

# Inhalt

Editorial .....	3
<i>Sandra Schmiedeler, Lorena Fleischmann, Richard Greiner, Tobias Richter, Wolfgang Schneider</i> Schulzeitverkürzung und Begabtenförderung: Wie unterscheiden sich Würzburger Frühstudierende im acht- (G8) und neunjährigen (G9) Gymnasium? .....	4
<i>Pascal Pollmeier, Tim Rogge, Christoph Vögelsang</i> Emotionale Erfahrungen von Lehramtsstudierenden bei der Arbeit mit Eigenvideografien von Unterricht – Fallanalysen aus einer längsschnittlichen Interviewstudie im Praxissemester .....	20
<i>Laura Court, Tobias Dohmen, Lukas Baumanns, Benjamin Rott, Petra Herzmann</i> Das Bedürfnis nach Gewissheit und Konkretion. Rekonstruktionen der Orientierungen von Mathematikstudent*innen im Hinblick auf die Reformwartung Inklusion .....	38
<i>Susanne Falk, Michelle Helmkamp, Theresa Thies</i> Die Studieneingangsphase internationaler Studierender: Hochschulzugangswege und die Vorbereitung auf studienspezifische Anforderungen .....	55
<i>Carolin Kunz, Lisa de Vries, Johannes Siegrist</i> Promotion 24/7? – Ein Erklärungsversuch der Gesundheitszufriedenheit von Promovierenden durch die psychische Distanzierungsfähigkeit und die Rolle der Betreuenden .....	80

# Schulzeitverkürzung und Begabtenförderung: Wie unterscheiden sich Würzburger Frühstudierende im acht- (G8) und neunjährigen (G9) Gymnasium?

Sandra Schmiedeler, Lorena Fleischmann, Richard Greiner, Tobias Richter, Wolfgang Schneider

**Zusammenfassung:** Die Frage, wie sich die Schulzeitverkürzung auf Programme der außerschulischen Begabtenförderung auswirkt, ist bislang wenig beachtet worden. Wir untersuchten, ob sich die Würzburger Frühstudierenden des achtjährigen Gymnasiums (G8) von denen des neunjährigen Gymnasiums (G9) unterscheiden. Hierzu wurden Teilnehmende der G8-Kohorte ( $N = 377$ ) mit denen der G9-Kohorte ( $N = 201$ ) hinsichtlich demografischer Variablen, Kriterien im Auswahlverfahren und im Frühstudienverlauf verglichen. In der G9-Kohorte gab es mehr männliche Teilnehmer am Frühstudium, während das Geschlechterverhältnis in der G8-Kohorte annähernd ausgeglichen war. Das Alter sowie die Klassenstufe bei der Bewerbung lagen in der G8-Kohorte erwartungsgemäß niedriger. Während sich keine Gruppenunterschiede in der Intelligenz zeigten, zeichnete sich die G8-Kohorte durch einen besseren Notendurchschnitt aus. Dagegen wies die G9-Kohorte eine längere (Anzahl der Semester) und umfangreichere (Anzahl der Veranstaltungen) Teilnahme sowie eine höhere Anzahl an Leistungsnachweisen auf. Es scheint, dass die G9-Kohorte mehr Ressourcen für ein Frühstudium aufbringen konnte als die G8-Kohorte.

**Schlüsselwörter:** Frühstudium, Begabtenförderung, G8 und G9, besondere Begabung, Hochleistung

Reduction in school time and gifted education:  
How do Würzburg's junior students in the eight- (G8)  
and nine-year (G9) secondary school (Gymnasium) differ?

**Summary:** The question whether shortening secondary school duration impacts gifted education programs is not well documented yet. We explored how junior students attending the eight-year version of the Bavarian Gymnasium (G8) differed from those attending the previous nine-year Gymnasium version (G9). Participants of the G8-cohort ( $N = 377$ ) were compared to those of the G9-cohort ( $N = 201$ ) regarding demographic variables as well as criteria from the selection process and from the junior study program. In the G9-cohort, more male students participated, whereas the ratio of males and females in the G9-cohort was almost balanced. As expected, participants' age and grade level at the time of admission were significantly lower in the G8-cohort than in the G9-cohort. Whereas the cohorts did not differ in terms of intellectual ability, the G8-cohort demonstrated better school grades than the G9-cohort. Junior students in the G9 participated significantly longer (number of semesters), more

extensively (number of courses), and earned more credits than the G8-cohort. Apparently, the G9-cohort was able to raise more resources for their junior studies than the G8-cohort.

