

Hrsg. Stefanie Drejack
& Diana Hillebrand-Ludin

1

Digitale Chancen

Chancen digital

Chancengleichheit.
Perspektiven für die Hochschule
Eine Reihe der Koordinierungsstelle
Chancengleichheit Sachsen

KCS Koordinierungsstelle
CHANCEN
GLEICHHEIT

Band 1

Digitale Chancen – Chancen digital

Hrsg. Stefanie Dreiack
& Diana Hillebrand-Ludin

Chancengleichheit.
Perspektiven für die Hochschule

Eine Reihe der Koordinierungsstelle
Chancengleichheit Sachsen

Inhalt

Grußwort des sächsischen Wissenschaftsministers.....	5	
Grußwort des Vorsitzenden der Landesrektorenkonferenz Sachsen	7	
I. Digitale Chancen – Chancen digital: Einleitung.....	9	
II. Studium.....	12	
Anne Röhle		
Praktische Lehre wird digital – nehmen wir alle mit?		
Implementierung und Weiterentwicklung der digitalen Lehre im Medizinischen Interprofessionellen Trainingszentrum (MITZ) unter dem Aspekt der Chancengleichheit		13
1. Einleitung.....	14	
2. Implementierung und Weiterentwicklung des Inverted Classroom Model (ICM).....	14	
3. Weiterentwicklung unter dem Aspekt der Chancengleichheit.....	16	
4. Nehmen wir alle mit?.....	20	
5. Zusammenfassung.....	20	
Literatur	21	
Jennifer Bosniatzki, Ulrike Rada & Benny Liebold		
Strategien der Digitalisierung internationaler Studienangebote		
Erfahrungen aus drei Digitalisierungsprojekten der TU Chemnitz.....		23
1. Einleitung.....	24	
2. Diversität mit Fokus auf internationale Studierende.....	24	
3. Realisierung in den Projekten	26	
4. Projektübergreifende Erkenntnisse und Fazit für digitale Lehre und digitales Lernen	30	
Literatur	33	

III. Prozesse und Effekte.....	34
Christiane Rasch & Carola Rauch	
Akkreditierung – ein Instrument zur Verankerung von Querschnittsthemen in der Hochschulentwicklung.....	35
1. Herausforderungen und Besonderheiten bei der Einbindung von Querschnittsthemen in die Hochschulentwicklung.....	36
2. Akkreditierung – Instrument der Hochschulentwicklung	37
3. Einbindung der Chancengleichheit in den Akkreditierungsprozess	39
4. Fazit.....	42
Literatur	43
Angela Hommel & Cornelia M. Enger	
Der Onlineraum get together der Westsächsischen Hochschule Zwickau – Erfahrungen aus drei Semestern.....	44
Literatur	51
Michael Knoll & Carolin Dietz	
Digitalisierung als Belastung und Ressource	
Ein Anstoß zu einer differenzierten Betrachtung der Chancen und Risiken digitaler Technologien für Menschen mit chronischen Erkrankungen.....	52
1. Arbeit und Gesundheit.....	53
2. Menschen mit chronischen Erkrankungen.....	53
3. Digitalisierung als Chance und Bedrohung.....	55
4. Arbeitsbedingungen als Belastungsfaktor und Ressource – das Job-Demands-Resources-Modell.....	57
5. Digitalisierung der Arbeitswelt als Chance und Risiko für Menschen mit chronischen Erkrankungen.....	58
6. Ausblick	61
Literatur	63
IV. Schluss.....	66
Literatur	70
Kurzbiografien Autor*innen und Herausgeber*innen.....	71

Grußwort des sächsischen Wissenschaftsministers

Liebe Leserinnen und Leser,

unter dem Stichwort „Digitale Chancen – Chancen digital“ fanden sich im Dezember 2021 Repräsentanten aus Hochschule, Politik und Verwaltung zusammen, um in den Themenfeldern Digitalisierung, Gleichstellung und Inklusion im Hochschulbereich einen digitalen Raum für Diskussion, Austausch und Vernetzung zu schaffen. Daraus konnten viele spannende Erkenntnisse und Anregungen für den weiteren Transformationsprozess mitgenommen werden.

Digitale Technologien verändern unsere Arbeitswelt, unsere Kommunikation, unser Zusammenleben in Familie und Gesellschaft rasant. Um Schritt zu halten, hat der Freistaat Sachsen bereits 2018 gemeinsam mit den sächsischen Hochschulen eine Strategie zur Digitalisierung in der Hochschulbildung erarbeitet. Wesentliches Ziel dabei ist die allgemeine und fachspezifische digitalisierungsbezogene Kompetenzvermittlung. Neben einer Verankerung von entsprechenden Lehr- und Lerninhalten in den Curricula ist eine Professionalisierung der Dozenten notwendig, mit dem Ziel, den Einsatz digitaler Medien als selbstverständlichen Teil der Lehre zu betrachten. Die Verbesserung der Qualität der Lehre soll einhergehen mit verbesserter Wettbewerbsfähigkeit, internationaler Sichtbarkeit sächsischer Hochschulen sowie der Steigerung des Studienerfolgs. Ein besonderes Augenmerk ist dabei auf Diskriminierungsschutz und Barrierefreiheit zu legen. Digitalisierung steht für Fortschritt, Unabhängigkeit und Grenzenlosigkeit. In diesen Chancen verbergen sich Herausforderungen und Risiken, die zu erkennen sind und denen es zu trotzen gilt. So wirken automatisierte Prozesse oder algorithmische Systeme weder neutral, noch sind sie neutral.

Wir müssen Sorge dafür tragen, dass die dahinterstehenden Trainingsdaten keine Stereotype oder diskriminierenden Strukturen abbilden und dass Entscheidungsverfahren transparent und nachvollziehbar sind. Digitale Transformationsprozesse müssen daher im gesellschaftlichen Kontext angegangen werden. Ziel muss es sein, eine Gesellschaft mit gleichen Verwirklichungschancen für alle Menschen zu erreichen, unabhängig von Geschlecht, ethnischer und religiöser Zugehörigkeit oder körperlicher Einschränkung. Strukturelle Ungleichheiten müssen beseitigt werden, damit die Möglichkeiten der Digitalisierung von allen Menschen gleichermaßen genutzt werden können.

Die Corona-Pandemie hat dafür wesentliche Reflexionsprozesse in Gang gesetzt. So galt E-Learning bis dahin als wichtiger Baustein der Lehre, um Studierenden mit Behinderungen die Möglichkeit zu geben, das Studium zeit- und ortsunabhängiger zu gestalten. Dies setzt aber voraus, dass die Angebote auch barrierefrei sind. Mobiles

Arbeiten galt als ein Schritt zur familienfreundlichen Hochschule, um die Vereinbarkeit von Arbeit und Sorgeaufgaben zu verbessern. Dabei dürfen die Risiken der ständigen Verfügbarkeit und die Herausforderungen der zum Teil parallel laufenden Kinderbetreuung nicht außer Acht bleiben. Digitalisierung kann also Chance sein, Diskriminierung sichtbar zu machen und ihr dadurch vorzubeugen. Der Tagungsband zum Symposium „Digitale Chancen – Chancen digital“ dient als Reflexionsgrundlage, um sich vielseitig mit dem Thema der Diskriminierungsfreiheit in der Digitalisierung auseinanderzusetzen und einen Transfer hin zur Weiterentwicklung der hochschuleigenen Digitalisierungsstrategien anzustoßen. Dazu wünsche ich Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, eine spannende und erkenntnisreiche Lektüre!

Ihr Sebastian Gemkow

Grußwort des Vorsitzenden der Landesrektorenkonferenz Sachsen

Die Landesrektorenkonferenz Sachsen setzt sich für die Verbesserung der Situation und der Zukunftsaussichten von allen Mitarbeitenden und Studierenden an Hochschulen ein. Insbesondere geht es darum, Diversität als ganzheitliche Querschnittsaufgabe sichtbar zu machen und bessere Rahmenbedingungen für deren strategische Verortung und operative Umsetzung an den Hochschulen in Sachsen zu schaffen. Dafür hat die Landesrektorenkonferenz 2022 ein Positionspapier zu Diversität, Gender und Inklusion als Gestaltungsprinzip moderner Hochschulen erarbeitet.

Bedingt durch den Schub der Pandemie hat sich das Spektrum digitaler Lehr-, Lern- und Prüfungsszenarien in den vergangenen Semestern deutlich ausgeweitet. Die Hochschulen haben sich vor allem in der Lehre technisch neu aufgestellt, sie haben dazugelernt und sehen digitale Lehre nunmehr als gute Ergänzung zu bisherigen Lehrformaten.

Gleichzeitig stehen die Hochschulen vor neuen Herausforderungen, digitale Lehrformate chancengleich zu gestalten. Dazu gehören beispielsweise die Themen Vereinbarkeit mit Familienaufgaben, technische Ausstattung sowie Barrierefreiheit. Digitale Medien können Zugangshürden nur dann sinnvoll senken, wenn sich an anderen Stellen keine neuen Barrieren auftun. Es ergibt sich aus Sicht der Landesrektorenkonferenz Sachsen eine zentrale Frage: Wie können die Hochschulen ihrem Auftrag nachkommen, allen Studierenden und Mitarbeitenden an Hochschulen die Teilhabe an digitalen Entwicklungen zu ermöglichen?

Es ist deshalb wichtiger denn je, sich damit auseinanderzusetzen, für wen und warum Chancengleichheit in der Lehre wichtig ist. Die Anforderungen einer an Chancengleichheit ausgerichteten digitalen Lehre müssen den Lehrenden bewusst sein, damit sie sie stärker berücksichtigen können.

Für die Umsetzung und Begleitung der Prozesse an den Hochschulen stehen die relevanten Initiativen der Landesrektorenkonferenz – das Hochschuldidaktische Zentrum Sachsen, die Koordinierungsstelle Chancengleichheit Sachsen und der Arbeitskreis E-Learning – zur Verfügung. In den Initiativen findet ein kontinuierlicher Erfahrungsaustausch über Herausforderungen, Wirkungen und Potenziale von Digitalisierung in der Lehre statt; Weiterbildung, Sensibilisierung, Austausch und Netzwerke werden angestoßen.

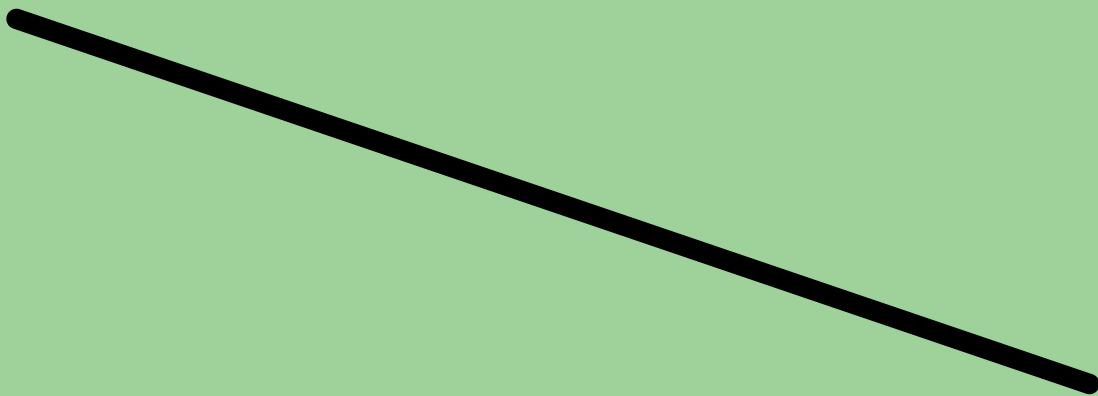
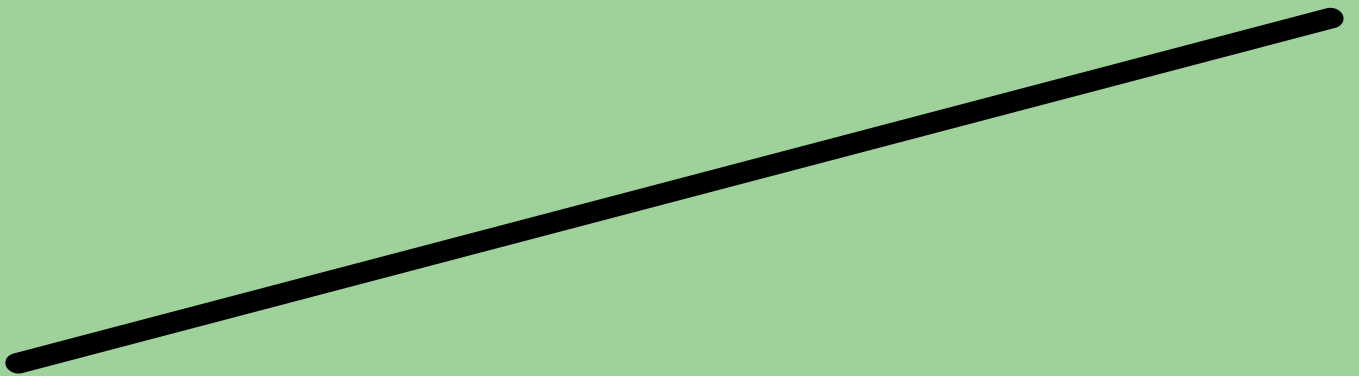
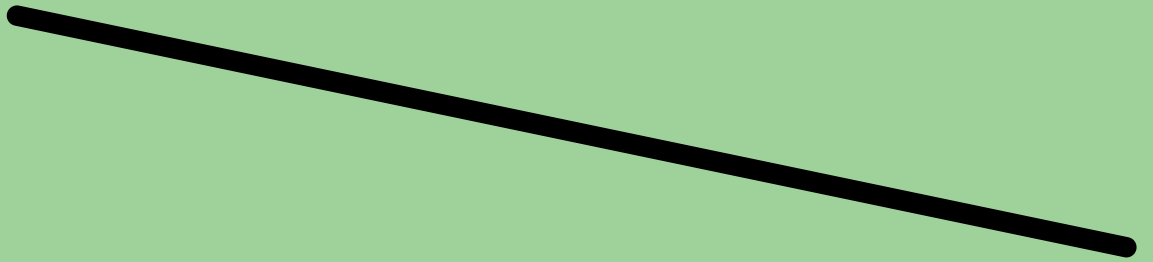
Dieser hochschulübergreifende Austausch zu Methoden, kreativen Arbeits-, Forschungs- und Lernformen muss weiter ausgebaut werden, um inklusives Lernen und Handeln zu befördern. Es ist außerdem an der Zeit, die Thematik Barrierefreiheit auch in

Studiengänge und Studieninhalte zu integrieren, z. B. über die Förderung von Abschluss- und Qualifikationsarbeiten. Schließlich benötigt das sächsische Hochschulsystem einheitliche hochschulinterne Überprüfungen sowie hochschulexterne Kontrollinstitutionen.

Treten Sie mit den Vertreterinnen und Vertretern der Landesrektorenkonferenz in den Dialog.

Prof. Dr. Klaus-Dieter Barbknecht

Digitale Chancen - Chancen digital: Einleitung



In zahlreichen Grundsatzpapieren zum Thema Digitalisierung im Hochschulbereich wird darauf verwiesen, dass sich Digitalisierungsprozesse förderlich auf Bestrebungen der Hochschulen im Bereich Chancengleichheit auswirken: u. a., weil digitale Lehrangebote die Flexibilisierung und Individualisierung des Lernens fördern würden. Hinzu kommt, dass die Vereinbarkeit des Studiums bzw. der Tätigkeit an Hochschulen mit Sorgeaufgaben verbessert und Internationalisierung in Lehre und Forschung unterstützt wird (u. a. ↗ „Strategie zur Digitalisierung im Hochschulbereich“). Chancengleichheit im Hochschulbereich ist dabei als das Ziel zu verstehen, dass alle Mitglieder und Angehörige der Hochschule gleiche Chancen u. a. auf Hochschulbildung, wissenschaftliche Qualifikation sowie adäquate Beschäftigung haben sollten. Um Chancengleichheit umzusetzen, sind Handlungsfelder von zentraler Bedeutung, die eng mit dem Thema Digitalisierung verknüpft sind, wie z. B. digitale Barrierefreiheit, Diskriminierungsrisiken von Algorithmen, Digital Gender Gap sowie Beratung im digitalen Raum (u. a. für internationale Studierende).

Unter dem Titel „Digitale Chancen – Chancen digital“ hat die Koordinierungsstelle Chancengleichheit Sachsen in Kooperation mit dem Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen und dem Arbeitskreis E-Learning der Landesrektorenkonferenz Sachsen von 1. bis 2. Dezember 2021 zu einem digitalen Symposium geladen, auf dem die Querschnittsthemenfelder Digitalisierung, Gleichstellung, Diversität und Inklusion gemeinsam diskutiert wurden. Im Rahmen des Symposiums wurden verschiedene thematische Überschneidungen besprochen mit dem Ziel, einerseits positive Effekte der Digitalisierung für Chancengleichheit an Hochschulen zu ermitteln und andererseits zu analysieren, wie Digitalisierungsprozesse im Hochschulbereich chancengleich gestaltet und umgesetzt werden können.

Das Symposium fand unter der Schirmherrschaft des sächsischen Wissenschaftsministers Sebastian Gemkow statt und wurde gemeinsam mit dem Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen und dem Arbeitskreis E-Learning der Landesrektorenkonferenz Sachsen organisiert. Die Querschnittsthemen Chancengleichheit, Didaktik und digitale Lehre zusammenzudenken war eines der Anliegen des Symposiums. Insbesondere durch die Zusammenarbeit des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen, des Arbeitskreises E-Learning der Landesrektorenkonferenz Sachsen und der Koordinierungsstelle Chancengleichheit Sachsen konnte dies gelingen.

In diesem Band finden sich Beiträge, die im Rahmen des Symposiums in Roundtable- sowie Paneldiskussionen vorgestellt wurden und die Perspektiven und Erfahrungen aus der sächsischen Hochschullandschaft repräsentieren. Zunächst widmen sich zwei Beiträge dem Thema Digitalisierung und Chancengleichheit im Handlungsfeld „Studium“. Schwerpunktmäßig geht es insbesondere darum, wie Hochschulen und Hochschullehrende der Vielfalt der Studierenden gut begegnen können und Digitalisierung dabei unterstützend wirken kann: Wie können alle Studierenden an Onlinelehre teilhaben und wie sollte digitale Hochschullehre zukünftig gestaltet werden, um Diversität stärker zu berücksichtigen und Diskriminierung abzubauen?

Im Beitrag „Praktische Lehre wird digital – nehmen wir alle mit? Implementierung und Weiterentwicklung der digitalen Lehre im Medizinischen Interprofessionellen

Trainingszentrum (MITZ) unter dem Aspekt der Chancengleichheit“ von Anne Röhle werden Teilprojekte des Projekts **virTUos** (TU Dresden) vorgestellt, und es wird diskutiert, ob bspw. mit Telepräsenzrobotern eine bessere Inklusion und Chancengleichheit im (digitalen) Studium ermöglicht werden kann. Ulrike Rada, Jennifer Bosniatzki und Benny Liebold widmen sich in ihrem Beitrag „Strategien der Digitalisierung internationaler Studienangebote – Erfahrungen aus drei Digitalisierungsprojekten der TU Chemnitz“ der Frage, wie insbesondere internationale Studierende durch digitale (Beratungs-) Angebote u. a. beim Studieneinstieg unterstützt werden können.

Digitalisierung und Chancengleichheit sind nicht nur für den Bereich „Studium“ von Bedeutung, sondern verändern auch die Arbeit an Hochschulen und sind aus diesem Grund verknüpft mit dem Handlungsfeld „Beschäftigung“. In diesem Kontext fragt der Beitrag von Michael Knoll und Carolin Dietz unter dem Titel „Digitalisierung als Belastung und Ressource – ein Anstoß zu einer differenzierten Betrachtung der Chancen und Risiken digitaler Technologien für Menschen mit chronischen Erkrankungen“, inwiefern Digitalisierung Arbeiten (und Studieren) verändert: Sind Digitalisierungsprozesse im Hochschulbereich für Lehrende und Studierende stets mit positiven Effekten verknüpft? Welche Belastungseffekte können mit dem digitalen und mobilen Arbeiten und Studieren einhergehen?

