignete Studiengang gefunden werden, um eine möglichst hohe Identifikation mit beidem sicherzustellen.
- *„Bewerbungs- und Zulassungsphase (Phase 2)“* – Die Phase, in der sich Interessentinnen und Interessenten an der Hochschule bewerben und die Zulassung gemäß den jeweiligen Zulassungsvoraussetzungen der Hochschule geprüft und, bei positivem Ergebnis, durchgeführt wird. In dieser Phase sehen sich vor allem die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Prüfungs- und Immatrikulationsamts potenziellen Studierenden gegenüber, die gleichsam die Relevanz des Zulassungsprozesses verstehen und akzeptieren müssen und denen trotzdem die Angst vor den Konsequenzen eines möglicherweise negativen Ergebnisses (Ablehnung) genommen werden sollte.

- *„Wartephase (Phase 3)“* – Die Phase vor dem eigentlichen Beginn des Studiums, nachdem die Bewerbung/Zulassung erfolgt ist. Künftige Studierende treten hier vor allem an die (Fach-)Studienberatung heran, um zu klären, wie die Wartephase individuell am besten genutzt werden kann, um bspw. fachliche Defizite auszugleichen. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter treffen auf unterschiedliche Persönlichkeiten und können diese individuell fördernd und fordernd unterstützen.
- *„Akklimatierungs- und Integrationsphase (Phase 4)“* – Die Phase des Studieneingangs, die zumeist das erste Semester umfasst. Neben der akademischen Integration, die zumeist von den Lehrkräften gestaltet wird, findet in dieser Phase vor allem die soziale Integration statt. So sehen sich bspw. Fachschaften, Studierendenvertretungen und die Kommilitonen der Aufgabe gegenüber, neue Studierende in den Hochschulalltag zu integrieren und ein schnelles Einfinden sicherzustellen, um den Gemeinschaftssinn zu fördern.
- *„Studienhauptphase (Grund- und Hauptstudium) (Phase 5)“* – Die Phase des eigentlichen Studienverlaufs, zumeist geprägt durch Lehrveranstaltungen und Prüfungsleistungen, aber auch durch Praxissemester bzw. Praxisphasen. Die Herausforderungen für die hochschulseitigen Kontaktpunkte in dieser Phase liegen vor allem darin, die Studierenden in Eigenverantwortung („fordern“) zu bringen und ihnen gleichsam bei ihren individuellen Problemen und Fragestellungen unterstützend zur Seite zu stehen („fördern“).
- *„Studienabschluss- und (Neu-)Orientierungsphase (Phase 6)“* – Die Phase, in der die Abschlussprüfungen und Abschlussarbeiten zu absolvieren sind und künftige Absolventinnen und Absolventen ihre berufliche bzw. akademische und private Zukunft planen. Das individuelle Stresslevel der Studierenden ist in dieser Phase tendenziell höher als in den anderen Phasen, da es neben dem erfolgreichen Absolvieren des Studiums für die meisten Studierenden auch um eine berufliche oder akademische Neuorientierung geht. Die hochschulseitigen Kontaktpunkte sind gefragt, die Studierenden in dieser Zeit vor allem als Berater, Coaches und/oder Mentoren zu unterstützen.

5.2 Die Kontaktpunkte entlang der „Student Journey“ und ihr Resilienzeinfluss

Grundsätzlich hat die Hochschule in allen Phasen Möglichkeiten zur Einflussnahme auf die Resilienz im Sinne der Gestaltung von Schutzfaktoren, denn in allen Phasen sind mögliche Kontaktpunkte zwischen Studierenden und Hochschule gegeben. Da der Studierende nicht in jeder Phase auf alle Kontaktpunkte trifft, kann deren spezifische Möglichkeit zur Einflussnahme variieren. Die Expertinnen und Experten wurden um ihre Einschätzung gebeten, ob sie einem Kontaktpunkt einen hohen, mittleren oder niedrigen (neutralen) Beitrag zur Resilienzförderung zusprechen (siehe Abb. 4).

Abbildung 4: Phasen des Studiums, hochschulseitige Kontaktpunkte und Resilienz-einfluss



Eigene Darstellung.

Die Grafik bildet die Kontaktpunkte (Bereiche: Lehre, Service, Studierende) entlang der Phasen des Studiums ab, denen die Experten eine mittlere (dunkelgrau) oder hohe

(hellgrau) Möglichkeit zur Beeinflussung der persönlichen Resilienz von Studierenden zusprechen:

- *Kontaktpunkte Lehre* sind bspw. wissenschaftliche Mitarbeitende, Lehrstuhlinhaberinnen und -inhaber, Professorinnen und Professoren sowie Studiengangsleitungen, die durch den unmittelbaren Kontakt zu Studierenden vor allem fachlichen und inhaltlichen Support im Sinne eines Forderns und Förderns, aber auch durch Einflussnahme auf das Curriculum und Lehrpersonal resilienzförderlich wirken können.
- *Kontaktpunkte Service* sind bspw. die (Fach-)Studienberatung, das Praktikantenamt, das Prüfungs- und Immatrikulationsamt, die Sekretariate, aber auch Einrichtungen wie das Studentenwerk, die vor allem durch die Vermittlung von Ansprechpartnerinnen und -partnern und Unterstützungsangeboten resilienzförderlich wirken können.
- *Kontaktpunkte Studierende* umfassen die Fachschaften bzw. Studierendenvertretungen, die sich für die Belange der Studierenden einsetzen, sowie Kommilitoninnen und Kommilitonen bzw. Kursteilnehmende, die vor allem im unmittelbaren Kontakt die Studierenden als Peers unterstützen und so die Resilienz der bzw. des Einzelnen beeinflussen können.

Kontaktpunkte, denen die Interviewten eine niedrige bzw. keine Möglichkeit zur Beeinflussung der persönlichen Resilienz zusprechen, sind die allgemeine Verwaltung, das Auslandsamt, der Förderverein sowie Prüferinnen und Prüfer ohne Lehrauftrag. Diese bleiben in der Grafik unberücksichtigt. Dennoch können diese Ergebnisse, vor allem mit Blick auf die Institution Auslandsamt, kritisch diskutiert werden, da diese Einrichtung Studierenden unterstützend zur Seite steht, die ein Auslandssemester oder einen akademischen Auslandsaufenthalt planen.

Eine weitere Einrichtung, der die Interviewten indirekt hohe Einflussmöglichkeiten zusprechen, zu der die Studierenden jedoch weder mittelbar noch unmittelbar Kontakt haben, sind Zentren für die nichtakademische Weiterbildung, die bspw. Lehrcoachings und didaktische Seminare für Lehrende oder Servicemanagement für Sekretariate anbieten.

Aus der Grafik geht weiterhin hervor,

- dass die Hochschule grundsätzlich in allen Phasen des Studiums Einflussmöglichkeiten auf die Resilienz (potenzieller) Studierender hat,
- dass die häufigsten Kontakt- und somit Einflussmöglichkeiten zwar in den Phasen 4 bis 6 bestehen, jedoch die Bedeutung der Kontaktmöglichkeiten in den Phasen 1 bis 3 hinsichtlich ihrer Resilienzförderlichkeit nicht unterschätzt werden darf, bspw. mit der (Fach-)Studienberatung oder auf Informationsveranstaltungen. Hier ver-

weisen die Expertinnen und Experten auf die hohe Bedeutung der Qualität der Kontakte.

- dass der Einfluss der hochschulseitigen Kontaktpunkte auf die Resilienz (potenzieller) Studierender unterschiedlich ausgeprägt ist, bspw. hoch (Professorinnen und Professoren, Praktikantenamt), mittel (Sekretariate) und niedrig/neutral (Allgemeine Verwaltung, Fördervereine).

5.3 Hohe Bedeutung von unmittelbaren Kontaktpunkten und eigenem Engagement der Studierenden

Wesentliche Bedeutung für die Resilienzförderung im Sinne sozialer Unterstützung sprechen die Expertinnen und Experten vor allem den unmittelbaren Kontaktpunkten und hierbei besonders der Qualität der Kontakte zu. Als Aspekte guter Qualität sehen die Interviewten u. a. die Intensität (Häufigkeit und Dauer) des Kontakts, den wertschätzenden und respektvollen Umgang mit den Studierenden sowie eine gute Balance aus Fördern und Fordern bei den Anliegen und Herausforderungen, mit denen sich Studierende an die Kontaktpunkte wenden. Dies zeigt sich bspw. beim unmittelbaren Kontaktpunkt der Studiengangsleitung, dem verschiedene Expertinnen und Experten der DHBW eine hohe Bedeutung zusprechen. *„Bei dem [Studiengangsleiter] sehe ich das stark gegeben. Weil ich glaube, da der Kontakt im Studium relativ eng ist. Er sicherlich das Arbeitspensum so ein Stück weit steuert [...]. Und auch einfach Vorbild sein kann. [...] Oder eben bei wenig Betreuung und kein Ohr für die Studis haben [...] wahrscheinlich eher negativ fördert, dass Überforderung entstehen kann.“* (DHBW, Lehrende, Interview 20, Zeile 56–59).

Immer wieder betonen die Interviewten auch die Bedeutung einer *„Begegnung auf Augenhöhe“* durch Peers wie bspw. in der Fachschaft bzw. Studierendenvertretung für die Resilienz von Studierenden: *„[...] Weil [...] von Student zu Student lässt es sich einfacher reden als von Student zu Studienberatung oder zum Dozent. Und Studenten untereinander können sich auch ganz anders beraten. Und Probleme werden vielleicht auch anders wahrgenommen und kann man schon dazu beitragen [...], Unstimmigkeiten, Probleme besser zu klären und somit, ja, vielleicht einen kleinen Frust, der in dem Studenten aufgetreten ist, auch hilfreich [...] beseitigen.“* (UNI, Sekretariat, Interview 13, Zeile 47–50).

Mehrere Expertinnen und Experten betonten, dass es Gremien und Einrichtungen gibt, die ihre Möglichkeit, die Resilienz von Studierenden zu beeinflussen, dadurch in besonderem Maße entfalten können, dass sich die Studierenden selbst engagieren, wie bspw. im Senat oder den Fachschaften und Studierendenvertretungen, oder der (pro)aktiven Inanspruchnahme durch die Studierenden bedürfen, wie bspw. bei Zentren für Forschung und Lehre oder bei den Vertrauensprofessorinnen und -professoren.

Durch das aktive Engagement von Studierenden in Hochschulgremien lassen sich Resilienzfaktoren, wie Kommunikationsfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Lösungsorientierung und Kompromissbereitschaft lernen bzw. „trainieren“. Das zeigt sich in Expertenaussagen wie *„[...] ich glaube auch, dass das einfach ein positives Erlebnis sein kann, da drin zu sein und das Gefühl zu haben, ich kann auch diese Hochschule ein bisschen mitgestalten und habe da zu anderen Studis Kontakt [...] Und da [in der Studierendenvertretung/Fachschaft] kommt man mit Leuten aus anderen Kursen, anderen Fakultäten zusammen und stellt zusammen was auf die Beine. Das könnte ich mir auf jeden Fall vorstellen, dass das einen positiven Einfluss hat.“* (DHBW, Hochschulkommunikation, Interview 18, Zeile 79–80).

Im Sinne einer guten sozialen und akademischen Integration sprechen die Expertinnen und Experten hochschulseitigen Erstsemesterveranstaltungen und freiwilligen Zusatzkursen, wie z. B. Vorbereitungskursen, ein hohes Maß an Resilienzförderlichkeit zu. Da diese Angebote zumeist freiwillig sind, hängt die tatsächliche Förderlichkeit einzig von der Inanspruchnahme durch den Studierenden ab. Das gilt ebenso für einige der nur mittelbaren Kontaktpunkte, wie z. B. das Studierendenwerk.

Einige der Expertinnen und Experten bemerken zudem eine zunehmende Passivität der Studierenden. Diese zeigt sich auch bei der Nutzung des an allen befragten Hochschulen angebotenen Hochschulsportprogramms, das mit Angeboten wie Yoga, Mannschaftssport und gemeinsamen Lauftrainings durchaus zur Stärkung der inneren Balance beitragen kann, doch eben nur, wenn diese auch aktiv genutzt werden: *„Also wenn ich das [den Hochschulsport] tatsächlich dann aktiv wahrnehme, und mich auch in so Gruppen dann beispielsweise einbringe, also durchaus als positiver Effekt. Weil gerade wenn man vielleicht in eine neue Stadt kommt, sich ganz neu einfinden muss, und da dann einfach, ja, einen neuen Freundeskreis darüber vielleicht aufbauen kann, ist das für die eigene Persönlichkeit auf jeden Fall hilfreich und förderlich.“* (UNI, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Interview 3, Zeile 165–170).

Gründe für die zunehmende Passivität der Studierenden sehen einige der Interviewten in der hohen Taktung des Studiums, will die Regelstudienzeit eingehalten werden, aber auch im veränderten Wertegefüge der Studierenden jüngerer Generationen (vgl. Kapitel 1), bspw. durch die hohe Bedeutung der Work-Life-Balance im Studium. *„Aber es ist eine Gratwanderung. [...] Ich sehe auch, die Studierenden werden [...] immer anspruchsvoller, das merkt man auch so über die Zeit hinweg, wie sich das entwickelt hat und da muss man auch aufpassen, dass man auch nicht zu viel macht, und zwar nicht aus Faulheit unsererseits, sondern im Sinne, oder im Interesse der Studierenden. Damit die eben diese Möglichkeit, was eigentlich Sinn eines Studiums ist, so ein bisschen diese Selbstständigkeit [...] das Wachsen, dass wir das auch noch hinkriegen.“* (DHBW, Studiengangleitung, Interview 2, Zeile 210–214).

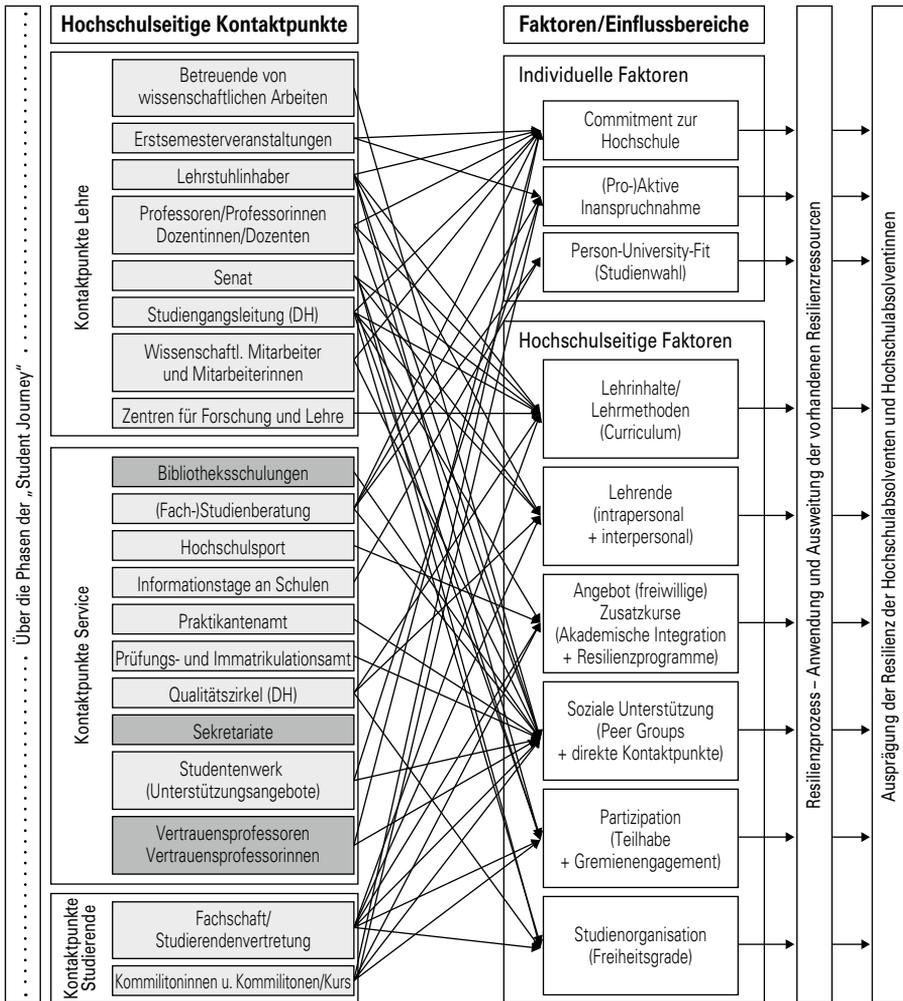
5.4 Risiko- oder Schutzfaktor? Bedeutung der Persönlichkeitsstruktur und Hochschulwahl

Ob es sich um einen Risiko- oder Schutzfaktor handelt, hängt nach Meinung diverser Interviewter in hohem Maße vom „Person-University-Fit“ ab, d. h. inwiefern persönliche Bedürfnisstruktur und die gewählte Hochschulform harmonieren. Die Frage, ob beispielsweise hohe gestalterische Freiheitsgrade als Merkmal vieler Universitäten einen Risiko- oder Schutzfaktor darstellen, hängt wesentlich von der Persönlichkeits- und Bedürfnisstruktur der Studierenden ab. Zudem zeigen sich in einigen Punkten Ambivalenzen hinsichtlich der Wirkung als Schutz- oder Risikofaktor, bspw. bei Lehrveranstaltungen in kleineren Gruppen an Dualen Hochschulen und Fachhochschulen. Diese können einen Schutzfaktor auf Grund einer höheren sozialen Integration darstellen, aber auch einen Risikofaktor, da durch die mangelnde Anonymität im Kursverband ein höherer Leistungsdruck besteht. Auch gilt es die Persönlichkeits- und Bedürfnisstruktur der Studierenden bei der Studien- und Hochschulwahl zu berücksichtigen.

5.5 Zusammenfassung der Ergebnisse aus systematischem Literaturreview und Experteninterviews

Auf Basis des systematischen Literaturreviews von Duchek & Nicolaus (2019) und den geführten Experteninterviews lassen sich zusammenfassend folgende hochschulseitige Einflussmöglichkeiten auf die persönliche Resilienz von Studierenden identifizieren (siehe Abb. 5):

Abbildung 5: Ergebnissynthese der hochschulseitigen Einflussfaktoren



Eigene Darstellung in Anlehnung an Duchek & Nicolaus (2019).

Aus der Grafik lässt sich deutlich erkennen, dass es ein unterschiedliches Maß der Einflussmöglichkeit der hochschulseitigen Kontaktpunkte auf die individuellen und situativen Resilienzfaktoren gibt. Beispielsweise haben viele der hochschulseitigen Kontaktpunkte die Möglichkeit, „Soziale Unterstützung“ als situativen Faktor und „Commitment zur Hochschule“ als individuellen Faktor zu stärken und so resilienzförderlich zu wirken. Hingegen gibt es weniger Kontaktpunkte, die Einfluss nehmen können auf Lehrinhalte und Lehrmethoden als situative Faktoren, z.B. die Lehrstuhlinhabenden, Professorinnen und Professoren, Studierendenvertretungen, und auf den Person-University-Fit als individuellen Faktor, wie z.B. die (Fach-)Studien-

beratung. Zudem gibt es Kontaktpunkte, die aufgrund einer höheren potenziellen Kontakthäufigkeit entlang der Student Journey (siehe Abb. 4) und durch die Aufgaben in ihrem Funktionsbereich eine größere Möglichkeit zur direkten Einflussnahme auf die Resilienz von Studierenden haben (können). Als Beispiele seien hier das Prüfungs- und Immatrikulationsamt und wiederum die (Fach-)Studienberatung, aber auch die Studiengangsleitung der DHBW genannt.

5.6 Erste Implikationen für die Hochschulausbildung

Aus den dargestellten Untersuchungsergebnissen können erste Handlungsempfehlungen für Hochschulen abgeleitet werden (vgl. u. a. Duchek & Nicolaus, 2019; Ahles, Köstler, Vetter & Wulff, 2016; Müller-Christ, Tegeler & Zimmermann, 2018; Linde, 2016; Fahr, 2017; Borg-Laufs, 2017; Roßmanith & Szczyrba, 2017).

- *Möglichkeiten, um Commitment zur Hochschule zu erzeugen:* Die Verbundenheit mit der Hochschule kann durch einen respektvollen Umgang des Lehrpersonals mit den Studierenden gefördert werden. Ebenso sind Aktivitäten von Kommilitoninnen und Kommilitonen für Studierende (Mentorenprogramme o. ä.) denkbar.
- *Möglichkeiten, um die Passfähigkeit Studierender-Hochschulform zu optimieren:* Durch Maßnahmen der Studienberatung, wie Onlinetests zu persönlichen Interessen und Fähigkeiten, die Teilnahme an Orientierungstests, Workshops und individuellen Studienberatungsgesprächen und Kennenlernangeboten zum Hochschulalltag lässt sich die Passgenauigkeit zwischen Studierendem und der Hochschule bzw. Hochschulform erhöhen.
- *Möglichkeiten, resilienzfördernde Lehrveranstaltungen und Zusatzkurse zu gestalten:* Freiwillige Zusatzkurse zum Thema „Förderung der persönlichen Resilienz“ können ebenso einen Beitrag leisten wie die interaktive Gestaltung des didaktischen Konzepts bspw. durch den Einsatz von Theaterstücken, Experimenten, Planspielen und Ähnlichem. Zudem kann mittels E-Learning-Angeboten das selbstgesteuerte Lernen unterstützt und gefördert werden. Lehrcoachings können zudem dabei helfen, die fachlich-methodischen und didaktischen Kompetenzen der Lehrenden zu verbessern.
- *Möglichkeiten zur nichtakademischen Weiterbildung von Lehrkräften anbieten:* Spezielle Angebote, bspw. „Die Lehrkraft als Coach“ oder „Die resiliente Lehrkraft“, können durch Lehrkräfte genutzt werden und somit Einfluss auf die Resilienz von Studierenden nehmen.
- *Möglichkeiten, die akademische Integration zu erhöhen:* Durch das Angebot von Vorkursen, begleitenden Prüfungsvorbereitungskursen und Tutorenprogrammen kann die Belastung durch inhaltliche Herausforderungen innerhalb des Studiums gesenkt werden. Diese Maßnahmen erscheinen vor allem in der „Akklimatisierungs-

und Integrationsphase“ besonders wichtig, da hier die Gefahr des Studienabbruchs mit am höchsten ist.

- *Möglichkeiten zur sozialen Unterstützung anbieten:* Viele Hochschulen kooperieren mit Psychotherapeutischen Beratungsstellen (PBS), die den Studierenden in schwierigen Situationen zur Seite stehen. Die Hochschulen können zudem durch ein „Vertrauenslehrer-“ bzw. „Vertrauensstudenten-Programm“ soziale Unterstützung für Studierende anbieten. Um die soziale Integration vor allem zu Beginn des Studiums zu verbessern, sind Erstsemesterveranstaltungen und die Begleitung durch „Erstsemestercoaches“ ebenso ein denkbarer Ansatz wie Peer-Group-Nachhilfe-Programme und semesterübergreifende Projektwochen. Die Qualität der Kontakte zu hochschulseitigen Ansprechpartnern wie Professorinnen und Professoren, wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern oder auch Studiengangsekretariaten können einerseits durch feste Sprechzeiten und regelmäßige eigeninitiierte Gespräche, aber auch durch den wertschätzenden und respektvollen Umgang miteinander gefördert werden.
- *Möglichkeiten zur Partizipation schaffen:* Studierende können Partizipation in vielen Bereichen erfahren, bspw. in der Mitgestaltung der Vorlesungen, in der Mitgliedschaft in Studierendenvertretungen und Hochschulgremien.
- *Möglichkeiten zur Einflussnahme auf die Studienorganisation:* Durch die Einrichtung gewisser Freiheitsgrade bei der Gestaltung des Studiums und damit einhergehend ein gewisses Maß an Selbstverantwortung und Selbstorganisation bei Modulwahl, Vorlesungsplänen und durch flexiblere Prüfungstermine kann es, möglicherweise sogar hochschulformunabhängig, gelingen, die Resilienz von Studierenden zu erhöhen.

6 Relevanz des Themas, Grenzen der Studie und Ausblick

Dieser Artikel verdeutlicht differenziert, warum es in Zeiten zunehmend dynamischer und komplexer Arbeitswelten notwendig ist, sich mit dem Thema Resilienzförderung in der Hochschulausbildung zu beschäftigen und welche Verpflichtung den Hochschulen im Sinne der Bologna-Zielsetzung „Employability“ obliegt, Studierende (besonders die der Wirtschaftswissenschaften) adäquat auf die Herausforderungen der heutigen Arbeitswelt vorzubereiten. Er gibt einen Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zu möglichen Resilienzfaktoren in der Hochschulausbildung. Zu betonen sei nochmals, dass der Fokus des Artikels nicht auf der Untersuchung der Resilienzförderung zur Verringerung von Studienabbrecherquoten liegt, sondern sich an den Bedarfen der Unternehmen ausrichtet, resiliente Absolventinnen und Absolventen im Arbeitsmarkt vorzufinden, die den eingangs beschriebenen Herausforderungen gewachsen sind. Zu den wesentlichen empirischen Erkenntnissen gehört zunächst die Entwicklung einer Student Journey, die, in Anlehnung an das im Marketing

etablierte Modell der Customer Journey, die „Reise des/der Studierenden“ durch das Studium beschreibt und dabei wichtige hochschulseitige Kontaktpunkte differenziert aufzeigt sowie deren Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung und Förderung der Resilienz von Studierenden bewertet. Des Weiteren gelingt es, auf Basis eines systematischen Literaturüberblicks und der anschließenden qualitativen Interviewstudie mit hochschulseitigen Expertinnen und Experten ein Modell der Risiko- und Schutzfaktoren zu entwickeln, das im Hochschulkontext künftig Anwendung finden kann. Ob die identifizierten hochschulseitigen Einflussbereiche einen Risiko- oder Schutzfaktor darstellen, hängt dabei entscheidend von ihrer Gestaltung durch die Hochschule und dem Person-University-Fit ab.

Die Forschungsfragen nach den Einflussmöglichkeiten der Hochschule entlang der Student Journey konnten, bereits mit ersten Hinweisen bezüglich unterschiedlicher deutscher Hochschulformen, beantwortet werden. Was aktuell fehlt, ist eine studierendenseitige Überprüfung der identifizierten Einflussmöglichkeiten und deren Ausprägung, was bedeutet, dass eine umfassende Evaluierung der vorliegenden Ergebnisse nur durch eine empirische Erhebung bei Studierenden unterschiedlicher Hochschulformen (UNI, FH, DH) möglich ist, um folgende Forschungsfragen beantworten zu können: (1) Wie resilient sind deutsche Hochschulabsolventinnen und -absolventen (der Wirtschaftswissenschaften) wirklich? (2) Welche der identifizierten Kontaktpunkte und Einflussbereiche nehmen einen förderlichen Einfluss auf die persönliche Resilienz und in welchem Ausmaß? (3) Wie müssen Hochschulen das Studium gestalten, um Absolventinnen und Absolventen beschäftigungsfähig im Sinne der Resilienz auszubilden? Ein Fokus dieser Untersuchung sollte darauf liegen, den situativen Faktor „Soziale Unterstützung“ gründlicher zu betrachten und bspw. den Zusammenhang zwischen Kontakthäufigkeit und Qualität des Kontakts und Resilienzförderlichkeit zu untersuchen. Des Weiteren sollte der Versuch unternommen werden, zu analysieren, welche Gewichtung den individuellen und situativen Faktoren zur Resilienzförderlichkeit zugeschrieben werden kann. Wirkt bspw. „Soziale Unterstützung“ stärker als das „Angebot (freiwilliger) Zusatzkurse“? Wie groß ist bspw. der Einfluss eines hohen Person-University-Fit auf die Resilienz der Studierenden?

Dieser Artikel und das darin entwickelte Risiko- und Schutzfaktorenmodell mag einen Grundstein für die Resilienzforschung im Hochschulkontext vor dem Hintergrund der Bologna-Zielsetzung „Employability“ legen, doch die Studienergebnisse des systematischen Literaturüberblicks im ersten Teil dieses Artikels sind hinsichtlich ihrer Aussagekraft ebenso zu überprüfen wie die Einschätzungen der hochschulseitigen Expertinnen und Experten aus der qualitativen Interviewstudie im zweiten Teil dieses Artikels. Dies könnte durch eine quantitative Längsschnittstudie über mehrere Messzeitpunkte zu Beginn, in der Mitte und am Ende des Studiums der Wirtschaftswissenschaften unter Berücksichtigung der verschiedenen deutschen Hochschulformen und

in möglichst repräsentativem Umfang gelingen. Zudem ist die Untersuchung der individuellen resilienzbeflussenden Eigenschaften und Fähigkeiten, die unternehmensseitig von Absolventinnen und Absolventen gefordert werden, zu untersuchen und mit den tatsächlichen Ausprägungen der unterschiedlichen Hochschulformen abzugleichen. Ebenso könnte eine Untersuchung der Herausforderungen und Stressoren im ersten Berufsjahr nach Abschluss des Studiums wichtige Hinweise darauf geben, in welchen Bereichen die Hochschule vorhandene Konzepte optimieren und neue Konzepte entwickeln muss, um die Absolventinnen und Absolventen adäquat auf die Herausforderungen der veränderten Arbeitswelt beim Eintritt ins Berufsleben vorzubereiten.

Literatur

Ahles L., Köstler, U., Vetter, N. & Wulff, A. (2016). *Studienabbrüche an deutschen Hochschulen. Stand der Thematisierung und strategische Ansatzpunkte*. Baden-Baden, Deutschland: Nomos.

Avey, J.B., Avolio, B.J. & Luthans, F. (2011). Experimentally analyzing the impact of leader positivity on follower positivity and performance. *The Leadership Quarterly*, 22(2), 282–294.

Becker, A. (2012). *Konkurrenz oder Komplementarität? Duale Ausbildungsformen in Betrieben der Metall- und Elektroindustrie. Arbeitspapier No. 259*. Düsseldorf, Deutschland: Hans-Böckler-Stiftung.

BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016). *Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012–2015 in Deutschland*. Abgerufen am 19.06.2019 von <https://www.bmbf.de/de/der-bologna-prozess-die-europäische-studienreform-1038.html>.

Borg-Laufs, M. (2017). Verhaltensorientiertes Coaching an der Hochschule. In B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt, J. Wildt, (Hrsg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe-Ziele-Anlässe-Verfahren* (S.105–120). Wiesbaden, Deutschland: Springer.

Bruhn, M. (2016). *Relationship Marketing. Das Management von Kundenbeziehungen*. 5. Auflage. Wiesbaden, Deutschland: Springer.

Brüggemann, T. (2010). Berufliches Übergangsmanagement – Herausforderungen und Chancen. In U. Sauer-Schiffer, T. Brüggemann (Hrsg.), *Der Übergang Schule-Beruf. Beratung als pädagogische Prävention* (S. 57–78). Münster, Deutschland: Waxmann.

Cooper, C.L., Flint-Taylor, J. & Pearn, M. (2013). *Building Resilience for Success: A Resource for Managers and Organizations*. Basingstoke, USA: Palgrave Macmillan.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitative Forschende*. 8. Auflage. Marburg, Deutschland: Audiotranskription.

Duchek, S. & Nicolaus, M. (2019). Bologna, Employability und Resilienz. Der Einfluss der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Absolventen. *Das Hochschulwesen*, 03/2019, 71–76.

Eurydice (2015). Modernisierung der Hochschulbildung in Europa 2014: Zugang, Studienerfolg und Beschäftigungsfähigkeit. Abgerufen am 13.06.2019 von <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/59560dcc-a3c3-11e5-b528-01aa75ed71a1/language-de/format-PDF/source-115685624>.

Fahr, U. (2017). *Coaching an der Hochschule. Grundlagen und Impulse für Coaches und Hochschulangehörige*. Wiesbaden, Deutschland: Springer.

Förster, C. & Duchek, S. (2017). What makes leaders resilient? An exploratory interview study. *German Journal of Human Resource Management*, 31(4), 281–306.

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 4. Auflage*. Wiesbaden: Springer VS.

Hardering, F. (2018). Die Sinnsuche der Generation Y. In Badura et al. (Hrsg.). *Fehlzeiten-Report 2018. Schwerpunkt: Sinn erleben – Arbeit und Gesundheit*. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag.

Heublein, U. & Schmelzer, R. (2018). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Berechnungen auf Basis des Absolventenjahrgangs 2016*. Abgerufen am 19.06.2019 von https://www.dzhw.eu/forschung/projekt?pr_id=240.

Hoffmann, G. P. (2016). *Organisationale Resilienz. Grundlagen und Handlungsempfehlungen für Entscheidungsträger und Führungskräfte*. Wiesbaden, Deutschland: Springer.

Kreutzer, R. (2014). *Praxisorientiertes Online-Marketing. Konzepte-Instrumente-Checklisten*. Wiesbaden, Deutschland: Springer.

Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung*. 4. Aufl., Weinheim, Deutschland – Basel, Schweiz: Beltz Verlag.

Levinson, D.J. (1986). A Conception of Adult Development. *American Psychological Association*, 41(3), 3–13. Abgerufen am 15.06.2019 von <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.6972&rep=rep1&type=pdf>.

Linde, F. (2016). Coaching für Neuberufene. Unterstützung für Exzellenz in der Lehre?! In E. Hebecker, B. Szczyrba & B. Wildt (Hrsg.), *Beratung im Feld der Hochschule. Formate-Konzepte-Strategien-Standards* (S. 155–162). Wiesbaden, Deutschland: Springer.

Lösel, F. & Bender, D. (2008). Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*, 3. Auflage (S. 57–78). München, Deutschland – Basel, Schweiz: Reinhardt.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 12. Auflage. Weinheim: Beltz.

Meneghel I., Salanova M. & Martínez I.M. (2016). Feeling good makes us stronger: How team resilience mediates the effect of positive emotions on team performance. *Journal of Happiness Studies*, 17(1), 239–255.

Meyer, T., Walkmann, R. & Rahn, S. (2018). *Der individuelle Weg zum Studienabbruch – Eine Typologie von AbbrecherInnen an der Dualen Hochschule Baden-Württemberg. Aktuelle Erkenntnisse aus dem Studienverlaufspanel 03/2018*. Abgerufen am 19.06.2019 von http://www.dhbw.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Schrifterzeugnisse/Abbrechertypologie_DHBW_Endversion_17_05_2018.pdf.

Müller-Christ, G., Tegeler, M.K. & Zimmermann, C.L. (2018). Rollenkonflikte der Hochschullehrenden im Spannungsfeld zwischen Fach- und Orientierungswissen – Führungstheoretische Überlegungen. In W. Leal Filho (Hrsg.), *Nachhaltigkeit in der Lehre. Theorie und Praxis der Nachhaltigkeit* (S. 51–68). Berlin, Deutschland: Springer.

Petermann, U. & Schultheiß, J. (2013). Übergänge: Beruf als Zukunft. In C. Steinebach & K. Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter* (S.147–164). Berlin-Heidelberg, Deutschland: Springer.

Rönnau-Böse, M. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2015). *Resilienz und Resilienzförderung über die Lebensspanne*. Stuttgart, Deutschland: Kohlhammer.

Roßmanith, B. & Szczyrba, B. (2017). Vielfältige Potentiale der Hochschullehre entfalten – Personen und Kompetenzen weiterentwickeln. In B. Szczyrba, T. van Treeck, B. Wildt, J. Wildt, (Hrsg.), *Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe-Ziele-Anlässe-Verfahren* (S. 309–326). Wiesbaden, Deutschland: Springer.

Scheithauer, H., Petermann, F., Meyer, G. & Hayer, T. (2005). Entwicklungsorientierte Prävention von Substanzmissbrauch und problematischem Glücksspielverhalten im Kindes- und Jugendalter. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie* (S. 503–523). Göttingen: Hogrefe.

Schindler, G. (2004). Employability und Bachelor-Studiengänge-eine unpassende Verbindung. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 26(4), 6–26.

Schmidthermes, S. (2009). *Resilienzforschung und deren pädagogische Implikationen. Eine Metaanalyse*. Berlin, Deutschland: Rhombos.

Statistisches Bundesamt (2005). *Bildung und Kultur. Auszug aus Wirtschaft und Statistik 08/2005*. Abgerufen am 15.06.2019 von <https://www.destatis.de>.

Statistisches Bundesamt (2018). *Bildung und Kultur – Prüfungen an Hochschulen 2017. Fachserie 11 Reihe 4.2*. Abgerufen am 15.06.2019 von <https://www.destatis.de>.

Statistisches Bundesamt (2019). *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen – Vorbericht. Wintersemester 2018/19. Fachserie 4.1 Fachreihe 11*. Abgerufen am 15.06.2019 von <https://www.destatis.de>.

Werner, E. E. (2008). Resilienz. Ein Überblick über internationale Längsschnittstudien. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Auflage (S. 311–326). München, Deutschland: Reinhardt.

WIdO (2018). *Durchschnittliche Anzahl Arbeitsunfähigkeitstage aufgrund von Burn-out nach Alter und Geschlecht im Jahr 2017 (je 1.000 AOK-Mitglieder)*. Abgerufen am 15.06.2019 von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/239675/umfrage/arbeitsunfaehigkeitstage-aufgrund-von-burn-out-nach-alter-und-geschlecht/>.

Wieland, N. (2011). Resilienz und Resilienzförderung – eine begriffliche Systematisierung. In M. Zander, (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 180–207). Wiesbaden, Deutschland: Springer.

Manuskript eingegangen: 10.09.2019
Manuskript angenommen: 25.03.2020

Angaben zu den Autorinnen:

Meike Nicolaus M.A.

Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Fakultät Wirtschaft im Studienprogramm
„Master in Business Management“

Duale Hochschule Baden-Württemberg Center for Advanced Studies (CAS)

Bildungscampus 13

74076 Heilbronn

E-Mail: meike.nicolaus@cas.dhbw.de

Dr. Stephanie Duchek

Gastprofessorin der Fakultät 5 im Fachgebiet ABWL insbesondere Organisation und
Unternehmensführung

Brandenburgische Technische Universität

Erich-Weinert-Straße 1

03046 Cottbus

E-Mail: stephanie.duchek@b-tu.de

Gesundheitsförderliche Ressourcen im Studium – Auswirkungen von sozialer Unterstützung und strukturellen Rahmenbedingungen der Hochschule auf die Lebenszufriedenheit und Gesundheit von Studierenden

Ines Niemeyer

Die Bevölkerungsgruppe der Studierenden rückt in Deutschland als Zielgruppe für Gesundheitsförderung zunehmend in den Fokus. Studien zeigen, dass vor allem psychische Beeinträchtigungen in dieser Gruppe zunehmen und direkte Auswirkungen auf den Studienerfolg haben. Im Rahmen dieses Beitrags werden Daten der Onlinebefragung zur „Gesundheit Studierender in Deutschland 2017“ von 6 168 Studierenden in Deutschland vorgestellt und analysiert. Der Artikel zeigt auf, dass soziale Unterstützung durch Studierende und strukturelle Rahmenbedingungen von Hochschulen einen signifikanten Einfluss auf die Lebenszufriedenheit und Gesundheit von Studierenden besitzen. Demzufolge sollten Hochschulen ein systematisches, strukturiertes Gesundheitsmanagement für Studierende implementieren und die Rahmenbedingungen gesundheitsförderlich gestalten. Dadurch wird auch die Leistungsfähigkeit der Studierenden gestärkt.

1 Einführung

Hochschulen bilden einen Arbeits-, Lern- und Lebensraum für 3.6 Millionen Personen in Deutschland (Statista, 2019a; Statista, 2019b). Strukturelle Veränderungen, wie zum Beispiel die Bologna-Reform, haben dazu geführt, dass der Leistungsdruck in dieser Gruppe zunimmt (Pfleging & Gerhardt, 2013). Als Folge dessen geben Hochschulangehörige eine erhöhte Stresswahrnehmung und emotionale Erschöpfung an (ebd.). Obwohl der grundsätzliche Zweck von Hochschulen in der Vermittlung von Wissen besteht, rückt das Thema Gesundheitsförderung auch aufgrund der steigenden gesundheitlichen Belastungen an Hochschulen zunehmend in den Vordergrund.