**Keywords:** early study program, gifted education, G8 and G9, giftedness, high performance

## 1 Einleitung

Etwa 3 % bis 5 % der Schülerinnen und Schüler sind aufgrund ihrer Begabung oder ihrer besonderen Leistungsbereitschaft in der Schule unterfordert (Deutsche Telekom Stiftung, 2011). Für diese Schülerinnen und Schüler ist eine Begabtenförderung jenseits der schulischen Angebote, wie das Frühstudium sie bietet, hilfreich. Die grundlegende Idee des Programms besteht darin, dass besonders begabte bzw. leistungsstarke Jugendliche die Möglichkeit erhalten, bereits vor Abschluss ihrer Hochschulreife ein Studienfach zu studieren. Dadurch wird ihnen zum einen ermöglicht, ihr vorhandenes Wissen in einem spezifischen Bereich zu vertiefen (Enrichment) und Langeweile im Unterricht vorzubeugen. Zum anderen kann der Verlauf des eigenen Studiums gegebenenfalls verkürzt werden (Akzeleration), denn mit Ausnahme der zulassungsbeschränkten Fächer können im Frühstudium Leistungsnachweise erworben und für ein späteres Regelstudium anerkannt werden. Aus Sicht der Hochschulen bietet das Frühstudium die Chance, besonders begabte und talentierte Jugendliche bereits früh an die eigene Institution zu binden (Deutsche Telekom Stiftung, 2011). Insbesondere in den MINT-Fächern kann somit einem möglichen Nachwuchsmangel entgegen gewirkt werden. Oftmals sind die Universitäten sehr engagiert, Frühstudierende an die eigene Hochschule zu holen. Dies zeigt sich auch in der hohen Anzahl von mittlerweile 64 teilnehmenden Universitäten in Deutschland (Deutsche Telekom Stiftung, 2018) und etwa 2.000 Frühstudierenden pro Semester (Wolba, 2019). Dabei fällt auf, dass die durchschnittliche Anzahl an Frühstudierenden pro Hochschule in den letzten Jahren zurückgegangen ist: Während die Universitäten bei einer Befragung im Wintersemester 2012/2013 noch durchschnittlich 43 Schülerinnen und Schüler pro Semester zählten, waren es im Sommersemester 2018 nur noch knapp 36 Teilnehmende (Deutsche Telekom Stiftung, 2012/2013, 2018). Eine mögliche Ursache für den Rückgang wird in der Schulzeitverkürzung auf das achtjährige Gymnasium (G8) gesehen (Deutsche Telekom Stiftung, 2018). Durch die G8-Reform wurde die Schulzeit um ein Jahr reduziert und gleichzeitig die wöchentliche Unterrichtszeit erhöht. Inwiefern durch die Schulzeitverkürzung die Teilnahme an außerschulischen Fördermaßnahmen – wie dem Frühstudium – beeinflusst wird, ist bislang wenig beleuchtet worden. Es scheint sich jedoch für das Frühstudium abzuzeichnen, dass eine Teilnahme für die Schülerinnen und Schüler im G8 durch den erhöhten schulischen Arbeits- und Lernaufwand schwieriger umsetzbar ist. Daher widmet sich dieser Beitrag der Frage, ob sich die Frühstudierenden im G8 (erster Abiturjahrgang in Bayern 2011) hinsichtlich demografischer Variablen, Kriterien im Auswahlverfahren sowie im Frühstudienverlauf von den Teilnehmenden unterscheiden, die noch in neun Jahren das Gymnasium absolviert haben (G9).