Christiane Rasch und Carola Rauch diskutieren in ihrem Beitrag eine grundsätzliche Frage, die über die einzelnen Handlungsfelder „Studium“ und „Beschäftigung“ an Hochschulen hinausgeht: Wie kann eine Verbindung der beiden Querschnittsthemen Digitalisierung und Chancengleichheit in der Hochschulentwicklung gut verankert werden?

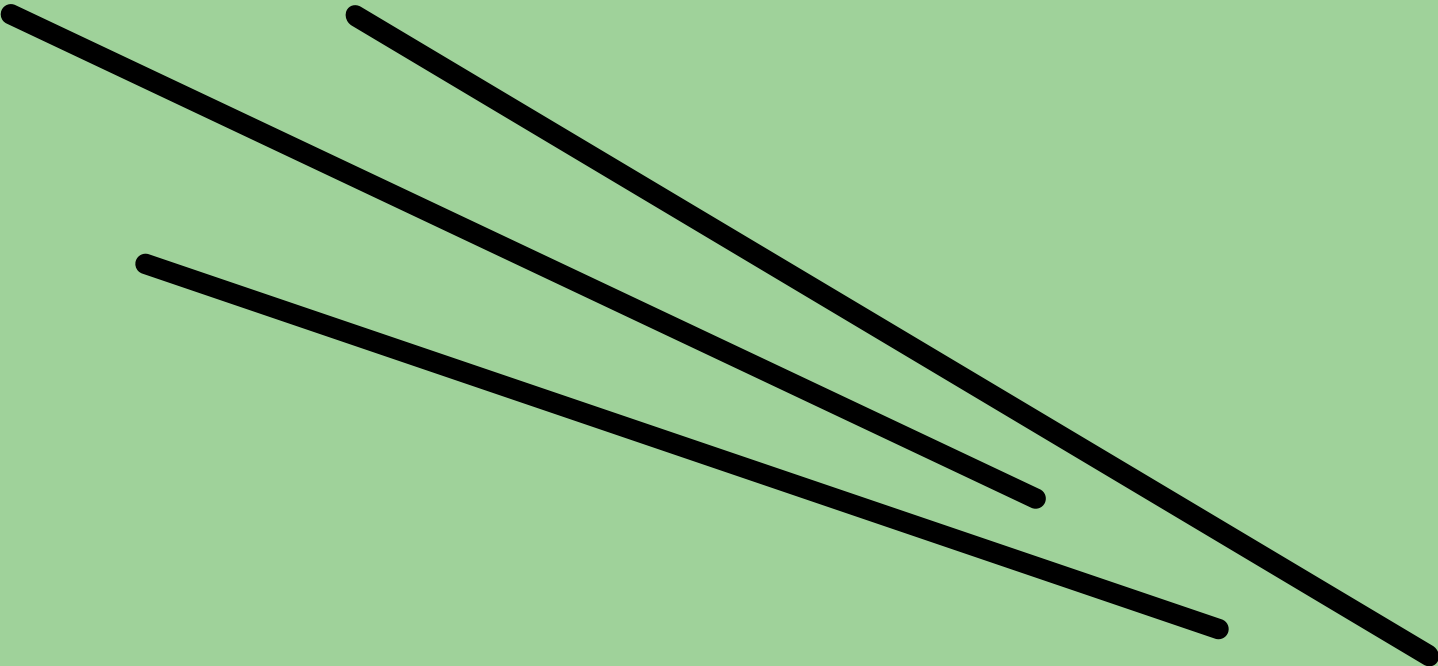
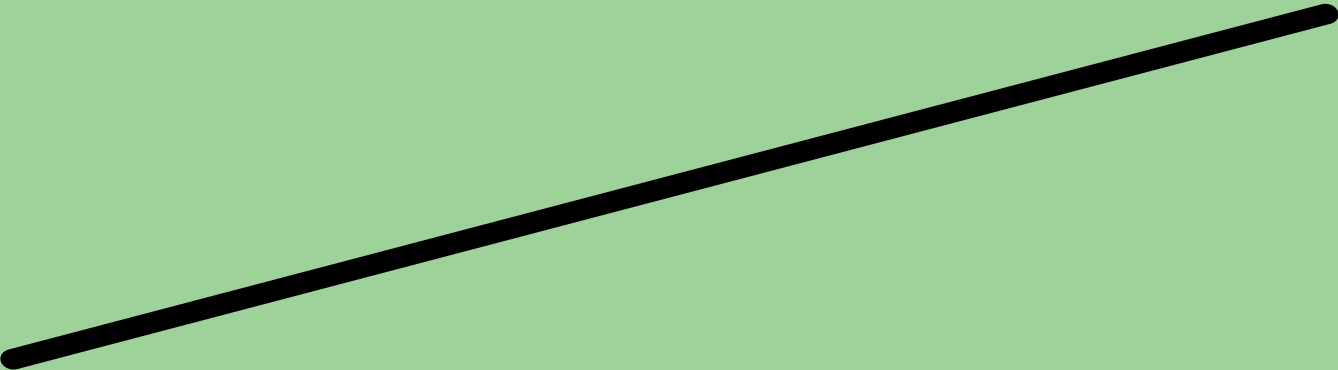
Einen besonderen Einblick in die Praxis gibt der Beitrag von Angela Hommel und Cornelia M. Enger, die unter dem Titel „Der Onlineraum **get together** der Westsächsischen Hochschule Zwickau – Erfahrungen aus drei Semestern“ vor dem Hintergrund pandemiebedingter Erfahrungen von einem digitalen Austauschformat an der Westsächsischen Hochschule Zwickau berichten.

Was die Beiträge eint, ist, dass sie insbesondere aktuelle Erfahrungen und jüngste Entwicklungen im Bereich der Digitalisierung an Hochschulen resümieren. Zudem kommt die Expertise der Beitragenden aus der Praxis. Somit gewähren uns die Beiträge dieses Bandes die Möglichkeit, die „Praxistauglichkeit“ der Digitalisierungsprozesse der Hochschulen im Hinblick auf das Thema Chancengleichheit zu diskutieren.

Neben Herrn Staatsminister für Wissenschaft, Sebastian Gemkow, sowie dem Vorsitzenden der Landesrektorenkonferenz, Prof. Dr. Klaus-Dieter Barbknecht, denen wir sehr herzlich für die Unterstützung in Form von Schirmherrschaft und Grußwörtern danken, gilt unser besonderer Dank allen Autor*innen dieses Bandes, den Teilnehmenden im Rahmen des Symposiums „Digitale Chancen – Chancen digital“ sowie allen Beteiligten im Team der KCS.

Wir wünschen Ihnen eine angenehme Lektüre!

Studium



Praktische Lehre wird digital- nehmen wir alle mit?

Implementierung und Weiterentwicklung der digitalen Lehre im Medizinischen Interprofessionellen Trainingszentrum (MITZ) unter dem Aspekt der Chancengleichheit

1. Einleitung

Das Medizinische Interprofessionelle Trainingszentrum (MITZ) der Medizinischen Fakultät Carl Gustav Carus der TU Dresden ist ein Skills Lab – ein Lernzentrum, in welchem praktische Basisfertigkeiten an Modellen oder Kommiliton*innen sowie kommunikative Kompetenzen mithilfe von Simulationspersonen im geschützten Rahmen trainiert werden. Mit der Covid-19-Pandemie wurde die praktische Lehre vor große Herausforderungen gestellt: Zu Beginn mussten grundsätzliche Möglichkeiten der Teilhabe an der Lehre (sowohl in Präsenz als auch in digitalen Formaten) bedacht und realisiert werden. Im Zuge der zunehmenden Digitalisierung von Lehrveranstaltungen (bzw. von Teilaspekten) zeigten sich neben der Chance der Bereitstellung von neuen Lernszenarien, -methoden und -orten diverse Entwicklungs- und Verbesserungsbedarfe.

Im MITZ wurden ab 2020 verschiedene Projekte zur Teilhabe und Digitalisierung initiiert, evaluiert und weiterentwickelt. Im Folgenden wird zunächst das Lehrkonzept des MITZ vorgestellt. Im Anschluss werden die damit verbundenen Anpassungen und Entwicklungen unter der Fragestellung vorgestellt, ob damit Chancengleichheit und bessere Inklusion ermöglicht werden können, welche Personen mitgedacht und dazu befragt werden müssen und welchen Aufgaben und Anforderungen sich die Lehre stellen muss.

2. Implementierung und Weiterentwicklung des Inverted Classroom Model (ICM)

Die Studierenden der Human- und Zahnmedizin sowie der Hebammenkunde durchlaufen während ihres Studiums mehrere Trainingstage im MITZ. Diese bestehen jeweils aus fünf bis sechs Unterrichtseinheiten. Die Lehre erfolgt im Peer-Teaching-Format (Alvarez et al., 2017). Vor der Herausforderung der Covid-19-Pandemie hat das MITZ das ICM (Hege et al., 2020) als Form des Blended Learning implementiert und auf Basis der Evaluationsergebnisse der Studierendenbefragungen weiterentwickelt (Abbildung 1) (Röhle et al., 2021; Röhle & Hübsch, 2022).

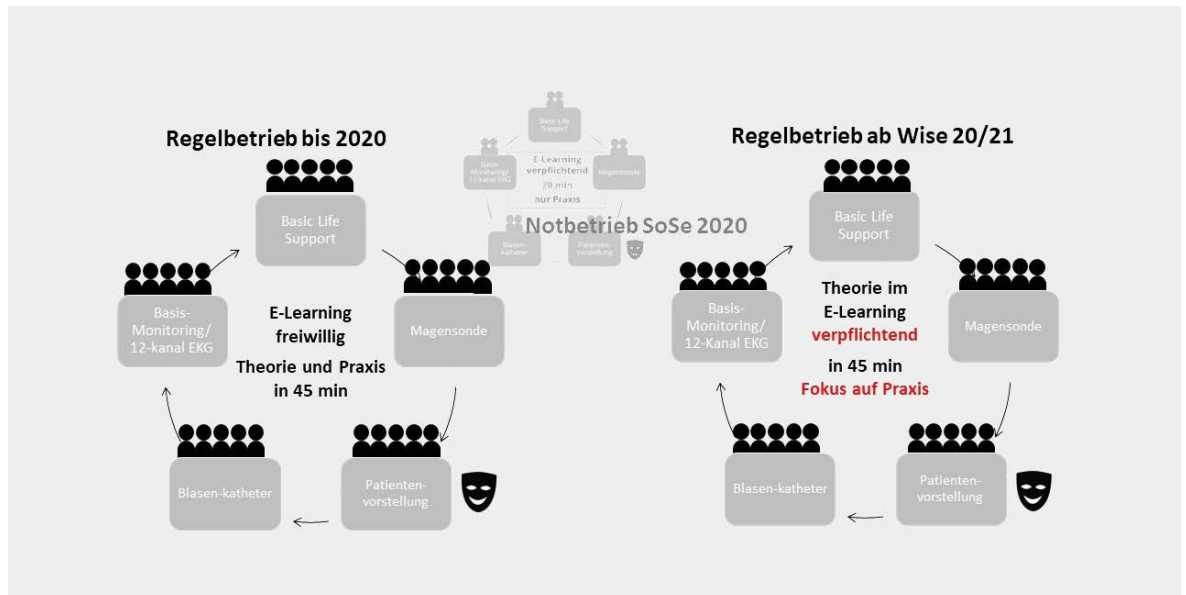


Abbildung 1: Implementierung und Weiterentwicklung des ICM im MITZ am Beispiel des 6. Fachsemesters Humanmedizin während der Covid-19-Pandemie: Studierende absolvieren nacheinander in Kleingruppen von fünf Personen fünf Trainingsstationen.

In vier Stationen werden praktische Fertigkeiten und in einer kommunikativen Kompetenz in jeweils einer Unterrichtseinheit (UE) von 45 Minuten vermittelt. Bis 2020 wurden sowohl theoretische als auch praktische Inhalte in der Präsenzphase gelehrt. Im Notbetrieb 2020 waren nur zwei Studierende pro Lehreinheit anwesend, die kommunikative Station fand ohne Simulationsperson statt. Eine Lehreinheit dauerte 20 Minuten und fokussierte reines Training. Das zuvor freiwillige E-Learning war nun verpflichtend zu absolvieren. Mit Übergang in den Regelbetrieb ab Wintersemester 2020/21 waren wieder fünf Studierende pro Lehreinheit und das Training mit Simulationspersonen erlaubt, wobei die Fokussierung auf das rein praktische Training und die Vermittlung theoretischer Inhalte im Selbststudium via E-Learning beibehalten wurden.

Das ICM im MITZ besteht aus einer verpflichtenden Selbstlernphase im E-Learning sowie dem Präsenztraining unter Anleitung studentischer Tutor*innen nach vorheriger Information der Studierenden über die Informationsplattform ePortal der Medizinischen Fakultät Carl Gustav Carus, gefolgt von einer sich direkt anschließenden Online-Evaluation über EvaSys.

Das E-Learning erfolgt über die Lernmanagementplattform Moodle (Muhsen et al., 2013) und enthält drei Selbstlernphasen. Auf die Selbstlernphase I (Arbeitsschutzbelehrung, Organisatorisches und Lernziele) folgt die Verlinkung zur Selbstlernphase II zur Vermittlung von Lerninhalten über die Webseite MITZ-mobil. Für alle angebotenen Trainingsstationen sind hier Theorie, Handlungsdurchführungsstandards, Lehrvideos und Handouts hinterlegt (Weber, 2016). In der Selbstlernphase III auf Moodle können die Studierenden ihr Wissen vertiefen und ihren Lernstand mittels Aufgaben überprüfen. Eine Zusammenfassung des Gelernten und der Ausblick auf die Präsenzveranstaltung schließen die Selbstlernphase ab.

3. Weiterentwicklung unter dem Aspekt der Chancengleichheit

3.1 Definitionen

Die Entwicklung der digitalen Lehre im MITZ wurde entscheidend durch Aspekte der Gleichstellung, Chancengleichheit und Barrierefreiheit geprägt und begleitet. Gleichstellung bezieht sich explizit auf die Gleichberechtigung von Frauen und Männern. Als Erweiterung schließt die Chancengleichheit die Vermeidung der Benachteiligung von Personen aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Abstammung, Herkunft, Sprache, religiöser oder politischer Anschauungen oder vorhandener Behinderungen ein. Beides ist im Grundgesetz (Artikel 3, Absatz 2 und 3) und im Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz verschriftlicht. Diese Gesetze sollen strukturelle Benachteiligung verhindern. Barrierefreiheit, verankert im § 4 des Behindertengleichstellungsgesetzes, grenzt sich davon ab, indem sie auf die Gestaltung der Umwelt fokussiert und diese für Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt zugänglich machen soll.

3.2 Umsetzung von Chancengleichheit, Barrierefreiheit und Gleichstellung im MITZ

3.2.1 Anpassung der Gefährdungsbeurteilung

Gemäß § 5 und § 13 Arbeitsschutzgesetz (ArbSchG) sowie § 9 Mutterschutzgesetz (MuSchG) sind für Lehrveranstaltungen Gefährdungsbeurteilungen zu erstellen. In der Medizin sind bereits Studierende mit Tätigkeiten betraut, die nicht nur für Schwangere und Stillende mit Gefährdungspotenzial einhergehen, bspw. körperlich anstrengende Tätigkeiten (Herz-Druck-Massage, langes Stehen im OP), Umgang mit potenziell infektiösen Materialien (Blutabnahme), mit krebserregenden Stoffen (Formaldehyd zur Konservierung von Gewebepräparaten) oder ionisierender Strahlung (Röntgenuntersuchungen). Mit der Covid-19-Pandemie und dem verpflichtenden Tragen von FFP2-Masken kam vor allem für Schwangere eine weitere Belastung hinzu.


Neben der Sorgearbeit (Engel, 2020) ist bereits die Schwangerschaft (Deutscher Ärztinnenbund e. V., 2021) ein wesentlicher Grund für eine Verlängerung der Studiendauer, daher kommt der Umsetzung des Mutterschutzes im Studium eine bedeutende Rolle zu. Lehrverantwortliche sind nach MuSchG dazu verpflichtet, Lehrveranstaltungen, die ein Gefährdungspotenzial gemäß MuSchG bergen, auf die Möglichkeit von Schutzmaßnahmen und nötigenfalls Ersatzleistungen zu prüfen und diese in den Gefährdungsbeurteilungen anzugeben. Sowohl eine fehlende Prüfung als auch die deutschlandweit unterschiedliche Bewertung der Gefährdungsbeurteilungen führt zu unnötigen Verboten und einer Ungleichbehandlung Schwangerer (Nebe, 2022).

Für einen verbesserten Mutterschutz wurden die Gefährdungsbeurteilungen aller Lehrveranstaltungen im MITZ digitalisiert für Studierende im ePortal zur Einsicht freigegeben. Die Anpassung der Gefährdungsbeurteilungen zum Schutz vor Covid-19 ermöglicht Schwangeren explizit und nachteilsfrei längere und häufigere Pausen. In

Unterrichtseinheiten mit für Schwangere/Stillende ungeeigneten Tätigkeiten sind die Lehrenden entsprechend geschult und die Teilnehmenden werden zusätzlich mittels Piktogramm schriftlich und mündlich auf den Mutterschutz hingewiesen. Die Teilnahme an den Unterrichtseinheiten wird Schwangeren/Stillenden auch bei lediglich passiver Mitwirkung bescheinigt. Damit geht das MITZ bei der Umsetzung der Anforderungen des MuSchG als Best-Practice-Beispiel für andere Lehrveranstaltungen voran.

3.2.2 Access-Statement

Die im MITZ angestellten Peer-Tutor*innen haben häufig bereits eine Vorausbildung und arbeiten zum Teil neben Studium und MITZ-Tätigkeit in ihrem Beruf. Insgesamt gehen 50 % der Studierenden einer Nebentätigkeit nach (Engel, 2020), promovieren neben dem Studium, zudem sind manche bereits Eltern. Dies erfordert die Bereitschaft, unterschiedliche Lebensentwürfe und Prioritäten zu akzeptieren, um tragfähige Lösungen zu entwickeln. Diese Bereitschaft den Studierenden und Lehrenden gegenüber hat das MITZ im Sommersemester 2020 als Access-Statement veröffentlicht.

Für inklusives Lehren und Lernen

Sehr geehrte Student:innen, Teilnehmer:innen und Lehrende.

Die Universität ist (noch) kein barrierefreier Raum. Räumlich, zeitlich, inhaltlich und persönlich haben wir jedoch die Möglichkeit, sie zu gestalten, um für uns alle eine Atmosphäre zu schaffen, in der wir gut lehren, lernen und leben können.

Wir laden Sie herzlich ein, uns dabei zu unterstützen:

Kontaktieren Sie uns telefonisch, via E-Mail oder gerne auch persönlich im MITZ, und sprechen Sie uns auf Ihre Bedürfnisse an. Bringen Sie gern Lösungsvorschläge mit.

Ansprechpartnerin:
 Anne Röhle
 Tel.: 0351 – 458 18598
 E-Mail: mitz@uniklinikum-dresden.de
 Adresse: Haus 105, 1. OG, Blasewitzer Straße 86, 01307 Dresden
 Sprechzeiten: Di: 13 - 16 Uhr, Mi/Do: 9 - 11 Uhr

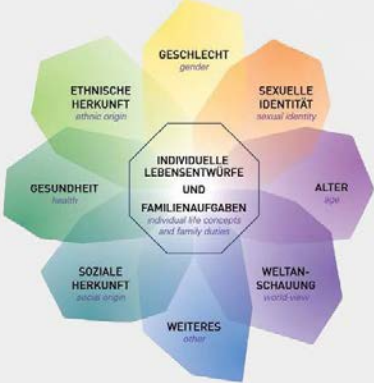


Abb.: Diversity Strategie 2030 der TU Dresden




Abbildung 2: Access-Statement des MITZ

3.2.3 Barrierefreies E-Learning

Barrierefreiheit im E-Learning erfordert zunächst, dass Endgeräte, stabiles Internet und entsprechende Räumlichkeiten bei Studierenden vorhanden sind. Dies ist jedoch nicht selbstverständlich (Lörz et al., 2020), wie sich im MITZ an der zeitweisen Nutzung von bereitgestellten Räumen und Tablets gezeigt hat. Anhand der Evaluationen seit 2020 wurden für das E-Learning im ICM Lehrinhalte und die Moodle-Struktur an die

technischen Voraussetzungen der Studierenden angepasst (Poweleit et al., in Druck), z. B. wurden interaktive Elemente zur Lernstandsüberprüfung überarbeitet und bedienfreundliche, d. h. Tablet- und PC-geeignete Lernbausteine (Verein LearningApps, 2015) integriert. Diese Überarbeitung adressiert noch nicht die WCAG-Erfolgskriterien (Deutsche Behindertenhilfe Aktion Mensch e. V., 2009), sondern lediglich die Bedienfreundlichkeit. In den Evaluationsergebnissen führten die Anpassungen zu einem Rückgang der Freikommentare bzgl. technischer Probleme und Bedienfreundlichkeit, jedoch nicht zu einer signifikanten Verbesserung der Gesamtnote des E-Learnings. Daher wurde die Evaluation um grundlegende Fragen zum E-Learning erweitert, um die Onlinelehre bedienfreundlicher an den Lernbedarf anzupassen.