Die Neuauflage des Präventionsgesetzes aus dem Jahr 2015 bestärkt das Vorhaben, Gesundheitsförderung an Hochschulen voranzubringen. Hier werden Sozialversicherungsträger aufgefordert, Leistungen zur verhaltensbezogenen Prävention, zur Gesundheitsförderung und Prävention in Lebenswelten sowie zur Gesundheitsförderung in Betrieben zu erbringen und auszuweiten. Als Lebenswelten werden Orte „des Wohnens, des Lebens, des Lernens, des Studierens, der medizinischen und pflegerischen

Versorgung sowie der Freizeitgestaltung einschließlich des Sports“ (PrävG, §20a, Abs.1) bezeichnet. Diese Formulierung schließt die Hochschulen mit ein.

Den Großteil der Hochschulangehörigen bilden mit ca. 80 Prozent die Studierenden (Statista, 2019a; Statista, 2019b). Sowohl ältere als auch aktuelle Daten zeigen auf, dass Studierende eine Risikogruppe für verschiedene Erkrankungen darstellen. So wird im Arztreport der Barmer Krankenkasse aufgezeigt, dass im Jahr 2015 bei ca. 17 Prozent der Studierenden eine psychische Störung diagnostiziert wurde (Grobe, Steinmann & Szecsenyi, 2018). Daten der Techniker Krankenkasse aus dem Jahr 2013 belegen psychische Störungen sogar für ca. 21 Prozent der Studierenden (Grobe & Steinmann, 2015). Häufige Diagnosen bei Studierenden sind Muskel-Skelett-Erkrankungen wie zum Beispiel Rückenschmerzen oder Kopf- und Magenschmerzen (TK, 2015; Grobe & Steinmann, 2015).

Verschiedene Faktoren wirken sich auf die Gesundheit aus (Altgeld & Kolip, 2014). Neben Risikofaktoren, die die Entstehung von Erkrankungen begünstigen, können ebenso gesundheitsförderliche Faktoren, sogenannte Ressourcen, auf die Gesundheit der Menschen einwirken (ebd.). Ressourcen werden auch als Schutz- oder Resilienz-faktoren bezeichnet. Damit sind Faktoren gemeint, die sich *„stärkend auf die psychische und physische Gesundheit auswirken“* (Lyssenko & Bengel, 2016, S. 1). Auch die Entwicklung erfolgreicher Bewältigungsstrategien wird als Ressource bezeichnet. Ressourcen umfassen mehr als nur das Nichtvorhandensein von Risikofaktoren. Sie beinhalten auch den Aspekt des Schutzes und haben somit eine protektive Komponente (ebd.). Durch diese Faktoren kann die Gesundheit folglich positiv beeinflusst und Resilienz gestärkt werden, sodass Erkrankungen und gesundheitliche Beeinträchtigungen verhindert werden können.

Die verschiedenen Einflussfaktoren können sich sowohl auf das Verhalten als auch auf die Verhältnisse beziehen (Altgeld & Kolip, 2014). In den Bundesrahmempfehlungen der Nationalen Präventionskonferenz (2016), die im Rahmen der Erneuerung des Präventionsgesetzes veröffentlicht wurden, wird explizit darauf hingewiesen, neben den verhaltensbezogenen Faktoren ein besonderes Augenmerk auf die verhältnisbezogenen Faktoren zu legen, welche zum Beispiel ein gesundheitsförderliches Verhalten der Bevölkerung unterstützen sollen. In diesem Zusammenhang ist die Hochschule als Setting für Gesundheitsförderung ein wichtiger Akteur.

2 Ausgangslage und Fragestellung

2.1 Lebenszufriedenheit und Gesundheit

Zwischen Lebenszufriedenheit und Gesundheit besteht ein starker wechselseitiger Zusammenhang. Auf der einen Seite gehört Gesundheit zu den Lebensbereichen der

Menschen und beeinflusst folglich auch die Lebenszufriedenheit (Exner, 2001). Enste und Ewers (2014) stellen dar, dass Gesundheit „mit Abstand der wichtigste Faktor für die Bestimmung der individuellen Lebenszufriedenheit“ (ebd., S. 10) ist. Auf der anderen Seite wirkt sich die Lebenszufriedenheit auch auf die Gesundheit aus. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert Gesundheit wie folgt: „*Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity*“ (WHO, 2014, S. 1). Dementsprechend beeinflusst die Lebenszufriedenheit als ein Aspekt des Wohlbefindens (well-being) auch die Gesundheit. Dieses wird durch verschiedene internationale Studien bestätigt (z. B. Goel et al., 2018; Maass et al., 2016). Die Literatur zeigt des Weiteren auf, dass verschiedene Faktoren die Gesundheit der Bevölkerung indirekt über die Lebenszufriedenheit beeinflussen (Gusy, 2008; Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000).

2.2 Spezifische Einflussfaktoren auf die Gesundheit Studierender

Die Gesundheit von Studierenden kann durch diverse Faktoren, wie zum Beispiel kontinuierlichen Stress und Belastungen, beeinflusst werden (Hofmann, Sperth & Holm-Hadulla, 2017; Töpitz et al., 2016). Neben diesen bereits bekannten Faktoren scheinen soziale Unterstützung durch Studierende und Lehrende sowie strukturelle Rahmenbedingungen der Hochschule spezifische Faktoren zu sein, die sich ebenfalls auf die Gesundheit der Studierenden auswirken können (Hennig, Strack, Boos & Reich, 2017; Kirsch, Laemmert & Tittlbach, 2017). Als strukturelle Rahmenbedingungen der Hochschule werden Faktoren bezeichnet, die durch die Verhältnisse und Strukturen der Hochschule entstehen. Sie hängen häufig auch mit der Kultur der Hochschule zusammen. Strukturelle Faktoren können sowohl als Risikofaktoren als auch als Ressourcen wirken. Strukturelle Ressourcen der Hochschule erleichtern den Studierenden das Erfüllen der Leistungsanforderungen und stärken deren Resilienz (Töpitz et al., 2016).

Soziale Unterstützung hat grundsätzlich in jeder Lebensphase eine hohe Bedeutung (Franzkowiak, 2015). Sie wirkt als Resilienzfaktor für die Bewältigung von Stress und hat somit einen positiven Einfluss auf die Lebensqualität und Gefühlsregulierung. Belastende Situationen, beispielsweise familiärer, persönlicher oder berufsbedingter Art, können durch soziale Unterstützung einfacher bewältigt werden (ebd.). Untersuchungen bestätigen, dass in Betrieben soziale Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen positiv mit der Gesundheit von Arbeitnehmenden korreliert (Göpfert, 2013). Bezüglich der Bevölkerungsgruppe der Studierenden wurden ähnliche Studien zum Thema soziale Unterstützung und Lebenszufriedenheit durchgeführt. In der mittelatlantischen Region der USA wurde bestätigt, dass soziale Unterstützung einen positiven Einfluss auf die Lebenszufriedenheit von Studierenden hat (Blau et al., 2016). Auch in Deutschland konnten für Studierende der Universität Göttingen (Hennig et al.,

2017) und für Studierende der Sportökonomie der Universität Bayreuth (Kirsch, Laemmert & Tittlbach, 2017) Ergebnisse, ähnlich denen der USA, bestätigt werden. Für Studierende aus ganz Deutschland stehen Untersuchungen noch aus.

Die Literatur zeigt ebenfalls auf, dass auch strukturelle Ressourcen der Hochschule, wie das Qualifikationspotenzial durch das Studium, der Handlungsspielraum und der Zeitspielraum die Gesundheit der Studierenden beeinflussen (Grützmaker, Gusy, Lesener, Sudheimer & Willige, 2018). Ein hohes Qualifikationspotenzial wirkt sich auf das Engagement im Studium aus, welches wiederum einen positiven Zusammenhang mit dem Wohlbefinden und der Gesundheit aufweist (Gusy et al., 2016). Die Literatur bestätigt dies für Studierende aus den USA. Reis et al. (2000) untersuchten Kompetenzentwicklung durch das Studium als strukturelle Ressource für eine Gruppe von Studierenden der USA. Sie bestätigen Kompetenz als positiven Einflussfaktor auf die Lebenszufriedenheit dieser Gruppe. In Berlin wurde bestätigt, dass das Qualifikationspotenzial indirekt über Engagement das Wohlbefinden von Studierenden positiv beeinflusst (Gusy et al., 2016).

Der Handlungsspielraum im Studium ermöglicht Studierenden die Mitwirkung an der Gestaltung und Organisation des Studiums. Ein geringer Handlungsspielraum wird in Kombination mit hoher Arbeitskomplexität als belastend eingeschätzt und kann zu Irritationen, emotionaler Erschöpfung und Burnout führen (Göpfert, 2013). Ein hoher Handlungsspielraum dagegen führt zu Vitalität (Göpfert, 2013) und stärkt Bewältigungskompetenzen (Lesener & Gusy, 2017). Handlungsspielraum als strukturelle Rahmenbedingung im Betrieb zeigt einen positiven Zusammenhang mit Lebenszufriedenheit und Gesundheit von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern auf (Brauchli, Bauer & Hämmig, 2014). In den USA wurde dieser Effekt bei der Statusgruppe von Studierenden untersucht und ebenfalls als positiv bestätigt (Reis et al., 2000).

Auch der Zeitspielraum bildet einen Einflussfaktor im Studium. Studierende mit größerer zeitlicher Flexibilität haben die Möglichkeit, sich Arbeits- und Freizeiten einzuteilen und auch Prüfungsleistungen selbst zu organisieren (Grützmaker et al., 2018). Geringer Zeitspielraum kann im Zusammenhang mit hoher Arbeitskomplexität zu psychischer Belastung führen (Feldmann, 2017). In der Literatur wird für Arbeitnehmende im Setting Betrieb bestätigt, dass Zeitspielraum positiv mit dem Wohlbefinden korreliert (Carlson et al., 2010). Für die Gruppe der Studierenden gibt es bisher keine Untersuchungen.

2.3 Zielsetzung und Fragestellung

Die Literatur bestätigt den Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und strukturellen Rahmenbedingungen sowie der Lebenszufriedenheit und Gesundheit für

verschiedene Bevölkerungsgruppen. Für Studierende aus ganz Deutschland ist dieser Zusammenhang bisher nicht bestätigt. Der vorliegende Forschungsartikel soll diese Forschungslücke schließen. Folgende Forschungsfragen werden formuliert:

- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der sozialen Unterstützung durch Studierende und Lehrende sowie strukturellen Rahmenbedingungen der Hochschule und der Lebenszufriedenheit von Studierenden in Deutschland?
- Welche Zusammenhänge bestehen zwischen der Lebenszufriedenheit von Studierenden in Deutschland und deren global eingeschätzter allgemeinen Gesundheit?

3 Methodik und Studiendesign

Für den vorliegenden Beitrag wurden Daten der Befragung zur „Gesundheit Studierender in Deutschland 2017“ analysiert, welche über das HISBUS-Panel erhoben wurden. Das Projekt „Gesundheit Studierender in Deutschland 2017“ ist als Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse entstanden. Ziel war es, aussagekräftige und belastbare Daten über die Gesundheit von Studierenden in ganz Deutschland zu erhalten.

Das HISBUS-Projekt beinhaltet ein Online-Access-Panel. Aus der Panelgruppe mit ca. 30 000 Mitgliedern wurde für die Befragung eine Zufallsstichprobe rekrutiert. Die Studierenden, die dieser Panelgruppe zugehörig sind, werden ausschließlich über andere Befragungen des DZHW angesprochen. Die Grundgesamtheit der über das HISBUS-Panel befragten Gruppe besteht aus allen Studierenden an staatlichen, staatlich anerkannten oder auch kirchlichen Hochschulen in Deutschland. Die eingeschlossenen Hochschulen wurden gebeten, sich an den Umfragen zu beteiligen und den Link zur Befragung an zufällig ausgewählte Studierende weiterzusenden. Somit ist die Zielgruppe methodisch kontrolliert (Grützmacher & Willige, 2016). Durch einen Abgleich dieser Zufallsstichprobe mit der Grundgesamtheit anhand eines speziell für das HISBUS entwickelten Verfahrens wurde die Repräsentativität des HISBUS-Panels sichergestellt (DZHW, o. J.).

Die Befragung wurde als Online-Querschnittsbefragung durchgeführt. Der Fragebogen, der auf Grundlage der Erhebungsinstrumente des University Health Report (UHR) konzipiert wurde (Gusy et al., 2016), umfasst 159 Fragen zu den Themen „Soziodemografischer Status“, „Gesundheit im Allgemeinen“, „Gesundheitsverhalten“ und „Anforderungen und Ressourcen im Studium“. Die Fragen wurden bereits mehrfach im Rahmen der UHR-Projekte erprobt, folglich ist der Pretest positiv abgeschlossen worden (Grützmacher et al., 2018; Gusy et al., 2016). Die Teilnahme war anonym und

freiwillig. Der Zeitraum vom 12.06.2017 bis zum 23.08.2017 wurde als Feldzeit festgelegt. 24 679 Studierende der Panelgruppe des HISBUS-Panels wurden per Mail um ihre Teilnahme gebeten. Der Link zur Online-Befragung wurde von 7 394 Studierenden aktiviert. Nach Bereinigung und Plausibilisierung der erhobenen Daten liegen für die Auswertung die Daten von 6 198 Studierenden vor. Die Rücklaufquote beträgt somit 25.1 Prozent.

3.1 Methoden der Datenerhebung

Im Rahmen der Datenerhebung wurden bereits bestehende Skalen verwendet. Die Lebenszufriedenheit wurde mit der Satisfaction with Life Scale (Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) erhoben und die global eingeschätzte allgemeine Gesundheit mit dem Instrument „Perceived health“ der WHO (Bruin, Picavet & Nossikov, 1996). Die soziale Unterstützung sowie die strukturellen Rahmenbedingungen der Hochschule wurden mit dem Berliner Anforderungen-Ressourcen-Inventar für Studierende (Gusy et al., 2016) erhoben. Die verwendeten Skalen wurden bereits auf Reliabilität und Validität geprüft. Sie sind eindimensional und haben eine respektable bis hohe interne Konsistenz (Cronbach's Alpha zwischen .71 und .88). Everitt und Skronal (2010) definieren ein Cronbach's Alpha von .70 bis .80 als respektables und ein Alpha von .80 bis .90 als sehr gutes Maß für Reliabilität. Alle Items der einzelnen Skalen werden jeweils anhand einer fünf-, sechs- oder siebenstufigen Likertskala gemessen.

3.2 Methoden der Datenaufbereitung und Datenauswertung

Für den vorliegenden Forschungsartikel stehen die folgenden sieben Variablen der Befragung im Fokus: „Lebenszufriedenheit“, „Global eingeschätzte allgemeine Gesundheit“, „Soziale Unterstützung durch Studierende“, „Soziale Unterstützung durch Lehrende“, „Qualifikationspotenzial“, „Handlungsspielraum“ und „Zeitspielraum“. Weitere neun Variablen zu demografischen und verhaltensbezogenen Angaben werden zur Beschreibung der Stichprobe oder als Kovariablen betrachtet.

Um zu kleine Ergebnisgruppen pro Ausprägung zu vermeiden und stärkere Zusammenhänge darzustellen, werden für die Auswertung der Daten einzelne Ergebnisgruppen nach inhaltlichen und statistischen Überlegungen zusammengefügt. Außerdem werden die Items zur Lebenszufriedenheit und zur global eingeschätzten allgemeinen Gesundheit für die Regressionsanalysen dichotom dargestellt.

Um die Fragestellungen zu beantworten, werden fünf logistische Regressionsanalysen durchgeführt, welche die Eintrittswahrscheinlichkeit eines bestimmten Ereignisses in Abhängigkeit von verschiedenen Einflussgrößen untersucht (Backhaus et al., 2006) (Tabelle 1).

Tabelle 1: Darstellung der logistischen Regressionsmodelle

	Abhängige Variable	Unabhängige Variablen
Modell 1	Lebenszufriedenheit	Ressourcen im Studium – Soziale Unterstützung durch Studierende – Soziale Unterstützung durch Lehrende – Qualifikationspotenzial – Handlungsspielraum – Zeitspielraum
Modell 2	Lebenszufriedenheit	Demografische Variablen – Geschlecht – Familienstand – Hochschuljahr – Subjektive soziale Herkunft
Modell 3	Lebenszufriedenheit	Verhaltensbezogene Variablen – Rauchen – Alkoholkonsum – Sport
Modell 4	Lebenszufriedenheit	Ressourcen im Studium Demografische Variablen Verhaltensbezogene Variablen
Modell 5	Allgemeine Gesundheit	Lebenszufriedenheit

Quelle: Eigene Darstellung.

Im ersten Schritt findet die Modellformulierung statt. Dazu wird zuerst überprüft, ob die Voraussetzungen für eine logistische Regression erfüllt sind. Zu den Voraussetzungen zählen, dass die abhängige Variable binär codiert ist und die unabhängigen Variablen untereinander nicht hoch korrelieren. In Anlehnung an Cohen (1988) werden Korrelationen als hoch bewertet, wenn das Assoziationsmaß $r > = .5$ ist. Des Weiteren wird als Voraussetzung festgesetzt, dass bei jeder Gruppe, die durch kategoriale Prädiktoren gebildet wird, das $n > = 25$ ist.

Daran schließt sich die Schätzung der logistischen Regressionsfunktion sowie die Interpretation der Regressionskoeffizienten an. Da der Regressionskoeffizient in der logistischen Regression schwer interpretierbar ist, erfolgt die Berechnung von Odds Ratio (OR). Um die Signifikanz zu beurteilen, wird ein Konfidenzintervall (KI) mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\alpha = 5\%$ und somit einer Konfidenzwahrscheinlichkeit von $1 - \alpha = 95\%$ dargestellt.

Die Gesamtgüte des Modells wird mittels der Maximum-Likelihood-Methode überprüft. Es wird ein Chi-Quadrat-Wert (χ^2) errechnet, welcher die Trennschärfe zwischen den einzelnen Gruppen darstellt. Diesbezüglich wird ein p -Wert errechnet, welcher die statistische Signifikanz des Modells darstellt. Des Weiteren wird eine Pseudo-R-Statistik im Sinne des Nagelkerke's R^2 angegeben. Ein Wert zwischen .2 und .4 deutet auf eine gute Modellanpassung hin (Backhaus et al., 2006). Die einzelnen Merkmals-

variablen werden anhand des Likelihood-Ratio-Tests überprüft, welcher auf dem Chi-Quadrat-Test basiert. Dieser zeigt auf, wie groß die Wahrscheinlichkeit ist, dass die einzelnen Variablen einen Einfluss auf das Modell haben und ob dieser Einfluss signifikant ist.

4 Ergebnisse

Im Rahmen der Online-Befragung konnten nach Bereinigung der Daten insgesamt 6 198 Datensätze (Rücklaufquote = 25.1 %) erfasst werden. Nachdem weitere 30 Datensätze derjenigen, die „ich kann/möchte mich keinem der beiden Geschlechter zuordnen“ angegeben haben, aufgrund von statistischen und inhaltlichen Überlegungen ausgeschlossen wurden, liegen für die Analysen die Daten von 6 168 Studierenden vor.

4.1 Prüfung der Korrelationen zwischen den Variablen

Der Einfluss von Ressourcen im Studium auf die Lebenszufriedenheit von Studierenden wird mittels vier verschiedener Modelle binär logistischer Regressionsanalysen untersucht. Im ersten Schritt werden diese Modelle formuliert. Als abhängige Variable wird die dichotom ausgeprägte Variable „Lebenszufriedenheit“ definiert, wobei „unzufrieden/neutral“ = 0 und „zufrieden“ = 1 ist. Somit ist die Ausprägung „zufrieden“ der Referenzwert und es wird überprüft, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, dass eine der unabhängigen Variablen zu Unzufriedenheit bzw. neutraler Lebenszufriedenheit führt. Im zweiten Schritt werden die einzelnen Variablen auf Unabhängigkeit überprüft, um zu entscheiden, welche Variablen in das Modell eingeschlossen werden. Zwischen den einzelnen Variablen bestehen geringe bis mittlere Korrelationen. Die Korrelation zwischen „Alter“ und „Hochschuljahre“ ist die einzige, die als hoch einzuschätzen ist ($r = .520$). Die Korrelation zwischen den Variablen „Soziale Unterstützung durch Lehrende“ und „Handlungsspielraum“ ist mit $r = .489$ knapp unter der Grenze zur hohen Bewertung. Nach der Berechnung der Korrelationen wird mit Blick auf inhaltliche und statistische Überlegungen entschieden, dass die Variablen „Kinder“ und „Hochschuljahre“ aus den weiteren Analysen ausgeschlossen werden.

4.2 Hierarchische Darstellung der Einflüsse einzelner Ressourcen auf die Lebenszufriedenheit von Studierenden

Tabelle 2 stellt die Ergebnisse der verschiedenen Regressionsanalysen dar. Dabei gilt bezüglich der unabhängigen Variable: Die jeweils stärkste positive Ausprägung, also die Ausprägung mit dem höchsten Wert, ist der Referenzwert. Im Folgenden werden die Effektkoeffizienten interpretiert und die Güte der Modelle und der einzelnen Variablen dargestellt.

4.2.1 Einfluss von Ressourcen im Studium auf die Lebenszufriedenheit von Studierenden (Modell 1)

Im ersten Regressionsmodell werden die Lebenszufriedenheit als abhängige Variable und die Ressourcen im Studium als unabhängige Variablen einbezogen. Es zeigt sich, dass die Variable „Soziale Unterstützung durch Lehrende“ keinen signifikanten Einfluss auf das Modell aufweist ($\chi^2(5, n = 5286) = 2.52, p = .773$). Die Ergebnisse der Analyse zeigen ebenfalls, dass der Einfluss der Variable auf die Lebenszufriedenheit der Studierenden für keine Ausprägung signifikant ist. Da außerdem eine hohe Korrelation mit der Variable Handlungsspielraum besteht ($r = .489$), wird die Variable „Soziale Unterstützung durch Lehrende“ aus den weiteren Analysen ausgeschlossen. Folglich wird ein neues Modell (Modell 1a) errechnet, welches die vier eingeschlossenen Variablen der Ressourcen im Studium beinhaltet. Dieses wird als Grundlage für die weitere Arbeit verwendet.

4.2.2 Einfluss von Ressourcen im Studium auf die Lebenszufriedenheit von Studierenden (Modell 1a)

Das Modell 1a ist signifikant und besitzt eine gute Trennschärfe unter den einzelnen Gruppen ($\chi^2(17, n = 5392) = 716.60, p < .001$). Das Nagelkerke's R^2 zeigt, dass das Modell eine geringe Modellanpassung aufweist ($R^2 = .185$) und somit 18.5 Prozent der Varianz durch die unabhängigen Variablen erklärt werden (Tabelle 2). Alle vier unabhängigen Variablen haben einen hochsignifikanten Einfluss auf das Modell.

Die Ausprägung „immer“ bzw. „sehr oft/immer“ bildet für die unabhängigen Variablen jeweils die Referenzgruppe. Es zeigt sich, dass Studierende, die sehr oft soziale Unterstützung durch andere Studierende erfahren, eine 1.6-mal so hohe Wahrscheinlichkeit haben, mit ihrem Leben unzufrieden zu sein bzw. eine neutrale Einschätzung zu ihrem Leben zu haben¹, als Studierende, die immer soziale Unterstützung erfahren ($OR = 1.56, KI: 1.15 - 2.12$) (Tabelle 2). Diese Wahrscheinlichkeit vergrößert sich, je seltener soziale Unterstützung durch andere Studierende wahrgenommen wird.

¹Zur besseren Lesbarkeit wird im folgenden Text die negative bzw. neutrale Kategorie „unzufrieden mit dem eigenen Leben/neutrale Lebenseinstellung“ unter der negativen Formulierung „unzufrieden mit dem eigenen Leben“ zusammengefasst.

Tabelle 2: Darstellung der Ergebnisse der logistischen Regressionsmodelle 1a bis 4

	Modell 1a		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	OR (95%-KI)	p-Wert	OR (95%-KI)	p-Wert	OR (95%-KI)	p-Wert	OR (95%-KI)	p-Wert
nie	6.28 (3.86–10.21)	<.001	—	—	—	—	5.45 (3.18–9.31)	<.001
selten	4.58 (3.26–6.46)	<.001	—	—	—	—	3.78 (2.60–5.50)	<.001
manchmal	3.47 (2.55–4.72)	<.001	—	—	—	—	3.19 (2.29–4.46)	<.001
oft	2.23 (1.65–3.01)	<.001	—	—	—	—	2.11 (1.52–2.92)	<.001
sehr oft	1.56 (1.15–2.12)	.004	—	—	—	—	1.66 (1.20–2.31)	.002
immer	—	—	—	—	—	—	—	—
nie/selten	3.94 (1.98–7.84)	<.001	—	—	—	—	4.45 (2.14–9.24)	<.001
manchmal	2.52 (1.29–4.95)	.007	—	—	—	—	2.84 (1.39–5.82)	.004
oft	1.97 (1.01–3.86)	.048	—	—	—	—	2.15 (1.05–4.40)	.036
sehr oft	1.44 (0.72–2.90)	.304	—	—	—	—	1.64 (0.78–3.45)	.188
immer	—	—	—	—	—	—	—	—
nie	2.58 (1.29–5.15)	.007	—	—	—	—	3.12 (1.47–6.65)	.003
selten	2.03 (1.15–3.58)	.015	—	—	—	—	2.28 (1.23–4.22)	.009
manchmal	1.92 (1.10–3.35)	.022	—	—	—	—	2.07 (1.13–3.80)	.018
oft	1.45 (0.83–2.55)	.191	—	—	—	—	1.53 (0.84–2.82)	.168
sehr oft	1.01 (0.56–1.82)	.964	—	—	—	—	1.07 (0.57–2.01)	.843
immer	—	—	—	—	—	—	—	—
nie/selten	0.27 (0.18–0.40)	<.001	—	—	—	—	0.25 (0.16–0.38)	<.001
manchmal	0.32 (0.25–0.41)	<.001	—	—	—	—	0.33 (0.25–0.43)	<.001
oft	0.66 (0.52–0.85)	.001	—	—	—	—	0.64 (0.49–0.84)	.001
sehr oft/immer	—	—	—	—	—	—	—	—

Fortsetzung Tabelle 2 nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle 2**

		Modell 1a		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
		OR (95%-KI)	p-Wert	OR (95%-KI)	p-Wert	OR (95%-KI)	p-Wert	OR (95%-KI)	p-Wert
Ge- schlecht	weiblich	—	—	0.81 (0.71–0.92)	< .001	—	—	0.74 (0.63–0.86)	< .001
	männlich	—	—	.	.	—	—	.	.
Familien- stand	ledig/single	—	—	1.51 (1.20–1.91)	< .001	—	—	2.03 (1.55–2.68)	.000
	ledig/paar	—	—	0.86 (0.68–1.08)	.183	—	—	1.02 (0.78–1.34)	.870
Hochschuljahr	verheiratet	—	—	.	.	—	—	.	.
	1. HSJ	—	—	0.59 (0.32–1.09)	.091	—	—	0.76 (0.38–1.55)	.450
	2. HSJ	—	—	0.59 (0.46–0.75)	< .001	—	—	0.86 (0.65–1.14)	.301
	3. HSJ	—	—	0.53 (0.42–0.67)	< .001	—	—	0.69 (0.53–0.90)	.007
	4. HSJ	—	—	0.63 (0.51–0.79)	< .001	—	—	0.79 (0.61–1.03)	.082
	5. HSJ	—	—	0.57 (0.45–0.71)	< .001	—	—	0.66 (0.51–0.85)	.002
	6. HSJ	—	—	0.63 (0.51–0.78)	< .001	—	—	0.82 (0.64–1.05)	.120
7. HSJ	—	—	0.79 (0.62–0.997)	.047	—	—	0.96 (0.72–1.26)	.743	
Subjektive soziale Herkunft	>= 8. HSJ	—	—	.	.	—	—	.	.
	gering	—	—	3.77 (2.99–4.74)	< .001	—	—	2.39 (1.84–3.12)	< .001
	mittel	—	—	1.86 (1.57–2.20)	< .001	—	—	1.52 (1.26–1.84)	< .001
	hoch	—	—	.	.	—	—	.	.
Demografische Variablen									

Fortsetzung Tabelle 2 nächste Seite

Fortsetzung von **Tabelle 2**

	Modell 1a		Modell 2		Modell 3		Modell 4	
	OR (95%-KI)	p-Wert	OR (95%-KI)	p-Wert	OR (95%-KI)	p-Wert	OR (95%-KI)	p-Wert
Verhaltensbezogene Variablen	>= 4/Woche	—	—	—	0.72 (0.52–0.99)	.046	0.69 (0.47–1.01)	.059
	2–3/Wochen	—	—	—	0.48 (0.38–0.60)	< .001	0.66 (0.50–0.85)	.002
	2–4/Monat	—	—	—	0.54 (0.45–0.66)	< .001	0.72 (0.57–0.91)	.005
	1/Monat	—	—	—	0.64 (0.50–0.82)	< .001	0.76 (0.57–1.03)	.073
	< 1/Monat	—	—	—	0.98 (0.79–1.22)	.866	1.02 (0.79–1.33)	.862
	nie	—	—	—	—	—	—	—
	täglich	—	—	—	1.74 (1.40–2.16)	< .001	1.67 (1.30–2.14)	< .001
	gelegentlich	—	—	—	1.44 (1.16–1.79)	.001	1.34 (1.04–1.72)	0.024
	früher	—	—	—	1.59 (1.33–1.91)	< .001	1.41 (1.14–1.74)	0.002
	nie	—	—	—	—	—	—	—
	nie	—	—	—	1.87 (1.48–2.36)	< .001	1.48 (1.13–1.93)	.004
	< 1 Std./Woche	—	—	—	1.20 (0.97–1.50)	.100	1.08 (0.84–1.39)	.540
1–2 Std./Woche	—	—	—	1.19 (0.97–1.50)	.091	1.08 (0.86–1.37)	.514	
2–4 Std./Woche	—	—	—	0.94 (0.76–1.17)	.590	0.93 (0.73–1.18)	.529	
> 4 Std./Woche	—	—	—	—	—	—	—	
Maximum-Likelihood-Methode	716.60 (17, n = 5392), p < .001		268.57 (12, n = 5607), p < .001		179.71 (12, n = 5615), p < .001		900.08 (41, n = 5066), p < .001	
Nagelkerke	.185		.070		.047		.243	

Quelle: Eigene Darstellung nach SPSS-Ausgabe.

Der Zeitspielraum im Studium hat ebenfalls einen signifikant hohen Einfluss auf die Lebenszufriedenheit von Studierenden. Dieser Einfluss ist jedoch negativ. Folglich haben Studierende mit großem Zeitspielraum ein höheres Risiko, mit ihrem Leben unzufrieden zu sein, als Studierende mit geringem Zeitspielraum.

Die Variable „Qualifikationspotenzial“ zeigt auch einen Einfluss auf die Lebenszufriedenheit von Studierenden. Studierende, die nie bzw. selten Qualifikationspotenzial im Studium wahrnehmen, haben eine 3.9-mal so hohe Wahrscheinlichkeit, unzufrieden mit ihrem Leben zu sein, als Studierende, die immer Qualifikationspotenzial wahrnehmen ($OR = 3.94$, $KI: 1.98 - 7.84$). Diese Aussage ist signifikant. Je seltener die Ressource wahrgenommen wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer geringen Lebenszufriedenheit. Für die Ausprägung „sehr oft“ ist das Ergebnis jedoch nicht signifikant.

Bezüglich der Variable „Handlungsspielraum“ ist die Wahrscheinlichkeit, mit dem Leben unzufrieden zu sein, für Studierende, die nie Handlungsspielraum wahrnehmen, 2.6-mal so hoch wie für die Referenzgruppe ($OR = 2.58$, $KI: 1.29 - 5.15$). Dieses Ergebnis ist hochsignifikant. Auch bezüglich dieser Variablen zeigt sich: Je seltener die Ressource wahrgenommen wird, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit für eine geringe Lebenszufriedenheit. Für die Ausprägungen „oft“ und „sehr oft“ sind die Ergebnisse nicht signifikant.

4.2.3 Einfluss von demografischen Variablen auf die Lebenszufriedenheit von Studierenden (Modell 2)

Im zweiten Modell wird der Einfluss von demografischen Merkmalen auf die Lebenszufriedenheit von Studierenden untersucht. Die Trennschärfe unter den einzelnen Gruppen ist in diesem Modell ebenfalls signifikant ($\chi^2(12, n = 5607) = 268.57, p < .001$). Die Anpassungsgüte des Modells liegt unter der Anpassungsgüte von Modell 1a. Nur sieben Prozent der Varianz wird durch die unabhängigen Variablen erklärt ($R^2 = .070$). Die einzelnen Variablen weisen einen hoch signifikanten Einfluss auf das Modell auf. Die einzelnen Ergebnisse werden in Tabelle 2 dargestellt.

4.2.4 Einfluss von verhaltensbezogenen Variablen auf die Lebenszufriedenheit von Studierenden (Modell 3)

Das dritte Modell umfasst verhaltensbezogene Variablen als unabhängige Variablen. Die Trennschärfe unter den einzelnen Gruppen ist signifikant ($\chi^2(12, n = 5615) = 179.71, p < .001$). Die Modellanpassungsgüte ist sehr gering ($R^2 = .047$) und liegt noch unter der von Modell 2. 4.7 Prozent der Varianz werden in diesem Modell durch die unabhängigen Variablen erklärt. Die einzelnen Variablen haben größtenteils einen

signifikanten bis hochsignifikanten Einfluss auf das Modell. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen werden in Tabelle 2 dargestellt.

4.2.5 Einfluss der Variablen aller drei Gruppen auf die Lebenszufriedenheit von Studierenden (Modell 4)

Im vierten Modell werden schlussendlich alle Variablen der drei zuvor aufgeführten Gruppen einbezogen. Dieses Modell weist die höchste Trennschärfe unter den einzelnen Gruppen ($\chi^2(41, n = 5066) = 900.08, p < .001$) und die höchste Modellanpassungsgüte ($R^2 = .243$) auf (Tabelle 2). Folglich erklären die unabhängigen Variablen die dargestellte Varianz mit 24.3 Prozent im Vergleich zu den anderen Modellen am besten. Die Modellanpassungsgüte ist als gut zu bewerten.

Die Ressourcen des Studiums haben, wie auch in Modell 1a, einen hohen Einfluss auf die Lebenszufriedenheit von Studierenden. Der Zeitspielraum zeigt einen hohen negativen Einfluss auf. Dieser ist ähnlich hoch wie in Modell 1a. Die soziale Unterstützung durch Studierende weist in diesem Modell einen geringeren Einfluss auf die Lebenszufriedenheit auf als in Modell 1a. Dennoch ist dieser weiterhin im Vergleich zu den anderen Ressourcen hoch. Bezüglich der zwei übrigen Ressourcen Qualifikationspotenzial und Handlungsspielraum im Studium zeigt sich, dass sich der Einfluss im Vergleich zu Modell 1a verstärkt hat.

Auch die demografischen Variablen und die verhaltensbezogenen Variablen haben einen signifikanten bis hochsignifikanten Einfluss auf die Lebenszufriedenheit von Studierenden. Bezüglich des Geschlechts zeigt sich, dass sich der Einfluss im Vergleich zu Modell 2 verstärkt hat. Der Einfluss durch den Familienstand hat sich ebenfalls vergrößert. Der Einfluss von Hochschuljahren auf die Lebenszufriedenheit von Studierenden ist in Modell 4 für fünf Ausprägungen nicht signifikant. Die subjektive soziale Herkunft zeigt einen hochsignifikanten Einfluss, der jedoch geringer ist als in Modell 2. Im Vergleich zu Modell 3 zeigen die verhaltensbezogenen Variablen in Modell 4 weniger signifikante Ergebnisse auf.

4.3 Einfluss der Lebenszufriedenheit auf die global eingeschätzte allgemeine Gesundheit von Studierenden

Für die Beantwortung der zweiten Fragestellung wird eine weitere binär logistische Regression (Modell 5) durchgeführt. Als abhängige Variable wird die dichotom ausgeprägte Variable „Global eingeschätzte allgemeine Gesundheit“ festgelegt. Die unabhängige Variable ist in diesem Modell die Lebenszufriedenheit mit ihren sieben Ausprägungen von „extrem unzufrieden“ bis „extrem zufrieden“.

Die Maximum-Likelihood-Methode zeigt auf, dass das Modell signifikant ist und eine gute Trennschärfe besitzt ($\chi^2(6, n = 6052) = 852.23, p < .001$). Der Einfluss der unabhängigen Variablen auf das Modell ist folglich signifikant. Die Modellanpassungsgüte wird mit Hilfe des Nagelkerke's R^2 als gut bewertet ($R^2 = .211$). Somit erklärt die unabhängige Variable die dargestellte Varianz mit 21.1 Prozent ausreichend (Tabelle 3).

Tabelle 3: Darstellung der Ergebnisse des logistischen Regressionsmodells 5

		Modell 5	
		OR (95%-KI)	p-Wert
Lebenszufriedenheit	extrem unzufrieden	39.11 (24.15–63.34)	< .001
	unzufrieden	24.91 (17.39–35.67)	< .001
	eher unzufrieden	15.10 (10.76–21.18)	< .001
	neutral	11.80 (7.76–17.93)	< .001
	eher zufrieden	6.15 (4.42–8.56)	< .001
	zufrieden	2.48 (1.76–3.49)	< .001
	extrem zufrieden	.	.
Maximum-Likelihood-Methode	$\chi^2(df, n), p$	852.23 (6, n = 6052), p < .001	
Nagelkerke	R^2	.211	

Quelle: Eigene Darstellung nach SPSS-Ausgabe.

Das Modell zeigt auf, dass die Wahrscheinlichkeit, die eigene allgemeine Gesundheit schlecht oder mittelmäßig zu bewerten, für Studierende, die mit ihrem Leben zufrieden sind, 2.5-mal so hoch ist wie für Studierende, die ihre Lebenszufriedenheit als extrem gut einschätzen ($OR = 2.48, KI: 1.76 - 3.49$). Diese Wahrscheinlichkeit steigt, je weniger die Studierenden mit ihrem Leben zufrieden sind. Für Studierende, die mit ihrem Leben extrem unzufrieden sind, ist die Wahrscheinlichkeit, die Gesundheit als schlecht oder mittelmäßig zu bewerten, im Vergleich zur Referenzgruppe ca. 39-mal so hoch ($OR = 39.11, KI: 24.15 - 63.34$). Folglich zeigt sich sehr deutlich: Je niedriger die Lebenszufriedenheit der Teilnehmenden ist, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, die eigene Gesundheit als schlecht zu bewerten.

5 Diskussion

5.1 Einordnung der Ergebnisse

Mit Blick auf die Forschungsfragen lässt sich aussagen, dass sowohl soziale Unterstützung als auch strukturelle Rahmenbedingungen der Hochschule die Lebenszufriedenheit von Studierenden signifikant beeinflussen. Die soziale Unterstützung durch Studierende und strukturelle Rahmenbedingungen in Form von Qualifikationspotenzial und Handlungsspielraum im Studium zeigen einen positiven Einfluss auf die Lebenszufriedenheit der Studierenden. In Bezug auf diese Ressourcen bestätigt der

Forschungsartikel somit die Ergebnisse der Literatur. Der Einfluss des Zeitspielraums auf die Lebenszufriedenheit ist ebenfalls signifikant, jedoch negativ. Somit muss Zeitspielraum den Risikofaktoren von Studierenden zugeordnet werden, was der aktuellen Literatur widerspricht. Für die soziale Unterstützung durch Lehrende können keine signifikanten Ergebnisse herausgearbeitet werden. Die Annahme der aktuellen Literatur, dass ein Einfluss dieser Variable auf die Lebenszufriedenheit der Studierenden besteht, konnte nicht bestätigt werden.