# Emotionale Erfahrungen von Lehramtsstudierenden bei der Arbeit mit Eigenvideografien von Unterricht – Fallanalysen aus einer längsschnittlichen Interviewstudie im Praxissemester

Pascal Pollmeier, Tim Rogge, Christoph Vogelsang

**Zusammenfassung:** Die Arbeit mit Videografien eigenen Unterrichts wird in Praxisphasen in der universitären Lehramtsausbildung zunehmend als methodisches Mittel zur Reflexion von Unterrichtserfahrungen genutzt. Als wesentlicher Einflussfaktor für einen erfolgreichen Einsatz werden dabei die begleitenden Emotionen der Studierenden angenommen. In einer längsschnittlichen Interviewstudie wurden daher die emotionalen Prozesse von 20 Lehramtsstudierenden bei der Arbeit mit Eigenvideografien in Begleitveranstaltungen des Praxissemesters untersucht. Dabei konnten drei Typen rekonstruiert werden, die prototypische emotionale Muster im Praxissemesterverlauf beschreiben, die durch die Valenz emotionaler Zustände bezüglich der Eigenvideografie zu Beginn und Ende des Praxissemesters charakterisiert werden können (negativ-positiv, positiv-positiv, negativ-negativ). Bei fallübergreifender Betrachtung konnten zudem zentrale Zusammenhänge zwischen Emotionen und Merkmalen des Videoeinsatzes identifiziert werden, wie die Vertrautheit mit Mitstudierenden, der Prozess der Aufnahmegenehmigung und Vorerfahrungen mit Eigenvideografie. Die Ergebnisse der Studie können zur Vermeidung intensiver negativer Emotionen bei der Nutzung videobasierter Reflexion eigenen Unterrichts beitragen und die Akzeptanz von Eigenvideografie zur eigenen Professionalisierung in der Lehrerbildung erhöhen.

**Schlüsselwörter:** Lehrerbildung, Praxissemester, Videografie, Emotion, Längsschnittuntersuchung, Fallanalyse

Emotional experiences of teacher students during video-based feedback of their own teaching – case studies from a longitudinal interview study during a school internship semester

**Abstract:** Videos of pre-service teachers' own teaching are increasingly being used as a tool for reflection during school placements. Emotions are assumed to be a significant influencing factor for an effective usage of videos. Therefore, in a longitudinal interview study we examined the emotional processes of 20 student teachers using videos of their own lessons for reflection in university courses parallel to a one-semester school internship. Three case types of emotional patterns could be reconstructed, which can be characterized by the valence of emotional states at the beginning and end of the internship (negative-positive, positive-positive, negative-negative). A cross-case analysis also identified relations between emotional processes and characteristics of the video use, such as familiarity with fellow students, getting the approval for the video recording, and prior experience with self-recording. The results of

this study can be helpful to avoid intensive negative emotions during video-based reflection of pre-service teachers' own teaching and thus foster the acceptance of this method in the field of teacher education.

**Keywords:** teacher education, field experience, self-videos, emotion, longitudinal study, case study

## 1 Einleitung

Ein Ziel der Lehramtsausbildung ist der Aufbau von Reflexionskompetenz. Angehende Lehrkräfte sollen also beispielsweise in der Lage sein, selbst erlebte unterrichtliche Situationen aus verschiedenen Perspektiven (z. B. fachlich, fachdidaktisch, pädagogisch) zu reflektieren und daraus für zukünftige, ähnliche Situationen mögliche Handlungsalternativen zu entwickeln (Häcker, 2017). Eine zentrale Anforderung von Reflexion ist dabei die Relationierung von universitär erworbenem theoretischen Wissen und Erfahrungen der schulischen Praxis mit dem Ziel, die eigenen Fähigkeiten als Lehrperson weiterzuentwickeln (von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019; vgl. Zeichner, 2010). Dies geschieht im Lehramtsstudium primär in den schulpraktischen Studienanteilen, insbesondere im mittlerweile in vielen Bundesländern implementierten Praxissemester, in dem Lehramtsstudierende ein ca. fünfmonatiges Praktikum an einer Schule, kombiniert mit universitären Begleitveranstaltungen, absolvieren.