3.2.4 Geschlechtersensible Medizin im E-Learning

Geschlechtersensible Medizin berücksichtigt den Einfluss des biologischen, psychosozialen sowie soziokulturellen Geschlechts auf Gesundheit und Krankheit (Regitz-Zagrosek & Schmidt-Altringer, 2021). Die Vernachlässigung von Gender- und Diversitätsaspekten führt zu einer schlechteren Versorgung der Patient*innen (Regitz-Zagrosek, 2015; Vossnagel, 2021). Trotzdem weisen nur 3,7 % der Medizinfakultäten eine vollständige und longitudinale Integration von geschlechtssensibler Medizin in das Curriculum auf (Seeland et al., 2020). Die Implementierung in die Lehre verbessert neben der Ausbildung der Studierenden auch die Versorgung der Patient*innen (Ludwig et al., 2020). Das MITZ hat daher begonnen, geschlechtssensible Inhalte an den entsprechenden Stellen im Curriculum explizit zu verankern, bspw. werden Studierende bei Durchführung der Herz-Druck-Massage auf Geschlechtsunterschiede hingewiesen, zusätzlich sollen männliche Trainingsmodelle um weibliche ergänzt werden. Im E-Learning werden geschlechtssensible Inhalte farblich und mittels Icon hervorgehoben.

3.2.5 Neue Lehr-/Lernprojekte

Die Covid-19-Pandemie fungierte als Katalysator für die Digitalisierung, indem sie Lehrende zwang, etablierte Formate an neue digitale Lernumgebungen anzupassen. Dies geschah vor dem Hintergrund eines sich in den letzten Jahrzehnten verändernden Bildungsideals, in welchem der Fokus nicht mehr auf der Wissenserzeugung und -verfügbarkeit, sondern auf dem Wissensmanagement liegt (Bachmann, 2011). Auch dieser Paradigmenwechsel erfordert Umstrukturierungsmaßnahmen im Lehr-/Lernprozess, indem Lernumgebungen an den Bedürfnissen der Lernenden ausgerichtet werden müssen. Durch die Kombination des aufgrund der Krise beschleunigten Digitalisierungsfortschritts mit dem stattfindenden Wandel hin zur Kompetenzorientierung beteiligt sich das MITZ mit zwei innovativen Lehr-/Lernprojekten am Projekt **virTUos**, um die von Studierenden seit Jahren in den Evaluationen gewünschte bedarfsorientiertere Lehre voranzubringen: **TelePräsenz** und **HybParc** (Röhle & Bibrack, 2021). **virTUos** steht für virtuelles Lehren und Lernen an der TU Dresden im Open-Source-Kontext und vereint verschiedene Fachbereiche mit unterschiedlichen digitalen Strategien.

TelePräsenz: Pandemiebedingte Regelungen zur Isolation und Quarantäne verdeutlichen den Bedarf für die Schaffung neuer Möglichkeiten der Teilhabe von an der

Präsenzlehre verhinderten Personen. Hierzu wurden im MITZ zwei Telepräsenzroboter angeschafft, auf die sich Abwesende von ihrem Endgerät einwählen und diese per Maus oder Pfeiltasten vor Ort steuern können. Durch die Video- und Audioübertragung, die Zoomfunktion der Kamera und die autarke Bewegung im Raum wird eine aktive Partizipation an den Lehrveranstaltungen ermöglicht. Aktuell werden die Telepräsenzroboter von Personen genutzt, die aufgrund persönlicher Umstände (z. B. Krankheit, Care-Arbeit, Schwangerschaft) an der Präsenzlehre verhindert sind. Perspektivisch sollen auch Studierende ohne besondere Bedürfnisse oder größere Gruppen in schwer zugänglichen Bereichen (z. B. aufgrund von Strahlen- oder Infektionsschutz oder räumlichen Bedingungen) partizipieren. Dieses Projekt verdeutlicht, dass das Ermöglichen von Teilhabe für bestimmte Personengruppen insgesamt für alle Menschen gewinnbringend ist.

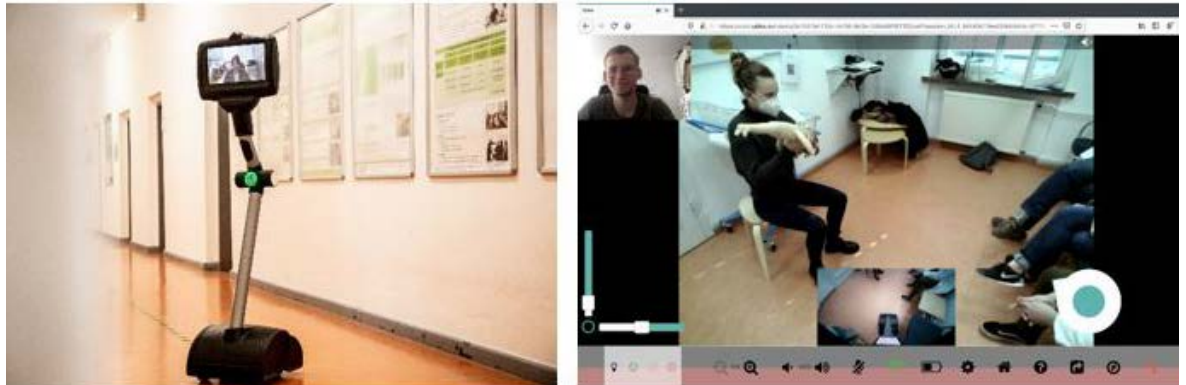


Abbildung 3: Telepräsenzroboter im MITZ (Foto: Stephan Wiegand) und Teilhabe aus Sicht eines Onlineteilnehmers

HybParc: Dieses Teilprojekt soll Studierenden durch VR/AR-Technologie ein selbstständiges, flexibles und ressourcensparendes Training praktischer Basisfertigkeiten und kommunikativer Kompetenzen mit digitalem Feedback ermöglichen, welches unabhängiger von Räumen, Modellen und Lehrenden ist. Dazu laufen zwei parallele Entwicklungsstränge. Im ersten Strang wird ein automatisiertes Feedback für die praktischen Selbstlerneinheiten entwickelt, um den Lernenden durch Analyse und Abgleich von Videoaufzeichnungen und Sensordaten Rückmeldung zu ihren Handlungsabläufen zu geben. Bei der Entwicklung des sensorbasierten Feedbacks wird u. a. darauf geachtet, dass Händigkeit und Hautfarbe von Personen bei der Analyse der Handlungsabläufe keine Rolle spielen (Beck et al., 2019). Im zweiten Strang sollen reale und dynamische Sachverhalte in unterschiedlichen VR-Lernumgebungen abgebildet und erlebt werden. Damit sollen klassische Trainings von Abläufen, die einer regelmäßigen Schulung bedürfen (z. B. Reanimation), aber auch schwierige und seltene Situationen simuliert werden. Bspw. entwickelt das MITZ mit der Rechtsmedizin der Unikliniken Dresden und Halle ein VR-Szenario zur ärztlichen Leichenschau. Diese neuen Formate werden in eine digitale Selbstlernumgebung eingebettet, in welcher Assessments es Studierenden erlauben, Potenziale und Defizite im Lernprozess eigenverantwortlich zu erkennen und Trainingsangebote entsprechend wahrzunehmen.

Solche zusätzlichen Lehr- und Trainingsangebote sollen allen Lernenden offenstehen. Dabei darf der sozioökonomische Status Studierender, z. B. die finanzielle Situation, keine Rolle spielen (Zimmer, 2021). Ob Studierende, die einer Nebentätigkeit nachgehen,

Ressourcen für zusätzliche Angebote haben, wird in den aktuellen Evaluationen im MITZ noch nicht erfasst. Um Startchancengleichheit für Prüfungen und den späteren Berufseinstieg zu gewährleisten, bedarf es einer übergeordneten Strategie zum Abbau sozioökonomischer Nachteile.

Diese Entwicklungen in der analogen und digitalen Lernumgebung sollen die Teilhabemöglichkeiten erweitern und die individuellen Bedarfe und Bedürfnisse Studierender beachten. Im Hinblick auf Chancengleichheit, Barrierefreiheit und Gleichstellung muss jedoch differenziert, offen und achtsam diskutiert werden, ob sich Zugang und Teilhabe für Personen mit besonderen Bedürfnissen tatsächlich verbessern.

4. Nehmen wir alle mit?

Um diese Frage hinreichend beantworten zu können, muss zunächst „alle“ definiert werden und geklärt werden, „wohin“ wir alle mitnehmen wollen. Chancengleichheit in der medizinischen Lehre muss die Studierenden, die Lehrenden und die Patient*innen adressieren. In Bezug auf die Lehre im MITZ kann mit den unter 3. vorgestellten Projekten festgehalten werden, dass erste Schritte zu Chancengleichheit und Barrierefreiheit unternommen wurden, die vor allem auf Studierende fokussieren. Dabei müssen wir uns zum einen der zunehmend heterogeneren Zusammensetzung Studierender bewusst werden (Wild & Esdar, 2014). Zum anderen muss bedacht werden, dass sich studienrelevante Dimensionen von Diversität in z. B. sichtbare demografische Diversitätsmerkmale und nicht sichtbare Merkmale bzw. subjektive Unterschiede kategorisieren lassen (Middendorff, 2013). Die zum Teil volatile Kombination der Merkmale ist komplex und kann je nach Kombination die Benachteiligung einzelner Aspekte ausgleichen, jedoch auch verstärken. Eine erste Diskussionsgrundlage bilden ausgewählte Daten des Diversity Monitoring der TU Dresden (Engel, 2020), die jedoch keine Differenzierung hinsichtlich der Studiengänge erlauben.

Um die im MITZ angestoßenen digitalen Projekte unter dem Aspekt der Chancengleichheit weiterzuentwickeln, bedarf es der Kenntnis und Berücksichtigung von Diversität aller Akteur*innen, welche in die Projekte eingebunden werden sollten.

5. Zusammenfassung

Die Covid-19-Pandemie hat als Katalysator der Digitalisierung Chancen für die Umgestaltung der Lehre im Sinne der Kompetenzorientierung aufgezeigt. Im MITZ erfolgt dies durch die Implementierung und Weiterentwicklung des ICM sowie durch die Erschließung neuer Lernorte durch die Teilprojekte **TelePräsenz** und **HybParc** im Projekt **virTUos** unter Berücksichtigung von Aspekten der Chancengleichheit. Im Vordergrund stehen Bedarfe und Bedürfnisse Studierender, welche es mittels Ansprache und Evaluation stetig zu erfragen gilt. Dabei wird Chancengleichheit nicht automatisch durch Digitalisierung erreicht, sondern ist das Ergebnis eines Bewusstseins für Diversität und einer Haltung, als strukturell privilegierte Person Verantwortung gegen Diskriminierung zu übernehmen.

Literatur

Alvarez, S., Dethleffsen, K., Esper, T., Horneffer, A., Reschke, K. & Schultz, J.-H. (2017). **An overview of peer tutor training strategies at German medical schools.** Zeitschrift für Evidenz, Fortbildung und Qualität im Gesundheitswesen, 126, S. 77–83.

Bachmann, H. (Hrsg.) (2011). **Kompetenzorientierte Hochschullehre. Die Notwendigkeit von Kohärenz zwischen Lernzielen, Prüfungsformen und Lehr-Lern-Methoden** (1. Aufl.). Bern: h.e.p.-Verlag.

Beck, S., Grunwald, A., Jacob, K. & Matzner, T. (2019). **Künstliche Intelligenz und Diskriminierung: Herausforderungen und Lösungsansätze.** Verfügbar unter: ↗ <https://www.plattform-lernende-systeme.de/publikationen-details/kuenstliche-intelligenz-und-diskriminierung-herausforderungen-und-loesungsansaeetze.html>.

Deutsche Behindertenhilfe Aktion Mensch e. V. (2009). **Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0.** Verfügbar unter: ↗ <https://www.w3.org/Translations/WCAG20-de/>.

Deutscher Ärztinnenbund e. V. (2021). **Betroffene bestätigen: Mutterschutzgesetz behindert Ärztinnen-Karrieren.** Verfügbar unter: ↗ https://www.aerztinnenbund.de/Betroffene_bestaeetigen.3357.0.2.html.

Engel, C. (2020). **Bericht zum Diversity Monitoring an der TU Dresden 2018.** Verfügbar unter: ↗ https://tu-dresden.de/ing/informatik/ai/mci/ressourcen/dateien/forschung/diversitymonitoring/Diversity_Monitoring_Daten-deutsch.pdf?lang=de.

Hege, I., Tolks, D., Adler, M. & Härtl, A. (2020). **Blended learning: ten tips on how to implement it into a curriculum in healthcare education.** GMS journal for medical education, 37 (5), Doc45.

Lörz, M., Marczuk, A., Zimmer, L., Multrus, F. & Buchholz, S. (2020). **Studieren unter Corona-Bedingungen. Studierende bewerten das erste Digitalsemester.** Verfügbar unter: ↗ https://doi.org/10.34878/2020.05.dzhw_brief.

Ludwig, S., Gruber, C., Ehlers, J. P. & Ramspott, S. (2020). **Diversity in Medical Education.** GMS journal for medical education, 37 (2), Doc27.

Middendorff, E. (2013). **Vielfalt der Studierenden. Definition möglicher Unterstützungsbedarfe.** Verfügbar unter: ↗ https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01-Tagungen/07-01-20-Anerkennungspraxis/Ja_zur_Vielfalt/Middendorff.pdf.

Muhsen, Z., Maaita, A., Odah, A. & Nsour, A. (2013). **Moodle and e-learning Tools.** International Journal of Modern Education and Computer Science, 5 (6), S. 1–8.

Nebe, K. (2022). **Diskriminierungsfreier Mutterschutz: Mut und Erkenntnisforschung zur verantwortungsvollen Gestaltung.** ärztin, 4, S. 6–8.

Poweleit, G., Krumm, K. & Willemer, M.-C. (in Druck). **Die Weiterentwicklung des 4. Lernortes am Medizinischen Interprofessionellen Trainingszentrum (MITZ) Dresden. Bedarfsorientierte Anpassung des E-Learning-Angebotes zur Förderung der Lernmotivation und des Lerneffektes von Studierenden der Humanmedizin.** 16. Internationales SkillsLab Symposium 2022.

Regitz-Zagrosek, V. (2015). **Gendermedizin: Wie Frauen sich „kardial“ unterscheiden.** Deutsches Ärzteblatt, 112 (1), S. 14–16.

- Regitz-Zagrosek, V. & Schmid-Altringer, S. (2021). **Die XX-Medizin. Das Gesundheitsbuch für Frauen – neue Erkenntnisse aus der Gendermedizin.** München: Scorpio Verlag.
- Röhle, A. & Bibrack, E. (2022). **Digitale und hybride Lehre in der medizinischen Ausbildung am Beispiel des Medizinischen Interprofessionellen Trainingszentrums MITZ Impulse und Entwicklungspotentiale.** Journal Lessons Learned, 2 (1), 45/1–7.
- Röhle, A., Horneff, H. & Willemer, M.-C. (2021). **Practical teaching in undergraduate human and dental medical training during the COVID-19 crisis. Report on the COVID-19-related transformation of peer-based teaching in the Skills Lab using an Inverted Classroom Model.** GMS journal for medical education, 38 (1), Doc2.
- Röhle, A. & Hübsch, G. (2022). **Notwendige Schritte der Weiterentwicklung der praktischen Lehre nach Implementierung von COVID-19 bedingten Blended-Learning-Konzepten.** In: 15. Internationales SkillsLab Symposium 2021. sine loco [digital], 18.–20. März 2021 (S. DocV3.3). Düsseldorf: German Medical Science GMS Publishing House.
- Seeland, U., Dettmer, S., Ludwig, S., Kaczmarczyk, G., Kohl, R. & Kühn, K. (2020). **Aktueller Stand der Integration von Aspekten der Geschlechtersensibilität und des Geschlechterwissens in Rahmenlehr- und Ausbildungsrahmenpläne, Ausbildungskonzepte, -curricula und Lernzielkataloge für Beschäftigte im Gesundheitswesen.** Verfügbar unter: ↗ https://www.bundesgesundheitsministerium.de/fileadmin/Dateien/5_Publikationen/Gesundheit/Berichte/Gutachten_Integration_von_Aspunkten_der_Geschlechtersensibilitaet.pdf.
- Verein LearningApps (2015). **Interaktive Lernbausteine.** Verfügbar unter: ↗ <https://learningapps.org>.
- Vosshagen, A. (2021). **Den Genderkäfing verlassen. Beachtung von Genderaspekten in der Behandlung männlicher Substanzabhängigkeit.** Suchttherapie, 22 (2), S. 65–71.
- Weber, T. (2016). **MITZ mobil – Zeitgemäßes Lernen an der medizinischen Fakultät Carl Gustav Carus in Dresden.** In: Jahrestagung der Gesellschaft für Medizinische Ausbildung (GMA). Bern, 14.–17. September 2016 (S. DocDE25-616). Düsseldorf: German Medical Science GMS Publishing House.
- Wild, E. & Esdar, W. (2014). **Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft.** Verfügbar unter: ↗ https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf.
- Zimmer, L. M. (2021). **Vulnerable Studierende in der Corona-Pandemie.** Interview mit Lena Zimmer #StudiWoche. Verfügbar unter: ↗ <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/vulnerable-studierende-corona-pandemie-lena-zimmer>.

Jennifer Bosniatzki, Ulrike Rada
& Benny Liebold

Strategien der Digitalisierung internationaler Studienangebote

Erfahrungen aus drei Digitalisierungs-
projekten der TU Chemnitz

1. Einleitung

Lernförderliche sowie digitalisierte Studienangebote nachhaltig anzubieten, stellt hohe Anforderungen an Lehrende, die Studienganggestaltung und Supportstrukturen. In drei DAAD-geförderten Digitalisierungsprojekten an der Technischen Universität Chemnitz (TUC) wurden und werden nachhaltige Voraussetzungen für das Lernen und Lehren im Digitalen geschaffen. Besonders herausfordernd ist die Förderung und Unterstützung der Studierenden in diversen Lebenslagen und vielfältigen Lebensweisen. Die Erfahrungen mit Potenzialen und Stolpersteinen aus den Projekten sollen nachfolgend dargestellt werden. Als Leser*in erfahren Sie von Strategien und Gelingensbedingungen der Digitalisierung von internationalen Studienangeboten, welche internationale Studierende in den Fokus stellen und deren Lernen unterstützen.

Die TUC ist mit ihren rund 10.000 immatrikulierten Studierenden und rund 2.500 Mitarbeiter*innen (2021) international, interkulturell und vielfältig. Fast ein Drittel aller Studierenden und ein Zehntel der Mitarbeiter*innen an den acht Fakultäten und Zentralen Einrichtungen kommen aus dem Ausland (Technische Universität Chemnitz, 2021). Das Internationale Universitätszentrum (IUZ) ist dabei ein zentraler Akteur und fördert die Internationalisierung der Universität durch zahlreiche Angebote und Formate zur sozialen Integration in das akademische Leben, den Campus und die Stadt – in enger Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung, den Fakultäten und Zentralen Einrichtungen. Die Corona-Pandemie hat im Bereich der Internationalisierung neue digitale Formate und Angebote hervorgebracht, die grenzüberschreitendes Lehren und Lernen, aber auch die Zusammenarbeit in internationalen Teams orts- und zeitunabhängig ermöglichen.