Demografische und verhaltensbezogene Variablen wurden ebenfalls in die Analysen einbezogen, um mögliche Confounder zu identifizieren. Die Ergebnisse zeigen, dass sowohl die verhaltensbezogenen als auch die demografischen Faktoren die Lebenszufriedenheit von Studierenden beeinflussen. Es wird jedoch deutlich, dass der Einfluss dieser Variablen insgesamt weniger stark ausgeprägt ist als der Einfluss der sozialen und strukturellen Faktoren des Studiums. Des Weiteren lässt sich aussagen, dass sich der Einfluss der strukturellen Rahmenbedingungen des Studiums unter Kontrolle der demografischen und verhaltensbezogenen Faktoren verstärkt.

Als weiteres Ergebnis bleibt festzuhalten, dass die Lebenszufriedenheit der Studierenden einen signifikant positiven Einfluss auf deren global eingeschätzte allgemeine Gesundheit aufweist.

Die Ergebnisse führen somit zu der Erkenntnis, dass die soziale Unterstützung durch Studierende und strukturelle Rahmenbedingungen der Hochschule unter Kontrolle von demografischen und verhaltensbezogenen Faktoren die Lebenszufriedenheit der Studierenden in Deutschland direkt und die Gesundheit der Studierenden indirekt über die Lebenszufriedenheit beeinflussen.

5.2 Handlungsempfehlungen und Forschungsausblick

Aus der Untersuchung resultiert die Empfehlung, dass Hochschulen ihre strukturellen Rahmenbedingungen so gestalten sollten, dass diese sich gesundheitsförderlich auf die Studierenden auswirken. Diesbezüglich wäre es sinnvoll, ein ganzheitliches Gesundheitsmanagement für Studierende zu implementieren. Die Neuauflage des Präventionsgesetzes ermöglicht die Förderung eines so genannten studentischen Gesundheitsmanagements durch die Sozialversicherungsträger. Kranken- und Unfallkassen können folglich Ansprechpartner sein, wenn es um die Etablierung und Finanzierung eines Konzepts zur Gesundheitsförderung für Studierende an Hochschulen geht.

Für die erfolgreiche Implementierung eines studentischen Gesundheitsmanagements müssen verschiedene Akteurinnen und Akteure vom Thema überzeugt und einbezogen werden (TK, 2019). An erster Stelle stehen die Studierenden. Es ist unabdingbar, diese

im Sinne der Partizipation einzubeziehen. Sie wissen am besten, was sie für ein gesundheitsförderliches Studium benötigen, was ihnen „gut tut“ und was ihnen fehlt. Auch die Hochschulleitung ist ein wichtiger Akteur. Wenn die Hochschulleitung von der Relevanz des Themas überzeugt ist, kann sie hochschulpolitische Entscheidungen treffen, die zur Aufnahme des Themas „Gesundheit“ in das Leitbild der Hochschule und die Organisationsstrukturen führt. Die Hochschulleitung ist die Schnittstelle, wenn es um gesundheitsförderliche Veränderungen der Strukturen geht. Sie kann eine Anpassung der Lehrpläne ermöglichen sowie eine neue Verteilung von Räumlichkeiten. Weitere Akteurinnen und Akteure im studentischen Gesundheitsmanagement sind unter anderem Vertreterinnen und Vertreter der Studierenden (z. B. Allgemeiner Studierendenausschuss, Studierendenparlament, Studierendenwerk), Gesundheitsmanagerinnen und Gesundheitsmanager, Dozentinnen und Dozenten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Personalabteilung sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Hochschulsports.

Aufbauen lässt sich ein studentisches Gesundheitsmanagement anhand des „Public Health Action Cycle“. Dieser beinhaltet die Schwerpunkte Analyse, Strategieentwicklung, Umsetzung und Evaluation. Folglich sollte zuerst die Situation der Studierenden, die Bedarfe und Probleme analysiert und dann eine entsprechende Strategie entwickelt werden. Daraufhin sollte die Umsetzung erfolgen, indem Maßnahmen implementiert werden, welche im letzten Schritt evaluiert werden. Es ist sinnvoll, bereits bestehende Strukturen der Hochschule wie z.B. Einrichtungen des Hochschulsports, Mensen, Beratungseinrichtungen und Forschungsinstitute für Bewegung, Gesundheit oder Psychologie in das studentische Gesundheitsmanagement einzubeziehen. Verschiedene Hochschulen in Deutschland haben bereits ein solches implementiert und können somit als Impulsgeber und Best-Practice-Beispiele für andere Hochschulen dienen (Beispiele siehe TK & Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V. [LVG & AfS Nds.], 2018). Hochschulen sollten sich untereinander vernetzen, um sich auszutauschen und von Erfahrungen und Erfolgen anderer zu profitieren. Sinnvoll ist es, Schritt für Schritt vorzugehen und sich von auftretenden Schwierigkeiten nicht entmutigen zu lassen.

Im Rahmen eines studentischen Gesundheitsmanagements könnten die untersuchten Ressourcen gestärkt werden. Dazu sollten die Verhältnisse von Hochschulen entsprechend angepasst werden. Modulhandbücher und Lehrpläne sollten überarbeitet werden, um Prüfungszeiten zu entzerren und den sozialen Austausch auch in Prüfungszeiten zu ermöglichen. Dazu ist die Überzeugung der Stakeholder, wie z. B. der Hochschulleitung, unabdingbar. Auch ein größerer Handlungsspielraum für die Studierenden sollte bei der Anpassung von Lehrplänen bedacht werden. Vermehrte Wahlmöglichkeiten sowie auch eine größere Auswahl an Methoden führen zur Förderung der individuellen Stärken der Studierenden. Des Weiteren sollten Räume geschaffen werden, in denen Studierende zusammenkommen können, um gemeinsam zu lernen

oder Freizeitaktivitäten auszuführen. Die Koordinierenden des studentischen Gesundheitsmanagements können sich dafür einsetzen, dass die Hochschule Räumlichkeiten zur Verfügung stellt, und diese umgestalten. Wenn „Gesundheit“ im Leitbild der Hochschule verankert ist, wird die Umsetzung der strukturellen Veränderungen erleichtert.

Auch bezüglich der Stärkung des Qualifikationspotenzials im Studium kann die Hochschule aktiv werden. Vor allem Praxisbezug und der Erwerb von Schlüsselqualifikationen sind für Studierende relevant. Der Umgang mit Stress im Studium und auch im Beruf zählt zu den wichtigsten Schlüsselkompetenzen von Studierenden. Diese könnten beispielsweise durch spezifische Lehrveranstaltungen erworben werden, welche mit Leistungspunkten verbunden sind. Ein hoher Praxisbezug im Studium und das Kennenlernen relevanter Arbeitgeber führen zur Wahrnehmung guter Zukunftsperspektiven bei Studierenden. Pflichtpraktika oder Netzwerkveranstaltungen mit möglichen zukünftigen Arbeitgebern könnten die Wahrnehmung des Qualifikationspotenzials von Studierenden steigern. Zu beachten gilt, dass diese Veranstaltungen zeitlich nicht mit Pflichtveranstaltungen kollidieren. Sie könnten beispielsweise am Abend oder am Wochenende stattfinden.

Bezüglich des Zeitspielraums zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung, dass dieser einen negativen Einfluss auf die Lebenszufriedenheit und Gesundheit von Studierenden hat und somit einen Risikofaktor darstellt. Studierende benötigen folglich einen geringeren Zeitspielraum, um ihre Lebenszufriedenheit zu steigern. Dies widerspricht den vorherigen Annahmen und Ergebnissen der Literatur. Um diesbezüglich Handlungsempfehlungen zu formulieren, sollten zunächst die Gründe für diesen negativen Einfluss in weitergehenden Analysen untersucht werden. Möglicherweise sind die Rahmenbedingungen des Studiums nicht passend. Beispielsweise könnten fehlende Vorgaben und fehlendes Wissen über Abgabetermine und Erwartungen der Dozentinnen und Dozenten dazu führen, dass Studierende verunsichert sind und den bestehenden Zeitspielraum negativ wahrnehmen. Oder es fehlen ihnen Kompetenzen im Sinne eines Zeitmanagements, sodass sie sich mit einem großen Zeitspielraum überfordert fühlen. Unterschiede in der Wahrnehmung zwischen Studierenden in verschiedenen Semestern müssen in tiefergehenden Forschungen ebenso betrachtet werden.

Die Wirksamkeit der vorgeschlagenen Maßnahmen zur Stärkung der Ressourcen im Studium muss im Rahmen eines Evaluationsprozesses kontinuierlich überprüft werden. Des Weiteren müssen beispielsweise der Bekanntheitsgrad der Maßnahmen unter den Studierenden und die sich ändernden Bedarfe dieser Gruppe mit in den Evaluationsprozess aufgenommen werden. Somit kann ein zielgruppengerechter kontinuierlicher Erfolg der Maßnahmen bzw. des gesamten studentischen Gesundheitsmanagements erreicht werden.

Die Verankerung eines studentischen Gesundheitsmanagements im Leitbild der Hochschule sowie eine unbefristete Stelle für eine Gesundheitsmanagerin bzw. einen Gesundheitsmanager könnten zu einer nachhaltigen Verbesserung der Gesundheit von Studierenden und einer Verstärkung führen. Langfristig bringt dies nicht nur einen Vorteil für die Studierenden mit sich. Die Hochschule kann das studentische Gesundheitsmanagement als Faktor im Wettbewerb um zukünftige Studierende einsetzen. Außerdem können Studierende ihr gesundheitsbezogenes Wissen als Multiplikatoren in der Gesellschaft teilen, in die Betriebe bringen und somit Wirtschaftsstandorte stärken. Folglich würde die gesamte Bevölkerung von gesunden, gesundheitsbewussten und gesundheitskompetenten Studierenden profitieren.

Literaturverzeichnis

Altgeld, T. & Kolip, P. (2014). Konzepte und Strategien der Gesundheitsförderung. In K. Hurrelmann, T. Klotz & J. Haisch (Hrsg.), *Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung* (4. Aufl., S. 45–57). Bern: Verlag Hans Huber.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2006). *Multivariate Analysemethoden: Eine anwendungsorientierte Einführung* (14. überarb. u. akt. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.

Blau, G., DiMino, J., DeMaria, P. A., Beverly, C., Chessler, M. & Drennan, R. (2016). Social connectedness and life satisfaction: Comparing mean levels for 2 undergraduate samples and testing for improvement based on brief counseling. *Journal of American college health*, 64(8), 585–592. doi: 10.1080/07448481.2016.1207645

Brauchli, R., Bauer, G. F. & Hämmig, O. (2014). Job Autonomy Buffers the Impact of Work–Life Conflict on Organizational Outcomes. *Swiss Journal of Psychology*, 73(2), 77–86. doi: 10.1024/1421-0185/a000126

Bruin, A. d., Picavet, H. S. J. & Nossikov, A. (1996). *Health interview surveys: Towards international harmonization of methods and instruments* (WHO regional publications. European series Nr. 58). Kopenhagen.

Carlson, D. S., Grzywacz, J. G. & Kacmar, K. M. (2010). The relationship of schedule flexibility and outcomes via the work-family interface. *Journal of Managerial Psychology*, 25(4), 330–355. doi: 10.1108/02683941011035278

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. Aufl.). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW). (o. J.). HISBUS: Studierende gestalten mit! Abgerufen am 09.09.2019 von http://www.hisbus.de/home/index_html.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13

Enste, D. & Ewers, M. (2014). Lebenszufriedenheit in Deutschland: Entwicklung und Einflussfaktoren. *IW-Trends – Vierteljahresschrift zur empirischen Wirtschaftsforschung*, 41(2), 2–18. Abgerufen am 09.09.2019 von <https://www.iwkoeln.de/fileadmin/publikationen/2014/171266/TR-2-2014-Enste-Ewers.pdf>.

Everitt, B. & Skrondal, A. (Hrsg.). (2010). *The Cambridge dictionary of statistics* (4. Aufl.). Cambridge: Elsevier; Cambridge University Press.

Exner, V. B. (2001). Klinische Untersuchungsverfahren. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 30(2), 139–140. doi: 10.1026/0084-5345.30.2.139

Feldmann, E. (2017). Psychische Belastungen im Arbeitskontext – Inhaltsbezogene und methodenkritische Analysen zur Weiterentwicklung des Verfahrens GPB (Dissertation). Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg.

Franzkowiak, P. (2015). *Soziale Unterstützung*. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. doi: 10.17623/BZGA:224-i110-1.0

Goel, V., Rosella, L. C., Fu, L. & Alberga, A. (2018). The Relationship Between Life Satisfaction and Healthcare Utilization: A Longitudinal Study. *American journal of preventive medicine*, 55(2), 142–150. doi: 10.1016/j.amepre.2018.04.004

Göpfert, A.-L. (2013). Wie beeinflusst die Führungskraft die Mitarbeitergesundheit? : Ein integrativer Ansatz zur Identifikation der Einflusswege von Führung auf die Psychische Gesundheit und der Bedeutung des Führungskontextes (Dissertation). Ruhr-Universität Bochum.

Grobe, T. G. & Steinmann, S. (2015). *Gesundheitsreport 2015: Gesundheit von Studierenden* (Veröffentlichungen zum Betrieblichen Gesundheitsmanagement der TK). Hamburg: TK. Abgerufen am 09.09.2019 von <https://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/718612/Datei/2459/Gesundheitsreport-2015.pdf>.

Grobe, T. G., Steinmann, S. & Szecsenyi, J. (2018). *Arztreport 2018* (Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse Nr. 7). Siegburg: BARMER. Abgerufen am 09.09.2019 von <https://www.barmer.de/blob/144368/08f7b513fdb6f06703c6e9765ee9375f/data/dl-barmer-arztreport-2018.pdf>.

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*. Hamburg. Abgerufen am 09.09.2019 von <https://www.fu-berlin.de/gesund-studieren>.

Grützmacher, J. & Willige, J. (2016). Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht: Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2015 (Projektbericht Juni 2016). Hannover: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Abgerufen am 09.09.2019 von https://www.dzhw.eu/forschung/governance/sqm/berichte/sqm_2015.

Gusy, B. (2008). Gesundheit und Gesundheitsverhalten bei Erstsemestern (Dissertation). Technische Universität Berlin.

Gusy, B., Wörfel, F. & Lohmann, K. (2016). Erschöpfung und Engagement im Studium. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 24(1), 41–53. doi: 10.1026/0943-8149/a000153

Hennig, L., Strack, M., Boos, M. & Reich, G. (2017). Soziale Unterstützung und psychisches Befinden von Studierenden. *Psychotherapeut*, 62(5), 431–435. doi: 10.1007/s00278-017-0232-6

Hofmann, F.-H., Sperth, M. & Holm-Hadulla, R. M. (2017). Psychische Belastungen und Probleme Studierender. *Psychotherapeut*, 62(5), 395–402. doi: 10.1007/s00278-017-0224-6

Kirsch, A.-S., Laemmert, P. & Tittlbach, S. (2017). Gesundheitliche Anforderungen und Ressourcen von Studierenden. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 12(3), 181–188. doi: 10.1007/s11553-017-0584-3

Lesener, T. & Gusy, B. (2017). *Arbeitsbelastung, Ressourcen und Gesundheit im Mittelbau: Ein systematisches Review zum Gesundheitsstatus der wissenschaftlich und künstlerisch Beschäftigten an staatlichen Hochschulen in Deutschland* (Hochschule und Forschung). Frankfurt am Main.

Lysenko, L. & Bengel, J. (2016). *Resilienz und Schutzfaktoren*. In Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.), *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung*. doi: 10.17623/BZGA:224-i101-1.0

Maass, R., Kloeckner, C. A., Lindstrøm, B. & Lillefjell, M. (2016). The impact of neighborhood social capital on life satisfaction and self-rated health: A possible pathway for health promotion? *Health & place*, 42, 120–128. doi: 10.1016/j.healthplace.2016.09.011

Nationale Präventionskonferenz (NPK). (2016). *Bundesrahmenempfehlung der Nationalen Präventionskonferenz nach § 20d Abs. 3 SGB V*. Berlin. Abgerufen am 09.09.2019 von https://www.gkv-spitzenverband.de/media/dokumente/presse/pressemitteilungen/2016/Praevention_NPK_BRE_verabschiedet_am_19022016.pdf.

Pfleging, S. & Gerhardt, C. (2013). Ausgebrannte Studierende: Burnout-Gefährdung nach dem Bologna-Prozess. *Journal of Business and Media Psychology*, 4(1), 1–12. Abgerufen am 20.01.2020 von https://journal-bmp.de/wp-content/uploads/01_Pfleging_Gerhardt.pdf.

Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. (2000). Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence, and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(4), 419–435. doi: 10.1177/0146167200266002

Statista. (2019a). Hochschulpersonal nach Bundesländern und Personalgruppen. Abgerufen am 12.08.2019 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/personal-hochschulen.html>.

Statista. (2019b). Studierende nach Bundesländern. Abgerufen am 06.09.2019 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Tabellen/studierende-insgesamt-bundeslaender.html>.

Techniker Krankenkasse (TK). (2019). SGM – Studentisches Gesundheitsmanagement: Handlungsempfehlung zu Theorie und Praxis. Hamburg: TK.

Techniker Krankenkasse (TK). (2015). TK-CampusKompass: Umfrage zur Gesundheit von Studierenden. Hamburg: TK. Abgerufen am 06.09.2020 von <https://www.tk.de/resource/blob/2026642/98c5db0cb414660246cc42b77ea3ada2/tk-campuskompass-data.pdf>.

Techniker Krankenkasse (TK) & Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin Niedersachsen e.V. (LVG & AfS Nds.) (Hrsg.). (2018). Gesundheitsmanagement für Studierende: Konzepte und Praxis. duz SPECIAL, 2018(1). Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH.

Töpritz, K., Lohmann, K., Gusy, B., Farnir, E., Gräfe, C. & Sprenger, M. (2016). Wie gesund sind Studierende der Technischen Universität Kaiserslautern? Ergebnisbericht zur Befragung 06/15 (Schriftenreihe des AB Public Health: Prävention und psychosoziale Gesundheitsforschung: Nr. 01/P16). Freie Universität Berlin.

World Health Organization (WHO). (2014). *Basic Documents* (48. Aufl.). World Health Organization. Abgerufen am 09.09.2019 von apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/151605/9789241650489_eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Manuskript eingegangen: 10.09.2019
Manuskript angenommen: 10.03.2020

Angaben zur Autorin:

Ines Niemeyer, M. Sc.

Freiberufliche Prozessberaterin für Gesundheitsmanagement

Griesstraße 77

20535 Hamburg

E-Mail: ines_niemeyer@web.de

Ines Niemeyer arbeitet freiberuflich in der Prävention und Gesundheitsförderung, unter anderem als freie Prozessberaterin für Gesundheitsmanagement. Für die Techniker Krankenkasse ist sie an Projekten und Themen rund um die Gesundheitsförderung im Setting Hochschule beteiligt, mit besonderem Fokus auf Studierendengesundheit. Dieser Forschungsbeitrag ist im Rahmen ihrer Masterarbeit an der Universität Bielefeld und mit Unterstützung der Techniker Krankenkasse entstanden.

Führung als Resilienz-Ressource? Psychische Gesundheit von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit und ohne Qualifizierungsziel und die Rolle des Führungsverhaltens der direkten Vorgesetzten

Jana Bauer, Mara Kuschel

Unsichere Berufsperspektiven, Leistungsdruck und Mehrarbeit sind charakteristische psychische Belastungen am Arbeitsplatz Wissenschaft, von denen insbesondere wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Qualifizierungsziel betroffen sind. Bislang ist jedoch wenig darüber bekannt, wie resilient diese Gruppe mit den Belastungen umgeht, das heißt, ob ihre psychische Gesundheit leidet und welche Faktoren hierbei eine Rolle spielen. In der vorliegenden Studie wird daher der Zusammenhang zwischen dem Führungsverhalten der direkten Vorgesetzten und Aspekten psychischer Gesundheit von $N = 798$ wissenschaftlich Beschäftigten untersucht. Die Ergebnisse sind mit der Annahme vereinbar, dass das Führungsverhalten von Vorgesetzten als Ressource für resiliente Bewältigung wirken kann. Wie erwartet zeigt sich zudem, dass sich wissenschaftlich Beschäftigte stärker psychisch beeinträchtigt fühlen und Teilaspekte des Führungsverhaltens der Vorgesetzten anders wahrnehmen, wenn sie ein Qualifizierungsziel verfolgen.

1 Psychische Belastungen, psychische Gesundheit und Resilienz im Arbeitskontext

Im Zuge gesellschaftlicher und technologischer Entwicklungen befindet sich die Arbeitswelt in einem vielschichtigen Wandel. Dies geht mit einer zunehmenden Relevanz von Wissens- und Dienstleistungsarbeit gegenüber körperlicher Arbeit, mit Verdichtung, Wettbewerbsdruck sowie neuen Beschäftigungsformen und -bedingungen einher (Mikfeld, 2016; Gunkel, Böhm & Tannheimer, 2014). Als zentrale Herausforderung für die Gesundheit und Arbeitsfähigkeit von Erwerbstätigen gelten in dieser modernen Arbeitswelt nicht länger körperliche, sondern psychische Belastungen (Esdar, Steinke, Burian, Steinmann & Unnold, 2016; Horst & May-Schmidt, 2016), die unter anderem mit der Zunahme psychischer Erkrankungen im Arbeitsunfähigkeits- und Frühberentungsgeschehen in Zusammenhang gebracht werden (Badura, Ducki & Schröder, 2014; Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, 2016; Deutsche Rentenversicherung Bund, 2016). Vor dem Hintergrund der Frage, wie die psychische Gesundheit von Beschäftigten erhalten werden kann, wächst im Arbeitskontext das

Interesse am Konzept der *Resilienz* (Gunkel et al., 2014; Mourlane & Hollmann, 2016). Während der aus der Materialwissenschaft stammende Begriff zunächst primär dazu verwendet wurde, die (psychische) Widerstandskraft von Kindern in widrigen Lebenssituationen zu bezeichnen, hat das Konzept inzwischen eine begriffliche Ausweitung und eine Übertragung auf die gesamte Lebensspanne sowie unterschiedliche Kontexte erfahren (Bengel & Lyssenko, 2012; Leipold, 2015).

Erste Konzeptionen von Resilienz im Arbeitskontext (z.B. Blum & Gutwald, 2018; Gunkel et al., 2014; Hurtienne & Koch, 2018; Soucek, Ziegler, Schlett & Pauls, 2016; Soucek, Pauls & Schlett, 2018; Soucek, Ziegler, Schlett & Pauls, 2018) weisen unterschiedliche Akzentuierungen auf, haben jedoch das Verständnis gemein, dass Resilienz den erfolgreichen Umgang mit Arbeitsbelastungen ermöglicht und so die psychische Gesundheit von Beschäftigten schützt oder sogar fördert. Abweichend von klassischen Resilienz-Definitionen wird in einigen arbeitsbezogenen Konzeptionen Resilienz nicht allein als Personenmerkmal verstanden, sondern als *resilientes Verhalten* in der Auseinandersetzung mit beruflichen Belastungen, zu dem neben internen (personalen) Ressourcen auch externe (organisationale) Ressourcen einen Beitrag leisten (Soucek et al., 2016; Soucek, Pauls et al., 2018; Soucek, Ziegler et al., 2018). Dabei wird das Führungsverhalten der direkten Vorgesetzten als eine zentrale organisationale Resilienz-Ressource angesehen, da Vorgesetzte nicht nur als Vorbild dienen und eine Quelle sozialer Unterstützung sein können, sondern auch die internen Ressourcen der Beschäftigten fördern und weitere externe Ressourcen gestalten oder vermitteln können (Felfe, Ducki & Franke, 2014; Gunkel et al., 2014; Rummel, 2010; Soucek, Pauls et al., 2018).

Der vorliegende Beitrag befasst sich vor diesem Hintergrund mit der psychischen Gesundheit¹ Beschäftigter und solchen Führungsverhaltensweisen Vorgesetzter, die als Resilienz-Ressourcen verstanden werden können, weil sie die erfolgreiche Bewältigung von Arbeitsbelastungen erleichtern. Die Beschäftigtengruppe, die dabei im Fokus steht, sind wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Universitäten in Deutschland. Obwohl das Arbeiten in der Wissenschaft seit jeher primär durch geistige Arbeit und somit psychische Belastungen gekennzeichnet ist und eine Belastungsstruktur aufweist, die sich von der in Wirtschaftsunternehmen unterscheidet, sind die konkreten Belastungen im Arbeitsalltag wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren Auswirkungen auf die psychische Gesundheit

¹Zeitgemäße Definitionen von Gesundheit gehen davon aus, dass Gesundheit ein bio-psycho-soziales Phänomen ist – dass also psychische Gesundheit eigentlich nicht isoliert von den anderen Dimensionen betrachtet werden kann (Bengel & Lyssenko, 2012). Ein solches Gesundheitsverständnis liegt auch dem vorliegenden Artikel zugrunde. Da jedoch in der empirischen Untersuchung (abgesehen von Präsentismus) primär psychische Gesundheitsindikatoren herangezogen wurden, wird der Einfachheit halber von psychischer Gesundheit gesprochen, obwohl angenommen wird, dass resiliente Anforderungsbewältigung auch körperliche und soziale Gesundheitsaspekte positiv beeinflusst.

und somit die Anforderungen an resiliente Bewältigung bislang wenig erforscht (Hüther & Krücken, 2012; Lesener & Gusy, 2017).

2 Psychische Belastungen am Arbeitsplatz Wissenschaft

Große Gestaltungsspielräume, komplexe Aufgaben, die Möglichkeit an selbst gewählten, inhaltlich reizvollen Themen zu arbeiten sowie eine hohe normative Bindung an die Wissenschaft und das eigene Fach gehören zu den zentralen Ressourcen und Motivatoren des wissenschaftlichen Arbeitens (Gassmann, 2018; Lesener & Gusy, 2017; Schmidt, 2007b). So schätzen die wissenschaftlich Beschäftigten ihre gesundheitliche Situation insgesamt vergleichsweise positiv ein. Dennoch berichten einige auch von beeinträchtigter psychischer Gesundheit, die über die Hälfte direkt mit der Arbeit in Verbindung bringt (Lesener & Gusy, 2017). Wie Befragungen wissenschaftlich Beschäftigter zeigen, zählen zu den potentiell beeinträchtigenden Belastungsfaktoren, die typischerweise die Arbeit in der Wissenschaft kennzeichnen, vor allem die Prekarität und Unsicherheit der Beschäftigungsverhältnisse (Teilzeit, Befristung) sowie Karrierechancen in der Wissenschaft (Gassmann, 2018; Grün, Hecht, Rubelt & Schmidt, 2009; Jaksztat, Schindler & Briedis, 2010; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2017; Lesener & Gusy, 2017; Schmidt, 2007b). So ist nur ein geringer Teil der wissenschaftlich Beschäftigten an Universitäten zufrieden mit den Aufstiegsmöglichkeiten, der Arbeitsplatzsicherheit und der Planbarkeit der eigenen Karriere (Jaksztat et al., 2010).

Im Wettbewerb um einen dauerhaften Verbleib im Wissenschaftssystem sind die Betroffenen von sehr guten Leistungen und Arbeitsergebnissen abhängig (Haller, 2014). Insbesondere der wissenschaftliche Output in Form von möglichst hochrangigen Publikationen und die Einwerbung von Drittmitteln sind gängige Leistungsindikatoren, die die Karrierechancen erhöhen. Durch die Etablierung des New Public Management an Hochschulen wächst zudem der Druck, immer mehr in kürzerer Zeit zu produzieren (Kauffeld, Spurk, Barthauer & Kaucher, 2019; Müller, 2014). Die Tätigkeit von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ist jedoch in aller Regel nicht auf die Forschung beschränkt, sondern umfasst weitere Aufgaben wie Lehre oder Administration und Hochschulmanagement (Schmidt, 2007b). Bei Beschäftigten mit Qualifizierungsziel (Promovierenden oder Habilitierenden) kommt die Arbeit an der eigenen Qualifikationsarbeit hinzu. Die Vereinbarung der Aufgabenbereiche stellt eine große Herausforderung dar. Daher benennen Betroffene die Kompensation durch unbezahlte Mehrarbeit als weiteren charakteristischen Belastungsfaktor (Grün et al., 2009; Hauss, Kaulisch, Zinnbauer, Tesch & Fräßdorf, 2012; Lesener & Gusy, 2017). So verwundert es nicht, dass über die Hälfte das Verhältnis zwischen bezahlter und tatsächlich geleisteter Arbeit als nicht angemessen einschätzt (Grün et al., 2009).

Aufgrund der zu leistenden Mehrarbeit, der unsicheren beruflichen Perspektiven und der Notwendigkeit, wegen des Hausberufungsverbots mobil zu sein, wird die Vereinbarkeit einer Karriere in der Wissenschaft mit anderen Lebensbereichen als problematisch eingeschätzt (Grünn et al., 2009; Jaksztat et al., 2010; Kauffeld et al., 2019; Konsortium Bundesbericht wissenschaftlicher Nachwuchs, 2017; Paulitz, Goisauß & Zapusek, 2016). Tatsächlich werden sogar durch die im System befindlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler selbst „implizite Spielregeln“ tradiert und verfestigt, die ein erfolgreiches Arbeiten in der Wissenschaft mit einem „Leben für die Wissenschaft“ gleichsetzen, wodurch andere Lebensbereiche abgewertet werden (Paulitz et al., 2016).

Strukturell zeigt sich somit ein Missverhältnis zwischen dem durch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter erbrachten Einsatz und der erhaltenen Belohnung in Form von beruflicher Sicherheit und Perspektiven, das mit Siegrist (1996) als *Effort-Reward-Imbalance (Gratifikationskrise)* bezeichnet werden kann. Gratifikationskrisen stellen psychische Belastungen dar, die mit negativen gesundheitlichen Konsequenzen verbunden sind (Siegrist, 1996). So zeigen Dorenkamp und Weiß (2018) beispielsweise, dass Postdocs, die ein Missverhältnis zwischen Anstrengung und Anerkennung ihrer Arbeit wahrnehmen, gestresster und unzufriedener mit ihrem Job sind sowie häufiger beabsichtigen, die Wissenschaft zu verlassen. In einer Studie zum Abbruchprozess von Promotionen arbeitet Franz (2018) heraus, dass Krisen im Promotionsprozess vor allem dann auftreten, wenn die Anerkennung für geleistete Arbeit ausbleibt. In einem langen schmerzhaften Prozess von Krisen und anschließenden Bewältigungsversuchen kann es schließlich zum Abbruch des Promotionsvorhabens kommen (Franz, 2018). Dabei sind auch in der Phase der Promotion Abbruchgedanken mit erhöhten Leveln von Angst, Erschöpfung und Stress assoziiert (Pyhältö, Toom, Stubb & Lonka, 2012).

Die dargestellten Belastungen betreffen wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter *mit Qualifizierungsziel* (Promotion oder Habilitation) in besonderem Maße, da diese als zusätzlichen Tätigkeitsbereich die Arbeit an der eigenen Qualifikation in ihrem Zeitbudget unterbringen und in eine intensivierte Auseinandersetzung mit den „Spielregeln der wissenschaftlichen Karriere“ und in Konkurrenz zueinander treten müssen (Briedis, Jaksztat, Preßler, Schürmann & Schwarzer, 2014; Müller, 2014; Wissenschaftsrat, 2011). Da die wissenschaftliche Qualifizierung die Voraussetzung für einen Verbleib in der Wissenschaft ist, kann davon ausgegangen werden, dass der Großteil der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter *ohne* Qualifizierungsziel hingegen entweder bereits eine Dauerstelle hat oder nicht an einem dauerhaften Verbleib in der Wissenschaft interessiert ist, wodurch die beschriebenen Belastungen für diese Gruppe an Relevanz verlieren sollten.

3 Das Führungsverhalten Vorgesetzter als Ressource für resiliente Bewältigung und Besonderheiten des Führens in der Wissenschaft

Ein Faktor, dessen Bedeutung für die psychische Gesundheit im Arbeitskontext sowohl in der Forschung als auch in der Praxis zunehmende Aufmerksamkeit erfährt, ist das Verhalten von Führungskräften (Felfe et al., 2014; Gunkel et al., 2014; Rummel, 2010; Soucek, Pauls et al., 2018). Dabei kann das Führungsverhalten je nach Ausprägung sowohl als Ressource für resiliente Bewältigung wirken und psychische Gesundheit, Wohlbefinden und Zufriedenheit steigern, als auch die psychische Gesundheit beeinträchtigen und zu erhöhtem Stressempfinden, Erschöpfung oder Depressivität beitragen (Gregersen, Kuhnert, Zimmer & Nienhaus, 2011; Montano, Reeske-Behrens & Franke, 2016; Wegge, Shelma & Haslam, 2014).

Zu den Verhaltensweisen und Führungsstilen, die allgemein als gesundheitsförderlich angesehen werden, zählen beispielsweise der mitarbeiterorientierte und der transformationale Führungsstil oder die Unterstützung durch Vorgesetzte (Felfe et al., 2014; Gregersen et al., 2011; Gunkel et al., 2014; Montano et al., 2016; Rummel, 2010). Als gesundheitsschädlich gilt hingegen insbesondere die sogenannte destruktive Führung, aber auch Führung auf der Grundlage unzureichender Führungskompetenzen oder solche, die durch Passivität der Führungskraft (*laissez-faire*) gekennzeichnet ist und als ein Mangel an gesundheits- bzw. resilienzförderlicher Führung interpretiert werden kann (Gregersen et al., 2011; Montano et al., 2016; Wegge et al., 2014).

Bezüglich der Wirkweisen von Führung auf die psychische Gesundheit der Beschäftigten werden unterschiedliche Pfade angenommen. So können Vorgesetzte durch emotionale oder instrumentelle Unterstützung die resiliente Belastungsbewältigung ihrer Beschäftigten direkt unterstützen. Zudem dienen sie beispielsweise auch in der Art und Weise, wie sie selbst mit Belastungen umgehen, als Vorbilder und können interne Ressourcen für resiliente Bewältigung (z. B. Selbstwirksamkeitserwartungen) der Geführten durch ihr Verhalten (z. B. Rückmeldungen) stärken. Durch die Gestaltung von Arbeitsbedingungen und Arbeitsklima können sie darüber hinaus psychische Belastungen reduzieren und externe Ressourcen (z. B. Gestaltungsspielraum) fördern (Franke, Ducki & Felfe, 2015; Felfe et al., 2014; Gunkel et al., 2014; Montano et al., 2016; Rummel, 2010; Soucek, Pauls et al., 2018; Wegge et al., 2014).

Die Arbeit in der Wissenschaft weist nicht nur spezifische psychische Belastungen, sondern auch eine Reihe führungsrelevanter Besonderheiten auf. Dies führt dazu, dass die Ergebnisse der allgemeinen Führungsforschung nicht ohne Weiteres auf die Wissenschaft übertragen werden können. Trotzdem wurde das Führungsverhalten in der Wissenschaft bisher kaum untersucht – geschweige denn der Zusammenhang zwischen Führung und Gesundheit (Hüther & Krücken, 2012; Krell & Weiskopf, 2001;

Peus, Welpke, Weisweiler & Frey, 2015; Püttmann, 2013; Schmidt & Richter, 2009). Eine Übersicht über bisherige Studien zu Belastungen, Ressourcen und Gesundheit im wissenschaftlichen Mittelbau (Lesener & Gusy, 2017) zeigt jedoch, dass auch hier die soziale Unterstützung und das Führungsverhalten der Vorgesetzten zu den wichtigsten Ressourcen zählen.

Betrachtet man das Führungsverhalten, mit dem wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Universitäten konfrontiert sind, müssen insbesondere Professorinnen und Professoren als Führungskräfte in den Blick genommen werden (Schmidt & Richter, 2009). In einer Befragung von 597 Beschäftigten zum Führungsverhalten der ihnen vorgesetzten Professorinnen und Professoren charakterisierten rund jeweils 15 Prozent der Befragten die Führung als primär *laissez-faire* bzw. primär autokratisch – Führungsverhaltensweisen, die als gesundheitsbeeinträchtigend eingestuft werden können (Schmidt & Richter, 2009). Jedoch schrieben auch knapp 25 Prozent der Befragten ihrer Führungskraft ein sehr konstruktives Führungsverhalten zu, das zudem mit externen Resilienz-Ressourcen (z. B. hoher Qualität der Arbeitsbeziehungen) in Verbindung stand (Schmidt & Richter, 2009). Auch Gassmann (2018) konnte in ihrer Studie zeigen, dass wissenschaftlich Beschäftigte mehr externe Resilienz-Ressourcen (hoher Gestaltungsspielraum, gutes Arbeitsklima, Sinnhaftigkeit der Arbeit) und somit geringere arbeitsbedingte Belastungen wahrnahmen, wenn sie ihrer Führungskraft ein förderliches (kooperatives) an Stelle eines autokratischen Führungsverhaltens zuschrieben.

Im Vergleich zu Führungskräften in Wirtschaftsunternehmen genießen Professorinnen und Professoren eine besonders hohe Autonomie, die durch die im Grundgesetz verankerte Wissenschaftsfreiheit gestärkt wird (Hüther & Krücken, 2012; Krell & Weiskopf, 2001). Dabei haben Hochschulen zumeist weder Führungsgrundsätze, die Soll-Zustände verbindlich festlegen, noch übergeordnete Instanzen, um die Mitarbeiterführung von Professorinnen und Professoren zu kontrollieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Daher gestaltet sich der Handlungs- und Entscheidungsspielraum der Professorenschaft so großzügig wie in kaum einem anderen Berufsstand (Faller, 2006a; Hüther & Krücken, 2012; Krell & Weiskopf, 2001). Auch wenn es inzwischen an einigen Hochschulen Professionalisierungsbestrebungen gibt (z. B. Peus, Sparr, Knipfer & Schmid, 2012), werden hochschulische *„Führungskräfte für die Aufgabe Mitarbeiterführung in der Regel nicht – zumindest nicht systematisch – aus- oder weitergebildet“* (Haller, 2014, S. 13). So konnte Schmidt (2007a) feststellen, dass Führungsthemen weniger als fünf Prozent der systematischen Kompetenzentwicklung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ausmachen. Das geringe Kontroll- und Sanktionspotential von Hochschulen gegenüber der Professorenschaft, gepaart mit mangelnden Professionalisierungsmöglichkeiten, ist umso kritischer zu bewerten, wenn man berücksichtigt, dass sich Professorinnen und Professoren trotz ihrer formalen Rolle

als Führungskraft häufig nicht als Führungskräfte, sondern in erster Linie als Forschende und Lehrende begreifen (Baier, 2005; Karrenberg, 2012).

Die starke Stellung der Professorenschaft an Universitäten führt zudem zu einem großen Machtgefälle und einer hohen Abhängigkeit der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von ihren Vorgesetzten (Faller, 2006a; Hüther & Krücken, 2012). Denn die weitgehenden Handlungs- und Entscheidungsspielräume beziehen sich beispielsweise auch auf Entscheidungen hinsichtlich der Weiterbeschäftigung wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Hüther & Krücken, 2012; Krell & Weiskopf, 2001; Kühl, 2007). Für Beschäftigte mit Qualifizierungsziel verschärft sich die Abhängigkeit noch, da ihre weitere Karriere – unter anderem durch die häufige Verquickung von Vorgesetzten- und Betreuungsfunktion – wesentlich von der Führungskraft abhängt (Berning & Falk, 2006; Faller, 2006b; Schmidt & Richter, 2008).