Eine mögliche Methode, eigenes Unterrichtshandeln einer vertieften Reflexion zugänglich zu machen, ist die Arbeit mit Eigenvideografien, also Videoaufzeichnungen eigenen Unterrichts, die zunehmend als methodisches Mittel in der Lehrerbildung verwendet werden (vgl. Brouwer, 2014). Neben dem hohen Professionalisierungspotential kann die Konfrontation mit eigenem videografierten Unterricht aber auch eine Quelle von Verunsicherung sein und unangenehme Emotionen hervorrufen, die wiederum einen negativen Einfluss auf die angestrebten Reflexionsprozesse haben können (Kleinknecht & Poschinski, 2014). Während die kognitiven Wirkungen der Videografie in der Lehrerbildung vielfach untersucht wurden, wurden ihre affektiven Wirkungen bisher seltener analysiert. In diesem Beitrag berichten wir daher über eine längsschnittliche Interviewstudie, in der Studierende, die im Rahmen von universitären Praxisbegleitveranstaltungen zum Praxissemester ihren eigenen Unterricht auf Video aufgezeichnet und reflektiert haben, zu ihren emotionalen Erfahrungen befragt wurden. In Fallanalysen werden dabei insbesondere die Wechselwirkungen von Aufnahmesetting, Veranstaltungsmerkmalen, Vorerfahrungen und den emotionalen Erfahrungen der Studierenden berichtet. Übergreifendes Ziel ist es, empirische Hinweise darauf zu gewinnen, wie emotionale Belastungen bei der Arbeit mit Eigenvideografien verringert werden können.

# Das Bedürfnis nach Gewissheit und Konkretion. Rekonstruktionen der Orientierungen von Mathematikstudent\*innen im Hinblick auf die Reform Erwartung Inklusion

Laura Court, Tobias Dohmen, Lukas Baumanns, Benjamin Rott, Petra Herzmann

**Zusammenfassung:** Angesichts bildungspolitischer Reformbestrebungen, das Schulsystem verstärkt inklusiv auszurichten, stellt sich die Frage, wie sich angehende Lehrer\*innen als zukünftige schulische Akteur\*innen mit inklusionsspezifischen Anforderungen auseinandersetzen. Mit Bezug zu strukturtheoretischen Bestimmungen pädagogischer Professionalität wird im Rahmen eines Projekts zu Fachlichkeits- und Inklusionsorientierung anhand von Gruppendiskussionen mit Mathematikstudent\*innen dokumentarisch rekonstruiert, wie die Befragten fach- und inklusionsspezifische Herausforderungen thematisieren. Dabei lassen sich trotz einer geteilten formalen Strenge der Befragten in Bezug auf Mathematikunterricht unterschiedliche Orientierungen hinsichtlich der Reform Erwartung Inklusion aufzeigen. Diese Orientierungen bewegen sich zwischen kritischer Distanzierung zu Vorstellungen von einer inklusiven Praxis einerseits und einer Ungewissheit antizipierenden Akzeptanz in der Umsetzung inklusiven Unterrichts andererseits.

**Schlüsselwörter:** Lehrer\*innenbildung, Professionalisierung, Inklusion, Fachlichkeit, Ungewissheit

## The need for certainty and reification. Reconstructions of mathematics students' orientations regarding the expectation of reform in the context of inclusion

**Abstract:** Faced with educational policy reforms to make the school system more inclusive, the question arises as to how future teachers, as future school protagonists, will deal with requirements specific to inclusion. Based on structural-theoretical determinations of pedagogical professionalism, a project on professionalism and inclusion orientation using group interviews with mathematics students aimed to reconstruct how the students address subject-specific and inclusion-specific demands. Despite a shared formal strictness of the respondents with respect to mathematics teaching, different orientations can be identified concerning the expectation of reform in the context of inclusion. These orientations range from a critical distance to notions of an inclusive practice on the one hand to an uncertainty of anticipatory acceptance in the implementation of inclusive teaching on the other hand.