Die Arbeit in den drei Projekten und die erzielten Ergebnisse besitzen für andere Bereiche und Studiengänge einen Modellcharakter. Das Projekt **Advanced Functional Materials International** hat sich vorrangig mit der Entwicklung innovativer internationaler Lehrformate in zwei MINT-Modulen beschäftigt. Das Projekt **TUC Digital Programs** verfolgt die Etablierung hybrider Lehre in drei internationalen Masterstudiengängen in den MINT-Fächern, während das Projekt **TUCinterdigital** durch einen breiten Ansatz zur Begleitung und Unterstützung Studierender in ihren jeweiligen Studienprogrammen wirksam ist.

2. Diversität mit Fokus auf internationale Studierende

Die Förderung von Vielfalt impliziert zum einen die Wahrnehmung von Unterschiedlichkeiten bei Menschen oder Personengruppen und zum anderen die Schaffung von Räumen, um Verschiedenheit für ein vielfältiges Miteinander ausleben zu können. Dieses Paradigma zur Förderung kultureller Vielfalt und der Ermöglichung von Diversität wird in der Charta der Vielfalt dargelegt (UNESCO, 2005). Dieser Völkerrechtsvertrag ist eine wichtige Grundlage für alle gesellschaftlichen Bereiche. Kulturelle Vielfalt ist diesen Grundsätzen zufolge unerlässlich für jede*n Einzelne*n bzw. für Personengruppen zur Sicherung des Friedens, der Achtung der Menschenwürde und der Menschenrechte.

Gesichert werden kann die Vielfalt nur durch eine Politik der Einbeziehung und Mitwirkung aller Bürger*innen und der respektvollen Interaktion im Zusammenleben.

Diversität hingegen stellt ein „normatives Leitkonzept für die Beobachtung von und den Umgang mit menschlichen Unterschieden“ (Müller & Zifonun, 2016, 100) dar. Mit diesem Recht auf und der Anerkennung von Unterschiedlichkeit geht die konsequente Gleichbehandlung Ungleicher einher. Die sich in sämtlichen Kategorien unterscheidenden Individuen bilden in Summe eine Vielfalt, die als „positive Chance“ angesehen wird (Budde et al., 2016, 106). Das bedeutet, Menschen dürfen sich als Individuum frei entfalten sowie divers sein, und erst die wertschätzende Wahrnehmung von interindividuellen Unterschieden ermöglicht überhaupt Vielfalt. Nur durch die Wahrnehmung von Unterschiedlichkeit können Bedingungen für gleichwertige Zugänge geschaffen und darin begründete Hierarchien zwischen den Individuen vermieden werden (Prenzel, 2017, 32).

Doch was bedeutet nun insbesondere die Förderung der kulturellen Vielfalt an der Hochschule? In Bezug auf die Hochschule ist der Artikel 5 von größter Bedeutung, demzufolge „jeder [...] einen Anspruch auf eine qualitativ hochwertige Bildung und Ausbildung unter voller Achtung seiner kulturellen Identität [hat]“ (UNESCO, 2005). Für Universitäten und Hochschulen ist der Umgang mit dieser Interkulturalität in der Lehre und in Beratungssituationen eine tägliche Praxis. Mit der ganzheitlichen Betrachtung aller Studierenden, also deutscher wie internationaler Studierenden, und Lehrenden in ihrer Unterschiedlichkeit wird das Ausmaß an Herausforderungen und Chancen erst begreifbar (Ménédez-Sahlander, 2019, 7). Hochschullehrende befinden sich fortwährend im Spannungsfeld von Differenz, Individualität und Gleichheit (Budde et al., 2016, 126). Dies erfordert ein ständiges Ausloten von Lösungen für die Lehre und Handlungspraxis, eine ständige Suche nach lernförderlichen Angeboten und eine Evaluation, um die Handlungspraxis an den Bedarfen und Bedürfnissen der Studierenden, der Studiengangverantwortlichen und an gesellschaftlichen Ansprüchen zu orientieren. Um die Potenziale der diversen Studierenden zu fördern, müssen didaktische Lehr- und Lernsettings derartiger Gestalt sein, dass allen Studierenden gleichwertige Zugänge und Förderung möglich sind.

Die Förderlinien der drei Projekte richten sich explizit an die Zielgruppe der internationalen Studierenden. Diese sind von Studienabbruch im Bachelorstudium mit 49 % und im Masterstudium mit 26 % in Deutschland weit mehr betroffen als Studierende aus Deutschland (Pineda et al., 2022, 7). An der TUC kommen die internationalen Studierenden aus insgesamt 87 Ländern, ein Großteil davon aus China, Indien, Pakistan und Bangladesch. Alle internationalen Studierenden müssen für eine Studienzulassung neben anerkannten Zeugnissen insbesondere deutsche Sprachkenntnisse vorweisen. Da der Großteil der internationalen Studierenden der TUC aus Drittstaaten stammt, müssen sie i. d. R. für das Studierendenvisum einen Nachweis über eine finanzielle Absicherung hinter- sowie eine Krankenversicherung mit Immatrikulation vorlegen.

Fast alle internationalen Studierenden haben bei ihrem ersten Deutschlandaufenthalt wenig Kenntnis über die Anforderungen eines Studiums an deutschen Hochschulen (Pineda, 2018, 26). Zudem sind sie in der Kultur des Lehrens und Lernens ihres

Herkunftslandes sozialisiert, welche sich von der in Deutschland vorgefundenen Hochschulkultur unterscheiden kann. Mitunter können internationale Studierende sowohl auf Lehrveranstaltungen mit hoher Interaktion und der Möglichkeit zu offener Kritik, insbesondere in Seminaren, Übungen oder Tutorien, treffen als auch bei Lehrformaten, wie bspw. einer Vorlesung, Frontalunterricht erhalten. Problematisch wird dies dann, wenn sich internationale Studierende aufgrund von Zurückhaltung, Gesichtswahrung und einem sehr höflichen Verhalten nicht in den Veranstaltungen oder Diskussionen beteiligen können und offene Fragen ungeklärt lassen. Für internationale Studierende ist die Entwicklung von alternativen Handlungsstrategien in einer für sie meist neuen Lehr- und Lernkultur ihres Studiums somit unerlässlich und zugleich besonders herausfordernd.

Weitere Hürden liegen in einem Missverhältnis von gestellten Anforderungen an die Studierenden und deren tatsächlichen Kenntnissen und Fähigkeiten. Beispielsweise werden in den Masterstudiengängen Kenntnisse des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens bei den Studierenden vorausgesetzt und sind somit kein Bestandteil des Studienangebotes. Der Studienerfolg wird zusätzlich zum Studium durch den Alltag und den Umgang mit Kommiliton*innen beeinflusst. Einer Umfrage zufolge bleibt der Kontakt meist auf Menschen gleicher Herkunft beschränkt, obwohl der Wunsch nach Austausch mit Deutschen zur Förderung von Sprach- und Kulturkenntnissen sowie zur gemeinsamen Freizeitgestaltung besteht (Morris-Lange, 2017).

Die Rahmenbedingungen durch die Corona-Pandemie haben die Situation der Studierenden vielfältig beeinflusst und deren Herausforderungen noch verschärft. Das Erliegen der sozialen Kontakte durch Kontaktbeschränkungen und ausgesetzte Präsenzlehre kann zu Einsamkeit und Angstzuständen führen. Nicht nur die Freizeitaktivitäten, sondern auch persönliche Beratungen, die insbesondere zur Studieneinstiegsphase von großer Bedeutung sind, konnten aufgrund der Corona-Bestimmungen nicht realisiert werden. Die digitalen Formate erforderten in kürzester Zeit neue Kompetenzen. Durch fehlende Einreisemöglichkeiten erschwerte zudem die Zeitverschiebung die Teilnahme an digitalen synchronen Lehrveranstaltungen und Austauschformaten.

Die Chancen der Studierenden auf gleichwertige Teilhabe an Lehrveranstaltungen für einen erfolgreichen Studienabschluss wie auch einer sozialen Integration in die wissenschaftliche und studentische Community sind abhängig von den individuellen, aber auch strukturell gebotenen Voraussetzungen. Durch die pandemische Lage wurden zahlreiche Chancen der Digitalisierung gepusht und offensichtlich, die durch die Projekte gezielt verfolgt werden.

3. Realisierung in den Projekten

Den Projekten gemeinsam ist die Herausforderung, die Diversität der Studierenden zu berücksichtigen und diesen gerecht zu werden. Die unterschiedlichen Lösungsansätze können als Modell gesehen werden.

3.1 Projekt Advanced Functional Materials International

Internationalization@home stellt eine vielversprechende, aber auch in verschiedenen Bereichen weiter ausbaufähige Möglichkeit für Studierende und Lehrende dar, internationale Lehr-Lern-Erfahrung an der Heimatuniversität zu sammeln. Derartige Angebote ergänzen internationale Studienaufenthalte und machen Diversität als Teil des Studiengeschehens unmittelbar erfahrbar. Im Projekt **Advanced Functional Materials International (AFMint)** wurden in einem Studiengang zwei Module entwickelt und erprobt, die diese internationalen Lehr-Lern-Erfahrungen in das Lehrgeschehen integrieren.

Gemeinsam mit langjährigen Kooperationspartner*innen der Fachbereiche Physik und Chemie der Babeş-Bolyai University (BBU) in Cluj-Napoca/Rumänien wurde das übergeordnete Ziel verfolgt, den Fokus der universitären Lehre vom lokalen Campus an der TUC hin zu einem integrierten internationalen Campus in Kooperation mit der Partneruniversität zu verlagern. Das Projekt AFMint dient als Leuchtturmprojekt, indem es auf Grundlage digitaler kollaborativer Tools die gemeinsam konzipierten und durchgeführten Lehrveranstaltungen mit internationalen Partnern erprobte, den damit verbundenen Mehrwert demonstriert und Handlungsempfehlungen für zukünftige internationale Module aufbereitet.

Den Ausgangspunkt des Projekts bildete eine Reihe digitaler Workshops, in denen alle Projektbeteiligten der Partneruniversitäten gemeinsame didaktische, technologiebezogene und organisatorische Strategien und Prozesse entwickelten, die eine erfolgreiche und nachhaltige (curriculare) Anbindung internationaler Module ermöglichen.

In beiden internationalen Modulen wurde ein ähnlicher grundlegender Aufbau der Kombination aus Vorlesung und anwendungsorientierter Veranstaltung verfolgt. Die Veranstaltungen beider Module wurden von Lehrenden der BBU und TUC gemeinsam geleitet und Studierende beider Partneruniversitäten nahmen teil. Ein Schwerpunkt lag auf der Entwicklung und Erprobung neuartiger digitaler Lehrformate für Praktika in den Naturwissenschaften Physik und Chemie, die üblicherweise die Präsenz von Studierenden in Laborräumen erfordern und allenfalls zögerlich als digitale Veranstaltung umgesetzt werden. Eine besondere Herausforderung bestand dabei in der Art und Weise, wie Laborexperimente digital zugänglich gemacht werden können. Hierfür wurden zwei Lösungsansätze identifiziert und erfolgreich erprobt: Im Fachbereich Physik konnte den Studierenden ein Remote-Zugang zu Laborgeräten gewährt werden, sodass sie Messungen im Labor eigenständig durchführen konnten. Ergänzt wurde dies durch professionell produzierte Lernvideos zu Labormethoden. Im Fachbereich Chemie wurden ebenfalls Lernvideos für die thematisierten Versuchsabläufe produziert. Die Studierenden konnten dann eigene reale Messreihen dieser Experimente auswerten. In beiden Modulen wurde während der Lehrveranstaltungen die Strategie verfolgt, dass zwei Studierende von beiden Partneruniversitäten gemeinsame internationale Lerngruppen bilden und durch die gemeinsame Arbeit an Praktikumsaufgaben intensiv mit ihren internationalen Kommiliton*innen kollaborieren. Inhaltlich und organisatorisch begleitet wurden die Studierenden durch ein virtuelles studentisches Fachmentoring.

In den Modulen wurde ein breites Spektrum digitaler kollaborativer Tools eingesetzt: Auf der Lehr-Lern-Plattform Opal wurden digitale Lehr-Lern-Räume eingerichtet, die

den zentralen Ausgangspunkt für alle Aktivitäten innerhalb der internationalen Module bildeten. Für die Kommunikation wurde mit Videokonferenz- und Chat-Tools die volle digitale Bandbreite an synchroner und asynchroner Kommunikation ermöglicht.

In beiden Modulen wurde die Möglichkeit zur Teilhabe an internationalen Erfahrungen sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden sehr positiv bewertet. Auch die im Rahmen der virtuellen Praktika erworbenen praktischen Kompetenzen wurden positiv beurteilt. Eine erneute Teilnahme an oder Durchführung von internationalen Lehrveranstaltungen wurde ebenfalls als realistisch eingeschätzt. Internationale Lehrveranstaltungen und Module stellen damit ein geeignetes Mittel dar, um Diversität erfahrbar zu machen.

3.2 DAAD Verbundprojekt TUC Digital Programs

Das Verbundprojekt **TUC Digital Programs** begegnet durch die Gestaltung digitaler Lehr-, Lern- und Unterstützungsangebote der Situation internationaler Studierender. Ziel ist die vollständige Hybridisierung von drei internationalen Masterstudiengängen an der TUC, aktuell mit einem mehr als 90-prozentigen Anteil internationaler Studierender.

Die Situation der Studierenden ohne Zugang zu digitalen Lehrsettings kann als problematisch beschrieben werden. Um das Studium in vorgegebener Regelstudienzeit abzuschließen, bedarf es enormer Anstrengung durch die Studierenden. Für vielfältige Einflüsse müssen die Studierenden individuelle Lösungen finden. Dazu zählen u. a. ein häufig verspäteter Studienstart durch verzögerte Visaausstellung und Aufenthaltsregelungen, Unregelmäßigkeiten im Studienverlauf durch die Erarbeitung der jährlich vorzuweisenden finanziellen Ressourcen oder auch Reisezeiten aufgrund familiärer Verpflichtungen im Heimatland. Dem orts- und zeitabhängigen Zugang, der schlimmstenfalls zu einem Studienabbruch führt, sollen umfangreiche digitale Angebote entgegenwirken – der Studienerfolg sollte u. a. unabhängig von Aufenthaltsort, finanziellen Ressourcen oder familiären Verpflichtungen sein.

Im Verbundprojekt TUC Digital Programs wird in der Förderzeit an der Digitalisierung der Masterstudiengänge Advanced Manufacturing (Fakultät für Maschinenbau), Embedded Systems (Fakultät für Elektrotechnik und Informationstechnik) und Web Engineering (Fakultät für Informatik) gearbeitet. Studierende dieser Studiengänge sollen ab Zulassung zu jedem Zeitpunkt ihres Studiums ortsunabhängig, flexibel an ihre Bedürfnisse angepasst und gleichberechtigt im Zugang studieren können.

Um das Ziel der Digitalisierung der Studiengänge zu erreichen, wurden zahlreiche Maßnahmen initiiert: Die Anpassung organisatorischer Rahmenbedingungen und die Verbesserung der Studieneingangsphase erfolgt im sogenannten Chemnitzer Modell des Studieneinstieges. Eine digitale Immatrikulation und Zugang zu hochschulinternen Ressourcen und Diensten ermöglichen die Teilnahme an digitalen Lehrveranstaltungen und Angeboten zur Orientierung sowie an einem sozialen Austausch vor einem physischen Aufenthalt vor Ort.

Die soziale Anknüpfung erfolgt in digitalen Third Places, in denen fachliche Anknüpfung ermöglicht, aber auch Freizeit geteilt werden kann. Gefühle der Isolation sollen durch

den digital ermöglichten Kontakt zu anderen Studierenden reduziert werden. So unterstützen Fachmentor*innen, selbst Studierende höherer Studiensemester, ihre neuen internationalen Kommiliton*innen in regelmäßig stattfindenden Webkonferenzen bei ihren Herausforderungen und Fragen. Neben anderen Angeboten wird so z. B. als gemeinsame Freizeitaktivität der Campus in TUCcraft digital nachgebaut.

Die Gestaltung von lernförderlichen, aktivierenden, digitalen Lehr- und Lernsettings und die Digitalisierung von praxisorientierten Lehrveranstaltungen im Labor, der Semester School oder im Seminar werden evaluiert, weiterentwickelt und nachhaltig in dem mediendidaktischen Instrument des Digital Blueprints gesichert. Erforderliche Anpassungen der Lernplattform, um z. B. Onlineprüfungen in TUCexam besser zu realisieren, aber auch die Weiterentwicklung von digitalen Werkzeugen, wie der plattformunabhängigen informellen Kommunikation mittels Matrix, sind u. a. Bestandteile der Projektarbeit.

Für eine breite Unterstützung innerhalb der Universität wird ein hochschulweiter Diskurs zu notwendigen Entscheidungsprozessen für digitale Studienangebote in Form der Task Force Digitale Lehre und Studium mit allen Vertreter*innen der Fakultäten und Zentralen Einrichtungen initiiert. Für die (Weiter-)Entwicklung von Lehrkompetenzen werden hochschul- und mediendidaktische Weiterbildungen und ein fachdidaktischer Austausch umgesetzt.

Neben den Masterprogrammen-übergreifenden Zielstellungen grundlegender organisatorischer Voraussetzungen und der Gewährleistung eines erfolgreichen Studieneinstieges verfolgen die drei Studiengänge eigene fachspezifische Ziele durch konkrete Maßnahmen. Damit werden sie den Herausforderungen bspw. von digitalen Laborpraktika, Interaktion mit Wirtschaftspartnern oder einheitlichen digitalen Lernorten gerecht. Als Leuchttürme sollen die drei Studienprogramme eine Strahlkraft für den Transfer in andere Masterprogramme entfalten können. Die unterschiedlichen mediendidaktischen Konzepte und Konzepte der Digitalisierung aus den Digital Blueprints sollen anschlussfähig sein und nachhaltig implementiert werden können.

3.3 TUCinterdigital mit der Plattform DigiAssist

Das Projekt **TUCinterdigital** fördert die Verbesserung der Willkommenskultur. Es fokussiert dabei Angebote zur Unterstützung internationaler Studierender bei individuellen Herausforderungen sozialer, fachlicher und kultureller Fragestellungen. Das Projekt erweitert bestehende Beratungs- und Betreuungsangebote um digitale Formate auf der online verfügbaren [Plattform DigiAssist](#).

Wie bereits festgestellt, ist der Zugang zur Hochschule für internationale Studierende durch ihre eigene Sozialisation in einer anderen Lehr- und Lernkultur herausfordernd. Das Projekt ermöglicht den Studierenden, sich mit dem Modus unterschiedlicher Lehrformate durch Infografiken, Erklärvideos und ein polyglottes Glossar als Hochschulwörterbuch vor dem Studium auseinanderzusetzen. Diese Inhalte sind auf der Plattform DigiAssist zu finden.

Während des Studiums unterstützen an ausgewählten Fakultäten Fachmentor*innen internationale Studierende bei der Verbesserung ihrer fachlichen Sprachkompetenz

und klären fakultäts- und fachspezifische Fragestellungen. Die Kommunikation erfolgt niedrigschwellig über Chats, E-Mails oder Videokonferenzen. Um dem „akademischen Kulturschock“ (Morris-Lange, 2017, 21) zu begegnen, wurde ein Virtual Safe Space errichtet, damit Studierende anonym über ihre Erfahrungen und Herausforderungen per Text oder Wort berichten können.

Durch das Projekt werden die Studierenden weiter ermutigt, sich ehrenamtlich in einer Vielzahl studentischer Initiativen der TUC zu engagieren und zugleich andere Kommiliton*innen kennenzulernen sowie informell ihre deutschen Sprachkenntnisse zu trainieren.

4. Projektübergreifende Erkenntnisse und Fazit für digitale Lehre und digitales Lernen

Die Erkenntnisse aus den Projekten für die digitale Gestaltung von Lehr-, Lern- und Beratungssettings sind vielfältig. Wenngleich per Förderlinie die Zielgruppe der internationalen Studierenden vordergründig zu adressieren ist, fördern die Resultate der Projekte das Lernen und individualisierte **student life journeys** aller Studierenden.