Die große Relevanz des Führungsverhaltens von Professorinnen und Professoren für ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Qualifizierungsziel wird in Untersuchungen zur Betreuung der Qualifikationsarbeit deutlich. So sind die Betreuenden eine wichtige Ressource für die Bewältigung von Krisen im Promotionsprozess (Franz, 2018). Gleichzeitig werden eine unzureichende bzw. unzufriedenstellende Betreuung, persönliche Probleme mit den „Doktor-Eltern“ oder die Übertragung zu vieler promotionsfremder Aufgaben durch die Vorgesetzten als zusätzliche Belastungen wahrgenommen und zählen zu den häufigsten Gründen für den Abbruch von Promotionsvorhaben (Fabian & Briedis, 2009; Franz, 2018; Jaksztat, Preßler & Briedis, 2012; Lesener & Gusy, 2017). Als konkrete Kritikpunkte an der Betreuungssituation werden ein Mangel an klaren Vorgaben und zu wenig Unterstützung bei der persönlichen Karriereplanung genannt (Grühn et al., 2009; Lesener & Gusy, 2017).

Diese Kritikpunkte zeigen, dass wissenschaftliche Beschäftigte mit Qualifizierungsziel Orientierung und Unterstützung sowohl bezüglich der konkreten Qualifikationsarbeit als auch für die weitere berufliche Entwicklung benötigen. Gleichzeitig sollen sie (insbesondere in der Postdoc-Phase) wissenschaftliche Eigenständigkeit nachweisen und Autonomie entwickeln (Kauffeld et al., 2019). Hier wird deutlich, dass auch Professorinnen und Professoren bei der Führung dieser Personengruppe vor besondere Herausforderungen gestellt sind. Sie stehen vor der Aufgabe, Eigenständigkeit und Unterstützung auszubalancieren und ihre Beschäftigten nicht nur in Bezug auf die Ziele des Arbeitsbereichs, sondern auch in Bezug auf deren individuelle wissenschaftliche Qualifikation und Entwicklung zu führen. Berücksichtigt man, dass die Arbeit in der Wissenschaft strukturell die Gefahr von Gratifikationskrisen birgt, lassen sich weitere Implikationen für das Führungshandeln von Professorinnen und Professoren ableiten. Um ein Missverhältnis zwischen Anstrengung und Anerkennung zu verhindern, können sie einerseits über die Zuteilung von Arbeitsaufgaben zumindest in gewissem Ausmaß

Einfluss auf die „Anstrengungsseite“ nehmen. Andererseits können sie auf verschiedene Art und Weise dazu beitragen, dass ihre Beschäftigten Anerkennung für ihre Arbeit erhalten. Da in der Wissenschaft die Höhe der Entlohnung und die Art und Weise, wie Verträge befristet oder Personen befördert werden können, in einem sehr engen Rahmen vorgegeben sind, besteht kaum die Möglichkeit, über Bezahlung oder Entfristung Anerkennung auszudrücken (Peus et al., 2015). Gleichwohl ist dies aber beispielsweise über die Vermittlung von Wertschätzung, konstruktive Rückmeldung, Beschäftigungsperspektiven im Rahmen der Möglichkeiten, Verantwortungsübergabe, Zugang zu Weiterentwicklungsmöglichkeiten und Netzwerken oder individuelle (Karriere-)Unterstützung möglich.

Zusammenfassend deutet sich an, dass der Einfluss von Professorinnen und Professoren auf die Geführten größer ist, als der von Führungskräften in Wirtschaftsunternehmen – insbesondere gegenüber Beschäftigten mit Qualifizierungsziel, die zudem eine besondere Art der Führung benötigen. Dabei kann das Führungsverhalten vermutlich dann als Ressource zur resilienten Belastungsbewältigung wirken, wenn es kooperativ ist, Unterstützung und Orientierung (für konkrete Arbeitsaufgaben und die berufliche Entwicklung) bietet, ohne die Autonomie der Geführten zu stark einzuschränken, und wenn es den Geführten ein Gefühl von Anerkennung und Wertschätzung vermittelt.

4 Empirische Untersuchung: Wahrgenommenes Führungsverhalten und subjektive psychische Gesundheit bei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit und ohne Qualifizierungsziel

4.1 Zielsetzungen, Hypothesen und Fragestellungen

Ziel des vorliegenden Artikels ist es, den Zusammenhang zwischen Aspekten subjektiver psychischer Gesundheit von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern und ihrer subjektiven Wahrnehmung des Führungsverhaltens der direkten Vorgesetzten zu untersuchen. Da Führung als Ressource im Vordergrund steht, werden nur solche Führungsverhaltensweisen betrachtet, von denen angenommen wird, dass sie direkt oder indirekt zu einer resilienteren Belastungsbewältigung durch die Beschäftigten beitragen und somit gesundheitsschützend bzw. -förderlich wirken. Daher werden positive Zusammenhänge mit Indikatoren guter psychischer Gesundheit und negative Zusammenhänge mit Indikatoren beeinträchtigter psychischer Gesundheit erwartet (Hypothese 1). Explorativ wird zudem untersucht, ob die verschiedenen Führungsverhaltensweisen einander ergänzende Beiträge zur Vorhersage der Indikatoren psychischer Gesundheit leisten können (Fragestellung 1).

Darüber hinaus soll überprüft werden, inwiefern sich wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit und ohne Qualifizierungsziel in Bezug auf das wahrgenommene

Führungsverhalten der direkten Vorgesetzten und ihre subjektive psychische Gesundheit unterscheiden. Aufgrund der in Abschnitt 2 geschilderten zusätzlichen Belastungen wird davon ausgegangen, dass die psychische Gesundheit von Beschäftigten mit Qualifizierungsziel subjektiv stärker beeinträchtigt ist als die von Beschäftigten ohne Qualifizierungsziel (Hypothese 2). Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Qualifizierungsziel müssen nicht nur in Bezug auf ihre Aufgaben in Forschung und Lehre, sondern auch hinsichtlich ihrer individuellen wissenschaftlichen Qualifikation und Weiterentwicklung geführt werden, was ein angepasstes Führungsverhalten der Vorgesetzten notwendig macht. Daher wird zudem erwartet, dass Beschäftigte mit und ohne Qualifizierungsziel das Führungsverhalten der direkten Vorgesetzten unterschiedlich wahrnehmen (Hypothese 3).

4.2 Vorgehen

Bei der Studie handelt es sich um eine Sekundäranalyse von Daten, die im Rahmen einer Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen an verschiedenen Hochschulen in NRW mittels *Bielefelder Fragebogen* (Esdar et al., 2016) erfasst wurden.² Für die vorliegende Untersuchung wurden anonymisierte Daten von drei Universitäten einbezogen, die 2016 per Onlinebefragung erhoben wurden.

4.2.1 Stichprobe

Unter den 3 152 Befragten waren 1 144, die sich der Personalgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zuordneten. 346 Personen mussten ausgeschlossen werden, da sie keine Angabe zum Vorliegen eines Qualifizierungsziels (Promotion/Postdoc-Phase/Habilitation) gemacht hatten, oder da ihre Angaben zu den interessierenden Aspekten von Führung und Gesundheit vollständig fehlten. Einbezogen wurden somit die Daten von $N = 798$ wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, darunter $n = 581$ (73 %) Personen *mit* sowie $n = 217$ (27 %) *ohne* Qualifizierungsziel.

Tabelle 1 gibt einen Überblick über Geschlecht, Alter, Befristung und Beschäftigungsumfang der Befragten. Die Stichprobe umfasst ungefähr gleich viele Männer und Frauen, die Mehrheit ist befristet und in Vollzeit beschäftigt. Unter den Beschäftigten

²Vor dem Hintergrund zunehmender psychischer Arbeitsbelastungen wurde 2013 für Arbeitgeber die Verpflichtung ins Arbeitsschutzgesetz aufgenommen, ihre Arbeitsbedingungen auf psychische Gefährdungen zu überprüfen, um ggf. Maßnahmen des Arbeitsschutzes einzuleiten. Diese Verpflichtung gilt auch für Hochschulen (Faller, 2013). Im Rahmen des Projekts „Weiterentwicklung und Erprobung eines nachhaltigen Verfahrens zum Umgang mit psychosozialen Ressourcen und Belastungen am Arbeitsplatz Hochschule“ wurde der Bielefelder Fragebogen als hochschulspezifisches Instrument zur psychischen Gefährdungsbeurteilung theoriebasiert aus dem ProSoB-Fragebogen (Badura, Greiner, Rixgens & Ueberle, 2008) entwickelt und validiert (Esdar et al., 2016).

ohne Qualifizierungsziel befinden sich erwartungsgemäß mehr ältere, mehr unbefristete und mehr vollzeitbeschäftigte Personen.

Tabelle 1: Stichprobeneigenschaften

	Gesamtstichprobe (N = 798)	mit Qualifizierungsziel (n = 581)	ohne Qualifizierungsziel (n = 217)
männlich	401 (52.7 %)	290 (51.7 %)	111 (55.5%)
weiblich	360 (47.3 %)	271 (48.3%)	89 (44.5 %)
16–25 Jahre	35 (4.4 %)	32 (5.5 %)	3 (1.4 %)
26–45 Jahre	662 (83.4 %)	532 (92.0 %)	130 (60.2 %)
über 45 Jahre	97 (12.2 %)	14 (2.4 %)	83 (38.4 %)
befristet	665 (83.9 %)	551 (95.7 %)	114 (52.5 %)
unbefristet	128 (16.1 %)	25 (4.3 %)	103 (47.5%)
Teilzeit	307 (39.3 %)	263 (46.0 %)	44 (21.1 %)
Vollzeit	474 (60.7 %)	309 (54.0 %)	165 (78.9 %)

4.2.2 Operationalisierungen

Die Erfassung des Führungsverhaltens der direkten Vorgesetzten aus Sicht der Befragten erfolgt im Bielefelder Fragebogen hinsichtlich der drei Aspekte *Mitarbeiterorientierung* (8 Items; $\alpha = .93$), *Unterstützung in Bezug auf Aufgaben und berufliche Entwicklung* (9 Items; $\alpha = .93$) sowie *Unterstützung durch Informationen und Orientierung* (7 Items; $\alpha = .92$). Die *Mitarbeiterorientierung* umfasst dabei insbesondere die Wertschätzung und Berücksichtigung der individuellen Situation der einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, inklusive ihrer Belastungsgrenzen. Die *Unterstützung in Bezug auf Aufgaben und berufliche Entwicklung* zielt u. a. auf konkrete Unterstützung bei Lehre, Forschung und Qualifikation; die *Unterstützung durch Information und Orientierung* beinhaltet u. a. die Anerkennung von Leistung und konstruktive Rückmeldung.

Als Indikatoren selbst eingeschätzter guter psychischer Gesundheit wurden aus dem Bielefelder Fragebogen die Subskalen zu *Arbeitszufriedenheit* (2 Items; $\alpha = .80$) und *Wohlbefinden* (2 Items; $\alpha = .86$) entnommen und als Aspekte beeinträchtigter psychischer Gesundheit die Subskalen *depressive Verstimmung* (5 Items; $\alpha = .87$), *kognitiver Stress* (Konzentrations-, Erinnerungs- und Entscheidungsprobleme; 3 Items; $\alpha = .77$), *Erschöpfung* (5 Items; $\alpha = .85$) und *Präsentismus* (1 Item).

Alle Aspekte des Führungsverhaltens und der psychischen Gesundheit wurden von den Befragten auf einer fünfstufigen Likert-Skala bewertet; zusätzlich gab es für alle Items die Antwortoption „keine Angabe“. Unter Berücksichtigung umgepolter Items

wurden Skalenmittelwerte gebildet, sodass hohe Werte eine hohe und niedrige Werte eine niedrige Ausprägung des jeweiligen Konstrukts repräsentieren. Fast alle internen Konsistenzen liegen in der vorliegenden Stichprobe im guten Bereich. Eine Ausnahme bildet das Konstrukt *kognitiver Stress* mit einer lediglich akzeptablen internen Konsistenz.

4.2.3 Auswertung

Zur Überprüfung der Hypothese 1 wurden Produkt-Moment-Korrelationen berechnet; zur Überprüfung der Hypothesen 2 und 3 *t*-Tests für unabhängige Stichproben. Als Effektstärkemaß für die *t*-Tests wurde Cohens *d* herangezogen. Fragestellung 1 wurde mittels multipler linearer Regressionsanalysen exploriert. Die testtheoretischen Voraussetzungen der eingesetzten Verfahren wurden geprüft und waren erfüllt. Da nicht für alle Befragten vollständige Daten zu allen Variablen vorlagen, kommt es für die einzelnen Berechnungen zu unterschiedlichen Stichprobengrößen, die in den Tabellen jeweils angegeben sind.

4.3 Ergebnisse

4.3.1 Zusammenhänge zwischen dem wahrgenommenen Führungsverhalten und Indikatoren der subjektiven psychischen Gesundheit bei wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern

Für alle drei Führungsaspekte zeigen sich signifikante Korrelationen mit allen Indikatoren psychischer Gesundheit in der erwarteten Richtung. Für Hypothese 1 wird daher die H_0 zurückgewiesen, da die H_1 statistisch nachgewiesen werden konnte. Dabei sind die Muster der Zusammenhangsstärke für alle drei Führungsaspekte gleich: Gemäß der Einteilung nach Cohen (1988) können die Effektstärken für die Zusammenhänge aller Führungsaspekte mit *Arbeitszufriedenheit* als groß bezeichnet werden, mit *Wohlbefinden*, *Erschöpfung* und *depressiver Verstimmung* als mittel bis groß sowie mit *kognitivem Stress* und *Präsentismus* als klein bis mittel. Einen Überblick über die Korrelationen gibt Tabelle 2.

Tabelle 2: Korrelationen zwischen wahrgenommenem Führungsverhalten und Aspekten subjektiver psychischer Gesundheit

	Mitarbeiter-orientierung		Aufgaben & berufliche Entwicklung		Information & Orientierung	
	<i>r</i> (<i>n</i>)	95 % KI	<i>r</i> (<i>n</i>)	95 % KI	<i>r</i> (<i>n</i>)	95 % KI
Arbeitszufriedenheit	.57 (712)	[.52, .62]	.54 (544)	[.48, .60]	.54 (754)	[.48, .59]
Wohlbefinden	.40 (567)	[.33, .46]	.36 (430)	[.28, .44]	.41 (601)	[.34, .48]
depressive Verstimmung	-.43 (566)	[-.36, -.49]	-.40 (430)	[-.32, -.47]	-.42 (601)	[-.36, -.49]
Erschöpfung	-.44 (712)	[-.38, -.50]	-.36 (544)	[-.29, -.43]	-.42 (756)	[-.36, -.47]
kognitiver Stress	-.21 (714)	[-.14, -.28]	-.15 (545)	[-.07, -.23]	-.20 (758)	[-.13, -.27]
Präsentismus	-.22 (706)	[-.14, -.29]	-.16 (542)	[-.07, -.24]	-.18 (749)	[-.11, -.25]

Für alle Korrelationen $p < .01$.

Für alle sechs Indikatoren psychischer Gesundheit ergeben die explorativen multivariaten Regressionsanalysen mit den drei Aspekten wahrgenommenen Führungsverhaltens als Prädiktoren signifikante Vorhersagemodelle (alle $p < .01$). Die Effektstärken der korrigierten Gesamtvarianzaufklärung (R^2_{kor}) entsprechen nach Cohen (1988) für *Arbeitszufriedenheit* einem großen Effekt, für *Wohlbefinden*, *Erschöpfung* und *depressive Verstimmung* mittleren bis großen und für *kognitiven Stress* und *Präsentismus* kleinen Effekten. Dabei zeigt sich, dass die bivariat gefundenen Zusammenhänge zwischen wahrgenommenem Führungsverhalten und subjektiver psychischer Gesundheit unter statistischer Berücksichtigung der jeweils anderen Aspekte des Führungsverhaltens nur bedingt stabil bleiben. Während die *Mitarbeiterorientierung* zur Vorhersage aller Gesundheitsindikatoren, abgesehen vom Wohlbefinden, einen signifikanten Beitrag leistet, wird die *Unterstützung durch Information und Orientierung* in keinem der Regressionsmodelle signifikant. Die *Unterstützung in Bezug auf Aufgaben und berufliche Entwicklung* erweist sich als (zusätzlicher) signifikanter Prädiktor für *Arbeitszufriedenheit* und *Wohlbefinden*, wobei die untere Grenze des Konfidenzintervalls für Wohlbefinden sehr nahe bei Null liegt. Einen Überblick über die sechs Regressionsmodelle bietet Tabelle 3.

Tabelle 3: Multiple lineare Regressionsanalysen für die Zusammenhänge zwischen wahrgenommenem Führungsverhalten und Aspekten subjektiver psychischer Gesundheit

Arbeitszufriedenheit	R^2_{korr}	B	95% KI für B	β
Konstante	.35** ($n = 526$)	1.43	[1.16, 1.69]	
Mitarbeiterorientierung		0.35	[0.22, 0.48]	.36**
Information & Orientierung		0.04	[-0.10, 0.19]	.05
Aufgaben & berufl. Entw.		0.22	[0.10, 0.35]	.22**
Wohlbefinden	R^2_{korr}	B	95% KI für B	β
Konstante	.15** ($n = 416$)	2.26	[1.95, 2.56]	
Mitarbeiterorientierung		0.13	[- 0.02, 0.29]	.15
Information & Orientierung		0.09	[- 0.08, 0.26]	.10
Aufgaben & berufl. Entw.		0.15	[0.00, 0.30]	.17*
depressive Verstimmung	R^2_{korr}	B	95% KI für B	β
Konstante	.19** ($n = 416$)	3.78	[3.48, 4.07]	
Mitarbeiterorientierung		-0.17	[- 0.33, - 0.02]	-.20*
Information & Orientierung		-0.13	[- 0.29, 0.03]	-.15
Aufgaben & berufl. Entw.		-0.11	[- 0.26, 0.04]	-.12
kognitiver Stress	R^2_{korr}	B	95% KI für B	β
Konstante	.05** ($n = 526$)	2.87	[2.60, 3.14]	
Mitarbeiterorientierung		-0.15	[- 0.29, - 0.02]	-.19*
Information & Orientierung		-0.13	[- 0.27, 0.02]	-.15
Aufgaben & berufl. Entw.		0.11	[- 0.02, 0.23]	.13
Erschöpfung	R^2_{korr}	B	95% KI für B	β
Konstante	.18** ($n = 525$)	3.71	[3.44, 3.99]	
Mitarbeiterorientierung		-0.26	[- 0.40, - 0.12]	-.29**
Information & Orientierung		-0.11	[- 0.26, 0.04]	-.12
Aufgaben & berufl. Entw.		-0.03	[- 0.16, 0.10]	-.04
Präsentismus	R^2_{korr}	B	95% KI für B	β
Konstante	.04** ($n = 523$)	3.26	[2.88, 3.65]	
Mitarbeiterorientierung		-0.36	[- 0.55, - 0.16]	-.31**
Information & Orientierung		0.15	[- 0.06, 0.36]	.13
Aufgaben & berufl. Entw.		-0.02	[- 0.21, 0.16]	-.02

Signifikante Werte sind durch * $p < .05$ bzw. ** $p < .01$ gekennzeichnet.

4.3.2 Unterschiede in der subjektiven Wahrnehmung verschiedener Aspekte der psychischen Gesundheit wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit und ohne Qualifizierungsziel

Die Ergebnisse der *t*-Tests zeigen, dass wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihr *Wohlbefinden* und ihre *Arbeitszufriedenheit* im Durchschnitt signifikant geringer und *depressive Verstimmung*, *kognitiven Stress* und *Erschöpfung* im Durchschnitt signifikant höher einschätzen, wenn sie ein Qualifizierungsziel verfolgen. Lediglich in Bezug auf *Präsentismus* ergibt sich kein signifikanter Unterschied. Für Hypothese 2 wird daher für alle Gesundheitsindikatoren außer *Präsentismus* die H_0 zurückgewiesen, da die H_1 statistisch nachgewiesen werden konnte. Für Präsentismus wird die H_0 beibehalten. Alle Unterschiede entsprechen kleinen Effekten nach Cohen (1988). Einen Überblick über die Ergebnisse der *t*-Tests gibt Tabelle 4.

Tabelle 4: *t*-Tests zu Unterschieden zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit und ohne Qualifizierungsziel (QZ) hinsichtlich ihrer subjektiven psychischen Gesundheit

	QZ	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>d</i>	95 % KI (<i>d</i>)
Arbeitszufriedenheit	nein	213	3.77	0.78	2.44*	427	-0.19	[-0.34, -0.03]
	ja	572	3.59	0.98				
Wohlbefinden	nein	183	3.70	0.88	2.32*	622	-0.20	[-0.38, -0.03]
	ja	441	3.52	0.93				
depressive Verstimmung	nein	185	2.19	0.90	-2.42*	621	0.21	[0.04, 0.39]
	ja	438	2.38	0.90				
kognitiver Stress	nein	217	1.99	0.72	-5.26**	441	0.40	[0.24, 0.55]
	ja	573	2.31	0.83				
Erschöpfung	nein	217	2.09	0.83	-3.11**	785	0.25	[0.09, 0.41]
	ja	570	2.31	0.90				
Präsentismus	nein	212	2.33	1.12	-0.46	778	0.04	[-0.12, 0.20]
	ja	568	2.37	1.16				

Signifikante Werte sind durch * $p < .05$ bzw. ** $p < .01$ gekennzeichnet.

4.3.3 Unterschiede in der subjektiven Wahrnehmung verschiedener Aspekte des Führungsverhaltens der direkten Vorgesetzten durch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit und ohne Qualifizierungsziel

Die *t*-Tests ergeben, dass wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Qualifizierungsziel ihre Vorgesetzten im Durchschnitt als *unterstützender in Bezug auf Aufgaben und berufliche Entwicklung* wahrnehmen. Der gefundene Unterschied entspricht einem kleinen Effekt nach Cohen (1988). Die beiden anderen Führungs-

dimensionen unterscheiden sich nicht signifikant zwischen den Teilgruppen. Für Hypothese 3 wird daher nur für die Führungsdimension *Unterstützung in Bezug auf Aufgaben und berufliche Entwicklung* die H_0 zurückgewiesen, da die H_1 statistisch nachgewiesen werden konnte. Für die beiden anderen Dimensionen wird die H_0 beibehalten. Einen Überblick über die Ergebnisse der t -Tests gibt Tabelle 5.

Tabelle 5: t -Tests zu Unterschieden zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit und ohne Qualifizierungsziel (QZ) hinsichtlich des wahrgenommenen Führungsverhaltens

	QZ	n	M	SD	t	df	d	95 % KI (d)
Mitarbeiterorientierung	nein	188	3.41	1.00	-1.33	719	0.11	[-0.05, 0.28]
	ja	533	3.53	1.02				
Aufgaben & berufl. Entwicklung	nein	96	3.25	1.00	-2.88**	549	0.32	[0.10, 0.54]
	ja	455	3.56	0.95				
Information & Orientierung	nein	203	3.41	0.97	-0.43	762	0.04	[-0.13, 0.20]
	ja	561	3.45	0.98				

Signifikante Werte sind durch * $p < .05$ bzw. ** $p < .01$ gekennzeichnet.

5 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung stehen mit der Annahme in Einklang, dass auch im Arbeitskontext Wissenschaft das Führungsverhalten der direkten Vorgesetzten eine relevante Ressource für einen resilienten Umgang mit beruflichen Belastungen darstellen kann. Dabei stehen die untersuchten Führungsverhaltensweisen nicht nur in Zusammenhang mit geringeren Beeinträchtigungen der psychischen Gesundheit, sondern auch mit einer höheren Arbeitszufriedenheit und einem größeren Wohlbefinden. In den bivariaten Analysen zeigen die einbezogenen Führungsverhaltensweisen sehr ähnliche Korrelationsmuster mit den Indikatoren psychischer Gesundheit. Dies spricht dafür, dass alle drei ähnlich gesundheitsrelevant sind. Die multivariaten Analysen deuten jedoch darauf hin, dass die *Mitarbeiterorientierung* der relevanteste Aspekt sein könnte. Inhaltlich könnte dies so interpretiert werden, dass die *Mitarbeiterorientierung* das umfassendere Konzept ist, welches die beiden Formen konkreterer Unterstützung durch die Vorgesetzten umfasst. Auch statistisch sprechen hohe Korrelationen zwischen den einzelnen Führungsaspekten für eine inhaltliche Überlappung, die nicht durch Ähnlichkeit der Items der verschiedenen Subskalen zu erklären ist. Dass die *Unterstützung in Bezug auf Aufgaben und berufliche Entwicklung* in den explorativen multivariaten Analysen eine (zusätzliche) Vorhersagekraft für die beiden Aspekte guter psychischer Gesundheit (*Wohlbefinden* und *Arbeitszufriedenheit*) hat, kann vor dem Hintergrund der starken Belastung wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter durch berufliche Unsicherheit verstanden werden, die durch diese konkrete Form der Unterstützung reduziert werden kann.

Bezüglich der erwarteten Unterschiede zwischen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit und ohne Qualifizierungsziel sind die Ergebnisse mit der Annahme vereinbar, dass die in Abschnitt 3 dargestellten und mit dem Verfolgen eines Qualifizierungsziels verbundenen Belastungen besondere Anforderungen an die Resilienz von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern stellen. Es zeigen sich kleine, jedoch (abgesehen von *Präsentismus*) durchgängige Unterschiede, die für eine stärkere gesundheitliche Beeinträchtigung von Beschäftigten mit Qualifizierungsziel sprechen. Auch wenn Unterschiede zwischen wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit und ohne Qualifizierungsziel hinsichtlich der Wahrnehmung aller drei untersuchten Führungsverhaltensweisen postuliert wurden, erscheint das gefundene Ergebnis, dass lediglich ein Unterschied für die *Unterstützung in Bezug auf Aufgaben und die berufliche Entwicklung* besteht, ebenfalls plausibel: Diese umfasst die Unterstützung bei der beruflichen Qualifikation und Karriere, welche stärker als die anderen Dimensionen ein differenziertes Führungsverhalten der Vorgesetzten notwendig erscheinen lässt.

Auch wenn die empirischen Ergebnisse größtenteils mit den auf Basis bisheriger Untersuchungen und theoretischer Überlegungen begründeten Vorannahmen übereinstimmen, müssen sie mit Vorsicht behandelt werden, da die Untersuchung starken methodischen Einschränkungen unterliegt. So wurden die Daten zu nur einem Messzeitpunkt in einer angefallenen Stichprobe per Selbstauskunft erhoben und es wurden keine Störvariablen kontrolliert. Es handelt sich somit um rein korrelative Befunde, die nicht kausal interpretiert werden können und deren Verallgemeinerbarkeit vermutlich durch selektive Teilnahme – beispielsweise von besonders belasteten und daher am Thema interessierten Personen – eingeschränkt ist. Zudem ist es möglich, dass Zusammenhänge zwischen wahrgenommenem Führungsverhalten und subjektiver psychischer Gesundheit überschätzt werden, da Studien zeigen, dass Personen, die sich besser fühlen auch das Führungsverhalten positiver wahrnehmen (Gregersen et al., 2011). Schließlich wurde lediglich vermutet, dass die Zusammenhänge zwischen dem Führungsverhalten der direkten Vorgesetzten und den Indikatoren psychischer Gesundheit durch eine resilientere Belastungsbewältigung derjenigen bedingt sind, die positivere Führung erfahren. Empirisch lässt sich dies jedoch mit den vorliegenden Daten nicht abbilden. Ebenfalls nicht abbilden lässt sich, ob die Wahrnehmung des Führungsverhaltens zwischen verschiedenen Geführten ein und derselben Führungskraft übereinstimmt.

In zukünftigen Untersuchungen wären daher Mehrebenenanalysen sinnvoll, bei denen die Zuordnung der Geführten zur Führungskraft berücksichtigt wird. Zudem wäre es interessant, zur Erfassung des Führungsverhaltens andere Datenquellen als die Selbstauskunft der Geführten heranzuziehen. Darüber hinaus wurden in der vorliegenden Untersuchung nur Führungsverhaltensweisen untersucht, die als resilienzförderlich

angesehen werden können. Interessant und relevant wäre daher, Einblicke hinsichtlich gesundheitsschädlicher Führungsverhaltensweisen im wissenschaftlichen Kontext zu erhalten. Zukünftige Forschung, die sich eingehender mit der speziellen Belastungs- und Führungssituation von wissenschaftlich Beschäftigten mit Qualifizierungsziel befasst, sollte zudem zwischen Promovierenden und Postdocs/Habilitierenden unterscheiden (was in der vorliegenden Untersuchung leider nicht möglich war), da die verschiedenen Qualifizierungsphasen unterschiedliche Spezifika mit sich bringen. Schließlich wäre es interessant, auch die Perspektive der Professorinnen und Professoren als Führungskräfte zu betrachten. Welches Bewusstsein haben sie für die Belastungen und die Gesundheit ihrer Beschäftigten und dafür, welche Rolle sie selbst dabei spielen? Welche Strategien und Theorien haben sie, um mit unterschiedlichen Führungsbedarfen umzugehen?

Trotz ihrer methodischen Begrenzungen leistet die vorliegende Arbeit einen Beitrag zu den im Kontext Wissenschaft wenig erforschten Themen „Gesundheit von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern“ und „Führung“. Vor dem Hintergrund der hohen psychischen Belastungen, die mit der Arbeit in der Wissenschaft verbunden sind, sowie der machtvollen Position von Professorinnen und Professoren als Führungskräfte bei gleichzeitig zwar wachsenden, aber dennoch geringen Professionalisierungs- und Sanktionierungsmöglichkeiten, hat dieses Forschungsfeld zudem eine hohe praktische Relevanz. Mit der Einführung einer Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen an Hochschulen wird bald auch eine Datenbasis zur Verfügung stehen, die mehrere Messzeitpunkte umfasst. Dies bietet die Chance, deutlich komplexere und stärker der Realität entsprechende Zusammenhänge an großen Stichproben systematisch zu untersuchen, als dies in der vorliegenden Untersuchung möglich war. Dabei muss berücksichtigt werden, dass gerade in einem hochselektiven System wie der Wissenschaft sehr wahrscheinlich diejenigen „verloren gehen“, denen keine ausreichenden Ressourcen zum resilienten Umgang mit den Arbeitsbelastungen zur Verfügung stehen.

Literatur

Badura, B., Ducki, A., Schröder, H. (Hrsg.) (2014). *Fehlzeiten-Report 2014: Erfolgreiche Unternehmen von morgen – gesunde Zukunft heute gestalten*. Berlin: Springer.

Badura, B., Greiner, W., Rixgens, P. & Ueberle, M. (2008). *Sozialkapital: Grundlagen von Gesundheit und Unternehmenserfolg*. Berlin: Springer.

Baier, S. (2005). Universitäre Personalarbeit im Umbruch. Eine Analyse aus dem Blickwinkel der organisatorischen Praxis. In H. Welte, M. M. Auer & C. Meister-Scheytt (Hrsg.), *Management von Universitäten. Zwischen Tradition und (Post-)Moderne* (S. 295–306). München und Mering: Rainer Hampp Verlag.

Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter. Stand der Forschung zu psychologischen Schutzfaktoren von Gesundheit im Erwachsenenalter. *Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung*, 43. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Berning, E. & Falk, S. (2006). *Promovieren an den Universitäten in Bayern: Praxis, Modelle, Perspektiven*. München: IHF.

Blum, C. & Gutwald, R. (2018). Gute Arbeit, resiliente Arbeiter? Psychische Belastungen im Arbeitskontext aus Sicht des Capability Ansatzes. In M. Karidi, M. Schneider & R. Gutwald (Hrsg.), *Resilienz: Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation* (S. 159–176). Wiesbaden: Springer.

Briedis, K., Jaksztat, S., Preßler, N., Schürmann, R. & Schwarzer, A. (2014). *Berufswunsch Wissenschaft?: Laufbahnentscheidungen für oder gegen eine wissenschaftliche Karriere*. Hannover: Forum Hochschule.

Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (2016). Überblick über das Projekt „Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt“. Abgerufen am 10.09.2019 von https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Fokus/Psychische-Gesundheit.pdf?__blob=publicationFile&v=5.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Aufl.)*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Deutsche Rentenversicherung Bund (2016). *Rentenversicherung in Zeitreihen 2015*. Frankfurt am Main: Deutsche Rentenversicherung Bund.

Dorenkamp, I. & Weiß E-E. (2018). What makes them leave? A path model of postdocs' intentions to leave academia. *Higher Education*, 75, 747–767. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-017-0164-7>

Esdar, W., Steinke, M., Burian, J., Steinmann, B. & Unnold, K. (2016). Psychische Belastungen und Ressourcen am Arbeitsplatz Hochschule – ein Fragebogen für alle Beschäftigten. *Das Hochschulwesen*, 64(4), 110–116.

Fabian, G. & Briedis, K. (2009). *Aufgestiegen und erfolgreich. Ergebnisse der dritten HIS-Absolventenbefragung des Jahrgangs 1997 zehn Jahre nach dem Examen*. Hannover: Hochschul-Informations-System GmbH.

Faller, G. (2006a). Gesundheit und Arbeit aus Sicht der verschiedenen Statusgruppen an Hochschulen. In G. Faller & P.-E. Schnabel (Hrsg.), *Wege zur gesunden Hochschule. Ein Leitfaden für die Praxis* (S. 35–56). Berlin: edition sigma.

Faller, G. (2006b). Gesundheitsförderndes Führungsverhalten als Bestandteil der Hochschulkultur. In G. Faller & P.-E. Schnabel (Hrsg.), *Wege zur gesunden Hochschule. Ein Leitfaden für die Praxis* (S. 133–140). Berlin: edition sigma.

Faller, G. (2013). Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen an Hochschulen als Einstieg in die Gesundheitsförderung: eine erste Bestandsaufnahme in NRW. *Die neue Hochschule*, 6, 178–181.

Felfe, F., Ducki, A. & Franke, F. (2014). Führungskompetenzen der Zukunft. In B. Badura, A. Ducki, H. Schröder, J. Klose & M. Meyer (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report 2014: Erfolgreiche Unternehmen von morgen – gesunde Zukunft heute gestalten* (S. 139–148). Berlin: Springer.

Franke, F., Ducki, A. & Felfe, J. (2015). Gesundheitsförderliche Führung. In J. Felfe (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse* (S. 253–263). Göttingen: Hogrefe.

Franz, A. (2018). *Symbolischer Tod im wissenschaftlichen Feld. Eine Grounded-Theory-Studie zu Abbrüchen von Promotionsvorhaben in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS.

Gassmann, F. (2018). *Wissenschaft als Leidenschaft? Über die Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen wissenschaftlicher Mitarbeiter*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Gregersen, S., Kuhnert, S., Zimber, A. & Nienhaus, A. (2011). Führungsverhalten und Gesundheit – Zum Stand der Forschung [Leadership behavior and health – Current research state]. *Das Gesundheitswesen*, 73(1), 3–12. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1246180>

Gröhn, D., Hecht, H., Rubelt, J. & Schmidt, B. (2009). *Der wissenschaftliche „Mittelbau“ an deutschen Hochschulen: Zwischen Karriereaussichten und Abbruchtendenzen*. Berlin: Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft.

Gunkel, L., Böhm, S. & Tannheimer, N. (2014). Resiliente Beschäftigte – eine Aufgabe für Unternehmen, Führungskräfte und Beschäftigte. In B. Badura, A. Ducki & H. Schröder (Hrsg.), *Fehlzeiten-Report 2014: Erfolgreiche Unternehmen von morgen – gesunde Zukunft heute gestalten* (S. 257–268). Berlin: Springer.

Haller, R. (2014). *Mitarbeiterführung in Wissenschaft und Forschung: Grundlagen, Instrumente, Fallbeispiele. 2., erweiterte Auflage*. Berlin: Berliner Wissenschafts-Verlag.

Hauss, K., Kaulisch, M., Zinnbauer, M., Tesch, J. & Fräßdorf, A. (2012). *Promovierende im Profil: Wege, Strukturen und Rahmenbedingungen von Promotionen in Deutschland. Ergebnisse aus dem ProFile-Promovierendenpanel (iFQ-Working Paper No. 13)*. Berlin: iFQ – Institut für Forschungsinformation und Qualitätssicherung. Abgerufen am 10.09.2019 von http://www.forschungsinfo.de/Publikationen/Download/working_paper_13_2012.pdf.

Horst, A. & May-Schmidt, J. (2016). Eine gemeinsame Strategie für die psychische Gesundheit. In Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.), *Wie wir arbeiten (wollen)* (S. 162–167). Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Abgerufen am 10.09.2019 von https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/werkheft-02.pdf?__blob=publicationFile&v=2.

Hurtienne, J. & Koch, K. (2018). Resilienz: Ein schädlicher Begriff für den Umgang mit Stress am Arbeitsplatz? In M. Karidi, M. Schneider & R. Gutwald (Hrsg.), *Resilienz:*

Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformation (S. 141–157). Wiesbaden: Springer.

Hüther, O. & Krücken, G. (2012). Hierarchie ohne Macht? Karriere- und Beschäftigungsbedingungen als ‚vergessene‘ Grenzen der organisatorischen Umgestaltung der deutschen Universitäten. In U. Wilkesmann & C. Schmidt (Hrsg.), *Hochschule als Organisation*. Wiesbaden: Springer.

Jaksztat, S., Preßler, N. & Briedis, K. (2012). *Promotionen im Fokus: Promotions- und Arbeitsbedingungen Promovierender im Vergleich* (Forum Hochschule). Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.

Jaksztat, S., Schindler, N. & Briedis, K. (2010). *Wissenschaftliche Karrieren: Beschäftigungsbedingungen, berufliche Orientierungen und Kompetenzen des wissenschaftlichen Nachwuchses* (Forum Hochschule). Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.

Karrenberg, E. (2012). Mit JGU-Leadership in Führung gehen: Die Entwicklung einer universitätsspezifischen Führungskultur an der Universität Mainz. *Wissenschaftsmanagement*, 4, 28–33.

Kauffeld, S., Spurk, M., Barthauer, L. & Kaucher, P. (2019). Auf dem Weg zur Professur? Laufbahnen im wissenschaftlichen Kontext. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 291–325). Wiesbaden: Springer.

Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs (2017). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. Abgerufen am 10.09.2019 von <https://www.buwin.de/dateien/buwin-2017.pdf>.

Krell, G. & Weiskopf, R. (2001): Mitarbeiterführung (im wissenschaftlichen Bereich). In A. Hanft (Hrsg.), *Grundbegriffe des Hochschulmanagements* (S. 286–290). Neuwied: Luchterhand.

Kühl, S. (2007). Von der Hochschulreform zum Veränderungsmanagement von Universitäten. In P. Altvater, Y. Bauer & H. Gilch (Hrsg.), *Organisationsentwicklung an Hochschulen. Dokumentation* (S. 1–10). Hannover: Hochschul-Informationssystem GmbH.

Leipold, B. (2015). *Resilienz im Erwachsenenalter*. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Lesener, T. & Gusy, B. (2017). *Arbeitsbelastungen, Ressourcen und Gesundheit im Mittelbau: Ein systematisches Review zum Gesundheitsstatus der wissenschaftlich und künstlerisch Beschäftigten an staatlichen Hochschulen in Deutschland*. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

Mikfeld, B. (2016). Zur Einführung: Die neue Arbeitswelt zwischen Wirklichkeit und Ansprüchen. In Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.), *Wie wir arbeiten (wollen)* (S. 14–21). Berlin: Bundesministerium für Arbeit und Soziales.

Montano, D., Reeske-Behrens, A. & Franke, F. (2016). *Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt: Führung*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin. <https://dx.doi.org/10.21934/baua:bericht20160713/2a>

Mourlane, D. & Hollmann, D. (2016). Führung, Gesundheit und Resilienz: Ergebnisse einer empirischen Studie in deutschen Unternehmen. In M. Hänsel & K. Kaz (Hrsg.), *CSR und gesunde Führung* (S. 121–135). Berlin: Springer.