**Keywords:** teacher training, professionalization, inclusion, subject matter, uncertainty

## 1 Einleitung

Aktuelle bildungspolitisch initiierte Vorgaben – wie etwa die Änderung des Schulgesetzes in NRW (2020) in Folge der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) – zeigen, wie das Schulsystem als Teilbereich von Gesellschaft zu Fragen bezüglich der Anerkennung von Inklusion adressiert wird (Heinrich & Altrichter, 2008). Dabei sind zwei Aspekte von Bedeutung: Zum einen markieren ebenjene bildungspolitischen Maßgaben keinesfalls eine grundlegende schulpädagogische Neuausrichtung, sondern schließen vielmehr an vorgängige Diskurse um Heterogenität und individuelle Förderung an. Zum anderen stellt die Anforderung, Schulen auf Inklusion umzustellen, nur eine von vielfältigen Transformationserwartungen in einer „scheinbar auf Dauer gestellte[n] Reformphase“ (Dietrich, 2018b, S. 73) dar, in der die Lehrer\*innenschaft an den Schulen selbst in deren Fokus gerät (s. auch Trautmann & Wischer, 2011).

Was die Reformervwartung *Inklusion* für angehende Lehrer\*innen im Kontext einer universitären Lehrer\*innenbildung bedeutet, die selbst ein Akteur im wissenschafts- bzw. bildungspolitischen Reformgeschehen ist<sup>1</sup>, und wie angehende Lehrer\*innen als künftige schulische Akteur\*innen solche bildungspolitischen Forderungen bewerten (Dietrich, 2018b), stellt eine wesentliche Ausgangsfrage unseres Projekts *Professionalisierung zwischen Fachlichkeits- und Inklusionsorientierung im Kontext universitärer Mathematikdidaktik (ProFInk)* dar. Die von Helsper (2004) im Kontext strukturtheoretischer Bestimmungen von Professionalität als Differenzantinomie bezeichnete Diskrepanz zwischen der Notwendigkeit von Homogenisierungstendenzen im Sinne einer Gleichbehandlung aller Schüler\*innen auf der einen Seite und Differenzierungen von Bildungsprozessen auf der anderen Seite (Helsper, 2004) richtet sich in unserem Projekt auf die Befragung angehender Mathematiklehrer\*innen.<sup>2</sup> Dabei gilt es zu klären, inwiefern die normativ eingeforderte positive Haltung gegenüber Vielfalt (Liegmann & Racherbäumer, 2019) gegebenenfalls in einem erhöhten Spannungsverhältnis zu einer (formalen) Fachlichkeitsorientierung angehender (Mathematik-)Lehrer\*innen steht. Im Rahmen der Rekonstruktion studentischer Orientierungsrahmen mithilfe der Dokumentarischen Methode analysieren wir daher, wie sich die befragten Mathematikstudent\*innen zu fach- und inklusionsspezifischen Anforderungen positionieren. Dabei interessieren wir uns im Kontext professionstheoretischer Überlegungen zur Unbestimmtheit pädagogischen Handelns auch dafür, inwiefern von den Befragten Unsicherheiten im Hinblick auf ihr (zukünftiges) unterrichtliches Handeln – gerade vor dem Hintergrund neuerlicher bildungspolitischer Reformervwartungen – benannt und verhandelt werden. Dazu wird im Folgenden zunächst der Diskurs um Ungewissheit im Lehrer\*innenberuf skizziert und aus professionstheoretischer Perspektive auf seinen Zusammenhang mit (inklusionsorientierten) Reformansprüchen befragt (Abschnitt 2). Im Zentrum des Beitrags steht auf der Grundlage unseres Untersuchungsdesigns (Abschnitt 3) die Darstellung der diesbezüglichen Analysen des Forschungsprojekts *ProFInk* (Abschnitt 4), die abschließend erneut im Hinblick auf professionstheoretische Überlegungen einer inklusiven Lehrer\*innenbildung bilanziert werden (Abschnitt 5).

- 1 Wie die Universität als Akteur auf die bildungspolitischen Erwartungen reagiert, zeigt sich am Standort unseres Projekts in Lehrer\*innenbildungsinitiativen wie z. B. dem *Netzwerk Inklusion* oder dem *Studium inklusiv*.
- 2 Während die Helsper'sche Differenzantinomie – vereinfacht formuliert – Gleichbehandlung und Individualisierung kennzeichnet, ist unser Anliegen, inklusionsorientierte Reformansprüche (im Sinne von Individualisierung) mit fachlichen Ansprüchen von Mathematikunterricht in Beziehung zu setzen.