Durch die Digitalisierung von bspw. bürokratischen Erfordernissen werden bereits zu Studienbeginn strukturelle Barrieren im Zugang minimiert. Die flexible Nutzung von Lehr- und Lernmaterialien und die damit einhergehende lokale und temporäre Unabhängigkeit ermöglicht es Studierenden, private Tätigkeiten im Care-Bereich, Nebenjobs, soziales Engagement, aber auch studienbezogene Mobilitätsfenster zu integrieren. Der Zugriff auf digitale Beratungs- und Lernangebote und umfangreiches Material unterstützt unterschiedliche Zugänge in die wissenschaftliche und studentische Hochschulcommunity, Lernfähigkeiten und Lernkonventionen. Jede Person kann so in eigenem Lerntempo und mithilfe verschiedener Erschließungsvarianten studiengangbezogene Lerninhalte erarbeiten, wiederholen und vertiefen. Der Flüchtigkeit von Informationen und der Vergänglichkeit von Lehre sowie dem Verpassen von Lehrveranstaltungen wird durch digitale Verfügbarkeiten entgegengewirkt. Krankheitsbedingte Abwesenheiten oder, wie in den Projekten beschrieben, pandemiebedingte Schließungen bergen nunmehr keinen Stillstand. Vielmehr ist fortwährend ein Austausch zwischen den Studierenden, Lehrpersonen und dem Support möglich, Ansprechpersonen sind medial erreichbar und Inhalte können sich alle Studierende ortsungebunden erschließen. Durch die Digitalisierung von Lehrinhalten, Lehr- und Prüfungsformen verschob sich die Lehrtätigkeit hin zu einer kompetenzorientierten Ausrichtung. Die studentischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse wurden stärker in den Blick genommen. Der Austausch und die gemeinsame Entwicklung von digitalen Lehr- und Lernkonzepten wie auch Materialien wurden mit dem Ziel einer nachhaltigen Wiederverwendung qualitativ hochwertig erstellt.

Obwohl die Digitalisierung zahlreiche Chancen bietet, sollen an dieser Stelle auch Nachteile der digitalen Maßnahmen und Angebote erwähnt werden. Die ständige Verfügbarkeit von umfangreichen Informationen, Materialien und Aufzeichnungen bedeutet für

alle beteiligten Zielgruppen eine enorme Mehrbelastung durch Vor-, Aufbereitung und Aktualisierung der Materialien, einen erhöhten Workload innerhalb jeden Faches und Studienganges mit permanenter Erreichbarkeit wie auch die Notwendigkeit ständiger Abstimmung und permanenten Austauschs. Ein Überangebot und fehlende Balance zwischen den Fächern führen dazu, dass vielfältige Angebote nicht wie gewünscht genutzt und Lernergebnisse nicht erzielt werden. Die Erfahrungen haben gezeigt: Je länger Studierende digital studieren müssen, desto deutlicher sinkt deren Teilnahme an synchronen Onlinelehrveranstaltungen und desto größer wird der Wunsch nach Präsenzkursen oder sozialen Angeboten. Die digitalen Möglichkeiten stehen meist den sozialen Notwendigkeiten physischer Präsenz entgegen.

Die Nutzung und Bereitstellung von digitalen Angeboten erfordert von den Studierenden, Lehrenden und Personen im Support eine adäquate infrastrukturelle und technische Ausstattung. Wenngleich diese an den Hochschulen vorhanden ist, führt eine fehlende Ausstattung an den Heimarbeitsplätzen zu Barrieren.

Weiterhin sind digitale Kompetenzen, bspw. für eine funktionierende digitale soziale Interaktion, hohe Selbstkompetenzen in der eigenen Organisation und Motivation oder **Data Literacy** erforderlich. Lösungsansätze für Datensicherheit, geschützte Zugänge und Interaktionsräume, die Wahrung des Urheberrechtes und rechtssichere Grundlagen für digitale Studienangebote an Hochschulen werden aktuell noch entwickelt.

Die kondensierten Erkenntnisse zeigen die Veränderungen des Lehrens, Lernens und Arbeitens in Unterstützungsstrukturen an den Hochschulen. Je nach individuellen Dispositionen und Möglichkeiten können Studierende die Räume und Angebote für sich nutzen und mitgestalten. Da es nun Aufgabe der Hochschule ist, nicht nur den diversen Anforderungen zu begegnen und Ermöglichungsräume zu öffnen, sondern auch Vielfalt sichtbar zu machen, sie stärker noch als bisher einzubeziehen und zu fördern, werden im Digitalen weitere Anstrengungen erforderlich sein, um der aus der Digitalisierung resultierenden Homogenität zu begegnen.

Die Gestaltung digitaler Hochschullehre kann zukünftig aus den Erkenntnissen der Projekte folgende Aspekte berücksichtigen. Allgemein stellt eine ausgeglichene Balance zwischen Online- und Präsenzangeboten der Lehre, des Lernens und von Unterstützungsangeboten ein anzustrebendes Ideal dar: Asynchrone Onlineangebote unterstützen den individuellen Zugang, diverse Formen der Aneignung sowie Erschließung von Inhalten und ermöglichen sowohl eine flexible und ressourcensparende Interaktion als auch einen vereinfachten, grenzüberschreitenden Austausch zwischen Studierenden, Lehrenden und Personen im Support. Bereits vor Studienbeginn können wichtige Fragestellungen durch Onlineangebote im direkten digitalen Gespräch oder durch dauerhaft verfügbare Inhalte geklärt werden. Der niedrighschwellige Zugang mit minimierten Hürden im Studieneinstieg und während des Studienverlaufs durch die Digitalisierung ermöglicht allen Studierenden gleichwertige Lern- und Studienbedingungen, wenngleich ihre individuelle Lebenssituation höchst unterschiedlich sein kann. Unterstützungsmöglichkeiten in digitaler Form erleichtern es, diese in den Studienalltag zu integrieren.

Die erforderliche Balance mit Angeboten in Präsenz eröffnet einen direkten Zugang zu fachlich-methodischen Kompetenzen bspw. der Psychomotorik durch das Studium an

Apparaturen, an Geräten und durch unmittelbares Erleben. Sie ermöglicht aber auch den Erwerb von Selbst- und professionellen Kompetenzen durch die unmittelbare Interaktion mit Menschen vielfältiger Herkunft, also eine **internationalization@home**, in Aushandlungsprozessen und direkten kommunikativen (fremdsprachlichen) Handlungen wie auch einer Sozialisierung in der wissenschaftlichen Handlungspraxis. Ein erfolgreiches Studium lebt von persönlichen Beziehungen, dem sozialen Austausch, einem emotionalen Erleben und der Wahrnehmung des persönlichen Seins mit allen Sinnen.

Der Balance zwischen Online- und Präsenzlehre und den vielfältigen Anforderungen der diversen Studierendenschaft werden hybride Formate wohl am ehestens gerecht. Sie ermöglichen einen gleichwertigen Zugang, ohne Menschen auszuschließen, und fördern Fähigkeiten, die den gesellschaftlichen Anforderungen an Absolvent*innen, interdisziplinäre, vielfältige und verantwortungsbewusste Lösungen für aktuelle und zukünftige Herausforderungen zu entwickeln, entsprechen. Die hybriden Formate bilden zugleich eine Realität der Arbeitswelten der zukünftigen Absolvent*innen in Forschung, Wirtschaft und Gesellschaft ab. Durch die Art und Weise hybrider Lehr-, Lern- und Unterstützungsformate werden zahlreiche digitale Kompetenzen erforderlich, die die sogenannte Employability als eine Aufgabe der Hochschule darstellt. Da die Aneignung und der Erwerb dieser Kompetenzen nicht vorausgesetzt werden können, braucht es didaktische Konzepte, um diese in der Hochschullehre integral oder additiv bei Studierenden, aber auch Lehrenden und Personen in den Unterstützungsstrukturen zu fördern. Neben der Förderung digitaler Kompetenzen sind zugleich personelle Ressourcen, technische und infrastrukturelle Ausstattung wie auch eine gesunde Fehlerkultur notwendig.

Abschließend möchten wir festhalten, dass digitale Angebote und eine damit verbundene Unterstützung der Studierenden zu einer verbesserten Situation für das individuelle Lernen mit vielfältigen Zugängen beitragen kann, wenn Lehr- und Lernkompetenzen ausgebildet und erforderliche Ressourcen verfügbar sind. Inwiefern Vielfalt durch alle Maßnahmen sichtbar ist und gefördert wird, hängt von der konkreten Ausgestaltung der Lehre ab. Da die Erkenntnisse der Projekte in diesem Beitrag erfahrungsbasiert und deskriptiv formuliert sind, ist es wünschenswert, dass für die Förderung von Vielfalt und die Berücksichtigung von Diversität belastbar geforscht wird. Es kann festgehalten werden, dass anhand der Maßnahmen und Angebote der drei Projekte die Unterschiedlichkeit der Studierenden durch die Digitalisierung in hohem Maße berücksichtigt wird und dadurch alle gleichwertige Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen haben sollen. Eine professionell ausgestaltete und genutzte Digitalisierung eröffnet Chancen sowohl für die Personen in den Hochschulen als auch für die Hochschullehre selbst.

Literatur

Budde, J., Heynoldt, B. & Offen, S. (2016). **Diversität und Inklusion. Forschungsmethodische und -methodologische Perspektiven am Beispiel Bildungslandschaften.** In: M. Ottersbach, A. Platte & L. Rosen (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 103–130.

Méndez-Sahlander, C. R. (2019). **Vorwort.** In: F. Feuser, C. R. Méndez-Sahlander & C. Stroh (Hrsg.), Diversität an Hochschulen. Unterschiedlichkeit als Herausforderung und Chance. Bielefeld: transcript Verlag, S. 7–10.

Morris-Lange, S. (2017). **Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund.** Verfügbar unter: [↗ https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Hochschuldschungel.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_FB_Hochschuldschungel.pdf).

Müller, M. & Zifonun, D. (2016). **Cultural Diversity als Ethnowissen: Die „Entdeckung“ kultureller Vielfalt und die gesellschaftliche Deutung von Migrationsfolgen.** In: P. Genkova & T. Ringeisen (Hrsg.), Handbuch Diversity Kompetenz. Band 2. Gegenstandsbereiche. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 99–114.

Ottersbach, M., Platte, A. & Rosen, L. (2016). **Perspektiven auf inklusive Bildung und soziale Ungleichheiten.** In: M. Ottersbach, A. Platte & L. Rosen (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten als Herausforderung für inklusive Bildung. Wiesbaden: Springer VS, S. 2–16.

Pineda, J. (2018). **Problemlagen und Herausforderungen internationaler Studierender in Deutschland. Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie im Rahmen des SeSaBa-Projekts.** Verfügbar unter: [↗ https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/veroeffentlichungen_vorstudie_pineda_2018.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/veroeffentlichungen_vorstudie_pineda_2018.pdf).

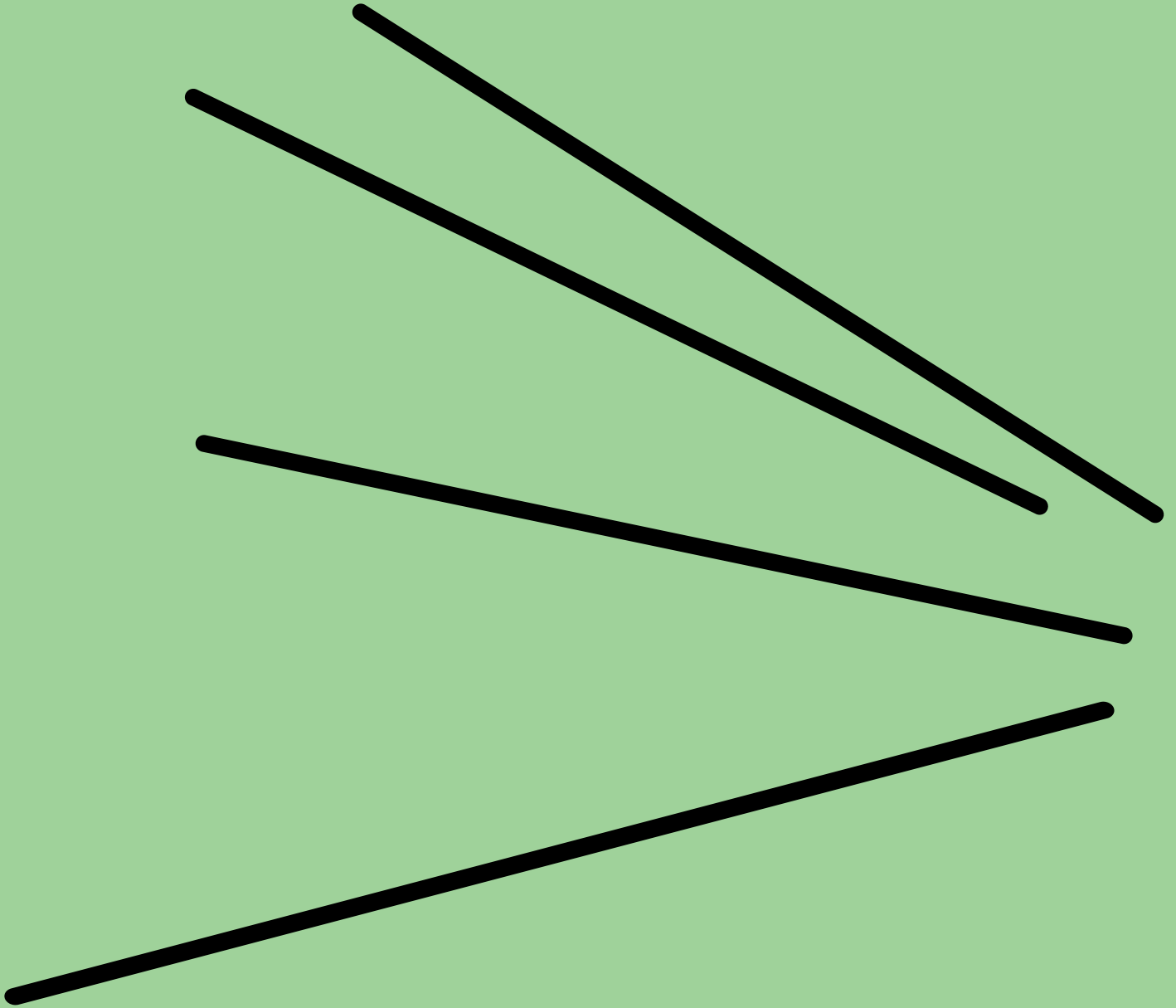
Pineda, J., Kercher, J., Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H. & Zimmermann, J. (2022). **Internationale Studierende in Deutschland zum Studienerfolg begleiten. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt.** Verfügbar unter: [↗ https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/was-wir-tun/daad_sesaba_abschlussbericht.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/was-wir-tun/daad_sesaba_abschlussbericht.pdf).

Prenzel, A. (2017). **Differenz und Ungleichheit in der Bildung. Eine historisch-systematische Annäherung.** In: I. Diehm, M. Kuhn & C. Machold (Hrsg.), Differenz – Ungleichheit – Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 29–46.

Technische Universität Chemnitz (2021). **TUCreport 2021.** Verfügbar unter: [↗ https://www.tu-chemnitz.de/rektorat/rektor/TUCreport/TUCreport-5-2021-de.pdf](https://www.tu-chemnitz.de/rektorat/rektor/TUCreport/TUCreport-5-2021-de.pdf).

UNESCO (2005). **Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen.** Verfügbar unter: [↗ https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2005_Schutz_und_die_Foerderung_der_Vielfalt_kultureller_Ausdrucksformen_0.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2005_Schutz_und_die_Foerderung_der_Vielfalt_kultureller_Ausdrucksformen_0.pdf).

Prozesse und Effekte



Christiane Rasch & Carola Rauch

Akkreditierung – ein Instrument zur Verankerung von Querschnitts- themen in der Hochschul- entwicklung

1. Herausforderungen und Besonderheiten bei der Einbindung von Querschnittsthemen in die Hochschulentwicklung

Hochschulen als Organisationen sind nicht zuletzt seit der Einführung des New Public Management (NPM) in einem starken Maß gefordert, sich mit der eigenen Hochschulentwicklung auseinanderzusetzen. Hochschulexterne Vorgaben und Kriterien sowie hochschulinterne Faktoren geben hierbei den Rahmen vor. Aus den vielfältigen externen und internen Anforderungen sowie Vorgaben leiten Hochschulen hochschulspezifische Handlungsfelder, Ziele und Maßnahmen sowie ein auf die eigenen Bedarfe ausgerichtetes Qualitätsmanagement auf verschiedenen Ebenen (Hochschul-, Fakultäts- und Studiengangsebene) und für verschiedene Statusgruppen (Studierende, Nachwuchswissenschaftler*innen, Professor*innen usw.) ab. Es zeigt sich, dass Querschnittsthemen wie Gleichstellung, Inklusion, Gesundheitsmanagement und Nachhaltigkeit unter dem Dach von Chancengleichheit in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung für die Hochschulentwicklung gewonnen haben (Ostermann, 2021; Klammer & Ganseuer, 2015). Gleichsam ist in der Praxis zu beobachten, dass insbesondere die zunehmende Digitalisierung direkt und indirekt zu neuen Chancen und (Exklusions-)Risiken in den genannten Querschnittsthemen führt (GEW, 2020).

In Hochschulentwicklungsplänen und strategischen Konzepten der Hochschulen werden diese Themen als die Organisation Hochschule als Ganzes durchdringende Querschnittsthemen definiert. Wird dieser Auffassung gefolgt, bedarf es einer strategischen Ausrichtung, deren operativer (struktureller und institutioneller) Umsetzung und einer Integration in bereits bestehende Qualitätssicherungssysteme der Hochschule. Im Gegensatz dazu sind oftmals „historische Entwicklungen, persönliche Affinitäten und die spezifischen Rahmenbedingungen [...] ursächlich“ für die Umsetzung an Hochschulen (Ostermann, 2021, 38). Für die Implementierung der Themen, den Grad der Durchdringung der Organisation und die tatsächliche Umsetzung ist entscheidend, ob die Hochschule sich aus der eigenen Hochschulentwicklung heraus mit einem Thema befasst oder ein Querschnittsthema von außen (z. B. über Zielvereinbarungen, Forschungsstandards etc.) eingebracht wird. Eine reine Steuerung über externe Vorgaben führt zu einer konzeptionellen Umsetzung in Strategiepapieren. Eine Operationalisierung und Durchdringung aller Ebenen sowie eine strukturelle Verankerung erfolgt hierbei allerdings erfahrungsgemäß nicht.

Hinzu kommt, dass neue Themen häufig über (befristete) Projektmittel und Projektstrukturen konzeptionell erarbeitet und implementiert werden (Klammer & Ganseuer, 2015, 131; Klammer et al., 2020, 360). Die Gefahr hierbei ist, dass die einzelnen Projekte ihr Thema ohne Kenntnis der Entwicklungen und Vorgaben anderer (Struktur-)Bereiche der Hochschule bearbeiten. Infolgedessen werden die Themen für sich genommen konzeptionell gedacht und in Form einer Säulenstruktur weitestgehend separat und ohne interne Vernetzung implementiert. Diese Entwicklung lässt sich aufbrechen, wenn nicht nur die Themen, sondern vor allem deren Wechselwirkungen, Abhängigkeiten und

thematische Schnittmengen bereits auf der strategischen Ebene mitgedacht werden. Werden z. B. Ziele und Maßnahmen im Bereich „Weiterentwicklung (digitaler) Lehr-Lern-Formate“ formuliert, sollten die Wechselwirkungen und Abhängigkeiten mit dem Bereich „Umsetzung der Barrierefreiheit“ aufgezeigt und konzeptionell verankert werden. Wichtig wäre es, bereits im Hochschulentwicklungsplan die Wechselwirkungen der beiden Querschnittsthemen aufzugreifen und entsprechende Ziele und Maßnahmen abzuleiten. Auch sollten die hochschulinternen Strategiepapiere aufeinander abgestimmt sein und (mögliche) Interdependenzen aufzeigen. So müsste z. B. ein Konzept zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses oder zur Internationalisierungsstrategie die Interdependenzen zu Digitalisierung, Inklusion oder Gleichstellung ausweisen.

Hierzu ist eine enge und verzahnte Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteur*innen notwendig. Um dies leisten zu können, braucht es eine umfassende Kenntnis der Handlungsfelder, Ziele und Maßnahmen sowie vor allem der Wissensträger*innen innerhalb der Organisation. Die Führungskräfte sind hierbei in einer besonderen Verantwortung. Sie müssen die Interdependenzen kennen, zwischen den Akteur*innen und Wissensträger*innen moderieren und die sich tangierenden Bereiche zusammenbringen. Ein aussagekräftiger und aktueller Geschäftsverteilungsplan kann dabei unterstützen, die entsprechenden Wissensträger*innen auf Arbeitsebene zu identifizieren und eine Vernetzung zu ermöglichen.