Müller, R. (2014). Racing for what? Anticipation and acceleration in the work and career practices of academic life science postdocs. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 15 (3). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-15.3.2245>

Paulitz, T., Goisauf, M. & Zapusek, S. (2016). Lebenspraxis Wissenschaft? Von der praktischen Sperrigkeit des Work-Life-Balance-Konzepts im wissenschaftlichen Feld. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie* 41, 319–337. <http://dx.doi.org/10.1007/s11614-016-0220-z>

Peus, C., Sparr, J. L., Knipfer, K. & Schmid, E. (2012). Führend Wissen schaffen. Mehr als Einzelmaßnahmen: Zur Bedeutung professioneller Führung. *Wissenschaftsmanagement*, 18(4), 14–17.

Peus, C., Welpel, I., Weisweiler, S. & Frey, D. (2015). Führung an Hochschulen. In J. Felfe (Hrsg.), *Trends der psychologischen Führungsforschung. Neue Konzepte, Methoden und Erkenntnisse* (S. 527–539). Göttingen: Hogrefe.

Püttmann, V. (2013). *Führung in Hochschulen aus der Perspektive von Hochschulleitungen. Eine explorative Untersuchung einer Befragung von Präsident(inn)en und Rektor(inn)en deutscher Hochschulen*. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung.

Pyhältö, K., Toom, A., Stubb, J. & Lonka, K. (2012). Challenges of Becoming a Scholar: A Study of Doctoral Students' Problems and Well-Being. *International Scholarly Research Network*, 1–12. <http://dx.doi.org/10.5402/2012/934941>

Rummel, M. (2010). Resilienz aufbauen. Sich selbst und andere für schwierige Zeiten wappnen. *Konturen*, 6, 12–17.

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41. <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.1.1.27>

Schmidt, B. & Richter, A. (2008). Unterstützender Mentor oder abwesender Aufgabenverteiler? – Eine qualitative Interviewstudie zum Führungshandeln von Professorinnen und Professoren aus der Sicht von Promovierenden. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 30(4), 34–58.

Schmidt, B. & Richter, A. (2009). Zwischen Laissez-Faire, Autokratie und Kooperation: Führungsstile von Professorinnen und Professoren. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 31(4), 8–35.

Schmidt, B. (2007a). 100 Stunden pro Jahr – Kompetenzentwicklung am „Arbeitsplatz Hochschule“ aus der Sicht junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/innen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 2(3), 21–40.

Schmidt, B. (2007b): Lust und Frust am „Arbeitsplatz Hochschule“: Eine explorative Studie zur Arbeitssituation junger wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 29(4), 140–161.

Soucek, R., Pauls, N. & Schlett, C. (2018). Resiliente Führung – Resilienz auf verschiedenen Ebenen gestalten. *Zeitschrift Führung + Organisation*, 87(1), 9–13.

Soucek, R., Ziegler, M., Schlett, C. & Pauls, N. (2016). *Resilienz im Arbeitsleben – Eine inhaltliche Differenzierung von Resilienz auf den Ebenen von Individuen, Teams und Organisationen*. Wiesbaden: Springer.

Soucek, R., Ziegler, M., Schlett, C. & Pauls, N. (2018). Resilienz als individuelle und organisationale Kompetenz: Inhaltliche Erschließung und Förderung der Resilienz von Beschäftigten, Teams und Organisationen. In M. Janneck & A. Hoop (Hrsg.), *Gestaltungskompetenz für gesundes Arbeiten. Arbeitsgestaltung im Zeitalter der Digitalisierung* (S. 27–37). Wiesbaden: Springer.

Wegge, J., Shelma, M. & Haslam, S. A. (2014). Leader behavior as a determinant of health at work: Specification and evidence of five key pathways. *Zeitschrift für Personalforschung*, 28(2), 6–23.

Wissenschaftsrat (2011). Anforderungen an die Qualitätssicherung der Promotion. Positionspapier. Abgerufen am 10.09.2019 von https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/1704-11.pdf;jsessionid=0964F2CC1A9EC8E900E19AB5435B284C.delivery2-master?__blob=publicationFile&v=5.

Manuskript eingegangen: 10.09.2019

Manuskript angenommen: 25.03.2020

Angaben zu den Autorinnen:

Dr. Jana Felicitas Bauer
Universität zu Köln
Herbert-Lewin-Str. 2
50931 Köln
E-Mail: jana.bauer@uni-koeln.de

Mara Kuschel
Neusser Str. 263
50733 Köln
E-Mail: mara.kuschel@gmx.de

Jana Bauer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Arbeit und berufliche Rehabilitation der Universität zu Köln. Mara Kuschel ist Beraterin im betrieblichen Eingliederungsmanagement.

Belastungserleben und resilientes Verhalten von Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen

Ulf Banscherus

An die Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen richten sich im Zuge der vielfältigen Hochschulreformen seit den 1990er Jahren höhere qualitative und quantitative Anforderungen. Auch in der Verwaltung, den Sekretariaten und Bibliotheken, Rechenzentren und Laboren ist eine flexible und eigenverantwortliche Arbeitsweise gefordert. Dies geht vielfach einher mit einem höheren individuellen Belastungserleben und hohen Anforderungen an die Resilienz der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Im Rahmen einer Sekundäranalyse von quantitativen und qualitativen Daten untersucht der Artikel unter anderem soziodemografische, strukturelle und situative Einflussfaktoren auf den Grad der beruflichen Belastung der Beschäftigten sowie deren Bewältigungsstrategien. Zu letzteren gehören sowohl Ansätze resilienten Verhaltens als auch risikobehaftete Verhaltensweisen, die potenziell gesundheitliche Folgen für die betreffenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben können.

1 Einleitung

Die Arbeitswelt befindet sich inmitten eines tiefgreifenden Wandels (Rothe et al., 2017). Dies betrifft auch die Arbeits- und Beschäftigungssituation von Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen, z.B. in Verwaltung, Sekretariaten, Bibliotheken oder Laboren (Banscherus et al., 2017). Vor allem an den gestiegenen psychischen Belastungen, denen ein Großteil der Beschäftigten in nahezu allen Branchen ausgesetzt ist, setzt der verbreitete Resilienzdiskurs an, demzufolge *Resilienz* als individuelle Ressource verstanden wird, um schwierige Situationen am Arbeitsplatz zu bewältigen (Meyen et al., 2017). Dabei sind allerdings deutliche Unterschiede im Begriffsverständnis festzustellen (Bröckling, 2017; Meyen et al., 2017). Ein stark individualistisches Begriffsverständnis im Bereich der Arbeitswelt wird als unzureichend kritisiert, da Beschäftigte so aus ihrem sozialen Kontext herausgelöst und die bestehenden Arbeitsbedingungen zu wenig beachtet würden (Blum & Gutwald, 2018). In diesem Zusammenhang wird ebenfalls darauf hingewiesen, dass Resilienz eng mit dem Konzept der individuellen *Autorschaft* bzw. Handlungsfähigkeit verbunden ist, das auf eine möglichst weitgehende Kohärenz zwischen den Überzeugungen und den Handlungsmustern einer Person als Voraussetzung für ein kontrolliertes Reagieren auf krisenhafte Herausforderungen abhebt (Nida-Rümelin & Gutwald, 2016).

An den Handlungsmustern von Beschäftigten setzt auch eine arbeitspsychologische Lesart an, die Resilienz nicht als (stabiles) personales Merkmal operationalisiert, sondern vielmehr resilientes Verhalten am Arbeitsplatz und somit die Bewältigung arbeitsbezogener Herausforderungen und deren Beitrag für den Erhalt der psychischen Gesundheit in den Blick nimmt. Aus dieser Perspektive sollte *„der Fokus nicht darauf liegen, ob man eine resiliente Person ist, sondern vielmehr darauf, was man unternimmt, um eine Krise zu bewältigen“* (Soucek et al., 2016, S. 133). Dabei umfasst resilientes Verhalten auch veränderliche situative *Coping-Strategien* wie (1) die emotionale Bewältigung im Sinne einer erfolgreichen Regulation auftretender Affekte wie Ärger oder Unruhe – beispielsweise durch die Anwendung von Entspannungs- und Achtsamkeitstechniken, aber durchaus auch durch die Umsetzung von Zeitmanagementstrategien und vergleichbaren Ansätzen (vgl. Günthner & Batra, 2012), (2) die positive Umdeutung von kritischen Ereignissen zu einer Gelegenheit, die eigenen Fähigkeiten einzubringen, (3) die umfassende Planung und Abwägung verschiedener Lösungsmöglichkeiten sowie (4) deren fokussierte Umsetzung zur zielgerichteten Bewältigung der kritischen Situation (Soucek et al., 2015, 2016).

Anknüpfend an das Konzept des resilienten Verhaltens fragt dieser Beitrag zum einen nach Faktoren, die das Belastungserleben von Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen beeinflussen und zum anderen nach individuellen Bewältigungsstrategien – unter anderem im Sinne resilienten Verhaltens. Die empirische Basis hierfür bildet zum einen eine Online-Befragung, an der im Rahmen des „BiwuB-Projekts“¹ insgesamt 2 511 Beschäftigte von 21 Hochschulen in zwölf Bundesländern teilgenommen haben. Für den vorliegenden Beitrag wurde eine Sekundäranalyse des Datensatzes mit besonderem Fokus auf berufliche Belastungen² durchgeführt (Abschnitt 2). Hinzu kommt zum anderen die Reanalyse von 30 vertiefenden Interviews mit Beschäftigten an elf Universitäten³ zu ihrer Arbeitssituation, bei der Bewältigungsstrategien besonders berücksichtigt wurden (Abschnitt 3).

¹Das Forschungsprojekt „Wandel der Arbeit in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen“ wurde zwischen 2013 und 2016 an der Humboldt-Universität zu Berlin bearbeitet und von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert (Banscherus et al., 2017). Für die Befragung wurden Hochschulen unterschiedlicher Größe und Beschäftigtenanzahl, verschiedener Regionen und Profile ausgewählt, die gemeinsam die Hochschullandschaft in Deutschland angemessen repräsentieren. Die Gesamtzahl der Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an den teilnehmenden Hochschulen (einschließlich aller Beschäftigten des Wissenschaftsmanagements) betrug 2014 ca. 25 700 Personen. Die Bruttorecklaufquote betrug rund 10 Prozent.

²Die Befragten haben ihre individuelle berufliche Belastung auf einer siebenstufigen Skala angegeben; die entsprechende Frage lautete: „Wie belastet fühlen Sie sich im Allgemeinen in Ihrem Beruf?“.

³Die leitfadengestützten Interviews wurden im Zeitraum Dezember 2015 bis Februar 2016 mit Beschäftigten der Stellenprofile Sekretär/in, Verwaltungsbeschäftigte/r sowie Hochschul- bzw. Wissenschaftsmanager/in durchgeführt, die seit mindestens 15 Jahren an der jeweiligen Hochschule tätig waren, bereits an der Online-Erhebung teilgenommen und sich zu einem vertiefenden Gespräch zu ihrer Arbeitssituation bereit erklärt hatten. Ziel war es, in Weiterführung und Konkretisierung der Befunde der Online-Befragung Einblicke in das subjektive Erleben von Reformwirkungen zu erhalten sowie individuelle Reaktionsmuster auf den Wandel der Arbeitsprozesse zu identifizieren.

2 Berufliche Belastungen aus Sicht der Beschäftigten

Befunde aus der Arbeitspsychologie zeigen, dass sich das Belastungserleben nach Alter, Geschlecht und Bildungsstand der Beschäftigten unterscheidet. Ein relevanter Einfluss wird auch der individuellen Arbeitszeit sowie der Ausübung einer Leitungsfunktion zugeschrieben (Lohmann-Haislah, 2012). Zudem fördern individuelle Handlungsspielräume in der Arbeit die Zufriedenheit der Beschäftigten und können sogar deren Resilienz stärken, wenngleich auch hier individuelle und tätigkeitsbezogene Merkmale einen hohen Einfluss haben. Dies gilt ganz ähnlich für das Angebot von tätigkeitsspezifischen Weiterbildungen (Schaper, 2014). Durch deskriptive (Abschnitt 2.1) und multivariate (Abschnitt 2.2) Analysen sollen unterschiedliche Einflussfaktoren sowie deren Wechselwirkungen identifiziert werden, von denen die Arbeitssituation in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen geprägt ist.

2.1 Einflussfaktoren auf das individuelle Belastungserleben

Bei der Online-Befragung im Rahmen des „BiwuB-Projekts“ gab etwa ein Viertel (24 Prozent) der Beschäftigten an, durch die Arbeit stark (19 Prozent) oder sehr stark (5 Prozent) belastet zu sein. Diese Personengruppe wird im Weiteren als „Hochbelastete“ bezeichnet. Zusammen mit den Beschäftigten, die sich als „eher stark belastet“ betrachteten (29 Prozent), gab mehr als die Hälfte (54 Prozent) der Befragten an, in ihrem beruflichen Alltag unter Belastung zu stehen. Ein weiteres Drittel (33 Prozent) wählte die mittlere Kategorie (weder stark noch gering belastet). Auf die verbleibenden drei Antwortkategorien (eher weniger belastet, weniger belastet, nicht belastet) entfielen zusammengenommen 13 Prozent der Antworten. Wissenschaftsunterstützende Hochschularbeit ist aus Sicht der Beschäftigten also insgesamt eher belastend. Der Anteil der Hochbelasteten unter den Beschäftigten unterscheidet sich allerdings nach soziodemografischen Aspekten sowie der beruflichen Position der Befragten, wie in den folgenden Abschnitten unter Rückgriff auf die Ergebnisse von arbeitspsychologischen Studien gezeigt wird.

Die Erwerbstätigenbefragung des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) und der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin (BAuA) hat gezeigt, dass Beschäftigte abhängig vom Alter unterschiedlich stark von Stressoren betroffen sind. In dieser Studie zeigte sich die höchste Belastung bei Beschäftigten mittleren Alters (Lohmann-Haislah, 2012). An den Hochschulen zeigt sich zumindest in den wissenschaftsunterstützenden Bereichen ein anderes Bild: Hier nimmt der Anteil der Hochbelasteten mit steigendem Lebensalter zu. So lag der entsprechende Wert bei den Befragten im Alter bis 35 Jahren bei 15 Prozent, während es bei den Beschäftigten im Alter von 36 bis 49 Jahren 25 Prozent und bei denjenigen, die 50 Jahre und älter waren, 30 Prozent waren.

Es ist ebenfalls davon auszugehen, dass sich das Geschlecht auf das Belastungserleben auswirkt, da Frauen und Männer unterschiedlich auf Stressoren reagieren und in unterschiedlichem Maße über Ressourcen verfügen, um mit diesen umzugehen. Die Unterschiede nach Geschlecht stehen dabei in einem engen Zusammenhang mit der Arbeitszeit, da Frauen häufiger in Teilzeit beschäftigt sind (vgl. ebd.). Entsprechende Unterschiede finden sich auch in den Daten der eigenen Erhebung, denen zufolge der Anteil der Hochbelasteten unter den weiblichen Beschäftigten bei 22 Prozent und unter den männlichen Beschäftigten bei 27 Prozent lag. In der Literatur werden die Geschlechterunterschiede beim Belastungserleben im beruflichen Kontext vor allem darauf zurückgeführt, dass das Arbeitsverhältnis für Männer einen höheren Stellenwert habe als für Frauen. Dies bringe auch mit sich, dass Männer mehr Möglichkeiten zur Ressourcenentwicklung hätten und so unter anderem besser mit Kritik durch Vorgesetzte umgehen könnten (Lanz 2010).

Im Unterschied zu Alter und Geschlecht finden sich in den Daten der eigenen Erhebung keine Hinweise auf Unterschiede nach dem Bildungsgrad oder einer erfolgten Weiterbildungsteilnahme. Die Annahme, dass ein höherer Bildungsabschluss der Beschäftigten – genauso wie die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen – eine Ressource im Umgang mit Belastungen und bei der Bewältigung neuer Anforderungen darstellen könnte (vgl. Lohmann-Haislah, 2012, Schaper, 2014), kann also für die wissenschaftsunterstützenden Bereiche an Hochschulen scheinbar nicht bestätigt werden. Hier ist allerdings die besondere Qualifikationsstruktur der untersuchten Personengruppe zu berücksichtigen, die sich deutlich von der Summe aller Erwerbstätigen unterscheidet. So sind die Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen nicht nur überdurchschnittlich hoch qualifiziert, sondern auch besonders weiterbildungsaktiv: Während in der Online-Erhebung mehr als die Hälfte der Befragten (56 Prozent) angab, ein Hochschulstudium abgeschlossen zu haben (Banscherus et al., 2017, S. 88ff.), traf dies nach Angaben des Statistischen Bundesamts (2018, S. 16) im Jahr 2014 auf etwa ein Drittel (32 Prozent) der Gesamtbevölkerung zu. Zudem hatten zwei Drittel (65 Prozent) der Befragten in den zurückliegenden zwölf Monaten aus beruflichen Gründen an mindestens einer Weiterbildungsveranstaltung teilgenommen, was nur für 54 Prozent aller Beschäftigten in Deutschland ebenfalls galt (Banscherus et al., 2017, S. 175ff.). Es ist also aufgrund der besonderen Zusammensetzung der untersuchten Personengruppe davon auszugehen, dass der generelle Befund hinsichtlich einer positiven Wirkung von (Weiter-)Bildungsaktivitäten auf die individuelle Resilienz durch die vorliegenden Befunde nicht grundsätzlich in Frage gestellt wird – im Gegenteil wird dieser durch entsprechende Äußerungen im Rahmen der vertiefenden Interviews (vgl. Abschnitt 3) eher bestätigt.

Einen wichtigen Einfluss auf das Belastungserleben haben zudem formale Aspekte der Beschäftigungssituation, insbesondere die Arbeitszeiten sowie die Befristung des

Arbeitsverhältnisses. So berichten Vollzeitbeschäftigte häufiger von psychischen Belastungen im Arbeitsalltag als Teilzeitbeschäftigte. Ein befristeter Arbeitsvertrag kann zudem ein Gefühl von beruflicher Unsicherheit auslösen, was sich verstärkend auf die wahrgenommene Arbeitsbelastung auswirkt. Befristungen sind allerdings bei jüngeren Beschäftigten bzw. Berufsanfängerinnen und -anfängern weitaus stärker verbreitet als bei den Beschäftigten insgesamt (Wirtz, 2010; Lohmann-Haislah, 2012). Unterschiede beim Belastungserleben nach dem Umfang der Arbeitszeit finden sich auch in den eigenen Daten, bei denen der Anteil der Hochbelasteten unter den Vollzeitbeschäftigten bei 28 Prozent und bei den Teilzeitbeschäftigten bei 16 Prozent lag. Zu anderen Befunden führt allerdings die Betrachtung der befristeten Beschäftigungsverhältnisse. Bei den Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen war der Anteil der Hochbelasteten unter den unbefristet Beschäftigten mit 27 Prozent deutlich höher als bei denjenigen mit einem befristeten Vertrag, bei denen er nur 15 Prozent betrug. Dies dürfte zumindest teilweise darauf zurückzuführen sein, dass Befristungen besonders häufig in der Stellenprofilgruppe *Wissenschaftsmanagement/neue Hochschulprofessionen* festzustellen sind, deren Angehörige vergleichsweise oft in Teilzeit tätig und in relevantem Maße als Berufseinsteigerinnen bzw. -einsteiger zu betrachten sind, unter denen Befristungen keine Seltenheit darstellen (vgl. Banscheraus et al., 2017).

Für das Belastungserleben im Beruf ist auch die Passung zwischen Stellenprofil und tatsächlichen Aufgaben von zentraler Bedeutung: So können Aufgaben, die nicht der beruflichen Kernrolle entsprechen, die psychische Belastung von Beschäftigten erhöhen (Semmer et al., 2013). Ein entsprechender Zusammenhang findet sich auch im eigenen Datensatz. Hier wiesen die Bereiche Verwaltung, Bibliotheken und Technik mit vergleichsweise stark ausgeprägten etablierten Berufsbildern mit 24, 19 bzw. 23 Prozent Hochbelasteten geringere Anteilswerte auf als der Bereich *Hochschulmanagement/neue Hochschulprofessionen* (31 Prozent), in dem entsprechende Traditionen zumindest bislang deutlich schwächer ausgeprägt sind (vgl. Schneiderberg et al., 2013). Ebenfalls einen relevanten Einfluss auf das individuelle Belastungserleben hat die Adäquanz zwischen den fachlichen Voraussetzungen, die die Beschäftigten mitbringen, und den faktisch an sie gerichteten Anforderungen (Junghanns & Morschhäuser, 2013). Hier stellt sich die Frage nach dem „Anforderungsfit“ (Lohmann-Haislah, 2012, S. 26ff.): Können die Beschäftigten den Arbeitsaufgaben in fachlicher Hinsicht und bezüglich des Umfangs entsprechen oder entsteht ein Gefühl der Über- oder Unterforderung? Beide Faktoren können als belastend eingestuft werden – wobei umstritten ist, ob dies auch für Unterforderung zutrifft (Ulich, 2013). Für die wissenschaftsunterstützenden Beschäftigten gilt, dass der Anteil der Hochbelasteten unter denjenigen, die ihre Qualifikation als adäquat zu ihren Aufgaben betrachteten, zum Befragungszeitpunkt bei 23 Prozent lag, während die entsprechenden Werte bei Personen, deren Aufgabenbereich qualitativ oberhalb ihres Qualifikationsniveaus lag,

mit 35 Prozent deutlich höher und bei Personen, deren Aufgabenbereich qualitativ unterhalb ihres Qualifikationsniveaus lag, mit 19 Prozent deutlich niedriger waren.

Hinsichtlich der erlebten Arbeitsbelastung ist Personalverantwortung ein weiterer ausschlaggebender Einflussfaktor. So ist die Arbeitsbelastung unter Beschäftigten, denen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unterstellt sind, deutlich höher als bei denjenigen, die keine Personalverantwortung tragen. Dabei ist das Belastungserleben des Führungspersonals höher, je mehr Menschen ihnen unterstellt sind (Lohmann-Haislah, 2012). Ein hoher Einfluss einer Leitungsfunktion auf das Belastungserleben bildet sich auch im eigenen Datensatz ab: So lag der Anteil Hochbelasteter unter den Beschäftigten ohne Leitungsfunktion bei 19 Prozent, während es bei Personen, die bis zu fünf Beschäftigten (ohne studentische Hilfskräfte) vorgesetzt waren, 33 Prozent waren. Bei Leitungspersonal mit bis zu zehn unterstellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern lag der Anteilswert bei 37 Prozent und bei den Vorgesetzten von mehr als zehn Beschäftigten waren es 58 Prozent.

Überlange Arbeitszeiten können bei Beschäftigten einen Konflikt zwischen Erwerbsarbeit und privaten Verpflichtungen hervorrufen, was ebenfalls zu einem erhöhten Belastungserleben beitragen kann. Häufige Überstunden können zudem eine „*Akkumulation von Ermüdung*“ zur Folge haben, „*die sich in der verbleibenden Ruhezeit nicht mehr ausgleichen lässt.*“ (ebd., S. 49) Insgesamt gilt, dass die Arbeitsbelastung mit der Länge der Arbeitszeit zunimmt (Wirtz, 2010). Dieser erwartete Zusammenhang bildet sich auch im eigenen Datensatz ab. So lag der Anteil der Hochbelasteten bei den Beschäftigten, die angaben, keine regelmäßigen Überstunden zu leisten, bei 15 Prozent, während es bei denjenigen, die regelmäßig Überstunden leisteten, 31 Prozent waren. Zur Entgrenzung der Arbeitssituation trägt außerdem die mit der Entwicklung neuer Technologien verbundene stärkere zeitliche und räumliche Flexibilisierung der Arbeit bei, indem die Trennlinie zwischen Arbeitswelt und außerberuflichem Leben verschwimmt (Junghanns & Morschhäuser, 2013). Dieser Vorgang zeigt sich symptomatisch in der verstärkten Erreichbarkeit der Beschäftigten außerhalb ihrer Arbeitszeit. Studien zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen der Häufigkeit der (erwarteten) Kontaktierung im Privatleben und dem wahrgenommenen Stress (z. B. Pangert & Schüpbach, 2013). Die Erwartung, außerhalb der regulären Arbeitszeiten erreichbar zu sein, tritt in den wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen allerdings bislang eher selten auf: Sowohl bei den Hochbelasteten (2.8) als auch bei den anderen Beschäftigten (3.2) lag der Mittelwert der Antworten auf der Skala von (1) „sehr häufig“ bis (4) „nie“ im niedrigen Bereich.

Ein zunehmend flexibler Umgang mit Arbeitsanforderungen wird von den Beschäftigten nicht nur in Bezug auf die Arbeitsorganisation erwartet, sondern auch hinsichtlich der Arbeitsaufgaben. Die „*Notwendigkeit zur Neuorientierung*“ (Korunka & Kubicek, 2013,

S. 24) aufgrund von neuen Arbeitspraktiken geht einher mit neuen Technologien und einer zunehmenden Diskontinuität von sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz. Um den Arbeitsanforderungen zu entsprechen, müssen Beschäftigte sich häufig auf neue Arbeitsabläufe einstellen und können seltener auf routinierte Handlungsabläufe und Erfahrungswissen zurückgreifen. Eine Konfrontation mit neuen Aufgaben wird seitens der Beschäftigten allerdings nicht zwingend als Belastung, sondern teilweise auch als Verbesserung der individuellen Arbeitssituation wahrgenommen (ebd.). Der eigenen Datenerhebung zufolge lag der Anteil der Beschäftigten, die über eine Zunahme der fachlichen Arbeitsanforderungen berichteten, unter den Hochbelasteten bei 81 Prozent, während es bei den anderen Befragten mit 65 Prozent deutlich weniger waren.

Auch die unmittelbare Arbeitssituation kann mit verschiedenen Stressoren verbunden sein: Termin- und Leistungsdruck sowie häufige Störungen und Unterbrechungen oder die Anforderung schnell zu arbeiten, können das Belastungserleben der Beschäftigten verstärken (Lohmann-Haislah, 2012). Durch eine Faktorenanalyse (Hauptkomponenten) wurde für den eigenen Datensatz gezeigt, dass Hochbelastete sich häufiger mit *herausfordernden Situationen* konfrontiert sehen (starker Termin- und Leistungsdruck, häufige Arbeitsunterbrechungen, Bearbeitung verschiedenartiger Vorgänge gleichzeitig, Grenzen der Leistungsfähigkeit erreichen, schnell arbeiten müssen). Bei diesen Beschäftigten lag der Mittelwert bei einem Wert von 1.3 auf einer Skala von (1) „sehr häufig“ bis (4) „nie“, während dies bei den anderen Beschäftigten mit einem Wert von 2.0 immer noch oft, aber doch in relevantem Maße seltener der Fall war (vgl. Abbildung 1).

Soziale Unterstützung wird als wichtige Ressource beim Umgang mit beruflichen Belastungen betrachtet. Dies gilt insbesondere für die Unterstützung durch Vorgesetzte: Einerseits werden Ursachen für Belastungen reduziert und die Gesundheit der Beschäftigten gestärkt, andererseits zeigt Personal, welches sich durch Vorgesetzte unterstützt fühlt, positivere Reaktionen auf Belastungssituationen. Zudem kann Wertschätzung durch andere zu einer Steigerung des eigenen Selbstwertgefühls beitragen, während mangelnde Wertschätzung zusätzlichen Stress auslösen kann (Semmer et al., 2013; Pfaff, 2013). Den vorliegenden Daten zufolge ist das Wertschätzungserleben durch Vorgesetzte in den wissenschaftsunterstützenden Bereichen insgesamt mäßig ausgeprägt. Dies gilt sowohl für Hochbelastete, für die auf einer fünfstufigen Skala von (1) „stimme voll und ganz zu“ bis (5) „stimme überhaupt nicht zu“ ein Mittelwert von 2.8 ermittelt wurde, als auch für die anderen Beschäftigten, deren Mittelwert bei 2.4 lag (vgl. Abbildung 1). Es ist zudem davon auszugehen, dass neben der Wertschätzung durch Vorgesetzte auch weitere Aspekte des Führungsverhaltens sowie Handlungsanweisungen bzw. Vorgaben relevanten Einfluss auf das

Belastungserleben der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben. Entsprechende Aspekte wurden in der Online-Erhebung allerdings nicht thematisiert.

Förderlich auf die Bewältigung von beruflichen Belastungen kann sich eine positive Bewertung der Situation durch die Beschäftigten auswirken. So wäre etwa zu erwarten, dass diejenigen, die zufriedener mit ihrer Arbeitssituation und/oder der Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben sind, auch weniger stark von Belastungen tangiert sind (Lohmann-Haislah, 2012). Entsprechende Hinweise sind auch im eigenen Datensatz zu finden, indem sowohl der Faktor (Hauptkomponentenanalyse) *Zufriedenheit mit „Work-Life-Balance“* (Raum für Privatleben, Umfang/Länge Arbeitszeit, Arbeitszeitorganisation, Familienfreundlichkeit) als auch der Faktor *Zufriedenheit mit der Arbeitssituation* (Arbeitsklima, Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen, technische Ausstattung/Arbeitsmittel, Tätigkeitsinhalte) von Hochbelasteten schlechter bewertet wurde als von den anderen Beschäftigten. Bei beiden Faktoren lag der Mittelwert bei den Hochbelasteten auf einer Skala von (1) „zufrieden“ bis (5) „unzufrieden“ bei 2,7, während es bei den anderen Beschäftigten Werte von 2,0 (Work-Life-Balance) bzw. 2,1 (Arbeitssituation) waren (vgl. Abbildung 1).

Abbildung 1: Bewertung der eigenen Arbeitssituation (Mittelwerte)



(1) Mittelwert aus fünf Items (Starker Termin- und Leistungsdruck, Häufige Arbeitsunterbrechungen, Bearbeitung verschiedenartiger Vorgänge gleichzeitig, Grenzen der Leistungsfähigkeit erreichen, Sehr schnell arbeiten müssen), Skala von 1 (sehr häufig) bis 4 (nie)

(2) Skala von 1 (trifft voll und ganz zu) bis 5 (trifft überhaupt nicht zu)

(3) Mittelwert aus vier Items (Raum für Privatleben, Umfang/Länge Arbeitszeit, Arbeitszeitorganisation, Familienfreundlichkeit), Skala von 1 (zufrieden) bis 5 (unzufrieden)

(4) Mittelwert aus vier Items (Arbeitsklima, Möglichkeit, eigene Ideen einzubringen, technische Ausstattung/Arbeitsmittel, Tätigkeitsinhalte), Skala von 1 (zufrieden) bis 5 (unzufrieden)

Quelle: BiwuB-Online-Befragung, eigene Auswertungen, eigene Darstellung.

Mit der insgesamt hohen Zufriedenheit mit der „Work-Life-Balance“, die sich auch in den vertiefenden Interviews gezeigt hat, in denen häufig die hohe Flexibilität bei der Arbeit an Hochschulen betont wurde, korrespondiert auch der Befund aus den bivariaten Analysen, dass in den wissenschaftsunterstützenden Bereichen im Unterschied zu anderen Arbeitsmarktsegmenten kein Zusammenhang zwischen beruflichem und außerberuflichem Belastungserleben besteht. Hier wirkt sich vor allem aus, dass nur vergleichsweise wenige Befragte in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen angegeben haben, von außerberuflichen Belastungen betroffen zu sein: In der Online-Befragung gaben 29 Prozent der Beschäftigten an, (sehr) stark durch Kinderbetreuung belastet zu sein, 7 Prozent durch die Betreuung pflegebedürftiger Personen, 10 Prozent durch eine ehrenamtliche Tätigkeit und 6 Prozent durch sonstige außerberufliche Aspekte. Gleichzeitig gaben 62 Prozent der Befragten an, dass es ihnen bei der Arbeitszeitplanung häufig gelingt, auf familiäre und private Interessen Rücksicht nehmen zu können. Hinzu kommt, dass in den wissenschaftsunterstützenden Bereichen ein überdurchschnittlich großer Teil (40 Prozent) der Teilzeitbeschäftigten angegeben hat, aufgrund von Kinderbetreuungsaufgaben nicht in Vollzeit zu arbeiten (Banscherus et al., 2017, S. 102ff.). Insgesamt deuten die Befunde zu außerberuflichen Belastungen darauf hin, dass diese – vor allem bei weiblichen Beschäftigten – durch Teilzeitarbeit kompensiert werden.

2.2 Wechselwirkungen und dominante Einflussfaktoren

Die zuvor dargelegten deskriptiven Befunde haben bereits erste Hinweise auf mögliche Einflussfaktoren auf das berufliche Belastungserleben von Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen gegeben, beispielsweise die individuelle Beschäftigungssituation oder der Grad der Entgrenzung von Arbeit. Für eine differenziertere Analyse wird im Folgenden mithilfe des Verfahrens der logistischen Regression näher untersucht, welche Determinanten – vor allem auch in ihren Wechselbeziehungen – hier zusammenwirken. Bei der durchgeführten multivariaten Analyse handelt es sich um ein exploratives Vorgehen, das erste Hinweise auf Einflussbeziehungen liefern soll. Die Datengrundlage bildet die eigene Online-Erhebung im Rahmen des „BiwuB-Projekts“. Bei den Auswertungen für diesen Beitrag wurde der Einfluss verschiedener erklärender Variablen auf die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zur Gruppe der Hochbelasteten unter Kontrolle weiterer Faktoren geprüft.

Ausgehend von den Befunden der überwiegend bereits dargestellten vorhandenen Untersuchungen sowie – aus Platzgründen nicht ausführlicher dargestellten – bivariaten Auswertungen wurden in der Regressionsanalyse vier Gruppen von Prädiktoren berücksichtigt:

1. *Soziodemografische Merkmale*: Einbezogen wurden Alter, Geschlecht und Bildungshintergrund sowie Weiterbildungsverhalten der Beschäftigten. Da die letzten beiden Aspekte – aufgrund der besonderen Qualifikationsstruktur der betrachteten Beschäftigtengruppe (vgl. Abschnitt 2.1) – sowohl in den deskriptiven als auch in den bivariaten Analysen keinen Effekt auf die Zugehörigkeit der Beschäftigten zur Gruppe der Hochbelasteten hatten, wurden diese im Laufe der Auswertungen aus dem Regressionsmodell ausgeschlossen. Gleiches gilt bei Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen für den Einfluss von außerberuflichen Belastungen wie der Betreuung von Kindern oder pflegebedürftigen Personen (vgl. Abschnitt 2.1).
2. *Formale Aspekte des Beschäftigungsverhältnisses*: Betrachtet wurden hier neben der Zugehörigkeit zu den Stellenprofilgruppen Verwaltung, Bibliotheken und Technik sowie *Wissenschaftsmanagement/neue Hochschulprofessionen* und den Laufbahngruppen (einfacher/mittlerer Dienst, gehobener Dienst, höherer Dienst bzw. gleichgestellte Entgeltgruppen) auch eine Befristung des Arbeitsvertrags sowie das Arbeitsvolumen (Vollzeit/Teilzeit) und die Ausübung einer Leitungsfunktion.
3. *Arbeitsaufgaben und -anforderungen*: Neben dem „Anforderungsfit“, der Adäquanz von Qualifikation und Arbeitsanforderungen, wurden bei dieser Indikatorengruppe die Notwendigkeit, sich neues Wissen anzueignen, sowie die Anforderung, sich in neue Aufgaben hineinzudenken, einbezogen. Berücksichtigt wurden außerdem die Zufriedenheit mit der „Work-Life-Balance“ sowie Aspekte, die auf eine Entgrenzung der Arbeit hindeuten, insbesondere die regelmäßige Ableistung von Überstunden und die an die Beschäftigten gerichtete Erwartung, außerhalb der Arbeitszeiten für dienstliche Belange erreichbar zu sein.
4. *Unmittelbare individuelle Arbeitssituation*: Hier wurden nicht nur häufig auftretende herausfordernde Situationen wie Störungen, „Multitasking“ oder hoher Leistungsdruck berücksichtigt, sondern auch die erlebte Wertschätzung durch Vorgesetzte, die Zufriedenheit der Beschäftigten mit ihrer Arbeitssituation (z. B. Arbeitsklima, Arbeitsinhalte, technische Ausstattung) sowie die berufliche Sicherheit.

In die Untersuchung gingen nur solche Fälle ein, für die Informationen zu allen berücksichtigten Variablen vorliegen ($n = 2\,042$). Die Regressionseffekte werden als *Average Marginal Effects* (AME) ausgewiesen. Diese geben an, um wie viele Prozentpunkte sich die durchschnittliche Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zu den Hochbelasteten bei der Betrachtung von unterschiedlichen Merkmalen der Beschäftigten bzw. der konkreten Arbeitssituation unterscheidet; diese Unterschiede lassen sich zudem modellübergreifend vergleichen (Williams, 2012; vgl. Auspurg & Hinz, 2011).

In einem Basismodell (M1) werden zunächst nur die Effekte der soziodemografischen Merkmale sowie der Basisaspekte des Beschäftigungsverhältnisses betrachtet (vgl. Abbildung 2). Der Einfluss des Geschlechts auf die Wahrscheinlichkeit zur Zugehörigkeit zur Gruppe der Hochbelasteten ist mit sechs Prozentpunkten eher schwach ausgeprägt und unter Kontrolle der differenzierten Aspekte der Beschäftigungssituation (M2) kaum noch vorhanden. Einen deutlich stärkeren Einfluss hat das Alter der Beschäftigten, insbesondere in der Gruppe der Personen, die älter als 50 Jahre sind. Im Vergleich zu den anderen Stellenprofilgruppen ist eine hohe berufliche Belastung bei Verwaltungsbeschäftigten wahrscheinlicher. Dieser Effekt schwächt sich allerdings unter Berücksichtigung der konkreten Arbeitssituation in den Folgemodellen ab. Im Basismodell kommt zudem dem Arbeitsvolumen größere Relevanz zu. Hier gehören vor allem Teilzeitbeschäftigte seltener zu den Hochbelasteten. Dieser Effekt schwächt sich allerdings bei einer Berücksichtigung der differenzierten Beschäftigungssituation (M2) ebenfalls ab. Auffällig ist die geringere Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zur Gruppe der Hochbelasteten unter Beschäftigten mit einem befristeten Arbeitsvertrag. Hier ist allerdings zu berücksichtigen, dass Befristungen in wissenschaftsunterstützenden Bereichen vergleichsweise wenig verbreitet sind und Personen mit einer befristeten Stelle seltener eine Leitungsfunktion innehaben.

Einen signifikanten Einfluss auf das Belastungserleben hat – bei einer Erweiterung des Modells um differenzierte Aspekte der Beschäftigungssituation (M2) – eine nicht den Arbeitsanforderungen entsprechende Qualifikation. Dies lässt sich jedoch nur dann feststellen, wenn Beschäftigte Aufgaben erledigen müssen, die von den Anforderungen her oberhalb ihres Qualifikationsniveaus liegen. In diesem Fall ist die Wahrscheinlichkeit einer hohen beruflichen Belastung um rund 13 Prozentpunkte höher als bei qualifikationsadäquat beschäftigten Personen. Die Wahrscheinlichkeit einer hohen Belastung ist zudem höher bei Angehörigen des höheren Dienstes (einschließlich entsprechender tariflicher Entgeltgruppen). Ein besonders starker Effekt kommt der Ausübung einer Leitungsfunktion zu, wobei die Größe des Teams zentralen Einfluss hat: So steigt die

Wahrscheinlichkeit einer hohen Belastung bei Beschäftigten, die fünf bis zehn Personen vorgesetzt sind, um fast 15 Prozentpunkte, während es bei Personen, deren Team aus mehr als zehn Beschäftigten besteht, mehr als 29 Prozentpunkte sind. Dieser Effekt ist modellübergreifend stabil, schwächt sich aber bei einer Einbeziehung der Entgrenzung von Arbeit und Privatleben (M3) sowie der konkreten Arbeitssituation (M4) ab.