# Die Studieneingangsphase internationaler Studierender: Hochschulzugangswege und die Vorbereitung auf studienspezifische Anforderungen

Susanne Falk, Michelle Helmkamp, Theresa Thies

**Zusammenfassung:** Internationale Studierende an deutschen Hochschulen weisen eine hohe Heterogenität im Hinblick auf ihre vorherigen Bildungserfahrungen auf. Je nach Herkunftsland, Art des Schulabschlusses und der angestrebten Studiengangssprache müssen sie (neben studienangangsspezifischen Zulassungskriterien) zusätzliche Bildungsnachweise erbringen, um an einer deutschen Hochschule zugelassen zu werden. Diese Studie untersucht, ob bestimmte vorherige Bildungserfahrungen und -abschlüsse sowie Sprachkenntnisse mit der Einschätzung einhergehen, insgesamt besser auf studienspezifische Anforderungen vorbereitet zu sein. Datengrundlage ist eine deutschlandweite Befragung von internationalen Studierenden, die ein Studium an einer deutschen Hochschule aufgenommen haben. Die Ergebnisse zeigen, dass es zwischen Bachelorstudierenden mit unterschiedlichen Hochschulzugangsberechtigungen (erlangt an einem deutschen Studienkolleg vs. einer Schule im Ausland) keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Vorbereitung auf studienspezifische Anforderungen gibt. Bachelorstudierende mit Studienerfahrung (d. h. bereits absolvierte Hochschulsemester oder Hochschulabschluss im In- oder Ausland) oder mit hohen Sprachkenntnissen in Deutsch und Englisch fühlen sich besser auf die Studienanforderungen an einer deutschen Hochschule vorbereitet.

**Schlüsselwörter:** Internationale Studierende, Bildungswege, Hochschulzugang, Kenntniseinschätzung, Studieneingangsphase, Studienkolleg

The introductory phase of international students:  
Paths of university access and preparation for study-specific requirements

**Abstract:** International students at German universities show a high degree of heterogeneity with regard to their previous educational experiences. Depending on their country of origin, type of school-leaving qualification, and the language of the study programme, they have to provide additional educational qualifications (besides the admission criteria of the study programme) in order to be admitted to a German university. This study investigates whether certain prior educational experiences, certificates, and language skills are associated with the assessment of being better prepared for study-specific requirements. The issue is analysed using data of international students who began their studies at a German university. The results show that there are no significant differences in the preparation for study-specific requirements between bachelor's students with different university entrance qualifications (e. g. from a German Studienkolleg or from a school abroad). Bachelor's students with prior study experience (i. e. already completed university semesters or a degree in Germany or



abroad) or with high language skills in German and English feel better prepared for the study requirements at a German university.

**Keywords:** international students, educational background, higher education admission, knowledge assessment, university introductory phase, study preparation programmes

## 1 Einleitung

Etwa elf Prozent der eingeschriebenen Studierenden an deutschen Hochschulen sind internationale Studierende (Deutscher Akademischer Austauschdienst [DAAD] & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung [DZHW], 2020). Im Vergleich zu deutschen Studierenden müssen internationale Studierende oftmals zusätzliche Anforderungen beim Hochschulzugang erfüllen (DAAD, 2014) und besitzen trotzdem eine niedrigere Studienerfolgswahrscheinlichkeit. So liegt die geschätzte Studienabbruchquote bei internationalen Studierenden mit jeweils 49% im Bachelor- und 26% im Masterstudium deutlich höher als bei deutschen Studierenden (27% im Bachelor bzw. 17% im Master; Heublein, Richter & Schmelzer, 2020). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie der Studienerfolg internationaler Studierender erhöht werden kann. Bisherige Studien zeigen, dass die soziale und akademischen Integration, die soziokulturelle Adaptation, Lernstrategien sowie Sprachkenntnisse wichtige Prädiktoren des Studienerfolgs für internationale Studierende darstellen (Rienties, Beausaert, Grohnert, Niemantsverdriet & Kommers, 2012; Thies & Falk, 2021; Wisniewski, Möhring, Lenhard & Seeger, 2020; Yildirim, Zimmermann & Jonkmann, 2021; Zimmermann et al., 2021).