Auch bedarf es einer fortwährenden Kommunikation der vorhandenen Schnittmengen, um die Sensibilität dafür zu erhöhen, entsprechende Wissensträger*innen der Organisation einzubeziehen. Hilfreich ist hier die Einbindung der Wissensträger*innen z. B. in Form von Stellungnahmen, die bindende Empfehlungen oder Auflagen enthalten.

Mit Blick auf das Qualitätsmanagement und die Qualitätssicherung zeigt sich in der Praxis, dass die Wirksamkeit höher ist, wenn die Themen in bereits vorhandene Qualitätssicherungsinstrumente implementiert werden.

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, inwieweit das Verfahren der internen Akkreditierung geeignet ist, die Verankerung von Chancengleichheit in der Hochschulentwicklung (unter Einbezug der Wissensträger*innen) zu operationalisieren.

2. Akkreditierung – Instrument der Hochschulentwicklung

Das Instrument der Akkreditierung entwickelte sich aus der seit 1998 im Hochschulrahmengesetz verankerten Aufgabe von Hochschulen, eine qualitativ hochwertige Lehre zu entwickeln und zu sichern (Hochschulrahmengesetz 1998, § 6). Seither wird auf Bundes-, Länder- und Hochschulebene über Qualitätssicherungs- und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen in Studiengängen diskutiert. So stellte die Kultusministerkonferenz (KMK) fest, dass es eine „staatliche Verantwortung für die Qualität von Studium und Lehre [...] zu jeder Zeit [gab] und [diese] [...] auch verfassungsrechtlich geboten [ist], die Instrumente hingegen [...] sich gewandelt [haben]“ (Kultusministerkonferenz, 2022). Darüber hinaus entscheidet die Lehrqualität auch über die Attraktivität einer Hochschule.

Qualitätsmanagement für die Lehre ist eine der wichtigsten Unterstützungsaufgaben der Hochschulen.

Die Hochschulen erfüllen diese Aufgabe durch hochschulinterne Qualitätsmanagementinstrumente, die regelmäßig extern überprüft werden (müssen). Einschlägig sind hier die Regelungen des Studienakkreditierungsstaatsvertrages aus dem Jahr 2018.

Der Studienakkreditierungsstaatsvertrag versteht unter Akkreditierung das Verfahren, das ein zu akkreditierender Gegenstand durchläuft, um das Siegel des Akkreditierungsrates zu erhalten. Er beschreibt drei Arten von Verfahren: Der zu akkreditierende Gegenstand ist entweder ein Studiengang (Programmakkreditierung) oder das Qualitätsmanagementsystem (QMS) einer Hochschule (Systemakkreditierung), zudem sind alternative Akkreditierungsverfahren beschrieben (Studienakkreditierungsstaatsvertrag 2018, Artikel 3, Absatz 1).

Hochschultypische Querschnittsaufgaben, wie Chancengleichheit und Digitalisierung, können in jeden Akkreditierungsverfahrenstyp eingebunden werden. Die Autorinnen sind jedoch überzeugt, dass besonders systemakkreditierte Hochschulen zu einer Einbindung der Querschnittsthemen bereit und geeignet sind.

Programmakkreditierungen werden auf der Grundlage von Kriterien durchgeführt, die die Akkreditierungsagenturen entsprechend der gesetzlichen Vorgaben zusammenstellen, sodass sie für möglichst viele Hochschulen passen. Weder kann hier eine Gewichtung durch die Hochschule mitbestimmt werden, noch gehen die Kriterien über die gesetzlich verankerten Kriterien hinaus. Profilbildungen, Schwerpunkte in der strategischen Ausrichtung sowie andere hochschulinterne Besonderheiten finden selten eine entsprechende Würdigung. Zudem entwickelt sich bei Programmakkreditierungen i. d. R. nur alle acht Jahre ein Aktionismus zur Erfüllung der Anforderungen; stetige Überprüfungen der Kriterien sind eher selten.

Gegenstand eines Systemakkreditierungsverfahrens ist das interne Qualitätsmanagementsystem einer Hochschule im Bereich von Studium und Lehre. Im Verfahren werden die für Lehre und Studium relevanten Strukturen und Prozesse einer Hochschule daraufhin überprüft, ob sie geeignet sind, das Erreichen der Qualifikationsziele sicherzustellen sowie die Qualitätsstandards ihrer Studiengänge zu gewährleisten. Die Hochschule muss die systematische Umsetzung der in der Musterrechtsverordnung bzw. in den Länderrechtsverordnungen festgelegten formalen und fachlich-inhaltlichen Kriterien nachweisen (Akkreditierungsrat, 2022).

Damit eine Hochschule systemakkreditiert wird, muss sie aufzeigen, wie sie ihre Studiengänge selbst in einem internen Verfahren akkreditiert. Dieses Verfahren entwickelt sie passgenau für sich und kann damit selbst festlegen, welche Kriterien – über die gesetzlich verankerten hinaus – wie überprüft werden sollen. Die Gestaltungsmöglichkeiten für Hochschulen sind hier sehr vielfältig.

Der erste Schritt ist herauszufinden, welche konkreten Kriterien die Studiengänge erfüllen müssen und sollen, um intern akkreditiert zu werden. Die Kriterien beziehen sich zum einen auf die gesetzlichen Festlegungen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag, Hochschulrahmengesetz, Hochschulgesetz des Landes etc.). Um alle Vorteile einer

Systemakkreditierung zu nutzen, ist es an dieser Stelle essenziell, dass zum anderen die gesetzlichen Festlegungen durch hochschuleigene Qualitätskriterien ergänzt werden. Diese leiten sich z. B. aus dem Hochschulentwicklungsplan, dem Leitbild, den Aktionsplänen und dem Gleichstellungskonzept ab oder werden intern aus z. B. Hochschulgremien initiiert.

Der zweite Schritt ist die Einbindung in den Akkreditierungsprozess, der i. d. R. die Begutachtung des Studienganges, die Kontrolle der Auflagenerfüllung und das Prüfen von Widersprüchen umfasst. Die Ausgestaltung der Einbindung sollte sich an den Ressourcen und anderen Rahmenbedingungen der Hochschule orientieren.

Im Folgenden soll beispielhaft dargestellt werden, wie das Querschnittsthema Chancengleichheit in ein internes Akkreditierungsverfahren eingebunden werden kann.

3. Einbindung der Chancengleichheit in den Akkreditierungsprozess

Grundlage der Akkreditierungsverfahren ist der Studienakkreditierungsstaatsvertrag. Dieser legt in § 4 fest, dass die Musterrechtsverordnung Näheres zu den formalen und den fachlich-inhaltlichen Kriterien regelt. Die Musterrechtsverordnung wurde 2017 von der KMK beschlossen und dient den Ländern als Grundlage für ihre jeweiligen Rechtsverordnungen. Um eine länderübergreifende Betrachtung zu gewährleisten, beziehen sich die folgenden Ausführungen auf die Musterrechtsverordnung.

Zum Querschnittsthema Chancengleichheit legt die Musterrechtsverordnung in § 15 „Geschlechtergerechtigkeit und Nachteilsausgleich“ fest, dass „die Hochschule über Konzepte zur Geschlechtergerechtigkeit und zur Förderung der Chancengleichheit von Studierenden in besonderen Lebenslagen [verfügt], die auf der Ebene des Studiengangs umgesetzt werden“ (Musterrechtsverordnung, 2017). Es muss demnach nicht nur überprüft werden, ob Konzepte vorhanden sind, sondern auch, wie diese umgesetzt werden. Dazu kann die Hochschulleitung – im Idealfall unter Einbeziehung der Wissens-träger*innen – Kriterien und Unterkriterien formulieren, deren Erfüllung in einem internen Akkreditierungsverfahren geprüft wird.

Ein internes Akkreditierungsverfahren beruht i. d. R. auf der Begutachtung von Studiengangsdokumenten, wie z. B. Studien- und Prüfungsordnung, Fakultätsentwicklungsplan, Modulhandbuch, Protokollen von Studienkommissionssitzungen, Stellungnahmen externer Expert*innen, Prüfungsplänen, Stundenplänen und Lehrberichten. Zur Überprüfung der Kriterien zur Chancengleichheit kann eine interne Stellungnahme der zentralen Funktionseinheit (z. B. Stabsstelle Chancengleichheit) ergänzt werden.

Grundlage dieser Stellungnahme können zum einen Analysen sein: eine Analyse des Fakultätsentwicklungsplans hinsichtlich der Berücksichtigung der Zielstellung der Chancengleichheit, eine Analyse des Stundenplans unter Einbezug der Erfahrungen aus individuellen Studienverlaufsplanungen sowie eine Analyse der Beratungsthemen und Bewilligungsverfahren aus dem Umfeld der Chancengleichheit (z. B. Beauftragte für

Studierende mit Beeinträchtigungen und/oder chronischen Erkrankungen, Familienservice, Gleichstellungsbeauftragte, Prüfungsausschuss zu beantragten und bewilligten Nachteilsausgleichen).

Eine weitere Grundlage der Stellungnahme können Leitfadeninterviews und Feedbackgespräche der verantwortlichen zentralen Funktionseinheit (wie Stabsstelle Chancengleichheit) mit der*dem Studiengangverantwortlichen, mit der*dem dezentralen Gleichstellungsbeauftragten, mit der*dem Prüfungsausschussvorsitzenden sowie mit der Studierendenvertretung sein.

Antworten auf folgende Fragen können in einem leitfadengestützten Gespräch die Umsetzung der Chancengleichheit auf Studiengangsebene widerspiegeln:

Was ist in Bezug auf Geschlechtergerechtigkeit, Vereinbarkeit und Inklusion im Studiengang bzw. in der Fakultät besonders gut gelungen? Welche Entwicklungen waren geplant und wurden umgesetzt? Welche Entwicklungen erfolgten ungeplant / unerwartet? Gab es besonders herausragende Entwicklungen / Ereignisse?

Wie werden die Themen Arbeitsbelastung und Studierbarkeit (als Daueraufgabe) bearbeitet und auch unter den Gesichtspunkten Geschlechtergerechtigkeit, Vereinbarkeit und Inklusion betrachtet? Erfolgt z. B. eine Überprüfung und weitere Optimierung der Studierbarkeit im Rahmen des QMS und der internen Qualitätsdiskussion in den Fakultäten? Wird studentisches Feedback aufgegriffen?

Welche Beratungsangebote sind vorhanden? Zu welchen Themen findet Beratung statt? Wenn strukturelle Themen sichtbar werden, wie wird weiter damit umgegangen (z. B. Änderung der Studien- und Prüfungsordnung, Diskussion in Studienkommission)?

Aus den Analysen und Gesprächen formuliert die zentrale Funktionseinheit für Chancengleichheit eine Stellungnahme, die als Studiengangsdokument in die Akkreditierung des Studienganges einfließt. Aus der Stellungnahme sollten Empfehlungen hervorgehen, die die begutachtende interne Akkreditierungskommission als Auflagen oder Empfehlungen in ihren Akkreditierungsbericht übernehmen kann.

Die Stellungnahme ist ein Instrument, das regelmäßig, z. B. alle vier Jahre, erstellt werden sollte (bei Änderungen von Studiengängen auch außerplanmäßig). Zum Akkreditierungszeitpunkt (i. d. R. alle acht Jahre) liegen so mindestens zwei Stellungnahmen vor, sodass nicht nur ein aktueller Stand messbar gemacht wird, sondern auch eine Entwicklung ablesbar ist.

Der Erkenntnisgewinn aus diesem Verfahren wird umso größer, je mehr Studiengänge nach diesem Verfahren begutachtet werden. So können auch studiengangübergreifende, strukturelle Probleme identifiziert werden. Im Sinne eines Qualitätskreislaufes sollten die Erkenntnisse zu einer Überarbeitung der Ziele und Maßnahmen führen, die die Hochschule in Bezug auf Chancengleichheit in den übergreifenden Konzepten bzw. Plänen (wie dem Gleichstellungs- oder Inklusionsplan) formuliert.

Aus der Erfahrung der Autorinnen mit dem beschriebenen Verfahren können folgende Erkenntnisse zusammengefasst werden:

Die Kopplung des Querschnittsthemas Chancengleichheit an das interne Akkreditierungsverfahren führt dazu, dass das Thema in den Studiengängen an Relevanz gewinnt. Das Verständnis wird größer, wodurch sich der Umgang mit relevanten Fragestellungen (wie Stundenplanungen, Nachteilsausgleichen) verbessert. Gleichzeitig haben die Studiengänge durch das Aussprechen von Auflagen eine Umsetzungsverpflichtung im Bereich der Chancengleichheit.

Die Stellungnahme bedeutet einen enormen Zeitaufwand. Besonders für die zentrale Funktionseinheit für Chancengleichheit verursachen die vorausgehenden Gespräche eine Mehrbelastung, aber auch für die Gesprächspartner*innen aus den Fakultäten.

Jedoch entsteht auch der größte Mehrwert durch die Gespräche. Häufig ist der Umfang des Themenspektrums Chancengleichheit den Studiengangsverantwortlichen nicht vollständig bekannt, ebenso wenig die Themen der Studierenden, die Beratungen in Anspruch nehmen. Hier wird im direkten Kontakt informiert, kommuniziert und damit Sensibilität für Chancengleichheitsthemen erzeugt. Themen aus Beratungssituationen und damit die verschiedenen Lebensrealitäten der Studierenden werden den Studiengangsverantwortlichen gespiegelt.

Durch die Gespräche mit den Studiengangsverantwortlichen werden die Mitarbeitenden der zentralen Funktionseinheit für Chancengleichheit zu Wissensträger*innen und können so Problemlösungen eines Studienganges an andere Studiengänge als Best-Practice-Beispiele empfehlen (z. B. Etablierung von Vertrauensdozent*innen).

Durch das kontinuierliche Erfassen des Istzustandes in allen Studiengängen werden strukturelle Probleme erkannt und können in übergeordnete Strategien eingebunden werden.

Problematisch stellt sich dar, dass die Gespräche einen vertrauensvollen Austausch bedeuten, die daraus resultierende Stellungnahme jedoch zu Auflagen bei der Akkreditierung führen kann. Ggf. werden deshalb im Folgegespräch von den Studiengangsverantwortlichen Probleme nicht mehr offen angesprochen. Jedoch wird davon ausgegangen, dass die Sensibilisierung für Themen zu mehr Verständnis, auch für Auflagen, führen kann. Zudem sollte die zentrale Funktionseinheit für Chancengleichheit an der Auflagenerfüllung beteiligt werden.

Für das über die Akkreditierung entscheidende Gremium ist es wichtig, mit der Stellungnahme eine gute Entscheidungsgrundlage vorgelegt zu bekommen. Die Stellungnahme kann aus rechtlicher Sicht nur Empfehlungen enthalten. Aber die Akkreditierungskommission muss entscheiden, welche Empfehlungen eine Auflage der Akkreditierung werden oder eine Empfehlung bleiben sollten. Grundsätzlich kann konstatiert werden, dass Auflagen ausgesprochen werden müssen, wenn ein Kriterium nicht erfüllt wird, das gesetzlich verpflichtend ist (z. B. Herstellen von Barrierefreiheit).

Wie das interne Akkreditierungsverfahren an einer Hochschule gestaltet ist, hängt sehr stark von den Strukturen, den Ressourcen und der Kultur ab. Ebenso verhält es sich mit der Einbindung der Chancengleichheit in den Akkreditierungsprozess. Der Austausch der Wissensträger*innen auf der operativen Ebene ist bei der Implementierung unerlässlich. Dazu bedarf es der Bereitschaft, das Säulendenken aufzugeben und die

Umsetzung vernetzt anzugehen, um Wechselwirkungen zu erkennen und zu ermöglichen. Für diese Schaffung von Synergien sind zudem Führungskräfte notwendig, die die einzelnen Projektstrukturen und Konzeptpapiere kennen. Ebenso wichtig ist, dass die Hochschulleitung das Thema Chancengleichheit als Entwicklungselement anerkennt und gute Kommunikationsstrukturen etabliert sind.

4. Fazit

Die Akkreditierung kann ein Instrument sein, um Querschnittsthemen in der Hochschulentwicklung auf den verschiedenen Ebenen (Hochschul-, Fakultäts- und Studiengangsebene) zu verankern und damit Bewegung in Themen zu bringen, die sonst nur am Rande beachtet werden. Voraussetzung hierfür ist, dass die Hochschulleitung und die Führungskräfte die Interdependenzen der einzelnen Querschnittsthemen kennen und die Einzelmaßnahmen in eine übergeordnete Strategie einordnen. Wird das Säulendenken aufgegeben, können Wissensträger*innen vernetzt arbeiten und Synergien herstellen und nutzen. Das vorgestellte Verfahren eröffnet die Möglichkeit, Steuerungsinstrumente im Bereich der Chancengleichheit mit tatsächlichen Konsequenzen (Auflagenerfüllung) zu versehen und damit deren Wirksamkeit deutlich zu erhöhen.

Literatur

Akkreditierungsrat (2022). **Systemakkreditierung**. Verfügbar unter: ↗ <https://akkreditierungsrat.de/index.php/de/akkreditierungssystem/systemakkreditierung/systemakkreditierung>.

GEW (2020). **Digitalisierung zwischen Teilhabe und Spaltung. Dokumentation der Online-tagung vom 2. Dezember 2020**. Verfügbar unter: ↗ <https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Bildung-digital/TG-Doku-Digital-Teilhabe-Spaltung-2021-A4-web.pdf>.

Hochschulrahmengesetz (1998) in der Fassung der Bekanntmachung vom 24. August 1998 (BGBl. I. S. 2190).

Klammer, U., Altenstädter, L., Petrova-Stoyanov, R. & Wegrzyn, E. (2020). **Gleichstellungspolitik an Hochschulen. Was wissen und wie handeln Professorinnen und Professoren?** Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Klammer, U. & Ganseuer, C. (2015). **Diversity Management. Kernaufgabe der künftigen Hochschulentwicklung**. Münster: Waxmann.

Kultusministerkonferenz (2022). **Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung**. Verfügbar unter: ↗ <https://www.kmk.org/themen/hochschulen/qualitaetssicherung-und-qualitaetsentwicklung.html>.

Musterrechtsverordnung (2017) gemäß Artikel 4 Absätze 1 bis 4 Studienakkreditierungsstaatsvertrag (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. Dezember 2017). Verfügbar unter: ↗ <https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Musterrechtsverordnung.pdf>.

Ostermann, I. (2021). **Vielfalt an Hochschulen. Auf dem Weg zum Diversitymanagement**. Verfügbar unter: ↗ https://medien.his-he.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Forum_Hochschulentwicklung/FHE_2021-03_Vielfalt_WEB.pdf.

Angela Hommel & Cornelia M. Enger

Der Onlineraum
get together der
Westsächsischen
Hochschule
Zwickau –
Erfahrungen aus
drei Semestern

Der Raum **get together** der Westsächsischen Hochschule Zwickau (WHZ) ist ein Onlineformat, bei dem Impulsvorträge rund um das Studium angeboten werden. Das Ziel ist es, unkompliziert Informationen aus allen Hochschulbereichen zentral anzubieten, den Erfahrungsaustausch zu fördern und sich gegenseitig zu unterstützen. Die Veranstaltungen bieten neue Möglichkeiten, sich besser zu vernetzen, Ideen zu entwickeln, Verbesserungspotenziale aufzudecken und Diversität in all ihren Dimensionen auf der Basis von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung an der WHZ zu leben. Im Raum **get together** fanden von Januar 2021 bis Mai 2022 27 Onlineveranstaltungen statt.