Die Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zur Gruppe der hochbelasteten Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen ist bei Personen, die regelmäßig Überstunden ableisten, deutlich erhöht. Hier liegt sie rund zwölf Prozentpunkte über der Referenzkategorie derjenigen, die keine Mehrarbeit leisten. Einen relevanten Einfluss hat auch die erwartete Erreichbarkeit außerhalb der Arbeitszeit. Hier ist die Wahrscheinlichkeit der Hochbelastung bei den Beschäftigten, die oft in der Freizeit erreichbar sind, um rund 18 Prozentpunkte erhöht und bei denjenigen, die sehr häufig außerhalb der vereinbarten Arbeitszeit erreichbar sind, um fast 28 Prozentpunkte. Der Einfluss von Merkmalen, die auf eine Entgrenzung der Arbeit hindeuten, nimmt allerdings ab, wenn man ebenfalls die konkrete Arbeitssituation (M4) einbezieht.

Unter Hinzunahme von Variablen, die sich auf die konkrete Arbeitssituation (M4) beziehen, tritt eine relevante Verbesserung der Modellgüte ein. Die konkreten Arbeitsbedingungen haben demnach einen bedeutenden Einfluss auf die Zugehörigkeit zur Gruppe der Hochbelasteten. Besonders stark ist hier der Einfluss der Häufigkeit von herausfordernden Ereignissen wie Termindruck, Störungen oder „Multitasking“ (vgl. Abschnitt 2.1). Bei Beschäftigten, die häufig mit entsprechenden Situationen konfrontiert sind, ist eine hohe berufliche Belastung um 24 Prozentpunkte wahrscheinlicher als bei der Referenzkategorie. Relevant – allerdings in deutlich geringerem Maße – sind zudem die fehlende Wertschätzung durch Vorgesetzte sowie die bestehende (Un-)Zufriedenheit mit den Arbeitsbedingungen und der „Work-Life-Balance“ (vgl. Abschnitt 2.1).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass in einer explorativ angelegten multivariaten Analyse von Einflussfaktoren gezeigt werden konnte, dass sich vor allem die konkrete Arbeitssituation sowie die Ausübung einer Leitungsfunktion in relevantem Maße auf das Belastungserleben von Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen auswirken. Hinzu kommen weitere Einflussfaktoren wie das Arbeitsvolumen, die Qualifikationsadäquanz des Aufgabengebiets sowie die erlebte Wertschätzung.

Abbildung 2: Ergebnisse der logistischen Regression (Average Marginal Effects):
Wahrscheinlichkeit der Zugehörigkeit zur Gruppe der Hochbelasteten

	M1	M2	M3	M4
Geschlecht Mann (<i>Referenzkategorie, RK: Frau</i>)	.060*	.017	.005	.026
Altersgruppen (<i>RK: bis 35 Jahre</i>)				
36 bis 49 Jahre	.084***	.072**	.068**	.047*
50 Jahre und älter	.119***	.098***	.119***	.091***
Profilgruppe (<i>RK: Verwaltung</i>)				
Bibliothek	-.067*	-.091**	-.063*	.002
Technik	-.069**	-.048*	-.053*	-.015
Wissenschaftsmanagement und Hochschulprofessionen	-.094**	.004	-.028	-.001
Beschäftigungssituation (<i>RK: Vollzeit, unbefristet</i>)				
Teilzeit, unbefristet	-.142***	-.096***	-.095***	-.047*
Vollzeit, befristet	-.118***	.071*	-.076**	-.021
Teilzeit, befristet	-.166***	-.106**	-.117***	-.020
Adäquanz (<i>RK: qualifikationsadäquate Beschäftigung</i>)				
Tätigkeit über Qualifikationsniveau		.128***	.080**	.069**
Tätigkeit unter Qualifikationsniveau		-.000	.009	-.013
Laufbahngruppe (<i>RK: mittlerer und einfacher Dienst</i>)				
Gehobener Dienst		-.013	-.022	-.024
Höherer Dienst		.080*	.049	.030
Leitungsfunktion (<i>RK: keine Leitungsfunktion</i>)				
weniger als 5 Personen vorgesetzt		.087**	.045	.013
5 bis unter 10 Personen vorgesetzt		.146**	.093*	.041
10 und mehr Personen vorgesetzt		.294***	.181***	.097**
Überstunden (<i>RK: keine Überstunden</i>)			.118***	.049**
Erreichbarkeit (<i>RK: nie</i>)				
selten			.023	-.016
oft			.182***	.030
sehr häufig			.276***	.042
Häufig herausfordernde Ereignisse (<i>RK: „nie“ bis „manchmal“ zusammengefasst</i>)				.240***
Häufig in neue Aufgaben hineindenken (<i>RK: „nie“ bis „manchmal“ zusammengefasst</i>)				.053**
Berufliche Unsicherheit (<i>RK: zufrieden mit Beschäftigungssicherheit</i>)				-.060
Fehlende Wertschätzung durch Vorgesetzte (<i>RK: „voll“ bis „teilweise“ zusammengefasst</i>)				.069***
Zufriedenheit mit Arbeitsbedingungen (<i>RK: „teils-teils“ bis „unzufrieden“</i>)				.043***
Zufriedenheit mit „Work-Life-Balance“ (<i>RK: „teils-teils“ bis „unzufrieden“</i>)				.055***
Pseudo R² (Mc Fadden)	.054	.103	.164	.359

***p < .001, ** p < .01, * p < .05

Quelle: BiwuB-Online-Befragung, eigene Auswertungen, eigene Darstellung.

3 Bewältigungsmuster zwischen resilientem Verhalten und Resignation

Zur Bewältigung von arbeitsbezogenen Belastungen können nicht nur die individuellen Persönlichkeitsmerkmale der betroffenen Personen beitragen, wozu als wesentliche Ressource auch die Resilienz gehört, sowie konkrete Handlungsmuster wie resilientes Verhalten, sondern auch innerarbeitsweltliche Kontextbedingungen wie der Grad der bestehenden Handlungsautonomie und außerarbeitsweltliche Faktoren wie private Unternehmungen im Familien- und Freundeskreis oder regelmäßige sportliche Aktivitäten (Schaper, 2014). Die vertiefenden Interviews mit 30 Beschäftigten aus den Bereichen Verwaltung, Sekretariate sowie *Wissenschaftsmanagement/neue Hochschulprofessionen* an elf Universitäten in zehn Bundesländern (vgl. Banscheraus et al., 2017) wurden vor diesem Hintergrund erneut inhaltsanalytisch ausgewertet, wobei der besondere Fokus auf Bewältigungsstrategien im Umgang mit beruflichen Belastungen gelegt wurde. Unterschieden wurden hierbei (3.1) Ausprägungen des eingangs beschriebenen resilienten Verhaltens, wozu die Anwendung von Entspannungs- und Achtsamkeitstechniken, die positive Umdeutung von kritischen Ereignissen sowie die Abwägung verschiedener Lösungsmöglichkeiten und deren zielgerichtete Umsetzung gehören (Soucek et al., 2015, 2016), (3.2) Kompensationsstrategien, die vor allem auf stressreduzierenden Aktivitäten in der Freizeit basieren, sowie (3.3) Risikomuster, die durch eine Überforderung der Beschäftigten gekennzeichnet und mit einer starken Resignationstendenz verbunden sind (vgl. Schaper, 2014).

3.1 Resilientes Verhalten: Gestaltungsspielräume, Weiterbildung

Bei einem guten Drittel der interviewten Beschäftigten war die Perspektive auf die eigene Arbeitssituation überwiegend geprägt von einem Selbstverständnis als Person, die kompetent im Aufgabenfeld agiert, eine eigenständige Arbeitsweise aufweist und sich aktiv Kompetenzen aneignet. Für diese Beschäftigten gehört es zum Beispiel zum Standard, relevante Arbeitshilfen, Leitfäden oder Rundschreiben zu lesen, bei Unklarheiten gezielt nach Informationen zu suchen oder im Kollegenkreis um Unterstützung zu bitten, aber auch Weiterbildungen zu besuchen, um das notwendige (aktuelle) Wissen zu erwerben. Die betreffenden Befragten gaben außerdem an, dass sie über Gestaltungsspielräume bei der Ausgestaltung ihrer unmittelbaren Arbeitssituation verfügen, beispielsweise indem sie die Reihenfolge der einzelnen Arbeitsschritte selbst bestimmen und in einem gewissen Rahmen auch ihre Arbeitszeiten beeinflussen konnten. Entsprechende Vorgehensweisen können als Beispiele für die Abwägung möglicher Lösungsansätze und deren fokussierte Anwendung und somit als Beispiele für resilientes Verhalten betrachtet werden. Ein Teil dieser Befragtengruppe berichtete darüber hinaus, gegenüber Vorgesetzten sowie Kolleginnen und Kollegen häufig Verfahrensvorschläge einbringen zu können, die anstehenden Aufgaben aus dem eigenen

Kompetenzbereich beinhalteten. Außerdem konnten positive Umdeutungen festgestellt werden, unter anderem, wenn eine Sekretärin im Interview zwar einerseits über massive Konflikte in der wissenschaftlichen Arbeitsgruppe, in der sie tätig war, insbesondere mit dem leitenden Professor, berichtete, sich aber andererseits selbst eine zentrale Bedeutung für deren Arbeitsfähigkeit zuschrieb, indem sie ihre individuelle Position folgendermaßen skizzierte:

„Ja gut, besonders gut gefällt mir, [...] sagen wir mal, ich bin ja jetzt Zentrale im Sekretariat, klar die wissenschaftlichen Mitarbeiter, ja, die sind auch ein bisschen abhängig von mir. Also, klar, wir haben ein gutes Verhältnis, ja, die sind auch von mir abhängig, die können mich jetzt nicht irgendwie doof anquatschen, weil das ist schon gut, dass ich zentraler Punkt bin, viel weiß, also ich kenne mich wirklich gut aus und kann auch, ja, auch viel helfen.“ (Interview V 2)

Befragte, deren Arbeitsweise Merkmale resilienten Verhaltens aufwies, gaben ebenfalls vergleichsweise häufig an, Aufgaben zu priorisieren und ihren Arbeitseinsatz entsprechend zu dosieren. Daneben wurde über die gezielte Nutzung von Fortbildungsangeboten berichtet. Hierbei stand Führungskräften ein breites Angebot an Seminaren zum Zeit- und Stressmanagement zur Verfügung, teilweise verfügten sie auch über die Möglichkeit, auf ein individuelles Coaching zurückgreifen oder einen Mediator bzw. eine Mediatorin einbinden zu können. Im Vergleich hierzu konnten Verwaltungs- und Sekretariatsbeschäftigte im Regelfall nur ein engeres Spektrum an Weiterbildungsmöglichkeiten nutzen. Diese wurden von einigen Beschäftigten aber durchaus zielgerichtet und regelmäßig genutzt, um die eigene Arbeitsweise zu reflektieren und angemessen auf Belastungen reagieren zu können. Ein in den Interviews immer wieder genanntes Problem waren Belastungen durch die immer größere Flut an E-Mails, der sich gerade auch Beschäftigte in der zentralen und dezentralen Verwaltung sowie in den Sekretariaten ausgesetzt sahen. Eine Sekretärin berichtete, dass ihr hierbei der wiederholte Besuch von Zeitmanagementkursen sehr geholfen habe:

„Und das [den Umgang mit der großen Menge an E-Mails] versucht man halt, das versuche ich dann auch mal wieder zu optimieren. Und wenn ich mir denke, ich müsste es mal wieder optimieren, mache ich mal wieder ein Zeitmanagementseminar oder so was, ne? Also, ja, ich selbst, mal wieder zu überdenken, wie geht man das sinnvollerweise an? So, das ist wichtig, um halt auch kein Burn Out zu kriegen. Wir haben auch sehr viele Kolleginnen, die da mittlerweile an diesem Syndrom leiden.“ (Interview V 27)

Ein Teil der Befragten wandte zur Bewältigung belastender Situationen im beruflichen Kontext also Strategien und Techniken an, die als Varianten resilienten Verhaltens bezeichnet werden können. Dabei trat der bewusste Einsatz von Entspannungs- und Achtsamkeitstechniken sowie Zeitmanagementstrategien allerdings erheblich seltener

auf als die positive Umdeutung belastender Situationen sowie die Abwägung von Lösungsansätzen und deren Umsetzung zur Bewältigung konkreter Herausforderungen im individuellen Aufgabenfeld, wozu nicht zuletzt fachliche Kenntnisse und Erfahrungen genutzt wurden.

3.2 Kompensatorische Aktivitäten in Arbeitspausen, Freizeit und Privatleben

Etwas weniger als ein Drittel der befragten Beschäftigten berichtete davon, eine strikte Grenze zwischen Arbeit und Privatleben zu ziehen. Der Blick in die dienstlichen E-Mails ist für diese Beschäftigtengruppe genauso ein Tabu wie die Erwartung, außerhalb der Arbeitszeiten telefonisch erreichbar zu sein, sofern kein akuter Notfall vorliegt, der aus Sicht der Befragten eine Ausnahme von dieser grundsätzlichen Entscheidung rechtfertigen würde. Diese bewusste Entscheidung, abends „den Schalter umzulegen“ oder auch „Nein zu sagen“ resultierte überwiegend aus einem Lerneffekt, um drohender Erschöpfung vorzubeugen und bewusst einen Ausgleich zu beanspruchen. Eine Personaldezernentin, die sich hinsichtlich der Vereinbarkeit von Arbeit und Privatleben auch selbst eine Vorbildfunktion zuschrieb, umriss ihre Vorgehensweise folgendermaßen:

„Da war eigentlich immer die Strategie, dass ich die Zeit, die ich habe, und das war in der Regel das Wochenende und der Feierabend, also ich habe nichts mit nach Hause genommen, meistens nicht, weil ich gesagt habe: Also ich bin hier, bin 150 Prozent, aber wenn ich dann die Uni verlasse, dann muss auch gut sein, ja? Dann möchte ich nicht noch Akten mit nach Hause schleppen, mich abends noch hinsetzen, das will ich nicht. [...] [A]lso so und Wochenende musste möglichst frei bleiben, so dass man da Freunde, Familie, solche Dinge als Gegengewicht hat.“ (Interview V 21)

In Einzelfällen wurden als Antwort auf die Frage nach Strategien im Umgang mit beruflichen Belastungen auch Aktivitäten beschrieben, die an der Hochschule ausgeübt wurden. Eine Personalsachbearbeiterin berichtete zum Beispiel über eine bewusste Pausengestaltung, die ihr dabei helfe, mit dem ganz alltäglichen Stress umzugehen:

„Und ansonsten eben schauen, dass man eben durch Sport oder irgendwie andere Sachen dann auch, ja, das gar nicht so an sich rankommen lässt. Also, ich habe auch so, dass Kollegen und ich, [...] dass man mittags dann mal [...] eine halbe Stunde raus und bloß einen Kaffee trinkt und in der Zeit auch nicht über die Arbeit redet, sondern alles andere und das merkt man schon, das entspannt auch. [G]erade auch im Sommer, wenn schönes Wetter ist, man setzt sich draußen hin, isst dann Mittag, man kommt ganz anders hier wieder rein. Also das sind so die Sachen, die wirklich auch helfen.“ (Interview V 24)

3.3 Risikomuster: Überforderung, Frust, Resignation

Mehrarbeit in Stoßzeiten, die in „ruhigeren Zeiten“ ausgeglichen werden kann, wird von einem Großteil der Befragten als selbstverständlich betrachtet, insbesondere auch im Gegenzug für die häufig beschriebene hohe zeitliche Flexibilität, durch die die Arbeit der meisten Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen geprägt ist. Ein relevanter Teil der Befragten berichtete in den vertiefenden Interviews aber auch, dass das bestehende Arbeitsvolumen dauerhaft Arbeit nach Feierabend, am Wochenende oder im Urlaub – im Extremfall auch bei Krankheit – erzwingt, da die Aufgaben sonst kaum zu bewältigen seien. Diese Mehrarbeit sei strukturell bedingt und erfolge in der Regel ohne Ausgleich. Deshalb gaben einige Interviewte an, dass sie außerhalb der Arbeitszeit zwar nicht erreichbar sein wollten, diese Position aber in der Praxis kaum durchzuhalten sei. Die bei einem relevanten Teil der Beschäftigten bestehende chronische Überlastungssituation stellt diese in ihrer eigenen Wahrnehmung vor das Dilemma, nicht alle Aufgaben erfüllen zu können und hinsichtlich der an sie gerichteten Aufgaben ein Stück weit auch die Orientierung zu verlieren. Eine Sachbearbeiterin in einem Akademischen Auslandsamt beschrieb diese Erfahrung folgendermaßen:

„Aber so diesen Moment, zu sagen, so, jetzt müssen wir hier mal einen Cut machen und sagen, was ist gut, was braucht es, was braucht es vielleicht in anderer Form und was braucht man nicht mehr. Dafür braucht man einfach mal so, eigentlich ist so eine Klausur, so über eine Woche oder so, und das ist halt nicht möglich. Und das ist ein Dilemma, so würde ich das beschreiben. Und ich merke auch, dass mich das schon auch ein bisschen anknabbert, ja, so dieses Gefühl, ich schaffe nicht mehr alles, was ich früher hatte.“ (Interview V 4)

Rund ein Drittel der dreißig Personen, die an einem vertiefenden Interview teilgenommen haben, sprachen bestehende Informationsdefizite über die Entwicklungsziele sowie verschiedene Abläufe bzw. Prozesse an, bemängelten aus ihrer Sicht unklare Zuständigkeiten oder widersprüchliche bzw. zu wenig konkrete Vorgaben. In diesem Zusammenhang wurde auch vergleichsweise häufig der Wunsch nach der Bereitstellung von Leitfäden für bestimmte Vorgänge und deren Bearbeitung geäußert. Ebenfalls fast ein Drittel der Befragten gab im Gespräch zudem an, auf einzelne Aufgabenbereiche nicht ausreichend vorbereitet zu sein, beispielsweise indem sie wegen der Komplexität der Aufgaben an ihre Grenzen stießen oder sich hilflos gegenüber technischen Aspekten wie Softwareumstellungen fühlten. Die von vielen Befragten als chronisch erlebte quantitative – und teilweise auch qualitative – Überlastung, die sich auch in den Ergebnissen der quantitativen Datenerhebung spiegelt, führt bei manchen Beschäftigten dazu, dass sie zumindest einen Teil ihrer Aufgaben mit dem geringstmöglichen Aufwand erledigen und dabei unter Umständen auch eine gewisse Nachlässigkeit an den Tag legen. Oberflächlichkeit wird hier als Folge der Unmöglichkeit beschrieben, inhaltlich in die Tiefe zu gehen. In diesem Zusammenhang komme

es auch zu Entscheidungen, deren Reichweite und mögliche Konsequenzen kaum abschätzbar sind.

Ein weiterer Teil der Befragten scheint nicht nur mit den zeitlichen und inhaltlichen Arbeitsanforderungen an den Hochschulen überfordert zu sein, diesen Beschäftigten scheinen darüber hinaus keine geeigneten Handlungsstrategien zur Verfügung zu stehen, um mit dem erlebten Frust in einer geeigneten Weise umzugehen. Die betreffenden Personen berichteten häufig davon, dass sie sich über wahrgenommene Probleme aufregten, dies gegenüber Vorgesetzten auch angesprochen hätten, was allerdings folgenlos geblieben sei und den Ärger noch weiter verstärkt habe. Nicht selten gaben die Interviewten aus dieser Beschäftigtengruppe zudem an, dass sie in solchen Situationen „*laut würden*“, Vorgesetzte sowie Kolleginnen und Kollegen „*anschrien*“ oder es zu einem „*Vulkanausbruch*“ kommen könne. Eine Sekretärin gab auf die Frage, ob sie bestimmte Strategien habe, mit den erlebten Belastungen umzugehen, beispielhaft folgende Antwort:

„Nein, in regelmäßigen Abständen geht der Deckel mal auf. Also dann richtig, also das geht so eine Weile ganz gut und dann wird der Frust mal da und dann geht mal der Deckel auf. Und dann gibt es im Institutsrat Riesentheater und dann versucht man, mich wieder einzufangen [...]. Und dann versuchen sie mich wieder einzufangen und wieder umzustimmen. Und das ist einfach schwierig [...].“
(Interview V 5)

Im Unterschied zu den Beschäftigten, die ihren Frust über ihre beruflichen Belastungen durch emotionale Ausbrüche ausdrücken, sieht ein anderer Teil der Befragten keine Alternative dazu, die wahrgenommenen Probleme „*hinzunehmen*“ und die Belastungen „*auszuhalten*“ nach dem Prinzip „*Augen zu und durch*“. Während einige Interviewte in diesem Kontext angaben, ein „*dickes Fell*“ entwickelt zu haben, berichteten andere über ständige Unruhe oder im Extremfall längerfristige Krankschreibungen aufgrund psychischer Belastungen. Wieder andere dachten über die Option nach, sich im Fall der Fälle einen anderen Job zu suchen. Gemeinsam ist diesem Teil der Befragten, dass sie sich selbst keine Handlungsmöglichkeiten zuschreiben, um ihre als unbefriedigend erlebte Situation zu verändern. Eine Sekretärin führte dies ganz konkret auf die im Wissenschaftsbetrieb bestehenden Machtkonfigurationen zurück, indem sie folgendes berichtete:

„Mit meinem Chef gab es die letzten fünf Jahre große Differenzen, nichts desto trotz, ja. Naja. [...] Professoren haben die Macht [...], uneingeschränkt. [...] Konfliktlösung mit Professoren ist nicht möglich. Die haben das letzte Wort. Ja, da muss man irgendwann persönlich einen Rückzieher machen, anders geht das nicht.“
(Interview V 11)

Zusammenfassend lässt sich hinsichtlich des Umgangs von Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen mit beruflichen Belastungen festhalten, dass einem relevanten Teil der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geeignete Bewältigungsstrategien fehlen und diese (potenziell) in eine destruktive Perspektive geraten, die durch Frust und Resignation gekennzeichnet ist, womit auch negative gesundheitliche Konsequenzen verbunden sein können. Ein weiterer Teil der Beschäftigten nutzt – mehr oder weniger bewusst – Sport- und Freizeitaktivitäten, um belastenden beruflichen Erfahrungen einen Ausgleich gegenüber zu stellen. Strategien resilienten Verhaltens sind bei einem Teil der Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen ebenfalls zu beobachten, diese werden seitens der Befragten allerdings erst wenig systematisch und zumindest bisher nicht im Zusammenhang mit Resilienzkonzepten angewandt.

4 Fazit

Insgesamt erleben Beschäftigte in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen ihre individuelle berufliche Belastung als hoch. Dies liegt vor allem in der konkreten Arbeitssituation sowie den gewandelten Arbeitsaufgaben begründet, die vor dem Hintergrund von tiefgreifenden Hochschulreformen und einer weitgehenden Verwaltungsmodernisierung seit den 1990er Jahren für viele Beschäftigte sowohl quantitativ als auch qualitativ angestiegen sind. Teilweise wirken sich hier die bei zahlreichen Beschäftigten fehlenden Bewältigungsstrategien verstärkend aus. Hochschulen sollten darauf mit einer gezielten Stärkung resilienter Verhaltensweisen bei ihren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern – gerade auch bei denjenigen ohne Führungsaufgaben – reagieren. Notwendig hierfür wären zum einen ein Auf- bzw. Ausbau von entsprechenden Weiterbildungsangeboten, zum anderen aber auch eine Begleitung der Beschäftigten bei der Entwicklung von Werthaltungen, die den gewandelten beruflichen Anforderungen entsprechen. Dies bedingt nicht zuletzt eine Weiterentwicklung – teilweise auch eine (Wieder-)Herstellung – der individuellen Handlungsfähigkeit der Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeiter im Sinne von Autorschaft. Entsprechende Ansätze zur Förderung der individuellen Resilienz von Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen benötigen aber zwingend eine Flankierung durch die Anpassung der organisationalen Rahmenbedingungen, wozu auch eine kritische Überprüfung der Arbeitsorganisation sowie der Verteilung von Zuständigkeiten und des verfügbaren Arbeits(-zeit-)volumens gehören sollte. Nicht zuletzt sollte ein kompetenter Umgang mit dem Belastungserleben der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, der auch eine Förderung resilienten Verhaltens einschließt, einen zentralen Bestandteil der kontinuierlichen Führungskräfteweiterbildung an den Hochschulen – auch für Professorinnen und Professoren – darstellen. Durch das Angebot eines entsprechenden qualitativ hochwertigen und quantitativ bedarfsdeckenden Qualifizierungs- bzw. Coachingangebots könnten Hochschulleitungen signalisieren, dass sie den

konstruktiven Umgang mit individuellen Belastungen als integralen Bestandteil der Personal- und Organisationsentwicklungsstrategie ihrer Einrichtung betrachten und somit auch der organisationalen Verantwortung für die Arbeitssituation der Beschäftigten gerecht werden wollen.

Literatur

Auspurg, K. & Hinz, T. (2011). Gruppenvergleiche bei Regressionen mit binären abhängigen Variablen – Probleme und Fehleinschätzungen am Beispiel von Bildungschancen im Kohortenverlauf. *Zeitschrift für Soziologie*, 40(1), 62–73.

Banscherus, U., Baumgärtner, A., Böhm, U., Golubchikova, O., Schmitt, S. & Wolter, A. (2017). *Wandel der Arbeit in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen. Hochschulreformen und Verwaltungsmodernisierung aus Sicht der Beschäftigten* (Study Nr. 362). Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.

Blum, C. & Gutwald, R. (2018). Gute Arbeit, resiliente Arbeiter? In M. Karidi, M. Schneider & R. Gutwald (Hrsg.), *Resilienz. Interdisziplinäre Perspektiven zu Wandel und Transformationen* (S. 159–176). Wiesbaden: Springer.

Bröckling, U. (2017): Resilienz: Belastbar, flexibel, widerstandsfähig. In U. Bröckling (Hrsg.), *Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste* (S. 113–139). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Günthner, A. & Batra, A. (2012). Stressmanagement als Burn-out-Prophylaxe. *Bundesgesundheitsblatt*, 55(2), 183–189.

Junghanns, G. & Morschhäuser, M. (2013). Psychische Belastung bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit – eine Einführung. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, G. Junghanns & M. Morschhäuser (Hrsg.), *Immer schneller, immer mehr. Psychische Belastung bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit* (S. 9–16). Wiesbaden: Springer VS.

Korunka, C. & Kubicek, B. (2013). Beschleunigung im Arbeitsleben – neue Anforderungen und deren Folgen. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, G. Junghanns & M. Morschhäuser (Hrsg.), *Immer schneller, immer mehr. Psychische Belastung bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit* (S. 17–39). Wiesbaden: Springer VS.

Lanz, C. (2010). *Burnout aus ressourcenorientierter Sicht im Geschlechtervergleich. Eine Untersuchung im Spitzenmanagement in Wirtschaft und Verwaltung*. Wiesbaden: VS.

Lohmann-Haislah, A. (2012). *Stressreport Deutschland 2012. Psychische Anforderungen, Ressourcen und Befinden*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Meyen, M., Karidi, M., Hartmann, S., Weiß, M. & Högl, M. (2017): Der Resilienzdiskurs. Eine Foucault'sche Diskursanalyse. *GAIA. Ecological Perspectives for Science and Society*, 26(S1), 166–173.

Nida-Rümelin, J. & Gutwald, R. (2016). Der philosophische Gehalt des Resilienzbegriffs. Normative Aspekte. *Münchner Theologische Zeitschrift*, 67(3), 250–262.

Pangert, B. & Schübach, H. (2013). *Die Auswirkungen arbeitsbezogener erweiterter Erreichbarkeit auf Life-Domain-Balance und Gesundheit*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Pfaff, H. (2013). Optionsstress und Zeitdruck. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, G. Junghanns & M. Morschhäuser (Hrsg.), *Immer schneller, immer mehr. Psychische Belastung bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit* (S. 113–143). Wiesbaden: Springer VS.

Rothe, I., Adolph, L., Beermann, B., Schütte, M., Windel, A., Grewer, A., Lenhardt, U., Michel, J., Thomson, B. & Formazin, M. (2017). *Psychische Gesundheit in der Arbeitswelt. Wissenschaftliche Standortbestimmung*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Schaper, N. (2014). Wirkungen der Arbeit. In F.W. Nerdinger, G. Blickle & N. Schaper (Hrsg.), *Arbeits- und Organisationspsychologie* (S. 517–539). Wiesbaden: Springer.

Schneijderberg, C., N. Merkator, U. Teichler & B.M. Kehm (Hrsg.) (2013). *Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre*, Frankfurt am Main: Campus.

Semmer, N.K., Jacobshagen, N., Meier, L.L., Elfering, A., Kälin, W. & Tschan, F. (2013). Psychische Beanspruchung durch illegitime Aufgaben. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, G. Junghanns & M. Morschhäuser (Hrsg.), *Immer schneller, immer mehr. Psychische Belastung bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit* (S. 97–112). Wiesbaden: Springer VS.

Soucek, R., Pauls, N., Ziegler, M. & Schlett, C. (2015). Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung resilienten Verhaltens bei der Arbeit. *Wirtschaftspsychologie*, 17(1), 13–22.

Soucek, R., Ziegler, M., Schlett, C. & Pauls, N. (2016). Resilienz im Arbeitsleben – Eine inhaltliche Differenzierung von Resilienz auf den Ebenen von Individuen, Teams und Organisationen. *Gruppe, Interaktion, Organisation*, 47(2), 131–137.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2018). *Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2018*. Wiesbaden.

Ulich, E. (2013). Wandel der Arbeit – Wandel der Belastungen. In Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, G. Junghanns & M. Morschhäuser (Hrsg.), *Immer schneller, immer mehr. Psychische Belastung bei Wissens- und Dienstleistungsarbeit* (S. 195–220). Wiesbaden: Springer VS.

Williams, R. (2012). Using the margins command to estimate and interpret adjusted predictions and marginal effects. *Stata Journal*, 12(2), 308–331.

Wirtz, A. (2010). *Gesundheitliche und soziale Auswirkungen langer Arbeitszeiten*. Dortmund: Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin.

Manuskript eingegangen: 11.10.2019
Manuskript angenommen: 14.02.2020

Angaben zum Autor:

Dr. Ulf Banscherus
Technische Universität Berlin
Zentraleinrichtung Wissenschaftliche Weiterbildung und Kooperation (ZEWK)
Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt
Skr. FH 10-1
Fraunhoferstr. 33–36
10587 Berlin
E-Mail: ulf.banscherus@tu-berlin.de

Ulf Banscherus ist Sozial- und Bildungswissenschaftler und leitet die Kooperationsstelle Wissenschaft und Arbeitswelt an der Technischen Universität Berlin.

Mitarbeit: Alena Baumgärtner, Olga Golubchikova und Caroline Kamm

Identifikation mit dem Studiengang als Ansatzpunkt für Resilienzförderung bei Studierenden

Katrin U. Obst, Thomas Kötter

Die zunehmende Berichterstattung über die psychosoziale Belastung von Studierenden wirft die Frage nach geeigneten Maßnahmen zur Förderung der Resilienz bei Studierenden auf. Dieser Beitrag zeigt, dass neben den klassischen Angeboten der Stressbewältigung und der Resilienztrainings auch die Berücksichtigung gruppenpsychologischer Prozesse ein sinnvoller Ansatz zur Stärkung von Resilienz darstellen kann. Konkret zeigt die hier vorgestellte Studie, dass eine hohe Identifikation mit dem eigenen Studiengang das Wohlbefinden von Studierenden fördert. Der eigene Studiengang kann hierbei als eine für Studierende besonders relevante soziale Gruppe betrachtet werden. Dieser positive Einfluss kann darüber erklärt werden, dass eine hohe Identifikation Verhaltens- und Erlebensmuster stärkt, die mit einem gesunden und resilienten Umgang mit Stressbelastungen im Studium verbunden sind.

1 Einführung

Die Belastung von Studierenden in Deutschland ist in den letzten Jahren sowohl in die mediale als auch wissenschaftliche Aufmerksamkeit gerückt (Grützmaker et al., 2017; Herbst et al., 2016; Kötter et al., 2014, 2016; Techniker Krankenkasse, 2015). Studierende berichten über eine hohe allgemeine Belastung sowie große Sorge, ihr Studium überhaupt bewältigen zu können. Dies scheint vor allem die Bachelorstudiengänge zu betreffen (Bargel et al., 2012).

Daher stellt sich zunehmend die Frage nach wirksamen Maßnahmen, die Studierende im Umgang mit Belastungen unterstützen und damit ihre Resilienz gegenüber Stress nachhaltig fördern. Resilienz wird in diesem Zusammenhang als Widerstandskraft gegenüber Herausforderungen oder Belastungen, etwa im Studium, verstanden (Kunzler et al., 2018). Eine hohe Widerstandskraft gegenüber Belastungen stärkt die seelische Gesundheit.

Bisher wird im Rahmen von Resilienztrainings häufig auf Konzepte aus den Bereichen Stressmanagement und Achtsamkeit zurückgegriffen. In der sozialpsychologischen Forschung etabliert sich seit einigen Jahren ein Ansatz, der den bisherigen Maßnahmenkanon zur Stärkung von Resilienz sinnvoll ergänzen könnte. Dieser untersucht die Wirkung gruppenpsychologischer Prozesse auf Gesundheit, vor allem auf

die seelische Gesundheit. Zentrale Komponente dieses Ansatzes ist die Identifikation der Menschen mit sozialen Gruppen.

2 Gruppen-Identifikation und Gesundheit: Wie hängt das zusammen?

Als soziale Wesen sind wir in einer Vielzahl unterschiedlicher Gruppen integriert. Aus sozialpsychologischer Sicht bilden diese Gruppenmitgliedschaften nicht nur einen äußeren Rahmen für unser Verhalten, sondern sie sind elementare Aspekte unseres Selbstkonzepts. Diese auf Gruppenzugehörigkeit basierenden Anteile des Selbst werden von Tajfel und Turner als *soziale Identitäten* bezeichnet (Postmes, 2010; Tajfel & Turner, 1979; Turner, 1982). Soziale Identitäten sind immer dann aktiv, wenn Menschen von *wir* oder *uns* reden: *Wir Studierende* oder *wir Angehörige der Universität zu Lübeck*.

Haslam und Kollegen beschreiben vier Dimensionen, über die sich soziale Identitäten auf Gesundheit auswirken (Haslam et al., 2018). Demnach verleihen soziale Identitäten (1) dem Leben Bedeutsamkeit, Orientierung und Sinnhaftigkeit, sie fördern (2) Verbundenheit und eine prosozialere Haltung gegenüber anderen, sowie (3) das Gefühl von Kontrollierbarkeit und (4) Möglichkeiten der gegenseitigen Einflussnahme. Das heißt, wenn wir uns als Mitglied von Gruppen identifizieren, hilft uns das, uns in der sozialen Welt zu verorten und daraus Bedeutsamkeit für unser Leben zu generieren – etwa *wir sind Studierende der Psychologie und sowohl als Studierende als auch als angehende Psychologen haben wir eine bestimmte Position in der Gesellschaft*. Bedeutsamkeit, Sinnhaftigkeit und Kontrollierbarkeit sind zentrale Bausteine von Resilienz und tragen so zur Gesundheit bei (Antonovsky, 1987). Wir können besser miteinander kooperieren und uns helfen. Außerdem lassen wir uns leichter von anderen beeinflussen oder können diese selbst besser beeinflussen, wenn sie Mitglieder unserer Gruppe sind – auch wenn es um unser Gesundheitsverhalten geht (Turner, 1991). So unterstützt eine hohe Identifikation mit dem eigenen Berufsstand etwa in einer Studie von Falomir-Pichastor und Kollegen die Impfbereitschaft von Pflegekräften (Falomir-Pichastor, Toscani & Despointes, 2009; siehe allerdings Chauvin, 2012 für einen negativen Einfluss).

Damit soziale Identitäten einen Einfluss auf unsere Gesundheit ausüben können, bedarf es einer hohen Identifikation mit der jeweiligen Gruppe (Turner, 1982, 1991). Die Identifikation mit einer Gruppe ist das Maß dafür, wie sehr wir uns dieser Gruppe verbunden fühlen und wie zentral diese Gruppenmitgliedschaft für das eigene Selbstverständnis ist. Dies macht die Identifikation zu einer Schlüsselvariablen für die Frage, inwiefern die Einbindung in soziale Gruppen Gesundheit stärken kann.

Dass eine hohe Identifikation einen positiven Einfluss auf Gesundheit und Stresserleben haben kann, belegen inzwischen eine Reihe von Studien aus dem betrieblichen Kontext (siehe Überblick von van Dick & Haslam, 2015). Erste Hinweise, dass eine

hohe Identifikation im Hochschulkontext vergleichbare Resultate erzielen kann, liefert eine Studie von McNeill und Kollegen, die zeigt, dass eine hohe Identifikation das Wohlbefinden von Medizinstudierenden vorhersagt (McNeill et al., 2014). In einer früheren Studie von Obst, Voltmer & Kötter (2017) konnten wir diesen Zusammenhang ebenfalls sowohl für die selbsteingeschätzte allgemeine als auch die seelische Gesundheit bei Medizinstudierenden bestätigen.

Für die Frage, inwiefern eine Stärkung der Identifikation als Maßnahme zur Resilienzförderung eingesetzt werden kann, sind aber zwei Punkte wichtig: (1) Kann dieser Zusammenhang auch für andere Studierende gezeigt werden und (2) wie kommt dieser Zusammenhang zustande. Aus dem Modell von Haslam und Kollegen (2018) lassen sich bereits einige Hinweise ableiten, etwa über ein stärkeres Gefühl der Verbundenheit, der Sinnhaftigkeit und der gegenseitigen Unterstützung. Betrachtet man den positiven Einfluss einer hohen Identifikation auf das Stresserleben, der im betrieblichen Kontext gut belegt ist (van Dick & Haslam, 2015), legt dies nahe, dass eine hohe Identifikation auch das Erleben und spezifische Verhaltensweisen im Umgang mit stressreichen oder belastenden Situationen beeinflusst. In unserer vorangegangenen Studie sind wir dieser These erstmals nachgegangen, indem wir den Einfluss der Identifikation auf stressbedingte Verhaltens- und Erlebensmuster, gemessen mit dem AVEM (Schaarschmidt & Fischer, 2008), untersucht haben: Demnach konnte die positive Wirkung, die eine hohe Identifikation mit dem eigenen Studiengang auf die Gesundheit der Medizinstudierenden hat, zumindest teilweise über einen gesünderen Umgang mit Belastungen im Studium erklärt werden. Das heißt, je höher die Identifikation mit dem Medizinstudiengang war, desto eher wiesen die Studierenden ein Verhaltens- und Erlebensmuster auf, das mit einem hohen Engagement für das Studium, einer guten Widerstandskraft gegenüber Belastungen und einem positivem Lebensgefühl verbunden ist (Obst et al., 2017). Erkenntnisse aus dem Studiengang Medizin sind jedoch nicht unbedingt auf andere Studiengänge übertragbar: Sein Aufbau als Staatsexamensstudiengang, aber auch spezifische Herausforderungen, die sich etwa durch die frühe Auseinandersetzung mit Tod und Krankheit ergeben, machen ihn zu einem besonderen Studiengang. Zudem zeigt eine vorangegangene Vergleichsstudie, dass sich Studierende der Medizin und der MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) systematisch sowohl im Hinblick auf ihre Gesundheit, ihre Persönlichkeit sowie ihre studienbedingten Verhaltens- und Erlebensmuster unterscheiden (Kötter et al., 2014). Erkenntnisse, die allein mit Studierenden der Medizin gewonnen wurden, können daher nicht automatisch auf Studierende anderer Fächer übertragen werden.

Die hier vorliegende Studie hat daher zum Ziel, die Erkenntnisse über den Zusammenhang von Identifikation mit dem eigenen Studiengang, Gesundheit und studienbedingten Verhaltens- und Erlebensmustern auf Studierende der Bachelorstudiengänge

zu erweitern. Diese Übertragbarkeit der Ergebnisse auch auf andere Studiengänge ist eine wichtige Voraussetzung für die Annahme, dass es sich um allgemeine, nicht studiengangsspezifische Prozesse handelt, die für die Förderung der Resilienz im Hochschulkontext genutzt werden können. Konkret untersucht diese Studie daher die beiden folgenden Fragen: (1) Kann der Einfluss einer hohen Identifikation mit dem eigenen Studiengang auf die allgemeine und seelische Gesundheit auch auf andere Studiengänge generalisiert werden? (2) Kann dieser Einfluss der Studiengangsidentifikation auch in anderen Studiengängen darüber erklärt werden, dass eine hohe Identifikation einen gesunden Umgang mit studienbedingten Belastungen unterstützt?