Sowohl theoretische Modelle (Heublein et al., 2017; Tinto, 1993) als auch empirische Studien (Isleib, Woisch & Heublein, 2019; Müller & Schneider, 2013; Tieben & Knauf, 2019) betonen die Bedeutung der Studienvorphase und der Studienvorbereitung, der vorherigen Bildungserfahrungen sowie der leistungsbezogenen Zulassungskriterien als Determinanten der Studierfähigkeit und des Studienerfolgs. Dabei steht im deutschsprachigen Raum insbesondere die Art der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) im Fokus der Analysen (z. B. traditionelle, an einer gymnasialen Oberstufe erworbene allgemeine vs. nicht-traditionelle HZB). Für internationale Studierende gibt es nur wenige Studien, die sich mit der Studienvorbereitung oder dem Studienvorbereitungserfolg befassen (Grüttner, Schröder & Berg, 2021; Pineda & Rech, 2020; Schröder, Grüttner & Berg, 2019; Wisniewski et al., 2020). Eine Forschungslücke zeichnet sich bei der Frage ab, inwieweit Bildungserfahrungen vor dem Fachstudium in Deutschland im Zusammenhang mit studienspezifischen Kompetenzen und der Studierfähigkeit stehen. Das Konzept der Studierfähigkeit erfasst, wie gut Studierende auf das Hochschulstudium vorbereitet sind, und ist ein hochkomplexes Konstrukt objektiver und subjektiver Fähigkeiten und Kenntnisse (Konegen-Grenier, 2002; Tieben & Knauf, 2019). In der wissenschaftlichen Diskussion besteht jedoch kein einheitliches Verständnis darüber, welche Kompetenzen Individuen mitbringen müssen, um studierfähig zu sein (Konegen-Grenier, 2002). Tieben und Knauf (2019) messen Studierfähigkeit über die Selbsteinschätzung von Kenntnissen in den Kernfächern (Mathematik, Deutsch, Englisch, EDV), standardisierte Leistungstests (Lesen, Mathematik) sowie über eine allgemeine Selbsteinschätzung

# Promotion 24/7? – Ein Erklärungsversuch der Gesundheitszufriedenheit von Promovierenden durch die psychische Distanzierungsfähigkeit und die Rolle der Betreuenden

Carolin Kunz, Lisa de Vries, Johannes Siegrist

**Zusammenfassung:** Promovierende in Deutschland sind häufig mit Belastungen durch ihre Promotion konfrontiert, die sich negativ auf ihre Gesundheit auswirken können. Diesem Zusammenhang widmet sich dieser Beitrag, indem zwei bereits für Beschäftigte erprobte Erklärungsmodelle hinzugezogen und empirisch geprüft werden. Dabei wird eine Kombination aus dem Modell beruflicher Gratifikationskrisen und dem Stressor-Detachment-Modell auf Basis von Daten einer Online Befragung der Promovierenden der Universität Bielefeld anhand von Strukturgleichungsmodellen getestet. Demnach kann ein großer Teil der Varianz der Gesundheitszufriedenheit durch erfahrene Belohnungen und die psychische Distanzierungsfähigkeit, die wiederum in einem engen Zusammenhang mit der erbrachten Verausgabung steht, vorhergesagt werden. Die Ergebnisse zeigen Ansatzpunkte zur Verbesserung der Promotionsbedingungen auf.

**Schlüsselwörter:** Promovierende, Gesundheit, Psychische Distanzierungsfähigkeit, Modell beruflicher Gratifikationskrisen, Stressor-Detachment-Modell

## Doctorate 24/7? – An attempt to explain health satisfaction of PhD students considering psychological detachment and the role of supervisors

**Abstract:** Doctoral researchers in Germany often face strain caused by their doctoral occupation, which might have negative consequences for their health. This paper addresses this relationship by considering two theories for explaining job strain: A combination of the Effort-Reward-Imbalance Model and the Stressor-Detachment-Model was empirically tested with data of an online survey of doctoral researchers at Bielefeld University. According to structural equation models, a large part of the variance of the health satisfaction can be predicted by rewards and psychological detachment. The latter is highly correlated with efforts of doctoral researchers. The findings show possibilities for improving conditions for doctoral researchers at German universities.