Wie kam es dazu, ein solches Format anzubieten? Auf Initiative der Inklusionsbeauftragten der WHZ wurden im Herbst 2020 zwei Onlineveranstaltungen angeboten. Zunächst war das Forum Psychisch fit studieren des Vereins Irrsinnig Menschlich e. V. an der Hochschule zu Gast. Unmittelbar danach berichtete ein erblindeter promovierter Volkswirt über seinen Werdegang und demonstrierte die Alltagsschwierigkeiten, vor denen er täglich steht. Beide Veranstaltungen führten dazu, dass einerseits mehr Studierende mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen die Hilfe der Beratungsstellen in Anspruch nahmen. Andererseits gingen engagierte Studierende auf Beratende zu und boten ihre Unterstützung für andere Studierende an. So entstand die Idee, gezielt Studierende zu vernetzen und ein Peer-to-Peer-Programm zu initiieren (Stammen & Ebert, 2022, 232ff.), das es bisher in diesem Umfang an der WHZ als Fachhochschule mit rund 3.000 Studierenden nicht gab. Ehe die ersten Bestrebungen und Ansätze Früchte tragen konnten, folgte im November 2020 eine weitere pandemiebedingte Phase der Kontaktreduzierung. Gemeinsam mit einer an der WHZ tätigen Professorin und studierten Psychologin, dem Sozialberater, der Inklusionsbeauftragten und dem Studierendenrat der Hochschule wurde beschlossen, einen Onlineraum der Begegnung, den heutigen Raum **get together**, zu schaffen und so bewusst neue Wege zu gehen. Unterstützt wurde diese Idee vom Krisenstab der Hochschule, denn schnell war klar, dass es neben der Onlinelehre auch Möglichkeiten zum kollegialen Austausch geben musste. Das kurze Gespräch auf dem Weg zur nächsten Lehrveranstaltung und in der Mensa gab es plötzlich nicht mehr. Die Studierenden waren auf sich allein gestellt und wurden mit einer Fülle an Onlinevorlesungen konfrontiert. Die Möglichkeit eines Austausches und damit das Bewusstsein, dass es anderen genauso geht und man nicht allein mit seinen Sorgen und Problemen ist, war abhandengekommen. Erste Anzeichen von Unsicherheit erreichten in persönlichen Gesprächen nicht nur den Sozialberater und den Studierendenrat, sondern auch viele Lehrende im Rahmen ihrer Onlineveranstaltungen. Deshalb wurde die Zielgruppe, welche erreicht werden sollte, von Studierenden mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen auf alle Hochschulangehörigen erweitert, die plötzlich allein mit vielen ungeahnten Schwierigkeiten zurechtkommen mussten.

War ein Onlineformat wie der Raum **get together** in dieser Situation eine gute und geeignete Lösung? Digitalisierung wird das Gefühl menschlicher Nähe nicht ersetzen können (Ackermann et al., 2021, 51; Wissenschaftsrat, 2022, 61). Aber es war im November 2020 die einzige Chance, neben der Vermittlung von Wissen auch den Zusammenhalt und die gegenseitige Unterstützung zu fördern. Wie liefen diese Veranstaltungen ab? Wurden sie von den Studierenden überhaupt angenommen? Eingeladen wurden zu den Veranstaltungen zunächst alle Studierenden, später alle Hochschulangehörigen,

also auch Lehrende. Am Anfang wurde diskutiert, wie man sich besser motivieren kann und sich auch im privaten Umfeld eine Hochschulatmosphäre schafft. Die Ideen reichten von angemessener Kleidung bis hin zur Einrichtung eines Arbeitsplatzes. Generell stand die Frage im Raum, wie das Studium neben dem häuslichen Familienleben erfolgreich funktionieren kann. Neben räumlichen Schwierigkeiten erwies sich auch das Zeitmanagement als große Herausforderung, und das nicht nur bei Studierenden mit Kindern, sondern auch, wenn der Lebensmittelpunkt der Studierenden plötzlich wieder das ehemalige eigene Kinderzimmer war. Besonders überzeugend waren in diesen Situationen Anregungen, die Studierende anderen Studierenden gaben – im Sinne einer Beratung durch Peer-Berater*innen (Engelhardt, 2021, 73). Diesen ersten Veranstaltungen folgte eine weitere Veranstaltung zum Thema Prüfungen. Vor allem neu immatrikulierte Studierende hatten Fragen zum Prüfungsablauf. Es zeigten sich Unsicherheiten mit den neuen digitalen Prüfungsformaten, welche vorher noch nie ausprobiert worden waren und plötzlich funktionieren mussten. Vergleichbare Ergebnisse zeigten die Studien Stu.diCo I und Stu.diCo II (Traus et al., 2020; Besa et al., 2021).

Aber es gab bei den ersten Veranstaltungen auch Schwierigkeiten. So war insbesondere zu Beginn die Zahl der Teilnehmenden nicht sehr hoch. Erst durch die bewusste Erweiterung des Kreises der Teilnehmenden auf alle Hochschulangehörigen gelang es, dies zu verbessern. Es konnten Argumente sowohl aus Sicht der Lehrenden, die ebenfalls vor neuen Herausforderungen standen, als auch aus Sicht der Studierenden ausgetauscht und gemeinsam nach neuen Lösungen gesucht werden. Die Organisierenden galten am Anfang nur als das Team, das bei Sorgen und Nöten helfend zur Seite steht. Das Team selbst wollte aber, wie bereits erwähnt, darüber hinaus interessante Angebote für möglichst viele Studierende der Hochschule anbieten. Aus diesem Grund wurde dazu übergegangen, den Veranstaltungen konkrete Themen zuzuweisen. Die Angebote bezogen sich auf wichtige Aspekte rund um das Studium, wie Stipendien bzw. Möglichkeiten der Studienfinanzierung oder Erfahrungen mit einem Auslandssemester. In diesem Zusammenhang gelang es, gezielt auf die vielfältigen Beratungsmöglichkeiten an der WHZ und beim Studentenwerk Chemnitz-Zwickau hinzuweisen – wie die Sozialberatung, die Beauftragten für Frauen, Gleichstellung, Inklusion und familiengerechte Hochschule sowie seitens des Studentenwerkes die Sozial- und psychologische Beratung. Die Vortragenden waren zu festen Terminen im Raum **get together** anwesend, man konnte ihnen Fragen stellen, und das sogar anonym. Diese Anonymität schien ein gewisser Vorteil des digitalen Angebotes zu sein, denn sie half tendenziell dabei, Hemmungen abzubauen und möglicherweise allein schon durch das Zuhören erkennen zu lassen, dass Probleme oft nicht im Alleingang, sondern mit Unterstützung einfacher zu lösen sind.

Besonders positive Rückmeldungen erfuhren Beiträge, bei denen Studierende anderen ihr eigenes Engagement vorstellten. So berichtete ein Student über seine Zusammenarbeit mit dem Bundesgesundheitsministerium, um ein wichtiges Gesetz in den Deutschen Bundestag einzubringen. Auch waren Studierende während besonders schwieriger Phasen der Corona-Pandemie in der Intensivpflege tätig und schilderten ihre Erfahrungen sowie die aktuelle Situation im Bereich Pflege. Das neue Onlineformat wurde darüber hinaus genutzt, um eine hauseigene Studie zum mobilen Arbeiten

und Studieren während der ausgesetzten Präsenzlehre auszuwerten (Westsächsische Hochschule Zwickau, 2021). Dadurch war auf unkomplizierte Weise ein offener Austausch möglich, während ohne die Möglichkeiten des hochschulweit genutzten digitalen Raumes **get together** vermutlich nur eine Auswertung auf der Homepage oder innerhalb der für die Studie verantwortlichen Fakultät erfolgt wäre.

Nach der Sommerpause 2021 wurden erst im November wieder Veranstaltungen angeboten, denn das Wintersemester 2021/22 begann zunächst mit Präsenzlehre. Ein kollegialer Austausch war also wieder möglich und es stand die Frage im Raum, ob das neue Format überhaupt noch gebraucht wurde. Umso erfreulicher war es für die Organisierenden, dass mehrere Dekane zur Fortsetzung des Angebotes ermutigten, als im November 2021 eine neue Phase des Onlineunterrichts eintrat. Gleichzeitig wurde bei Studierenden der WHZ eine Zufriedenheitsstudie im Rahmen einer Bachelorarbeit durchgeführt, in welcher der Raum der Begegnung, heute **get together**, von den Befragten explizit genannt wurde. Ein weiteres Signal dafür, dass man dem Ziel, auf die Beratungsmöglichkeiten innerhalb der Hochschule hinzuweisen und zu sensibilisieren, deutlich nähergekommen ist.

Bei einer Neuauflage des Formates nach vier Monaten stellt sich selbstverständlich die Frage: Was läuft gut? Wo sollten Veränderungen angestrebt werden? Bewährt hat sich die Vorgabe von Themen. Dies sichert zwar nicht unbedingt hohe Zahlen an Teilnehmenden, es lockt aber gerade die Zielgruppe an, die sich von den angekündigten Inhalten wirklich angesprochen fühlt, und führt aus diesem Grund zu interessanten Diskussionen. Andererseits lassen zu geringe Zahlen an Teilnehmenden keine echte Diskussion aufkommen und es erfordert sehr viel Geschick seitens der Organisierenden, um das Gespräch am Laufen zu halten. Das bereits erkannte Ziel, noch interessanter für möglichst viele Studierende zu sein und nicht nur als Helfende in Notsituationen angesehen zu werden, sollte in Zukunft noch konsequenter verfolgt werden.

Was war unter diesem Gesichtspunkt naheliegender, als zur Weihnachtszeit eine Weihnachtsfeier für die ganze Hochschule zu organisieren? Funktioniert das überhaupt im Onlineformat? Es wurde weder Kraft noch Mühe gescheut und die Idee einfach ausprobiert. So ist es gelungen, ein Programm mit vielen Einzelbeiträgen und einer musikalischen Umrahmung zu realisieren. Alle hatten viel Spaß, es wurde gelacht und sogar am Bildschirm geschunkelt. Glühwein und erzgebirgische Räuchermännchen in der heimischen Atmosphäre wurden vorausgesetzt. Viele kennen seit dieser Veranstaltung die Möglichkeit, online Gewürzmittel für Suppen zu bestellen (BUMS im Brief, ein engagiertes Projekt eines Hochschulangehörigen), und man weiß jetzt, warum das Puppentheater Zwickau auch für Studierende interessant sein kann. In besonders guter Erinnerung ist allen das Quiz „Weihnachten weltweit“ geblieben, bei dem man eigene internationale Erfahrungen mit dem Weihnachtsfest testen konnte. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die Veranstaltung gelohnt hat. Es war ein digitales Angebot und nicht alle Studierenden konnten dafür gewonnen werden. Auch nicht alle Hochschulangehörigen, die wegen eines Beitrages angefragt wurden, konnten sich mit dem digitalen Angebot anfreunden. Aber für alle, die teilnahmen, war es eine Bereicherung in einer Zeit, in der so vieles abgesagt wurde und keine Weihnachtsmärkte offen waren. Ein Stück gewohnte Normalität, das bewahrt werden konnte.

Dem neuen Prinzip folgend wurde zu Beginn des Jahres 2022 eine Veranstaltung mit Tipps zur Nutzung der digitalen Bibliothek von zu Hause angeboten. Seit dem Sommersemester 2022, das wieder in Präsenz stattfindet, gibt es weiterführend eine eigene Vortragsreihe im Studium Generale. Mit acht Veranstaltungen versuchen die Inklusionsbeauftragte und die Vertreter*innen des Studierendenrates gemeinsam mit Vortragenden, auf unkomplizierte Weise Wissen zu vermitteln und Informationen weiterzugeben, die sonst nur mit viel mehr Mühe erlangt werden können. Online zu Gast war bspw. ein viel gelikter Youtuber, der Studierenden wertvolle Hinweise gab, wie mit überschaubarem Kraftaufwand gezielt und strukturiert gute Studienergebnisse erzielt werden können. Erfreulicherweise haben sich besonders viele Studierende für die Veranstaltung Steuern sparen als Studierende interessiert. Informiert wurde aber auch über die Bezahlung des Rundfunkbeitrages und über Sicherheit im Internet.

Warum wurde das Onlineformat beibehalten, es konnten sich doch im Sommersemester alle wieder live im Studentenclub treffen? Der Raum **get together** hat inzwischen einen gewissen Bekanntheitsgrad erreicht, und Studierende nehmen regelmäßig an den Veranstaltungen teil. Diese Veranstaltungen beginnen immer erst um 19 Uhr, sodass viele ihre Tagesaufgaben erledigt und den Kopf frei haben, um das Angebot wahrzunehmen. 80 Teilnehmende mit dem Thema Steuern sparen zu erreichen, hätte man abends auf dem Campus sicher nicht geschafft. Hier zeigt sich, dass ein Onlineformat durchaus seine Existenzberechtigung hat, wenn man es als Ergänzung zum normalen Alltag an der Hochschule etabliert.

Welche Rückmeldungen wurden geäußert? Zu unserem Onlineraum **get together** liegen zwei Erfahrungsberichte von Studierenden vor. Einige wichtige Erkenntnisse sollen hier vorgestellt werden, die ebenfalls für die Nutzung des Onlineformates sprechen. Hervorgehoben wird die Chatfunktion, die einen individuellen Austausch unter den Teilnehmenden ermöglicht hat. In Zeiten des Onlineunterrichts war es bei den Veranstaltungen möglich, Geschichten aus dem eigenen Alltag zu erzählen und zu erkennen, dass es vielen Menschen ähnlich geht. Wenn nichts mehr ging, gab es Rat, mitfühlende Worte, und die passenden Ansprechpersonen wurden vermittelt. Man konnte lachen, Zuversicht schöpfen oder auch ernste Worte wechseln. Und wörtlich wurde erwähnt: „Der Raum hat geholfen, sozial geerdet zu bleiben und nicht den Kontakt und die Berührungspunkte im sozialen Bereich zu verlieren, sondern diese vielleicht sogar um den Punkt des Digitalen zu erweitern.“ Wichtig war beiden Studierenden das Gefühl, anderen in gewisser Weise wieder helfen zu können und sich selbst nicht mehr so einsam und allein zu fühlen. Hier folgt erneut ein Zitat aus dem Erfahrungsbericht: „Viele Menschen sagen immer, dass sie allein und einsam sind, jedoch kennen sie nicht ‚mein‘ einsam und allein, welches leider auch einige Studierende während der Pandemie erfuhren.“

Im Weiteren werden einige Fragen aus Sicht der Organisierenden des Onlineangebotes im Raum **get together** und aufgrund der eigenen Erfahrungen beleuchtet.

Inwiefern verändert Digitalisierung Arbeiten und Studieren? In Zeiten des Lockdowns waren die hier vorgestellten Onlineveranstaltungen zweifellos Notlösungen, die in schweren Zeiten einen dringend notwendigen Zusammenhalt ermöglicht haben. Inzwischen ist man mit dem Onlineformat vertraut. Man könnte wieder in Präsenz gehen, tut es aber

trotzdem nicht. Besonders zwei Gründe sprechen für die Beibehaltung des Onlineformates: Ein Veranstaltungsbeginn ab 19 Uhr – in Präsenz – kann insbesondere für Studierende mit Familie ein Problem darstellen. Ein Onlineformat ermöglicht mehr Flexibilität (Husemann et al., 2017, 255ff.). Der zweite wichtige Faktor ist die Anonymität. Es ist möglich, einfach nur zuzuhören oder mitzureden, ohne sich zu erkennen zu geben. Das ist bei einer kleinen Fachhochschule und sensiblen Themen ein nicht zu unterschätzender Aspekt.

Sind Digitalisierungsprozesse im Hochschulbereich für Lehrende und Studierende stets mit positiven Effekten verknüpft? Sicher nicht. Sonst würde man die Präsenzlehre allmählich abschaffen. Onlineangebote sind da sinnvoll, wo sie ergänzend wirken. Auch da, wo eine Aufnahme von Wissen über mehrere Sinne möglich ist. Aufzeichnungen, die gesprochene Worte in der Vorlesung noch einmal widerspiegeln, helfen nicht nur Menschen mit Beeinträchtigungen des Hör- oder Sehvermögens, sondern ermöglichen auch jungen Eltern oder Pflegenden, Studium und Familie besser zu vereinbaren. Alle, die Onlinelehre anbieten und „vor schwarzen Kacheln sitzen“, werden niemals wissen, ob sie die Studierenden auch erreicht haben. Die zwischenmenschliche Komponente ist ein ganz wichtiger Aspekt – allein schon ein zustimmendes Nicken lässt die Lehrenden wissen, dass ihre Teilnehmenden mitdenken. Erst wenn dieser Funke überspringt, wird eine Lehrveranstaltung zu einem echten Erlebnis.

Welche Belastungen können mit dem digitalen und mobilen Arbeiten und Studieren einhergehen? Die Erfahrungen im Raum **get together** haben gezeigt, dass psychische Belastungen durch Onlinelehre zunehmen. Die Gefahr, sich einsam zu fühlen und mit Wissen überhäuft zu werden, wächst. Die Sorge steigt, den Berg an Arbeit nicht bewältigen zu können, und man beginnt, an sich selbst zu zweifeln. Es mangelt am Austausch mit den Kommiliton*innen, der zeigt, dass es anderen genauso geht. Das gemeinsame Lernen, die aufbauenden und ermunternden Worte fehlen. Ist überhaupt ausreichend Konzentration von zu Hause aus möglich oder lässt man sich zu schnell ablenken? Die Erfahrungen zeigen aber auch, dass motorische Probleme auftreten. Rückenschmerzen und überanstrengte Augen durch die ständige Arbeit am Bildschirm sind keine Seltenheit. Abgesehen davon fehlt es oft an Bewegung, die für alle wichtig ist und die zum Studierendenleben auf dem Campus mit seinen Wegen und dem Hochschulsport einfach wie von selbst dazugehört.

Warum sollten Digitalisierung und Chancengleichheit an Hochschulen auch zukünftig zusammengedacht werden? Wenn digitale Angebote Präsenzlehre so ergänzen, dass die Wissensaneignung über mehrere Sinne möglich ist, dann ist ganz sicher und wie bereits oben erwähnt Menschen mit einer Seh- oder Hörbeeinträchtigung geholfen. Aber bereits durch das Aufnehmen von Vorlesungen können Studierende unterstützt werden, die in Präsenz nicht teilnehmen können – sei es wegen eigener Krankheit, Kinderbetreuung oder Pflege von Angehörigen. Wichtig ist, sehr genau abzuwägen. In Fällen, wo es um motorische Einschränkungen geht, wird mit digitalen Mitteln sicher gezielt Hilfe möglich sein. Wenn aber bspw. bei einer Hörbeeinträchtigung ein*e Gebärdensprachdolmetscher*in gebraucht wird, dann erschweren digitale Angebote eher den gegenseitigen Austausch, weil Informationen sehr schnell verloren gehen. Mimik und Gestik spielen hier eine wichtige Rolle. Damit wird ein wichtiger Aspekt angesprochen,

der in vielfacher Weise Teilhabe ermöglicht. Zusammengefasst sind also insbesondere die digitalen Methoden, die Teilhabe befördern, der richtige Weg zu mehr Chancengleichheit (Zorn, 2021, 267ff.).

Literatur

Ackermann, L., Lamprecht, M. & Müller-Vogt, I. (2021). **Die Präsenzlehre ist tot, es lebe die Präsenzlehre!** In: I. Neiske, J. Osthusenrich, N. Schaper, U. Trier & N. Vöing (Hrsg.), Hochschule auf Abstand. Ein multiperspektivischer Zugang zur digitalen Lehre. Bielefeld: transcript Verlag, S. 41–59.

Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W. & Thomas, S. (2021). **Stu.di.Co II. Die Corona Pandemie aus der Perspektive von Studierenden.** Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Engelhardt, E. M. (2021). **Lehrbuch Onlineberatung** (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Husemann, B. & Müller, R. (2017). **Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie: Implikationen für die Gestaltung von Studienstrukturen.** In: I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten. Wiesbaden: Springer, S. 255–275.

Westfälische Hochschule Zwickau (2021). **Forschungsprojekt MOBILAS. Stressbewältigung beim Mobilien Arbeiten und Studieren.** Verfügbar unter: ↗ <https://www.fh-zwickau.de/gpw/forschung/forschungsprojekt-mobilas>.

Stammen, K.-H. & Ebert, A. (2022). **Lehre auf Distanz. Herausforderungen für die soziale und akademische Integration.** In: H. Angenent, J. Petri & T. Zimenkova (Hrsg.), Hochschulen in der Pandemie. Impulse für eine nachhaltige Entwicklung von Studium und Lehre. Bielefeld: transcript Verlag, S. 232–245.

Traus, A., Höffken, K., Severine, T., Mangold, K. & Schröer, W. (2020). **Stu.di.Co I. Studieren digital in Zeiten von Corona.** Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.

Wissenschaftsrat (2022): **Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium, Drs. 9848-22.** Verfügbar unter: ↗ <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9848-22.html>.