3 Beschreibung der aktuellen Studie

Für diese Studie wurden querschnittlich erhobene Daten aus dem Jahr 2015 aus der LUST-Studie (Lübeck University Student Trial) ausgewertet. Bei der LUST-Studie handelt es sich um eine prospektive longitudinale Beobachtungsstudie an der Universität zu Lübeck, in deren Rahmen Studierende sowohl zu Beginn ihres Studiums als auch einmal jährlich im Sommersemester zu ihrer allgemeinen und seelischen Gesundheit, ihrem Stressempfinden sowie zu verschiedenen protektiven Gesundheitsfaktoren befragt werden (Kötter et al., 2014). Insgesamt wurden dazu die Daten von 378 Bachelorstudierenden naturwissenschaftlicher Fächer (Mathematik in Medizin und Lebenswissenschaften, Informatik, Medizinische Informatik, Medizinische Ingenieurwissenschaften, Molecular Life Science sowie Medieninformatik) aus dem ersten bis dritten Studienjahr analysiert. Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Verteilung der Variablen.

Tabelle 1: Verteilung der Variablen

	min	max	M	SD
Alter (in Jahren)	18	35	21.46	2.20
Geschlecht				in %
männlich				36.7
weiblich				62.5
anderes				0.8
Identifikation und Gesundheit				
Identifikation	1	5	3.54	0.84
Allgemeine Gesundheit	1	5	2.84	0.87
Ängstlichkeit (HADS)*	0	21	7.06	3.99
Depressivität (HADS)*	0	21	4.05	3.28
AVEM-Muster				% in diesem Muster
Muster G				18.0
Muster S				26.5
Muster A				25.5
Muster B				30.0

Min/Max = unterer und oberer Skalenwert; M = Mittelwert, SD = Standardabweichung

*klinische Cut-Off-Werte für die beiden Subskalen des HADS (Herrmann et al., 1995): 0–7 = klinisch unauffällig, 8–10 = leicht erhöhte Werte, 11–21 = klinisch auffällig

Die Identifikation der Studierenden wurde mittels vier Items gemessen, einem in der Sozialpsychologie gängigen Maß (Postmes et al., 2013). Höhere Werte sprechen für eine höhere Identifikation mit dem eigenen Studiengang. Die Identifikationskala weist mit Cronbach's $\alpha = 0.893$ eine gute innere Konsistenz auf. Die allgemeine Gesundheit der Studierenden wurde entsprechend der WHO-Empfehlungen mittels der Frage „Wie würden Sie im Allgemeinen Ihren Gesundheitszustand einschätzen?“ erfragt (Topp et al., 2015). Je höher der Wert auf einer Skala von 0 bis 4, desto besser ist die subjektiv eingeschätzte allgemeine Gesundheit. Zur Messung der subjektiv eingeschätzten seelischen Gesundheit wurde der HADS (Hospital Anxiety Depression Scale; Herrmann-Lingen, Buss & Snaith 2011) mit den Subskalen *Ängstlichkeit* und *Depressivität* herangezogen. Je höher der Wert auf einer vierstufigen Skala, desto schlechter ist die seelische Gesundheit bzw. desto höher ist die seelische Belastung. Zudem liegen für beide Subskalen klinische Cut-Off-Werte vor (Herrmann-Lingen et al., 2011). Sowohl die Gesamtskala als auch die beiden einzelnen Subskalen weisen gute innere Konsistenzen auf: Gesamtskala Cronbach's $\alpha = 0.871$, Subskala *Ängstlichkeit* Cronbach's $\alpha = 0.816$, Subskala *Depressivität* Cronbach's $\alpha = 0.790$.

Zusätzlich wurden studienbezogene Erlebens- und Verhaltensmuster (AVEM; siehe Schaarschmidt & Fischer 2008) gemessen, die als Maß für den Umgang mit Belastungen im Studium verstanden werden können (Cronbach's $\alpha = 0.808$). Auf der Basis von elf Dimensionen können studienbedingte Bewältigungsmuster ermittelt werden: Muster G (Gesundheit) steht dabei für einen gesunden Umgang mit Belastungen, ein hohes Engagement für das Studium sowie ein insgesamt positives Lebensgefühl. Muster S (Schonung/Schutz) spiegelt ein Verhaltens- und Erlebensmuster wider, das durch eine hohe Distanzierung vom Studium, bei gleichzeitig intaktem Lebensgefühl gekennzeichnet ist. Neben diesen beiden prinzipiell gesunden Mustern der Stressbewältigung unterscheidet der AVEM auch zwei Risikomuster. Muster A (Selbstüberforderung) steht für ein überhöhtes Engagement im Studium bei geringen Widerstandskräften und einem eingeschränkten Lebensgefühl. Muster B (Burnout) umschreibt ein Muster aus Verhaltens- und Erlebensweisen, das mit einer deutlich verminderten Widerstandskraft gegenüber Belastungen verbunden ist, einer geringen Fähigkeit, sich vom Studium abzugrenzen bei gleichzeitig geringem Engagement für das Studium und einem deutlich verminderten Lebensgefühl. Die Risikomuster stellen keine Diagnosen dar, sind aber mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für seelische Erkrankungen verbunden (Schaarschmidt & Fischer, 2008).

4 Studienergebnisse: Eine hohe Identifikation geht mit einer besseren Gesundheit und einer gesünderen Stressbewältigung einher

Der Einfluss der Identifikation mit dem Studiengang sowohl auf die allgemeine Gesundheit als auch auf die beiden Subskalen des HADS *Ängstlichkeit* und *Depressivität* wurde mittels linearer Regressionsmodelle getestet, in denen neben der Identifikation auch Alter, Geschlecht, Studiengang und Studienjahr als Kontrollvariablen eingingen. Insgesamt zeigen diese Modelle wie erwartet, dass eine höhere Identifikation mit dem eigenen Studiengang eine bessere allgemeine Gesundheit und eine niedrigere seelische Belastung der Studierenden vorhersagt (siehe Tabelle 2).

Weiterhin beeinflusst die Höhe der Identifikation die studienbezogenen Verhaltens- und Erlebensmuster (siehe Tabelle 3). Dieser Einfluss resultiert in einer höheren Wahrscheinlichkeit für hoch-identifizierte Studierende für ein gesundes Muster G sowie in einer niedrigeren Wahrscheinlichkeit für das Burnout-assoziierte Muster B. Allerdings zeigen hoch-identifizierte Studierende auch eine erhöhte Wahrscheinlichkeit für das Risikomuster A der Selbstüberforderung. Es gibt keinen Zusammenhang zwischen Identifikation und dem Schonungsmuster S. Das heißt, die Wirkung der Identifikation auf den Umgang mit studienbedingten Belastungen ist zweischneidig: Zum einen werden Verhaltens- und Erlebensweisen verstärkt, die einen gesunden und resilienten Umgang fördern (höhere Wahrscheinlichkeit für das Muster G und verminderte Wahrscheinlichkeit für das Muster B), zum anderen scheinen aber auch Tendenzen der Selbstüberforderung und des Überengagements durch eine hohe Identifikation gestärkt zu werden (höhere Wahrscheinlichkeit für das Muster A).

Tabelle 2: Ergebnisse der Regressionsanalysen: Einfluss der Identifikation mit dem Studiengang auf die allgemeine Gesundheit sowie die seelische Belastung

	β	$T(358)$	p
Allgemeine Gesundheit	.16	2.96	.003
Ängstlichkeit (HADS)	-.22	-4.11	.000
Depressivität (HADS)	-.39	-8.07	.000

Analysen sind statistisch kontrolliert für Geschlecht, Alter, Studiengang und Studienjahr

Güte der Gesamtmodelle:

Allgemeine Gesundheit: $R^2=0.09$, $F(10.358)=3.61$, $p<0.001$

HADS Ängstlichkeit: $R^2=0.10$, $F(10.358)=4.15$, $p<0.001$

HADS Depressivität: $R^2=0.21$, $F(10.358)=9.28$, $p<0.001$

Tabelle 3: Logistische Regression: Einfluss der Identifikation auf die AVEM-Muster

	<i>B(SE)</i>	<i>Odds ratio</i>	<i>Wald T (1)</i>	<i>p</i>
AVEM Muster G	0.92 (.17)	2.52	28.84	.000
AVEM Muster S	-0.09 (.15)	0.92	0.34	.557
AVEM Muster A	0.60 (.18)	1.82	11.72	.001
AVEM Muster B	-1.14 (.69)	0.32	45.21	.000

SE = Standardfehler
 Klassifikationstrennwert = 0.5
 Analysen sind statistisch kontrolliert für Geschlecht, Alter, Studiengang und Studienjahr

Zur besseren Interpretierbarkeit gibt Tabelle 4 außerdem die Korrelationen zwischen den verwendeten Skalen wieder.

Tabelle 4: Korrelationen zwischen den verwendeten Skalen

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Identifikation	1							
(2) Allgemeine Gesundheit	0.16**	1						
(3) HADS Ängstlichkeit	-0.20**	-0.51**	1					
(4) HADS Depressivität	-0.38**	-0.56**	0.62**	1				
(5) AVEM Muster G	0.26**	0.22**	-0.30**	-0.29**	1			
(6) AVEM Muster S	-0.04	0.24**	-0.41**	-0.31**	-0.28**	1		
(7) AVEM Muster A	0.21**	-0.06	0.23**	0.05	-0.27**	-0.35**	1	
(8) AVEM Muster B	-0.38**	-0.37**	0.43**	0.49**	-0.31**	-0.39**	-0.38**	1

* = $p < 0.050$; ** = $p < 0.001$

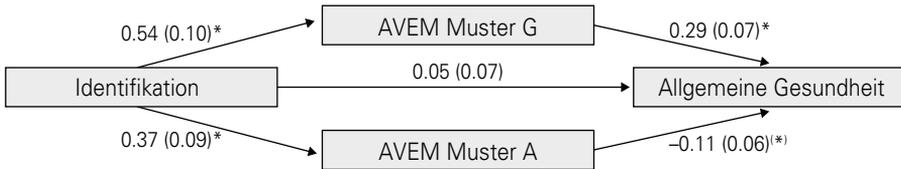
Interessant ist nun die Frage, ob der Einfluss der Identifikation auf die allgemeine Gesundheit sowie die seelische Belastung der Studierenden über den Einfluss der Identifikation auf die Erlebens- und Verhaltensmuster erklärt werden kann. Mittels multipler Mediationsmodelle (Baron & Kenny, 1986; Hayes, 2013), einer spezifischen Form der Pfadmodelle, kann genau dies getestet werden. Außerdem ermöglichen es multiple Mediationsmodelle, mehrere Pfade gemeinsam zu testen und so die Wirkung beider Einflüsse miteinander zu vergleichen.

Die vorangegangenen Regressionsanalysen haben gezeigt, dass eine hohe Identifikation mit dem eigenen Studiengang die Wahrscheinlichkeit für das Muster G und das Muster A erhöht, für das Muster B vermindert und keinen Einfluss auf das Muster S hat. Da die Effekte der Identifikation auf das Muster G und auf das Muster B inhaltlich sehr eng beieinander liegen, wird auf die weitere Betrachtung des Musters B verzichtet. Das heißt, im Folgenden werden nur das gesunde Muster G sowie das Selbstüberforderungsmuster A betrachtet. Entsprechend der Regressionsergebnisse (siehe Tabelle

2) hat Identifikation insgesamt einen positiven Einfluss auf die Gesundheit der Studierenden. Wie erwartet lässt sich ein Teil dieses Einflusses darüber erklären, dass sich eine hohe Identifikation auf die studienbezogenen Verhaltens- und Erlebensweisen auswirkt (indirekte Pfade über Muster G und Muster A, siehe Abbildung 1).

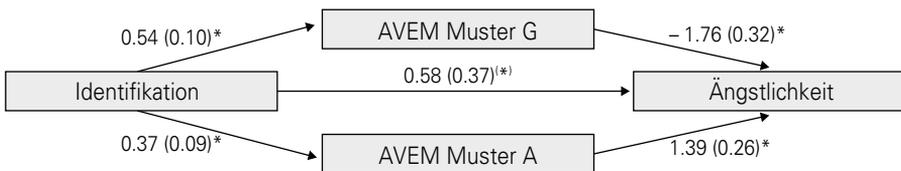
Abbildung 1: Mediationsmodelle: Wirkpfade der Identifikation auf die allgemeine Gesundheit sowie auf Ängstlichkeit und Depressivität als Marker für seelische Belastung

Allgemeine Gesundheit



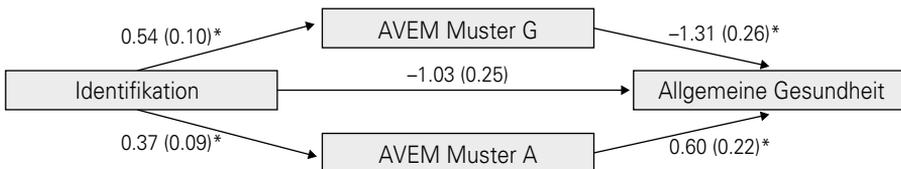
indirekter Pfad über Muster G: 0.16 (0.0), $Z = 3.28, p = 0.001$
 indirekter Pfad über Muster A: -0.04 (0.02), $Z = -1.622, p = 0.105$
 Gesamteffekt (direkter plus indirekte Pfade): 0.171 (0.06), $Z = 3.317, p = 0.001$
 $\chi^2(1) = 21.97, p = 0.001$

Ängstlichkeit (HADS)



indirekter Pfad über Muster G: -0.94 (0.28), $Z = -3.81, p < 0.001$
 indirekter Pfad über Muster A: 0.51 (0.16), $Z = 3.31, p = 0.001$
 Gesamteffekt (direkter plus indirekte Pfade): -1.01 (0.25), $Z = -3.98, p < 0.001$
 $\chi^2(1) = 21.97, p = 0.001$

Depressivität (HADS)



indirekter Pfad über Muster G: -0.70 (0.0), $Z = -3.72, p < 0.001$
 indirekter Pfad über Muster A: 0.22 (0.09), $Z = 2.26, p = 0.024$
 Gesamteffekt (direkter plus indirekte Pfade): -1.51 (0.19), $Z = -8.07, p < 0.001$
 $\chi^2(1) = 21.97, p = 0.001$

Alle Modelle berechnet mit dem R-Package lavaan (0.5-23.1097)
 Werte in Klammern = Standardfehler
 * = $p < 0.05$, (*) = $p < 0.1$

Dabei haben die beiden betrachteten Pfade eine unterschiedliche Wirkung auf die Gesundheit. Eine hohe Identifikation führt über eine Stärkung des Musters G dazu, dass die allgemeine Gesundheit verbessert sowie Ängstlichkeit und Depressivität reduziert werden. Über ihren Einfluss auf das Muster A führt eine hohe Identifikation aber auch dazu, dass die allgemeine Gesundheit gesenkt sowie Ängstlichkeit und Depressivität erhöht werden. Vergleicht man beide indirekten Wirkungspfade der Identifikation, so zeigt sich in allen drei Modellen jedoch, dass der Einfluss der Identifikation über das Muster G deutlich stärker ist. Das heißt, obwohl eine hohe Identifikation auch die Gefahr eines Überengagements und damit einer gesundheitsbeeinträchtigenden Selbstüberforderung birgt, überwiegt ihr positiver Einfluss, indem eine hohe Identifikation mit dem eigenen Studiengang ein gesundes Maß von Engagement und Widerstandskraft gegenüber studienbedingten Belastungen unterstützt.

5 Identifikation zur Stärkung der Resilienz? Ein Fazit

Die Ergebnisse der dem Beitrag zugrunde liegenden Studie zeigen, dass eine hohe Identifikation mit dem eigenen Studiengang zu einer besseren subjektiven allgemeinen Gesundheit sowie einer reduzierten subjektiven seelischen Belastung führt. Weiterhin bestätigen die Ergebnisse der Regressionsanalysen, dass ein Zusammenhang zwischen einer hohen Identifikation mit dem eigenen Studiengang und dem gesunden Umgang mit studienbedingten Belastungen besteht, indem sie mit einer höheren Wahrscheinlichkeit für das AVEM Muster G verbunden ist. Dieses Muster studienbedingter Verhaltens- und Erlebensmuster steht für einen resilienten Umgang mit Belastungen im Studium, ein hohes Engagement sowie eine hohe Lebenszufriedenheit. Die Ergebnisse machen aber auch deutlich, dass eine hohe Identifikation Verhaltens- und Erlebensweisen fördert, die eher mit Überlastung und Selbstüberforderung (AVEM-Muster A) verbunden sind. Eine hohe Identifikation hat keinen Einfluss auf das Schutz-Schonungsmuster S. Die Wahrscheinlichkeit für das Burnout-assoziierte Muster B wird durch eine hohe Identifikation mit dem eigenen Studiengang hingegen gesenkt, was inhaltlich einer Stärkung eines gesunden Umgangs mit studienbedingten Belastungen entspricht.

Interessant für die Frage, inwiefern Identifikation als Ansatzpunkt in der Resilienzförderung verstanden werden kann, ist, dass die Identifikation mit dem eigenen Studiengang neben einem direkten Einfluss auf die Studierendengesundheit auch einen indirekten Einfluss über die AVEM-Muster ausübt. Untersucht wurde hier der indirekte Einfluss über das AVEM-Muster G sowie über das AVEM-Muster A. Zusammengefasst kann gesagt werden, dass ein Teil der positiven Wirkung der Identifikation auf die Studierendengesundheit über eine erhöhte Ausprägung des Musters G vermittelt wird. Das heißt, teilweise lässt sich der positive Einfluss der Identifikation auf die Studierendengesundheit darüber erklären, dass Verhaltens- und Erlebensweisen

gestärkt werden, die widerstandsfähiger gegenüber Belastungen machen. Allerdings führt eine hohe Identifikation auch dazu, dass die Wahrscheinlichkeit, sich zu über-engagieren und sich damit zu überfordern erhöht wird (positiver Einfluss auf das AVEM-Muster A). Vergleicht man beide Wirkpfade der Identifikation, so zeigt sich, dass der Wirkpfad über das gesunde Muster G stärker ist, was den positiven Gesamteinfluss erklärt.

Diese Ergebnisse entsprechen den Ergebnissen unserer vorangegangenen Studie mit Medizinstudierenden und legen die Vermutung nahe, dass es sich bei diesen Identifikationseffekten nicht um studiengangsspezifische Prozesse, sondern um allgemeine Wirkzusammenhänge handelt, die unabhängig von bestimmten curricularen Besonderheiten zum Tragen kommen. Zudem erweitert diese Studie die bisherigen Erkenntnisse (McNeill et al., 2014; van Dick & Haslam, 2015), indem sie zeigt, wie dieser positive Effekt zustande kommen kann – nämlich über die Stärkung von Verhaltens- und Erlebensweisen, die eine höhere Widerstandskraft gegenüber Stress ermöglichen (Muster G des AVEM). Es ist gerade dieser letzte Punkt, der deutlich macht, dass in der Stärkung der Bindung von Studierenden an ihren Studiengang ein interessanter Ansatzpunkt für Resilienzförderung besteht. Diese Studie zeigt allerdings auch, dass eine Steigerung der Identifikation mit dem eigenen Studiengang Tendenzen der Selbstausbeutung und der eigenen Überforderung fördert. Diese Schattenseite der Identifikation ist ein vergleichsweise kleiner Effekt, sollte aber bei Maßnahmen zur Identifikationsförderung im Blick behalten werden.

Das heißt, insgesamt unterstützen die Ergebnisse die eingangs gestellte Frage danach, ob Identifikation ein sinnvoller Ansatzpunkt für Resilienzförderung sein kann. Allerdings steht die Forschung dazu, was eine Stärkung der Identifikation im Hinblick auf Resilienz und Gesundheit bewirkt, noch relativ am Anfang. Diese Studie liefert einen Erklärungsansatz. Das auf dem Ansatz sozialer Identitäten beruhende Gesundheitsmodell von Haslam und Kollegen (2018) beschreibt zudem noch weitere Wirkpfade der Identifikation, die auch einen Einfluss auf die Widerstandskraft von Menschen gegenüber Belastungen haben könnten. Betrachtet man etwa das Salutogenesemodell von Antonovsky (Antonovsky, 1987), dann scheint der Einfluss von Gruppenmitgliedschaften auf die Wahrnehmung von Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit im Leben ebenfalls ein vielversprechender Wirkpfad zu sein. Auch die Stärkung von sozialer Unterstützung durch die Wahrnehmung einer gemeinsamen Gruppenzugehörigkeit erscheint hierbei relevant. Diese verschiedenen Wirkpfade lassen sich theoretisch aus dem Ansatz sozialer Identitäten (Tajfel & Turner, 1979; Turner, 1982) schlüssig ableiten, sind bisher aber nur wenig empirisch untersucht worden.

Einschränkend muss angemerkt werden, dass die Ergebnisse auf einer querschnittlichen Erhebung beruhen und somit die in den Regressionsmodellen sowie in den

Mediationsmodellen angenommenen Kausalitäten nicht sicher vorausgesetzt werden können. Längsschnittliche Betrachtungen oder auch experimentelle Manipulationen der Identifikation sollten daher die Ergebnisse in Zukunft ergänzen und stützen. Zudem beziehen sich diese nur auf die Universität zu Lübeck. Auf der Basis der Daten können die Zusammenhänge zwar auf die verschiedenen Studiengänge generalisiert werden, aber es ist unklar, ob sie sich auch auf andere Hochschulstandorte übertragen lassen. Auch hier sind weitere Studien erforderlich.

6 Ansatzpunkte zur Stärkung der Identifikation

Fazit ist, dass eine Stärkung der Identifikation mit dem Studiengang die Resilienz von Studierenden unterstützen kann. Der Vorteil dieses Ansatzes könnte darin bestehen, dass dazu in geringerem Umfang die Teilnahme an extracurricularen Angeboten erfolgen müsste, die den ohnehin straffen Zeitplan der Studierenden zusätzlich belasten. Bisher kaum erforscht ist, wie eine Stärkung der Identifikation konkret gelingen kann.

Ein Ansatzpunkt könnte sicherlich darin bestehen, dass Hochschulen bei der Gestaltung der Studiengänge selbst noch genauer darauf achten, 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 erfolgsversprechende Punkte sein. Konkrete Best Practice Beispiele, wie dies gelingen kann, gibt es allerdings bisher kaum. Ein vielversprechender Ansatz scheint das *Wellness Program* der Vanderbilt Medical School zu sein, das auf umfassende Partizipation von Studierenden in der Gestaltung des Studiengangs sowie auf ein engmaschiges Mentoring-Programm sowohl mit Dozierenden als auch älteren Studierenden setzt (Drolet & Rodgers, 2010). Auch wenn die Identifikation mit der *Medical School* nicht direkt gemessen wurde, scheinen diese Maßnahmen die Bindung der Studierenden zu fördern.

Weiterhin kann man sich hinsichtlich wirksamer Maßnahmen daran orientieren, wie Identifikation in sozialpsychologischen Studien experimentell beeinflusst wird. Dazu werden in der Regel gemeinsame Symbole und Aktivitäten herangezogen. Oder Versuchsteilnehmende werden gezielt gebeten, Gemeinsamkeiten mit anderen Gruppenmitgliedern zu beschreiben. Überträgt man diese sozialpsychologischen Methoden auf den Anwendungskontext, sollte eine Betonung des Gemeinsamen, des einander Verbindenden die Identifikation der Studierenden mit ihrem Studiengang oder auch mit ihrer Hochschule fördern. Maßnahmen, wie sie von Drolet und Rodgers (2010) für die Vanderbilt Medical School beschrieben und auch an zahlreichen deutschen Hochschulen in der einen oder anderen Weise bereits umgesetzt werden (Techniker

Krankenkasse & LVGAFS Niedersachsen e.V., 2018), erscheinen dabei vielversprechend. Sich etablierende Normen oder Kulturen zu Selbstaussbeutung sollte dabei gezielt entgegengewirkt und zusammen mit der identifikationsstärkenden Wirkung einzelner Maßnahmen empirisch überprüft werden.

Literatur

Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health – How People Manage Stress and Stay Well*. Jossey-Bass.

Bargel, T., Ramm, M. & Multrus, F. (2012). Schwierigkeiten und Belastungen im Bachelorstudium – Wie berechtigt sind die studentischen Klagen? *Beiträge zur Hochschulforschung*, 34(1), 26–41.

Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.

Chauvin, C. D. (2012). Social Norms and Motivations Associated with College Binge Drinking*. *Sociological Inquiry*, 82(2), 257–281.

Drolet, B. C. & Rodgers, S. (2010). A comprehensive medical student wellness program – Design and implementation at Vanderbilt School of Medicine. *Academic Medicine: Journal of the Association of American Medical Colleges*, 85(1), 103–110.

Falomir-Pichastor, J. M., Toscani, L. & Despointes, S. H. (2009). Determinants of Flu Vaccination among Nurses: The Effects of Group Identification and Professional Responsibility. *Applied Psychology*, 58(1), 42–58.

Grützmaker, J., Gusy, B., Lesener, T., Sudheimer, S. & Willige, J. (2017). *Gesundheit Studierender in Deutschland 2017. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse*. Abgerufen am 09.09.2019 von https://www.sozialwahl.de/fileadmin/user_upload/Gesundheit-Studierender-in-Deutschland-2017-Studienband.pdf.

Haslam, C., Jetten, J., Cruwys, T., Dingle, G. & Haslam, S. A. (2018). *The New Psychology of Health: Unlocking the Social Cure*. Routledge.

Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. Guilford Press.

Herbst, U., Voeth, M., Eidhoff, A. T., Müller, M. & Stief, S. (2016). *Studierendenstress in Deutschland – Eine empirische Untersuchung*. Abgerufen am 09.04.2020 von https://www.ph-ludwigsburg.de/uploads/media/AOK_Studie_Stress.pdf.

Herrmann, C., Buss, U., Snaith, R.P. (1995). *Hospital Anxiety and Depression Scale – Deutsche Version (HADS-D)* (1.Auflage). Hans Huber.

Herrmann-Lingen, C., Buss, U. & Snaith, R. P. (2011). *Hospital Anxiety and Depression Scale – Deutsche Version* (3. Auflage). Huber.

Kötter, T., Tautphäus, Y., Obst, K. U., Voltmer, E. & Scherer, M. (2016). Health-promoting factors in the freshman year of medical school: A longitudinal study. *Medical Education*, 50(6), 646–656.

Kötter, T., Tautphäus, Y., Scherer, M. & Voltmer, E. (2014). Health-promoting factors in medical students and students of science, technology, engineering, and mathematics: Design and baseline results of a comparative longitudinal study. *BMC Medical Education*, 14, 135.

Kunzler, A., Gilan, D., Kalisch, R., Tüscher, O. & Lieb, K. (2018). Aktuelle Konzepte der Resilienzforschung. *Der Nervenarzt*, 89, 747–753.

McNeill, K. G., Kerr, A. & Mavor, K. I. (2014). Identity and norms: The role of group membership in medical student wellbeing. *Perspectives on Medical Education*, 3(2), 101–112.

Obst, K. U., Voltmer, E. & Kötter, T. (2017). Identifikation mit dem Studiengang. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 12(4), 234–240.

Postmes, T. (2010). *Rediscovering Social Identity*. Routledge.

Postmes, T., Haslam, S. A. & Jans, L. (2013). A single-item measure of social identification: Reliability, validity, and utility. *British Journal of Social Psychology*, 52(4), 597–617.

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. W. (2008). *Arbeitsbezogenes Verhaltens- und Erlebensmuster* (3. Auflage). Pearson Assessment & Information.

Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Hrsg.), *The psychology of intergroup relations* (S. 33–47). Brooks/Cole.

Techniker Krankenkasse. (2015). *TK Campus Kompass – Umfrage zur Gesundheit von Studierenden*. Abgerufen am 09.04.2020 von <https://www.tk.de/centaurus/servlet/contentblob/724592/Datei/143829/TK-CampusKompass.pdf>.

Techniker Krankenkasse & LVGAFS Niedersachsen e. V. (2018). *DUZ Special: Gesundheitsmanagement für Studierende*. Abgerufen am 09.04.2020 von http://gesundheitsfördernde-hochschulen.de/Inhalte/O1_Startseite/duzSpecial_M03_TK_23.03.18.pdf.

Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S. & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A systematic review of the literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167–176.

Turner, J. C. (1982). Towards a cognitive redefinition of the social group. In H. Tajfel (Hrsg.), *Social Identity and intergroup relations* (S. 15–40). Cambridge University Press.

Turner, J. C. (1991). *Social Influence*. Brooks/cole Publishing Company.

Van Dick, R. & Haslam, S. A. (2015). Stress and well-being in the workplace: Support for key propositions from the social identity approach. In J. Jetten, C. Haslam & S. A. Haslam (Hrsg.), *The Social Cure* (S. 175–194). Routledge.

Manuskript eingegangen: 10.09.2019
Manuskript angenommen: 15.04.2020

Angaben zu den Autorinnen und Autoren:

Katrin U. Obst
Arbeitsbereich Gesundheitsförderung in Studium und Beruf
Institut für Sozialmedizin & Epidemiologie
Universität zu Lübeck
Ratzeburger Allee 160
23562 Lübeck
E-Mail: katrin.obst@uksh.de

Thomas Kötter
Institut für Allgemeinmedizin
Universität zu Lübeck
Ratzeburger Allee 160
23562 Lübeck
E-Mail: thomas.koetter@uksh.de

Katrin U. Obst ist Sozialpsychologin. Seit 2014 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Studierendengesundheit am Institut für Sozialmedizin und Epidemiologie der Universität zu Lübeck. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt in der Erforschung gruppenpsychologischer Faktoren in der Studierendengesundheit.

Priv.-Doz. Dr. Kötter ist Facharzt für Allgemeinmedizin und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeinmedizin der Universität zu Lübeck. Bis 2019 leitete er die Arbeitsgruppe Studierendengesundheit am Institut für Sozialmedizin und Epidemiologie der Universität zu Lübeck. Er erforscht protektive Faktoren für die Gesundheit von Studierenden.

Mind-Body-Medizin zur Resilienzförderung im Studium – Qualitative und quantitative Evaluation eines fakultativen Lehrangebots

Anna K. Tietjen, Katrin U. Obst, Thomas Kötter

Studierende sind durch ihr Studium zunehmend gestresster, was ihre Gesundheit nachhaltig negativ beeinflussen kann. Um die Gesundheit der Studierenden zu fördern, könnten verhaltenspräventive, Resilienz stärkende Maßnahmen wichtig sein. An der Universität Lübeck wurde daher erstmals eine achtsamkeitsbasierte Intervention im Rahmen des studentischen Gesundheitsmanagements erfolgreich durchgeführt. In dem zehnwöchigen Kurs „(Aus-)Zeit für mich!“ wurden Inhalte der Mind-Body-Medizin vermittelt. Dabei liegt das besondere Augenmerk auf dem Zusammenspiel von Körper, Psyche und Verhalten. Der Kurs wurde von einer qualitativen und quantitativen Evaluation begleitet. Ergebnisse der quantitativen Vorher-Nachher-Erhebung der Teilnehmenden mit sieben validierten Skalen deuten auf eine Wirksamkeit des Kurses in Bezug auf eine Veränderung der Selbstachtsamkeit, des Wohlbefindens und des Stresserlebens hin. Semistrukturierte Fokusgruppen-Interviews der Teilnehmenden zeigten einen besonderen Bedarf an achtsamkeitsbasierten Methoden zur Stressbewältigung auf.

1 Studium als Stressor

„[Ich] funktioniere manchmal mehr wie eine Maschine“ beschrieb eine Studentin der Universität Lübeck ihren Studienalltag im Motivationsschreiben für die Teilnahme an dem Mind-Body-Medizin Kurs – ein Gefühl von Druck, Stress und Ruhelosigkeit im Studium, das neben ihr noch viele weitere Studierende in Deutschland teilen. Etwa ein Viertel der Studierenden in Deutschland berichten ein hohes Stresserleben, wobei weibliche Studierende noch gestresster sind als männliche (Grützmaker, Gusy, Lesener, Sudheimer & Willige, 2018). Die Studierenden unterliegen Zeit-, Erwartungs- und Leistungsdruck potenziert durch äußere Faktoren (u.a. unsichere finanzielle Lage, Bologna-Prozess) oder durch persönliche Ansprüche (z. B. Perfektionsstreben, mangelnde Distanzierungsfähigkeit) (Kötter, Pohontsch & Voltmer, 2015; Multrus, Bargel & Ramm 2008; Thees, Gobel, Jose, Bohrhardt & Esch, 2012) – Faktoren, die die Gesundheit der Studierenden erheblich und nachhaltig negativ beeinflussen können. Eine Erhebung zur „Gesundheit Studierender in Deutschland 2017“ zeigte auf, dass Studierende ihren Gesundheitszustand schlechter als gleichaltrige Nicht-Studierende einschätzen (Grützmaker et al., 2018). Außerdem gaben fast drei Viertel der Studierenden an, ein paar Mal pro Monat und fast die Hälfte mindestens einmal pro Woche körperliche

Beschwerden zu haben (Grützmaker et al., 2018). Dies könnte auf die hohe Belastung im Studium zurückzuführen sein. Psychisch zieht Stress auch nicht spurlos an den Studierenden vorbei, sodass Studierende oft erhöhte Werte in den Burnout-Dimensionen aufweisen. Erschöpfung kommt hier am häufigsten vor und betrifft ca. ein Viertel der Studierenden (Grützmaker et al., 2018). In einer Befragung von 347 Leipziger Studierenden gaben über 40 Prozent an, dass bestehende psychosoziale Probleme ausschließlich oder überwiegend durch das Studium ausgelöst sind (Barthel et al., 2011). Um Gesundheit bei Studierenden zu fördern, müssen folglich Belastungen des Studiums, die Stress verursachen, reduziert werden (Setting-spezifisch) und Resilienz der Studierenden gegenüber Stress gestärkt werden (individuell). An der Universität zu Lübeck wird seit 2018 in diesem Zusammenhang der Kurs „(Aus-)Zeit für mich!“ als primärpräventives Angebot zur Stärkung der Resilienz von Studierenden angeboten.

2 Resilienzförderung als Mittel zur Stressbewältigung

Resilienz wird im Folgenden als psychische Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen definiert (Kunzler, Gilan, Kalisch, Tüscher & Lieb, 2018). Resilientere Studierende können trotz Belastungen des Alltags (z. B. Prüfungsstress, Leistungsdruck) ihr positives Lebensgefühl aufrechterhalten bzw. schnell wiederherstellen (Kunzler et al., 2018). Dies stützend wurde gezeigt, dass weniger resiliente Studierende für ein höheres Stresserleben prädisponiert sind (Herbst, Voeth, Eidhoff, Müller & Stief, 2016). Weiter verstehen Kunzler et al. (2018) Resilienz als Prozess, der dynamisch, beeinflussbar und erlernbar ist, sowie abhängig von Personen und über unterschiedliche Lebensbereiche variieren kann. Demnach könnten verhaltenspräventive Maßnahmen, die gezielt Resilienz stärken, Stresserleben reduzieren. Resilienz wird mit Achtsamkeit und erhöhter Selbstwirksamkeit assoziiert (Keye & Pidgeon, 2013). Dies beobachteten auch Büttner und Dlugosch (2013), die aufzeigten, dass achtsamere Studierende mit höherer Selbstwirksamkeitserwartung sich weniger Sorgen, weniger Anspannung erleben sowie geringeren Stress wahrnehmen. Schlussfolgernd schlagen die Autoren Interventionen vor, die achtsamkeitsbasierte Übungen (z. B. Atemmeditation) mit Übungen kombinieren, bei denen Studierende Selbstwirksamkeit erlernen, indem sie negative Erwartungen modifizieren und positiv als Herausforderung interpretieren. Auch Autoren und Autorinnen einer systematischen Übersichtsarbeit sprechen achtsamkeitsbasierten Verfahren und Meditationen eine große Bedeutung im Stressmanagement zu (Pascoe, Thompson, Jenkins & Ski, 2017). Folglich könnten Interventionen im studentischen Gesundheitsmanagement vielversprechend sein, die Achtsamkeit und Selbstwirksamkeit als zentralen Baustein zur Resilienzförderung nutzen.

3 Konzepte der Mind-Body-Medizin für mehr Achtsamkeit und Selbstwirksamkeit

Achtsamkeit hat seine Wurzeln im Buddhismus und basiert darauf, sich aufmerksam, nicht wertend und absichtsvoll im gegenwärtigen Moment zu bewegen (Kabat-Zinn, 2003). Sie ist eine angeborene menschliche Fähigkeit, die von Moment zu Moment unterschiedlich ausgeprägt ist, manchmal schlummert sie verborgen in uns, kann jedoch durch bewusste Lenkung der Aufmerksamkeit fokussiert werden, wie es in der Meditation praktiziert wird (Kabat-Zinn, 2003). Nach den Begründern des Konzepts der Achtsamkeit ist diese hilfreich für die Wahrnehmung von Stress und negativen Emotionen (Esch & Esch, 2016). Die Sozial-Kognitiven-Theorie von Albert Bandura (1998) konnte weiter Stresserleben mit Selbstwirksamkeitserwartung in einen Zusammenhang stellen, also die subjektive Überzeugung einer Person fähig zu sein, Aufgaben und Herausforderung meistern zu können. Nach dieser Theorie weisen Personen, bei denen die subjektiv wahrgenommene Selbstwirksamkeitserwartung gestärkt wurde, bei gleichen Stressoren verringerte Stressreaktionen auf, z. B. weniger Anspannung zeigen oder weniger Stresshormone ausschütten (Bandura, 1998). Mind-Body-Medizin integriert verschiedene Konzepte, die auf Stärkung der Achtsamkeit und persönlicher Selbstwirksamkeit beruhen, um die Resilienz zu fördern (Esch & Esch, 2016). Hierbei liegt das besondere Augenmerk auf dem Zusammenspiel von Körper, Psyche und Verhalten. Zentrale Bestandteile der Mind-Body-Medizin sind eine gesunde Stressregulation, ausreichende Bewegung, regelmäßige innere Einkehr und Entspannung, sowie achtsamer Genuss und gesunde Ernährung (Esch & Esch, 2016). Klassische Techniken umfassen neben der Wissensvermittlung über Ernährung und Bewegung Achtsamkeitsmeditation, autogenes Training oder Imaginationsübungen, welche die Studierenden mit anderen Studierenden, die sich in einer ähnlichen Lebenslage befinden, direkt ausprobieren und sich gemeinsam über das Erlebte austauschen. Mind-Body-Medizin soll den Studierenden als Rüstzeug für verbessertes Wohlbefinden, Stressmanagement, Empathie, Selbstwahrnehmung und Selbstfürsorge dienen. Sie möchte eigene Gesundheitsressourcen im Alltag stärken und nachhaltig Studierende dazu befähigen, sich selbst vor psychischer und körperlicher Überlastung zu schützen. Im Universitätskontext sollen Studierende somit dazu befähigt werden, achtsam für sich zu sein und achtsam mit sich umzugehen, sodass sie persönlich überzeugt sind, fähig zu sein, besonders in stressigen Phasen Herausforderungen und Belastungen gesund und mit einem prüfenden Blick, was ihnen gut tut, bewältigen zu können und sich manchmal bewusst für die *(Aus-)Zeit für sich* zu entscheiden.