**Keywords:** doctoral researchers, health, psychological detachment, Effort-Reward-Imbalance Model, Stressor-Detachment-Model

## 1 Einleitung

Die Bedingungen von Beschäftigten und Promovierenden an deutschen Hochschulen werden nicht erst seit *#IchbinHanna* diskutiert, bei dem auf der Plattform Twitter auf prekäre Arbeitsbedingungen sowie mögliche psychische Belastungen an Universitäten aufmerksam gemacht wurde und welcher auch medial für Aufmerksamkeit gesorgt hat (Murasov, 2021). Auch wenn es, insbesondere in Deutschland, bislang verhältnismäßig wenig Forschung zur Situation von Promovierenden und insbesondere zu deren Gesundheit gibt (Briedis, Carstensen & Jaksztat, 2020), zeigen bisherige Studien, dass die Promotion vielfältige Anforderungen sowie Belastungen und Stress mit sich bringen kann (de Vries, 2020; Findeisen, 2011; Kolmos, Kofoed & Du, 2008; Virtanen, Taina & Pyhältö, 2017; Wyatt & Oswald, 2013). Promovierende befinden sich oftmals durch das Wissenschaftszeitvertragsgesetz (WissZeitVG) in befristeten Beschäftigungsverhältnissen. Dies kann im Gegensatz zu einer sowohl kognitiven als auch sozialen Herausforderung – der Promotion – stehen, deren Verlauf häufig nicht genau planbar ist, was durch die Literatur zu Promotionsabbrüchen deutlich wird (Golde, 2000; Lovitts, 2001). Weiterhin sind Promovierende mit teilweise prekären Beschäftigungsbedingungen an Hochschulen (z.B. Teilzeitarbeit, Überstunden) konfrontiert (Hähnel & Schmiedel, 2016; Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2017), die belastend wirken können. Neben diesen vertraglich geregelten Faktoren kann ebenso das Betreuungsverhältnis eine wichtige Rolle bei der Wahrnehmung der Promotion spielen, da Betreuende die Promotion nicht nur fachlich, sondern auch sozial beeinflussen (Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs, 2021). Jedoch gab in einer Befragung der Promovierenden der Universität Bielefeld etwa jede vierte der befragten Personen an, bereits einen Konflikt mit der Betreuungsperson gehabt zu haben. Dies kann eine (weitere) Belastung für Promovierende darstellen (Kunz, 2021).

Internationale Studien lassen darauf schließen, dass Promovierende vermehrt unter psychischen Erkrankungen (Hyun, Quinn, Madon & Lustig, 2006; Levecque, Anseel, de Beuckelaer, van der Heyden & Gisle, 2017; Wyatt & Oswald, 2013), aber auch an physischen Krankheitssymptomen leiden (Juniper, Walsh, Richardson & Morley, 2012; Kernan, Bogart & Wheat, 2011). So zeigen beispielsweise Levecque et al. (2017), dass Promovierende in Belgien ein höheres Risiko für psychische Krankheiten (insbesondere für Depression) aufweisen als vergleichbare Bevölkerungsgruppen. Für Deutschland wurde anhand des Promoviertenpanels und der National Academics Panel Study (Nacaps) des Deutsche Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) herausgefunden, dass lediglich bei etwa einem Drittel der befragten Promovierenden in den letzten vier Wochen keine physischen oder psychischen Beeinträchtigungen auftraten (Briedis et al., 2020). Auch wenn die bisherige Forschung auf eine Verbindung zwischen der Promotionsphase und der psychischen sowie physischen Gesundheit hinweist, besteht in Deutschland immer noch ein Mangel an Untersuchungen zur Thematik. So konzentriert sich die Hochschulforschung häufig auf die Gruppe der Studierenden, während Promovierende weitaus seltener in den Blick genommen werden (Sverdlik, Hall, McAlpine & Hubbard, 2018). Zudem ist die Erforschung der Mechanismen zwischen den Belastungen und der Gesundheit von Promovierenden wenig erforscht, obwohl beispielsweise für Beschäftigte vielfach nachgewiesen werden konnte, dass die Fähigkeit, nach der Arbeit abzuschalten (psychische Distanzierungsfähigkeit), von den Arbeitsbedingungen beeinflusst wird, was wiederum mit der Gesundheit assoziiert ist (Son-