4 Ein Einblick in den Kurs „(Aus-)Zeit für mich!“ an der Universität zu Lübeck

Im Sommersemester 2018 wurde im Rahmen des studentischen Gesundheitsmanagements der Universität Lübeck erstmals eine achtsamkeitsbasierte, auf das

Individuum abzielende, gesundheitsfördernde Intervention durchgeführt. Die Intervention umfasste zehn Einheiten, die über ein Semester alle ein bis zwei Wochen in einer Gruppe von sieben bis neun Teilnehmenden angeboten wurde. Die Einheiten wurden von einem festen für Mind-Body-Medizin ausgebildeten Leitungsteam angeboten. Grundlage dieser Intervention „(Aus-)Zeit für mich!“ war das Mind-Body-Medicine-Kursprogramm der Georgetown University School of Medicine, welches bereits an zahlreichen US-Universitäten als primärpräventive Maßnahme zur Stressbewältigung sowie in Deutschland an der Charité Berlin, der Universität Witten-Herdecke, der Universität Duisburg-Essen und der Universität Düsseldorf durchgeführt wird. Im Gegensatz zum Kurs an der Universität Lübeck umfasst das Kursprogramm der Georgetown University elf Einheiten mit Gruppengrößen von acht bis zwölf Teilnehmenden (Saunders et al., 2007). Inhaltlich und beim Kursaufbau orientierte sich die Universität Lübeck stark an den Vorgaben des Originalkursprogramms (Saunders et al., 2007; Georgetown University School of Medicine, 2018).

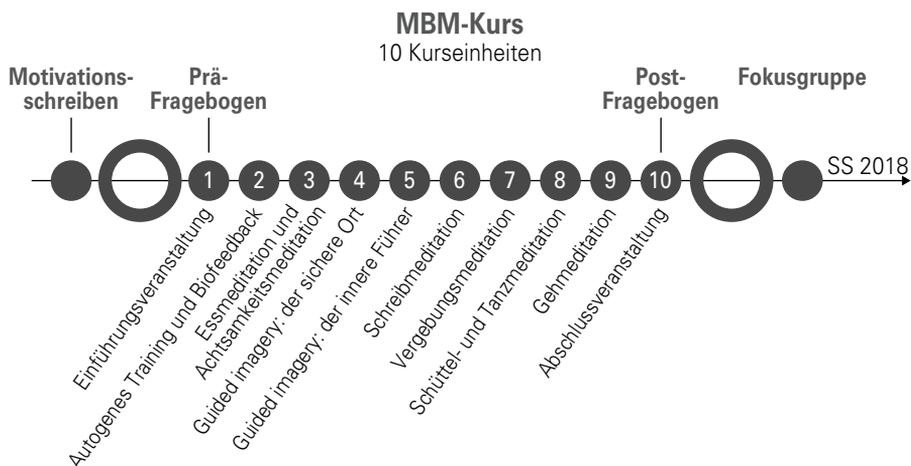
In Lübeck wurden die Studierenden über eine Rundmail zur Informationsveranstaltung eingeladen. An dieser Veranstaltung nahmen 22 Personen teil, alle schrieben sich für den Mind-Body-Medizin-Kurs ein. Zwei weitere erfuhren über die Institutswebsite von dem Kurs, sodass im ersten Durchlauf drei Gruppen mit je sieben bis neun Teilnehmenden gebildet werden konnten. Kleine Gruppen bis maximal zwölf ermöglichen den Teilnehmenden, Vertrautheit untereinander sowie zu dem Leitungsteam aufzubauen. Mindestens eine Person des festen Leitungsteams hatte ein Kursleitungs-training absolviert, das von den amerikanischen Kursentwicklern und Kursentwicklerinnen angeleitet wurde, um direkt von ihrer Expertise zu profitieren und eine hohe Qualität zu sichern. Der Kurs ist ein Angebot zur Primärprävention und spricht Studierende an, die nicht bereits seelisch erkrankt sind. Eine erkrankte Person könnte durch den Kurs nicht aufgefangen werden. Diese Studierenden wurden an die psychologische Beratung der Universität weitergeleitet. Die Kurseinheiten wurden in einem Gruppenraum an der Universität durchgeführt, um eine Atmosphäre zu schaffen, die sich sicher, vertraut und familiär anfühlte und die einlud, sich in der Gruppe zu öffnen. Während der Einheiten saßen die Teilnehmenden in einem Stuhlkreis, der das gemeinsame Gespräch förderte, da sich jeder und jede gegenseitig wahrnehmen konnte. In der Kreismitte wurden auf einem kleinen Tischchen Blumen, Schokolade und Taschentücher platziert. Dies schaffte für die Teilnehmenden einen Fokus im Raum, der es ihnen erleichtern sollte, ihre Aufmerksamkeit auf den gegenwärtigen Moment zu richten. In der wöchentlichen 90-minütigen Kurszeit erlernten und erprobten die Studierenden neue Techniken der Mind-Body-Medizin. Die Kursstunde folgte stets einem festen Aufbau und bot dabei gleichzeitig viel Raum für Selbstreflexion und Austausch in der Gruppe. Jede Einheit begann mit einer fünfminütigen Atemmeditation. Dies erleichterte es den Teilnehmenden, mit ihrer Aufmerksamkeit im Moment anzukommen und Abstand zu ihrem Alltag zu gewinnen. Anschließend fand das „Check-in“ statt. Dabei wurden die Teilnehmenden

eingeladen, ihren aktuellen Gemütszustand, freudige oder belastende Ereignisse der Woche sowie ihre Erfahrungen, Schwierigkeiten und Fortschritte zu teilen. Die Beteiligung an diesem „Check-in“ war freiwillig, wurde aber von den Teilnehmenden gerne angenommen. Nach dem „Check-in“ wurden die für den Kurstag vorgesehenen Techniken erläutert und zusammen durchgeführt. Jede Einheit endete mit einer fünfminütigen Ausgangsmeditation. Die Teilnehmenden erhielten für die kommende Woche Hausaufgaben, um das Erlernte im Alltag anzuwenden (bspw. eine Meditationstechnik für mindestens zehn Minuten pro Tag an drei bis fünf Tagen der Woche ausüben, jeden Tag körperlich aktiv sein). Über den gesamten Kurszeitraum wurden die Teilnehmenden gebeten, täglich Tagebuch zu schreiben, um Erlerntes, Erlebtes oder Gedachtes zu reflektieren. Es gab keine Vorgaben, wie ausführlich dieser Eintrag sein sollte.

5 Evaluation des Mind-Body-Medizin-Kurses

Der Kurs wurde von einer qualitativen und quantitativen Evaluation begleitet (Abbildung 1).

Abbildung 1: Inhaltlicher Aufbau des zehn Einheiten umfassenden Mind-Body-Medizin (MBM)-Kurses an der Universität zu Lübeck im Sommersemester 2018 sowie die Zeitpunkte der qualitativen (Motivationsschreiben und Fokusgruppe) und quantitativen (Prä-/Post-Fragebogen) Evaluation.



Vor dem Kurs formulierten Studierende schriftlich ihre Motivation, warum sie an dem Angebot teilnehmen möchten. Am ersten Kurstermin füllten die Teilnehmenden einen Fragebogen aus, der sowohl allgemeine demografische Daten abfragte als auch sieben validierte Skalen beinhaltete (Tabelle 1). Diesen Fragebogen füllten die Studierenden am letzten Kurstermin noch einmal aus.

Tabelle 1: Verwendete Instrumente

Skala	Beschreibung	Quelle
WHO-5	5-Items, 5-Punkte Likert-Skala; Misst das Wohlbefinden; Summenwert 25–13: Gutes Wohlbefinden. Lebensqualität momentan noch nicht beeinträchtigt. Summenwert <13: Behandlungsbedürftige Überlastung, ein Burnout oder eine Depression können nicht sicher ausgeschlossen werden.	Topp, Østergaard, Søndergaard & Bech, 2015
SWE	10-Items, 4-Punkte Likert-Skala; Misst subjektive Überzeugung, kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können; Höhere Werte entsprechen einer besseren Selbstwirksamkeit.	Schwarzer & Jerusalem, 1999
MAAS	15-Items, 5-Punkte Likert-Skala; Misst Achtsamkeit; Höhere Werte entsprechen einem achtsameren Verhalten	Brown & Ryan, 2003; Michalak, Heidenreich, Ströhle & Nachtigall, 2008 (dt. Version)
FFA	14-Items, 4-Punkte Likert-Skala; Misst Achtsamkeit; Höhere Werte entsprechen einem achtsameren Verhalten	Walach, Buchheld, Buttenmüller, Kleinknecht & Schmidt, 2006
GRAS	23-Items, 5-Punkte Likert-Skala; Bewertet persönliche Reflektionsfähigkeit von Medizinstudierenden und Doktoren unter den Aspekten Selbstreflektion, empathische Reflektion und Reflektive Kommunikation; Höhere Werte entsprechen einer besseren Reflektionsfähigkeit.	Aukes, Geertsma, Cohen-Schotanus, Zwierstra & Slaets, 2007
SPF	16-Items, 5-Punkte Likert-Skala; Misst vier verschiedene Aspekte: Fantasy Scale, Personal Distress, Perspective Taking, Empathic Concern; Höhere Werte in den Kategorien entsprechen besseren Fähigkeiten.	Paulus, 2009
PSS	10-Items, 5-Punkte Likert-Skala; Misst Stressempfinden; Summenwerte Stressempfinden: Gering 0–13, Moderat 14–26, Hoch 27–40.	Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1994

Außerdem wurden sie eingeladen, eine Woche nach Abschluss des Kurses an einer Fokusgruppe teilzunehmen. Das Evaluationsziel war, sowohl die Akzeptanz und Motivation für das Angebot bei den Studierenden zu evaluieren als auch die Veränderung der Achtsamkeit und der Selbstwirksamkeit sowie des Stresserlebens und des allgemeinen Wohlbefindens der Studierenden nach Beendigung des MBM-Kurses (*Aus-)Zeit für mich!* zu untersuchen.

5.1 Stichprobe der Evaluation

Tabelle 2: Beschreibung der Stichprobe (N=24)

Charakteristik	Total (N = 24)
Gender , n (%)	
Männlich	4 (16.7)
Weiblich	20 (83.3)
Alter , in Jahren, Median (Reichweite)	22 (19–30)
Semesterzahl , n (%)	
1. bis 2. Fachsemester	11 (45.8)
3. bis 4. Fachsemester	1 (4.2)
5. Fachsemester oder höher	12 (50.0)
Studiengang , n (%)	
Medizin	19 (79.2)
Nicht-Medizin	5 (20.8)
Sportlich aktiv , n (%)	
Ja	23 (95.8)
Entspannungstechniken , n (%)	
Ja	12 (50)

Die Charakteristika der ersten Kohorte in Lübeck wurden in Tabelle 2 (Beschreibung der Stichprobe (N=24)) beschrieben. Es nahmen Studierende unterschiedlichen Alters, unterschiedlicher Semesterstufen und Studienfächer teil. Fast 80 Prozent der Teilnehmenden studierten Medizin. Nur fünf der Teilnehmenden studierten andere Fachrichtungen (Physiotherapie (n = 2), Infection Biology (n = 2), Molecular Life Science (n = 1)). Fast alle Studierenden waren regelmäßig sportlich aktiv, wohingegen nur die Hälfte regelmäßig Entspannungsübungen praktizierten.

5.2 Auswertung der Motivationsschreiben

Aus den Motivationsschreiben für den Kurs ging hervor, dass Studierende, die bereits Vorerfahrungen mit Stressreduktionsmaßnahmen oder Entspannungstechniken hatten, über positive Erlebnisse berichteten, aber Schwierigkeiten hatten, diese Methoden in ihren Alltag zu integrieren und sich erhofften, durch den Kurs Methoden regelmäßiger zu praktizieren (Box 1). Gleichzeitig wollten Teilnehmende, die noch keine Vorerfahrungen hatten, sich auf etwas Neues einlassen, um so Möglichkeiten zur Selbsthilfe in stressigen Phasen zu erlernen. Das Thema Stress im Studium beschrieben die Studierenden in den Motivationsschreiben teilweise sehr deutlich (z. B. „*Pausen zu nehmen fällt mir schwer, [...]*“). Die Studierenden fühlten sich von ihrem Studium

gestresst und unter Druck gesetzt, waren ruhelos und hatten Schwierigkeiten, abzuschalten und Zeit für sich zu nehmen. Sie hofften, dass der Kurs einen Werkzeugkasten bereithält, der es ihnen ermöglicht, mit Stress im Studium und später im Beruf umzugehen (Box 2). Eine weitere Motivation für die Kursteilnahme der Medizinstudierenden war, dass sie erlerntes Wissen später im Beruf an Patienten und Patientinnen weitergeben könnten. Insgesamt bestand Interesse daran, im Uni-Alltag Raum zu schaffen, sich Zeit für sich zu nehmen, sich persönlich Gutes zu tun und sich darüber mit anderen Studierenden in der gleichen Situation auszutauschen.

Box 1: Vorerfahrung und Alltagsintegration

„Ich weiß, wie gut es [Entspannungstechniken] mir tut und trotzdem findet es wieder nicht in meinen Alltag.“

„...im Rahmen einer Asienreise einen Kurz-Meditationskurs in einem Mönchskloster belegt. Eine Zeitlang habe ich versucht die dort erlernten Fähigkeiten im Alltag zu üben und umzusetzen. Leider ist das im stressigen Studiums-wirrwarr untergegangen.“

Box 2: Selbsthilfe und Stressbewältigung

„Es wäre [...] interessant, [...] Möglichkeiten zur ‚Selbsthilfe‘ und zum ‚Ressourcen-Aufladen/Sparen‘ kennenzulernen und auszuprobieren.“

„Da die Zeit als Assistenzärztin bestimmt viel Kraft und Energie fordert, würde ich gerne ‚Handwerkszeug‘ besitzen, um damit umzugehen.“

„Ein fester Termin pro Woche, an dem das übliche Unileben für 90 Minuten warten muss, und ich mich mit mir selbst beschäftigen kann, würden mir helfen, ruhiger und gelassener zu lernen und zu leben.“

5.3 Quantitative Auswertung der Fragebögen

Die Analysen der Fragebogendaten im Vorher-Nachher-Vergleich zeigten insgesamt eine Steigerung der Selbstwirksamkeit sowie eine Steigerung der Achtsamkeit der Studierenden über den Verlauf des Kurses. Eine Steigerung des Wohlbefindens sowie eine Reduktion des Stresserlebens konnte auf der Grundlage dieser Daten nicht belegt werden. Tabelle 3 gibt einen Überblick über die Ergebnisse aller verwendeten Fragebögen.

Tabelle 3: Ergebnisse der verwendeten Skalen: WHO-5 Fragebogen zum Wohlbefinden (WHO-5), Allg. Selbstwirksamkeitsskala (SWE), Mindfulness and Attention Awareness Scale (MAAS), Freiburger Fragebogen zu Achtsamkeit (FFA), Groningen Reflection Ability Scale (GRAS), Saarbrückener Persönlichkeitsfragebogen (SPF), Perceived Stress Scale (PSS)

Skala	n	Mittel (t_0)	Mittel (t_1)	t_1-t_0	P-Wert
WHO-5	23	15.09	14.04	-1.05	0.146
SWE	23	30.91	32.57	1.66	0.029
MAAS	23	45.70	45.74	0.04	0.563
FFA	23	38.61	40.26	1.65	0.044
GRAS	22	81.79	82.39	0.60	0.666
SPF	23				
Fantasy Scale		15.48	15.48	-0.00	0.874
Personal Distress		11.30	11.35	-0.05	0.805
Perspective Taking		15.96	15.61	-0.35	0.440
Empathic Concern		16.04	16.43	0.39	0.157
PSS	23	30.00	30.48	0.48	0.693

5.4 Auswertung der Fokusgruppen-Interviews: „(Aus-)Zeit für mich!“

Die semistrukturierten Fokusgruppen-Interviews wurden mit vier Teilnehmenden durchgeführt. Aus jeder Kursgruppe war mindestens eine Person vertreten. Die Fokusgruppe fokussierte die drei Themen (1) Stresserleben, (2) Selbstachtsamkeit und (3) Alltagsintegration.

- (1) Stresserleben: *„Der Stress an sich hat sich nicht verändert, [...] Bei mir hat sich der Umgang durch den Kurs damit geändert, [...]“* Die Teilnehmenden teilten mit, dass sie achtsamer dafür geworden sind, wann sie gestresst sind und daraufhin Aktivitäten begrenzen oder erlernte Methoden des Kurses gezielt anwenden. Bevorzugt waren hierbei Methoden, die schnell und einfach ohne große Hilfsmittel anzuwenden sind (u. a. Eingangs- und Abschlussmeditation, Geh- und Essmeditation sowie Tagebuch schreiben). Zum anderen hat sich für die Teilnehmenden der Umgang mit Stress dahingehend verändert, dass sie nun offener darüber reden – in der Kursgruppe und auch mit vertrauten Personen.
- (2) Selbstachtsamkeit: Die Teilnehmenden stimmten zu, dass Selbstachtsamkeit einen höheren Stellenwert in ihrem Leben erhalten habe und sie sich häufiger bewusst Zeit nähmen, um konkrete Situationen zu reflektieren. Im Gespräch wurde deutlich, dass das Bewusstsein über Selbstachtsamkeit durch den Kurs geschärft wurde, sodass die Teilnehmenden feststellen können, in welchen Situationen sie weniger

achtsam im Umgang mit sich selbst waren, dass dies jedoch nicht unbedingt mit einem insgesamt achtsameren Verhalten einhergeht.

- (3) Integration in den Alltag: Teilnehmende berichteten, dass sie überwiegend Schwierigkeiten haben, Übungen fest und regelmäßig in den Alltag zu integrieren, wenn diese zeitaufwändig sind oder der Stress im Alltag zunimmt (*„...die Eingangsmeditation [habe ich] auch leider nicht so oft [gemacht], wie ich wollte, weil ich's irgendwie vergessen hab oder wenn ich denn abends müde war, dann bin ich halt lieber schlafen gegangen also noch was zu meditieren.“*). Es wurden jedoch erlernte Übungen für die kurzzeitige Stressbewältigung genutzt, um z. B. sich beim Lernen wieder neu zu fokussieren. Die Teilnehmenden bekräftigten, dass der feste Termin in der Woche, die Atmosphäre und das Vertrauen in der Kursgruppe sowie die Kursleitungen als „Vorbilder“ besonders geholfen haben, regelmäßig Achtsamkeitsübungen in den Alltag zu integrieren.

6 Ausblick: Mind-Body-Medizin als fester Bestandteil des studentischen Gesundheitsmanagements

Studierende sind durch ihr Studium zunehmend gestresster, was nachhaltig die Gesundheit beeinträchtigen kann. Um die Gesundheit der Studierenden zu fördern, wird an vielen Universitäten ein studentisches Gesundheitsmanagement aufgebaut, das die Aspekte Bewegung, Ernährung, psychische Gesundheit und Prävention integriert. Projekte wie ein StudiAktivPass an der Universität Freiburg, Wahlfächer zur Gesundheitsförderung und Prävention für Musiker an der Universität Mainz oder „Bewegt studieren – Studieren bewegt!“ an verschiedenen deutschen Hochschulen und Universitäten wurden in die Wege geleitet.

An der Universität Lübeck wurde im Rahmen des studentischen Gesundheitsmanagements unter anderem die Bewegungspause in Vorlesungen ermöglicht, das Wahlfach *Gesund durchs Studium* fest etabliert, und ein Kreativ-Komitee für Gesundheitsförderung ins Leben gerufen, das Studierenden an einem regelmäßig tagenden runden Tisch die Möglichkeit zur Partizipation und Mitgestaltung bietet. Als Besonderheit des studentischen Gesundheitsmanagements in Lübeck wurde der Mind-Body-Medizin-Kurs in Kooperation mit der Georgetown University verwirklicht. Die achtsamkeitsbasierte, auf das Individuum abzielende, gesundheitsfördernde Intervention ist eine primärpräventive Maßnahme zur Stressbewältigung. Kursteilnehmende erlernen über zehn Einheiten in einer Kleingruppe verschiedene Meditationstechniken und innere Einkehr. Begleitet wird dies durch Übungen zu Hause, gesunde Ernährung, Bewegung und das Führen eines selbstreflexiven Tagebuchs. In der Gruppe werden die Fortschritte und Herausforderungen geteilt.

Wissenschaftliche Erkenntnisse sprechen Achtsamkeit und erhöhter Selbstwirksamkeit einen wichtigen Anteil an der Resilienzförderung zu (Büttner & Dlugosch, 2013; Pascoe et al., 2017). Die hier vorgestellten ersten Evaluationsergebnisse sprechen dafür, dass der Kurs „(Aus-)Zeit für mich!“ zu einer Steigerung des Selbstwirksamkeitserlebens sowie der Achtsamkeit führen kann. Dies stützend zeigte eine Interventionsstudie der Kursbegründer und -begründerinnen, dass Mind-Body-Medizin Selbstachtsamkeit und die Fähigkeit der Stressbewältigung stärke (Saunders et al., 2007). Auch positive Langzeiteffekte konnten bereits gezeigt werden. Staffaroni et al. (2017) zeigten einen positiven Einfluss von Mind-Body-Medizin in Bezug auf Selbstachtsamkeit und Patientenversorgung bei Ärzten und Ärztinnen auf, die während ihrer Studienzeit mindestens in einem Semester den Kurs absolviert hatten. Die quantitativen Daten aus unserer Studie konnten zwar keinen positiven Einfluss auf das Wohlbefinden bzw. keine subjektiv wahrgenommene stressreduzierende Wirkung belegen. Teilnehmende der Fokusgruppe bemerkten aber, dass sich ihr Umgang mit Stress durch den Kurs verändert habe. Eine andere Studie deutete ebenfalls auf eine verbesserte Stress-toleranz durch Mind-Body-Medizin-Training hin (Kraemer, Luberto, O’Bryan, Mysinger & Cotton, 2016).

Die Evaluation zeigt außerdem, dass Studierende sowohl großes Interesse als auch Bedarf an einem Angebot im Bereich Mind-Body-Medizin haben. Die Teilnehmenden der Fokusgruppe bekräftigten, dass sie durch den Kurs einen Werkzeugkasten für stressige Phasen in der Hand haben, auf den sie im Studium und später im Beruf zurückgreifen können. Der Kurs hat erreicht, dass für die Studierenden das Thema Selbstachtsamkeit bewusster und präsenter geworden ist und für sie einen höheren Stellenwert einnimmt. Hierzu trugen weniger die konkreten Inhalte des Kurses bei als vielmehr der gemeinsame Weg mit der Gruppe und die regelmäßige Auszeit für sich sowie die intensive Auseinandersetzung mit Konzepten der Achtsamkeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Die Vorher-Nachher-Erhebung zeigt eine Steigerung der Selbstwirksamkeit als auch der Achtsamkeit. Keine statistisch signifikanten Effekte deuten auf ein verändertes Selbstbewusstsein, Wohlbefinden oder das Stresserleben hin. Aufgrund der geringen Fallzahl dieser ersten Evaluation sowie der Nichtberücksichtigung einer Kontrollgruppe weisen die quantitativen und qualitativen Ergebnisse jedoch einen eher explorativen Charakter auf. Diese müssten in einem zweiten Durchlauf validiert werden.

Insgesamt zeigt dieser erste Durchlauf des Kurses jedoch, dass (1) Maßnahmen der Mind-Body-Medizin von Studierenden positiv aufgenommen werden sowie einen Bedarf decken und dass (2) dadurch Selbstachtsamkeit und Selbstwirksamkeitserleben verbessert werden können. Beides trägt nachweislich zu einer Stärkung der Resilienz bei (Kunzler et al., 2018). Folgende Punkte sind für eine erfolgreiche Umsetzung eines Mind-Body-Medizin-Kurses relevant:

- die Kurse sollten über einen längeren Zeitraum (semesterbegleitend) stattfinden, so dass die einzelnen Übungen praktiziert und Gruppendynamiken optimal genutzt werden können,
- die Gruppen sollten klein gehalten werden (max. zwölf Teilnehmende pro Gruppe), so dass eine vertrauensvolle, offene Atmosphäre geschaffen werden kann,
- die Kursleitenden selbst sollten Inhalte der Mind-Body-Medizin in ihren Alltag integriert haben, um eine gute Vorbildfunktion wahren zu können,
- neben umfassenden Entspannungsübungen sollten kurze alltagspraktische Abwandlungen angeboten werden, die auch in stressreichen Phasen des Studiums beibehalten werden können (z. B. Vorschlag, einen Teil des Nachhauseweges achtsam zu gehen, Fünf-Minuten Meditationen etc.).

Abschließend kann gesagt werden, dass Mind-Body-Medizin im studentischen Gesundheitsmanagement eine größere Rolle zukommen sollte, da hierdurch Stressbewältigung, Entspannung, Bewegung und Ernährung in ihrem Zusammenspiel gefördert und so zentrale Ziele in einem Angebot integriert werden. Durch Mind-Body-Medizin werden resiliente Studierende ausgebildet, die einen gesundheitsfördernden Alltag leben, sodass sie ihr volles Potenzial im Studium entfalten und selbstbestimmt mit allen Herausforderungen gesund meistern können. Der Kurs „(Aus-)Zeit für mich!“ ist ein erfolgreiches Beispiel dafür.

Literatur

Aukes, L. C., Geertsma, J., Cohen-Schotanus, J., Zwierstra, R. P. & Slaets, J. P. (2007). The development of a scale to measure personal reflection in medical practice and education. *Medical teacher*, 29(2-3), 177–182.

Bandura, A. (1998). Health promotion from the perspective of social cognitive theory. *Psychology and health*, 13(4), 623–649.

Barthel, Y. A., Ernst, J., Rawohl, S., Körner, A., Lehmann, A. & Brähler, E. (2011). Psychosoziale Situation von Studierenden – Beratungs- und Behandlungsbedarf und Interesse an Psychotherapie. *Zeitschrift für Psychotraumatologie, Psychotherapiewissenschaft, psychologische Medizin*, 2, 73–83.

Brown, K. W. & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822.

Büttner, T. R. & Dlugosch, G. E. (2013). Stress im Studium. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 8(2), 106–111.

Cohen, S., Kamarck, T. & Mermelstein, R. (1994). Perceived stress scale. *Measuring stress: A guide for health and social scientists*, 10.

Esch, S. M. & Esch, T. (2016). *Stressbewältigung: Mind-Body-Medizin, Achtsamkeit, Selbstfürsorge*. Medizinisch Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.

Georgetown University School of Medicine. (2018). *Mind Body Medicine Program*. Abgerufen am 09.09.2019 von <https://som.georgetown.edu/education/mindbody>.

Grützmaker, J., Gusy, B., Lesener, T., Sudheimer, S. & Willige, J. (2018). *Gesundheit Studierender in Deutschland 2017. Ein Kooperationsprojekt zwischen dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, der Freien Universität Berlin und der Techniker Krankenkasse*. Hannover, Deutschland.

Herbst, U., Voeth, M., Eidhoff, A. T., Müller, M. & Stief, S. (2016). *Studierendenstress in Deutschland – eine empirische Untersuchung*. AOK-Bundesverband (Hrsg.). Abgerufen am 16.04.2020 von https://www.ph-ludwigsburg.de/uploads/media/AOK_Studie_Stress.

Kabat-Zinn, J. (2003). *Mindfulness-based interventions in context: past, present, and future*. *Clinical psychology: Science and practice*, 10(2), 144–156.

Keye, M. D. & Pidgeon, A. M. (2013). *Investigation of the relationship between resilience, mindfulness, and academic self-efficacy*. *Open Journal of Social Sciences*, 1(06), 1.

Kraemer, K. M., Luberto, C. M., O'Bryan, E. M., Mysinger, E. & Cotton, S. (2016). *Mind-Body Skills Training to Improve Distress Tolerance in Medical Students: A Pilot Study*. *Teaching and Learning in Medicine*, 28(2), 219–228.

Kötter, T., Pohontsch, N. J. & Voltmer, E. (2015). *Stressors and starting points for health-promoting interventions in medical school from the students' perspective: a qualitative study*. *Perspectives on medical education*, 4(3), 128–135.

Kunzler, A. M., Gilan, D. A., Kalisch, R., Tüscher, O. & Lieb, K. (2018). *Current concepts of resilience research*. *Der Nervenarzt*, 89(7), 747–753.

Michalak, J., Heidenreich, T., Ströhle, G. & Nachtigall, C. (2008). *Die deutsche Version der Mindful Attention and Awareness Scale (MAAS). Psychometrische Befunde zu einem Achtsamkeitsfragebogen*. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 37(3), 200–208.

Multrus, F., Bargel, T. & Ramm, M. (2008). *Studiensituation und studentische Orientierungen: 10. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen; [Langfassung]*. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Pascoe, M. C., Thompson, D. R., Jenkins, Z. M. & Ski, C. F. (2017). *Mindfulness mediates the physiological markers of stress: Systematic review and meta-analysis*. *Journal of psychiatric research*, 95, 156–178.

Paulus, C. (2009). *Der Saarbrücker Persönlichkeitsfragebogen SPF (IRI) zur Messung von Empathie: Psychometrische Evaluation der deutschen Version des Interpersonal Reactivity Index*. Saarbrücken: Universitäts- und Landesbibliothek.

Saunders, P. A., Tractenberg, R. E., Chaterji, R., Amri, H., Harazduk, N., Gordon, J., Lumpkin, M. Haramati, A. (2007). Promoting self-awareness and reflection through an experiential Mind-Body Skills course for first year medical students. *Medical Teacher*, 29(8), 778–784.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE)*. Berlin: Freie Universität. Abgerufen am 16.04.2020 von <http://www.selbstwirksam.de/>.

Staffaroni, A., Rush, C. L., Graves, K. D., Hendrix, K., Haramati, A. & Harazduk, N. (2017). Long-term follow-up of mind-body medicine practices among medical school graduates. *Medical Teacher*, 39(12), 1275–1283. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1372562>

Thees, S., Gobel, J., Jose, G., Bohrhardt, R. & Esch, T. (2012). Die Gesundheit von Studierenden im Bologna-Prozess. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 7(3), 196–202.

Topp, C. W., Østergaard, S. D., Søndergaard, S. & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: a systematic review of the literature. *Psychotherapy and psychosomatics*, 84(3), 167–176.

Walach, H., Buchheld, N., Buttenmüller, V., Kleinknecht, N. & Schmidt, S. (2006). Measuring mindfulness – the Freiburg mindfulness inventory (FMI). *Personality and individual differences*, 40(8), 1543–1555.

Manuskript eingegangen: 10.09.2019
Manuskript angenommen: 17.04.2020

Angaben zu den Autorinnen und Autoren:

Anna K. Tietjen

Katrin U. Obst

Arbeitsbereich Gesundheitsförderung in Studium und Beruf

Institut für Sozialmedizin & Epidemiologie

Universität zu Lübeck

Ratzeburger Allee 160

23562 Lübeck

E-Mail: anna@tietjen.de

katrin.obst@uksh.de

Thomas Kötter

Institut für Allgemeinmedizin

Universität zu Lübeck

Ratzeburger Allee 160

23562 Lübeck

E-Mail: thomas.koetter@uni-luebeck.de

Anna Katharina Tietjen ist Absolventin des Masterstudiengangs Public Health der University of Edinburgh. Von Oktober 2017 bis September 2019 arbeitete sie als wissenschaftliche Assistentin in der Arbeitsgruppe Studierendengesundheit am Institut für Sozialmedizin und Epidemiologie der Universität zu Lübeck. Ihr Schwerpunkt lag im Bereich Resilienzförderung von Studierenden.

Katrin U. Obst ist Sozialpsychologin. Seit 2014 arbeitet sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Studierendengesundheit am Institut für Sozialmedizin und Epidemiologie der Universität zu Lübeck. Ein Schwerpunkt ihrer Arbeit liegt in der Erforschung gruppenpsychologischer Faktoren in der Studierendengesundheit.

Priv.-Doz. Dr. Kötter ist Facharzt für Allgemeinmedizin und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Allgemeinmedizin der Universität zu Lübeck. Bis 2019 leitete er die Arbeitsgruppe Studierendengesundheit am Institut für Sozialmedizin und Epidemiologie der Universität zu Lübeck. Er erforscht protektive Faktoren für die Gesundheit von Studierenden.

Zu guter Letzt



Prof. Dr. Birgitta Wolff

Prof. Dr. Birgitta Wolff studierte Wirtschaftswissenschaften in Witten/Herdecke, an der Ludwig-Maximilians-Universität München (LMU) und der Harvard University. Sie forschte und lehrte an der Georgetown University in Washington D.C. und an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, an der sie den Lehrstuhl für BWL, insbesondere Internationales Management, innehatte. Gastprofessuren führten sie nach Osteuropa, Brasilien und China. 2010 wurde Birgitta Wolff Kultusministerin des Landes Sachsen-Anhalt, 2011 bis 2013 führte sie das Landesministerium für Wissenschaft und Wirtschaft. Seit Januar 2015 ist sie Präsidentin der Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Was fasziniert Sie am Bereich Hochschul- und Bildungswesen?

Die unglaubliche Dynamik unter der zunächst so scheinbar trägen Oberfläche teilweise riesiger Bildungs- und Forschungseinrichtungen. Die extrem motivierten und gebildeten Menschen, die dort stets neue Herausforderungen aufgreifen, (er)forschen und dann in wissenschaftliche, teilweise auch gesellschaftliche Diskurse überführen, und vor allem auch in die Lehre.

Wie würden Sie Ihren eigenen akademischen Werdegang bezeichnen?

Mein Studium war geprägt durch Flexibilität und Offenheit, weswegen meine Lernerfahrung vor allem darin besteht, beständig Plananpassungen und Rekalibrierungen des eigenen Lebensentwurfs vornehmen zu können: Wann immer sich neue, interessante Optionen ergeben – heißt es, diese zu erkennen, abzuwägen und dann zu handeln. (Ich hatte früher nie geplant, Professorin oder Politikerin zu werden.)

Warum haben Sie sich damals für ein Studium an den Universitäten Witten/Herdecke, LMU München und Harvard entschieden?

An Witten/Herdecke reizte mich besonders das selbstorganisierte, fachlich sehr breite Studium mit großem Freiraum auf der Basis einer bereits abgeschlossenen Berufs-

ausbildung. An die LMU in München wechselte ich wegen meines „Doktorvaters“ und späteren Habil-Betreuers Arnold Picot, und in Harvard wollte ich schließlich mal sehen, was die vermeintliche Weltspitze so treibt.

Was war ihre schönste Erfahrung im Studium?

Zu verstehen, dass Regeln in einer Gesellschaft nicht per se einengend, sondern vor allem auch ermöglichend sind (z. B. in Kursen zu „The Reason of Rules“, „The Power to Tax“ oder „Limits of Liberty“).

Welche Veranstaltungen mochten Sie überhaupt nicht?

Eigentlich kann ich mich an solche gar nicht erinnern. Oft kam ja auch was ganz überraschend Neues. Wenn ich einmal pro Veranstaltung ein Aha-Erlebnis hatte, hat es sich schon gelohnt.

Wie würden Sie rückblickend das Studium an Ihrer Alma Mater bewerten und warum?

Als sehr gut. Auf der Basis einer abgeschlossenen Berufsausbildung war das Konzept des sehr freien, selbstverantwortlichen Studiums in Witten/Herdecke perfekt für mich. Es ging um Erkenntnis und Lernerlebnisse voller Überraschungen, die man sich kaum gezielt organisieren kann, sondern für die man vor allem offen und neugierig sein muss. Und dann das „richtige“ Umfeld braucht. Die Promotion und Habilitation an der LMU in München boten für mich das ideale Umfeld für die Weiterqualifikation, die jedoch auch nie langfristig geplant war, sondern sich aus Chancen entwickelte und durch wichtige Auslandsjahre ergänzt wurde.

Wer oder was hat Sie während Ihres Studiums/ihrer Ausbildung am meisten beeinflusst?

Arnold Picot, mein Münchener Chef, dem ich für so vieles unendlich dankbar bin.

Welche Eigenschaften sollte eine Hochschule in der heutigen Zeit haben, damit sie zukunftsfähig ist bzw. bleibt?

Sie muss wissenschaftlich und organisatorisch „responsive“ sein. Das heißt, sie darf sich nicht abschotten, sondern muss Herausforderungen in Wissenschaft und Gesellschaft aufgreifen, beforschen und sich immer wieder positionieren.

Hinweise für Autorinnen und Autoren

Konzept:

Die Zeitschrift „Beiträge zur Hochschulforschung“ bietet Hochschulforschenden und Akteuren im Hochschulbereich die Möglichkeit zur Erstveröffentlichung von Artikeln, die wichtige Entwicklungen im Hochschulbereich aus unterschiedlichen methodischen und disziplinären Perspektiven behandeln. Dabei wird ein Gleichgewicht zwischen quantitativen und qualitativen empirischen Analysen, Vergleichsstudien, Überblicksartikeln und Einblicken in die Praxis angestrebt.

Eingereichte Artikel sollten klar und verständlich formuliert, übersichtlich gegliedert sowie an ein Lesepublikum aus unterschiedlichen Disziplinen mit wissenschaftlichem und praxisbezogenem Erwartungshorizont gerichtet sein.

Review-Verfahren:

Wie für eine wissenschaftliche Zeitschrift üblich, durchlaufen alle eingereichten Manuskripte eine externe Begutachtung durch anonyme Sachverständige (double blind). Dabei kommen je nach Ausrichtung des Artikels folgende Kriterien zum Tragen: Relevanz des Themas, Berücksichtigung des hochschulpolitischen Kontexts, Praxisbezug, theoretische und methodische Fundierung, Qualität der Daten und empirischen Analysen, Berücksichtigung der relevanten Literatur, klare Argumentation und Verständlichkeit für ein interdisziplinäres Publikum. Die Autorinnen und Autoren werden über das Ergebnis schriftlich informiert und erhalten gegebenenfalls Hinweise zur Überarbeitung.

Umfang und Form der eingereichten Manuskripte:

Manuskripte sollten bevorzugt per E-Mail eingereicht werden und einen Umfang von 20 Seiten/50 000 Zeichen mit Leerzeichen nicht überschreiten (Zeilenabstand 1,5, Arial 11). Ergänzend sollten je ein Abstract (maximal 1000 Zeichen mit Leerzeichen) in deutscher und in englischer Sprache sowie Anschrift und Angaben zur beruflichen Funktion des Autors beigefügt sein. Die Druckfassung wird extern von einem Graphiker erstellt.

Bitte beachten Sie in jedem Fall bei Einreichung eines Manuskripts die ausführlichen verbindlichen Hinweise für Autoren unter <http://www.bzh.bayern.de>.

Kontakt:

Dr. Lydia Hartwig

E-Mail: Beitraege@ihf.bayern.de

Aus dem Inhalt

Yvette E. Hofmann, Raphael Müller-Hotop, Daniela Datzler: Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis

Sarah Berndt, Annika Felix: Resilienz und der Übergang in die Hochschule – Eine empirische Untersuchung der Bedeutung von Resilienz für den Studienerfolg und -abbruch in der Studieneingangsphase

Meike Nicolaus, Stephanie Duchek: 20 Jahre Bologna und Beschäftigungsfähigkeit – Eine qualitative Studie zu Einflussmöglichkeiten der Hochschulausbildung auf die Resilienz von Absolventinnen und Absolventen

Ines Niemeyer: Gesundheitsförderliche Ressourcen im Studium – Auswirkungen von sozialer Unterstützung und strukturellen Rahmenbedingungen der Hochschule auf die Lebenszufriedenheit und Gesundheit von Studierenden

Jana Bauer, Mara Kuschel: Führung als Resilienz-Ressource? Psychische Gesundheit von wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit und ohne Qualifizierungsziel und die Rolle des Führungsverhaltens der direkten Vorgesetzten

Ulf Banscheraus: Belastungserleben und resilientes Verhalten von Beschäftigten in wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen

Katrin U. Obst, Thomas Kötter: Identifikation mit dem Studiengang als Ansatzpunkt für Resilienzförderung bei Studierenden

Anna K. Tietjen, Katrin U. Obst, Thomas Kötter: Mind-Body-Medizin zur Resilienzförderung im Studium – Qualitative und quantitative Evaluation eines fakultativen Lehrangebots