Zorn, I. (2021). **Inklusion und Digitalisierung: Rechtliche Vorgaben und Potenziale für Hochschulen.** In: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.), Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten. Innovative Formate, Strategien und Netzwerke. Wiesbaden: Springer, S. 267–282.

Michael Knoll & Carolin Dietz

Digitalisierung als Belastung und Ressource

Ein Anstoß zu einer differenzierten
Betrachtung der Chancen und Risiken
digitaler Technologien für Menschen
mit chronischen Erkrankungen

1. Arbeit und Gesundheit¹

Gesundheit und Arbeit sind miteinander verwoben. Umfangreiche Forschung belegt, dass die Rahmenbedingungen von Arbeit (z. B. Arbeitsplatzunsicherheit) und Tätigkeitsmerkmale (z. B. hohe Anforderungen, geringe Kontrolle) sowohl kurzfristig die Gesundheit beeinträchtigen (z. B. Stressreaktionen hervorrufen, Schlaf stören) als auch das Risiko für chronische Erkrankungen und frühere Sterblichkeit erhöhen können (Ganster & Rosen, 2013; Gonzalez-Mulé & Cockburn, 2017). In Organisationen (z. B. Unternehmen, Hochschulen, Behörden) werden Maßnahmen der Verhältnis- und der Verhaltensprävention eingesetzt, um die Gesundheit beeinträchtigende Arbeitsbedingungen zu reduzieren sowie die Erholung und Genesung von Mitarbeitenden zu fördern. Verhältnisprävention zielt dabei auf die Identifikation belastender Bedingungen (an Universitäten bspw. die hohe Befristungsquote unter wissenschaftlichen Mitarbeitenden) und die Schaffung gesundheitsförderlicher Bedingungen (z. B. durch Bereitstellung ergonomischer Büroausstattung – idealerweise bevor eine Schädigung vorliegt). Die Verhaltensprävention zielt dagegen auf die Förderung gesundheitsförderlicher Verhaltensweisen der Mitarbeitenden (z. B. durch das Angebot betrieblichen Gesundheitssports und Unterstützung bei der Wiedereingliederung nach Krankheit) und die Reduktion von gefährdenden Handlungen (z. B. im Rahmen des Arbeitsschutzes).

Diese Strategien basieren auf der Annahme, dass Arbeit nur von Menschen geleistet werden kann, die gesund und frei von Krankheitssymptomen sind. Es wird eine Normalität konstruiert, in der nur vollkommen gesunde Menschen in der Lage sind, die notwendigen Ressourcen zu investieren, um Arbeitsanforderungen zu bewältigen. Diese „Normalität“ passt jedoch nicht zu Menschen, für die Kranksein der Normalzustand ist. Mehr noch, sie schließt Menschen aus und setzt diejenigen unter Druck, die nicht arbeitsunfähig geschrieben werden können, bis die Krankheit abklingt oder verschwindet, da sie chronisch krank sind (Hay, 2010; Ressa & Werth, 2019).

2. Menschen mit chronischen Erkrankungen

Krankheit bezeichnet einen Zustand, in dem Menschen gemessen an objektiven Kriterien und/oder ihrem subjektiven Empfinden vom Zustand der Gesundheit abweichen. Krankheit drückt sich aus durch Symptome und im Erleben der von ihr betroffenen Menschen. Akute Krankheitsepisoden haben einen plötzlichen Ausbruch und enden mit der Genesung oder – im Fall unheilbarer Krankheiten – mit dem Tod. Chronische Erkrankungen dagegen begleiten Menschen dauerhaft, können permanent oder episodisch latent präsent sein, die betroffenen Menschen in unterschiedlich starkem Maße

¹ Die Arbeit der Autor*innen wurde im Rahmen des Projektes „Zentrum digitale Arbeit“ gefördert. Das Projekt „Zentrum digitale Arbeit“ wird im Rahmen des Programms „Zukunftszentren“ durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales und den Europäischen Sozialfonds gefördert sowie ergänzend durch den Freistaat Sachsen, vertreten durch das Sächsische Staatsministerium für Wirtschaft, Arbeit und Verkehr, kofinanziert.

beeinträchtigen und bedürfen andauernder Beobachtung und ggf. Behandlung (Beatty & Joffe, 2006; Larsen, 2021). Menschen mit chronischen Krankheiten sind – wie Menschen mit Behinderungen – keine homogene Gruppe. Die Bezeichnung chronische Erkrankung umfasst ein breites Spektrum von Krankheiten (z. B. Diabetes, chronische Rückenschmerzen, Multiple Sklerose, Migräne) mit je unterschiedlichen Wirkungen auf die von ihnen Betroffenen. Weiterhin variiert auch das Erleben der gleichen Krankheit zwischen Menschen mitunter stark (Beatty et al., 2019; Falvo, 2005). Diese Heterogenität zu erkennen und zu verstehen ist eine erste große Herausforderung für jene, die bestrebt sind, mittels Interventionen die Arbeitssituation von Menschen mit chronischen Erkrankungen zu verbessern.

In einem kürzlich verfassten Überblicksartikel schlagen Knoll und Kolleg*innen (Knoll et al., 2022) vor, dass sich eine differenzierte Betrachtung des Einflusses chronischer Erkrankungen im Arbeitsleben an sieben Dimensionen orientieren kann. In Tabelle 1 sind diese Dimensionen und mögliche Ausprägungen dargestellt. Die Berücksichtigung dieser Dimensionen kann zum einen dabei helfen zu verstehen, warum Menschen mit chronischen Erkrankungen im Erwerbskontext sehr unterschiedliche Erfahrungen machen hinsichtlich ihres Selbstwertes, auftretender Emotionen (z. B. Schuld, Scham, Stolz, Furcht vor Stigmatisierung), ihrer Motivation und der Entwicklung einer arbeitsbezogenen Identität. Die Dimensionen können andererseits auch verdeutlichen, wie digitale Technologien genutzt werden können, um das Erleben und Verhalten von Menschen mit chronischen Erkrankungen im Arbeitskontext zu beeinflussen.

Tabelle 1: Dimensionen zur Charakterisierung chronischer Erkrankungen und beispielhafte Ausprägungen (nach Knoll et al., 2022, basierend auf Rolland, 1987; Stone & Collela, 1996)

Dimension	Ausprägungen (Beispiele in Klammern)
Ausbruch	akut (Schlaganfall) oder graduell (Arthritis), vor oder nach Eintritt ins Berufsleben (Diabetes Typen I und II)
Verlauf	kontinuierlich zunehmend (MS im späten Stadium), konstant (Diabetes Typ I) und/oder episodisch (Migräne)
Ergebnis	tödlich (Lungenkrebs), nicht tödlich (Asthma) oder verkürzte Lebensspanne (chronischer Alkoholismus)
Ursprung	nicht durch Betroffene*n bewirkt (Diabetes Typ I) vs. durch Betroffene*n mit herbeigeführt (durch Lebensstil chronischer Alkoholismus)
Sichtbarkeit	nicht sichtbar (AIDS), sichtbar mit Vorwissen oder unter bestimmten Bedingungen (Schlafstörungen), immer sichtbar (Adipositas)
Wahrnehmung	stigmatisiert (Adipositas) oder nicht (MS), Ästhetik
Beeinträchtigung der Arbeitsfähigkeit	beeinträchtigend (Arthritis in fortgeschrittenem Stadium) oder nicht (AIDS) und in Hinblick auf welche Tätigkeiten (zentral für den jeweiligen Beruf, peripher oder gar nicht relevant)

3. Digitalisierung als Chance und Bedrohung

Digitalisierung wird verwendet als Sammel- und Oberbegriff für durch digitale Technologien hervorgerufene Veränderungen in den Arbeits- und Lebenswelten von Menschen (für aktuelle Überblicksarbeiten siehe bspw. Hanelt et al., 2020; Papsdorf, 2019; Pfeiffer, 2021; für den Hochschulbereich Gilch et al., 2019). Veränderungen, die durch digitale Technologien ausgelöst oder ermöglicht werden, lassen sich in zwei Gruppen einteilen. Bei Veränderungen erster Ordnung handelt es sich um inkrementelle Veränderungen, die meist dazu dienen, die bestehende Lebens- und Arbeitsweise effizienter zu gestalten.

Ein Beispiel hierfür ist eine Onlineplattform, die das Einschreiben in Kurse (z. B. an Hochschulen oder Weiterbildungseinrichtungen) effizienter macht, oder das Navigationssystem, das Orientierung leichter und effizienter ermöglicht als die physische Karte. Bei Veränderungen zweiter Ordnung handelt es sich um grundlegende Veränderungen, die neue bzw. bisher nicht sehr verbreitete Arbeits- und Lebensweisen ermöglichen (Cascio & Montealegre, 2016; Knoll, 2022). Beispiele hierfür sind neue Geschäftsmodelle (z. B. selbst gemachte Produkte in kleiner Serie online von zu Hause aus zu verkaufen) und neue Formen der Zusammenarbeit (z. B. ohne zeitgleich im Raum oder gar auf dem gleichen Kontinent sein zu müssen). Diese durch die Digitalisierung hervorgerufenen Veränderungen beeinflussen die Arbeits- und Lebenswelt von Menschen (potenziell) auf allen Ebenen (Universalität), wobei Veränderungen auf einer Ebene die Situation auf anderen Ebenen beeinflussen können (Verflechtung). Weiterhin ist kennzeichnend für die Digitalisierung, dass die Rate der Veränderungen sehr hoch sein kann (Dynamik) und dass Veränderungen oft nicht linear, plan- und vorhersehbar sind (Komplexität).

Aufgrund der weitreichenden, aber schwer vorhersagbaren Veränderungen der Arbeitswelt, die durch die Digitalisierung angestoßen werden, ist es für diejenigen, die sich mit der Gestaltung von Arbeit und ihren Wirkungen befassen (z. B. an Universitäten Akteur*innen des betrieblichen Gesundheitsmanagements, Professor*innen als Führungskräfte), von großer Bedeutung zu verstehen, welche Aspekte der Digitalisierung welche Wirkungen auf die Arbeitenden haben (siehe Knoll, 2022; Landers & Marin, 2021; Orlikowski & Scott, 2008). Interessanterweise sind die öffentlichen Debatten bestimmt von extremen Perspektiven. Zum einen werden die negativen Wirkungen von Digitalisierung auf die Arbeitstätigkeit und die Arbeitenden hervorgehoben (z. B. Entgrenzung von Arbeit und Freizeit, soziale Isolation und Arbeitsplatzabbau). Andererseits werden mit der Digitalisierung auch viele Hoffnungen verknüpft (zumeist Effizienz und Überwindung zeitlicher und räumlicher Beschränkungen für den Einsatz von Arbeitskräften). Aktuell setzt sich eine Interpretation der Wirkungen von Digitalisierung durch (z. B. Landers & Marin, 2021; Pfeiffer, 2021), die besagt, dass die Effekte von Digitalisierung für die einzelnen Arbeitenden eher in kleinen Schritten erfolgen und dass diese Effekte stark davon abhängen, wie die Arbeit und das Arbeitsumfeld beschaffen sind. Diese Perspektive nimmt der Digitalisierung den Schrecken und das Unberechenbare (was in Metaphern wie etwa der „E-Mail-Flut“ mitschwingt). Diese Perspektive zeigt aber auch auf, dass Digitalisierung aktiv gestaltet werden muss, um negative, überraschende und ungewollte Effekte zu verhindern oder zu mindern. Mehr noch, diese Interpretation eröffnet die Perspektive, Digitalisierung aktiv zu gestalten und zu nutzen, um für alle Arbeitenden oder für spezifische Gruppen die Arbeits- und Lebensbedingungen zu verbessern (Demerouti, 2020; Parker & Grote, 2020).

Wir möchten diese Perspektive aufgreifen und in diesem Beitrag jenen eine Orientierung an die Hand geben, die sich zum Ziel gesetzt haben, die Arbeitsbedingungen und Teilhabemöglichkeiten von Arbeitenden mit chronischen Erkrankungen zu verbessern. Die Dynamik, die der Digitalisierung zu eigen ist, und die Heterogenität der Menschen mit chronischen Erkrankungen machen es unmöglich, auf diesen wenigen Seiten direkt umsetzbare Handlungsempfehlungen vorzustellen. Wir möchten diesen Beitrag deshalb nutzen, einen Orientierungsrahmen anzubieten. Dieser Rahmen kann

auf die je spezifische Situation angewendet und mit den je verfügbaren Technologien können entsprechende Interventionen geplant werden. Theoretische Modelle stellen ein wichtiges Hilfsmittel dar, um die Wirkungen von Digitalisierung auf die Arbeitswelt und die Möglichkeiten von Arbeitenden systematisch untersuchen und erklären zu können (Shaw, 2017). Sie erlauben es, zu erklären, wie durch digitale Technologien (z. B. Zugriffsmöglichkeiten auf Daten aufgrund von Serverspeicherung und Nutzung digitaler Endgeräte) hervorgerufene Veränderungen bei den Arbeitsbedingungen von Menschen (z. B. die Einführung von Homeoffice) auf Kriterien wie etwa Arbeitszufriedenheit, Vereinbarkeit von Beruf und Familie, individuelle Leistung und Zusammenarbeit im Team wirken. Die im Folgenden vorgestellte Job-Demands-Ressources-Theorie hilft zu verstehen, wann und warum Digitalisierung sowohl Ressource als auch Belastungsfaktor sein kann (für eine weitere Anwendung dieses Modells im Hochschulkontext siehe Grumbach, 2021).

4. Arbeitsbedingungen als Belastungsfaktor und Ressource – das Job-Demands-Resources-Modell

Das Job-Demands-Resources(JDR)-Modell (Demerouti et al., 2001) basiert auf der Idee, dass sich Charakteristika der Arbeitstätigkeit und der Arbeitsumgebung einteilen lassen in Anforderungen und Ressourcen und dass Ressourcen die Effekte von Anforderungen abschwächen können (siehe Abbildung 1). Die Betonung der vielfältigen Ressourcen, die im Arbeitskontext auftreten können, stellt eine wichtige Weiterentwicklung gegenüber früheren Stressmodellen (z. B. dem Job-Demand-Control-Modell; Karasek, 1979) dar. Damit erweitert sich der Handlungsspielraum für Interventionen über die reine Reduktion von Belastungen hinaus. Dies ist besonders dahingehend wichtig, weil bei zahlreichen Tätigkeiten Belastungen „zum Job dazugehören“ (etwa die Konfrontation mit menschlichem Leid in der Sozialarbeit oder erhöhte Arbeitsanforderungen im Prüfungszeitraum oder zum Jahresabschluss). Auch in Hinblick auf Menschen mit chronischen Erkrankungen ist dies eine wichtige Erweiterung, weil für diese Menschen Belastungen häufig nicht komplett ausgeschaltet werden können und daher die puffernde Wirkung von Ressourcen ein Potenzial der Arbeitsgestaltung darstellt.

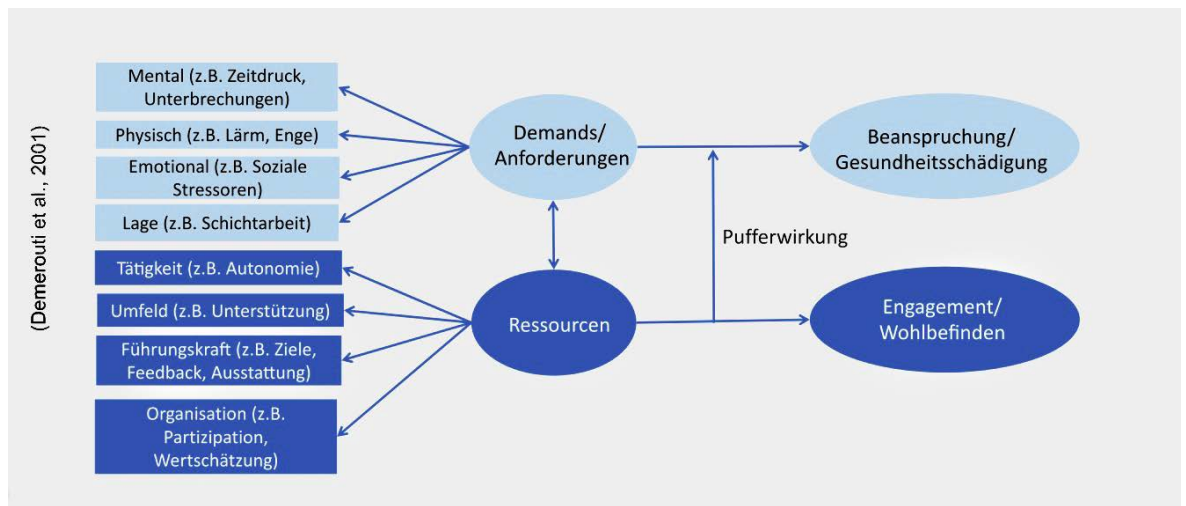


Abbildung 1: Job-Demands-Resources-Modell

Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, können sowohl Anforderungen als auch Ressourcen der sozialen, organisationalen und physischen Umgebung entspringen oder auch dem Individuum. Es wird weiter ersichtlich, dass das Modell den Fokus auf einen die Gesundheit beeinträchtigenden Prozess (d. h. negative Wirkungen von Anforderungen auf die Gesundheit der Beschäftigten) um einen Prozess erweitert, der motivierend wirkt (d. h., Ressourcen wirken positiv auf das Arbeitsengagement und schwächen die negativen Wirkungen von Anforderungen und Belastungen ab). Dies ist ein wichtiger Punkt, da auch für Menschen mit chronischen Erkrankungen der Anspruch gelten sollte, dass Arbeit nicht nur schädigungsfrei, sondern auch entwicklungsförderlich gestaltet sein sollte (Ulich, 2011).

5. Digitalisierung der Arbeitswelt als Chance und Risiko für Menschen mit chronischen Erkrankungen

In Tabelle 2 verknüpfen wir die oben vorgestellte Perspektive auf Digitalisierung als Chance und Risiko (Dimension 1) mit der Perspektive der JDR-Theorie, Arbeitsmerkmale in Anforderungen und Ressourcen zu unterteilen (Dimension 2). Beispielhaft geben wir an, wie die Kombinationen der Ausprägungen der beiden Dimensionen für Menschen mit chronischen Erkrankungen die Erfahrungen am Arbeitsplatz und die Möglichkeiten zur Teilhabe beeinflussen könnten.

Tabelle 2: Einordnung des Arbeitserlebens von Menschen mit chronischen Erkrankungen in die Dimensionen Chancen/Risiken und Anforderungen/Ressourcen

	Chancen	Risiken
Anforderungen	<p style="text-align: center;">I</p> <p>Kognitive Entlastung (z. B. durch Speicherung, Repräsentation und Abrufen von Informationen)</p> <p>Reduktion von Anforderungen durch Unterstützung (z. B. bei Informationssuche)</p> <p>Wegfall von Routineaufgaben (z. B. durch Algorithmen)</p> <p>Reduktion des Zeitaufwandes für Koordination</p>	<p style="text-align: center;">II</p> <p>Informationsüberlastung und Multitasking</p> <p>Fehler durch oberflächliche Verarbeitung von Informationen</p> <p>Arbeitsunterbrechungen (z. B. durch E-Mails von Kolleg*innen)</p> <p>Entgrenzung von Arbeit und Privatleben (z. B. durch Smartphone-Nutzung am Abend, am Wochenende, im Urlaub)</p> <p>Lernanforderungen durch neue Programme (meist zusätzlich zur eigentlichen Aufgabenerfüllung) und Anforderungen (z. B. Datenschutz)</p> <p>„Aufwühlende“ Situationen (z. B. Inkompatibilitäten, Computerabsturz)</p> <p>Überwachung und Kontrolle</p>
Ressourcen	<p style="text-align: center;">III</p> <p>Erhöhung von Gestaltungsspielräumen bei der Arbeit (z. B. räumliche und zeitliche Flexibilität)</p> <p>Ermöglichung von Arbeit in beeinträchtigenden Episoden (z. B. Zugriff auf Informationen von zu Hause aus)</p> <p>Unterstützung bei individueller Aufgabenerfüllung (z. B. durch leichtere Identifikation und Inanspruchnahme von Unterstützungsmöglichkeiten)</p> <p>Unterstützung bei kollektiver Aufgabenerfüllung (z. B. durch gemeinsamen Zugang zu zeitlich und örtlich verteilten Ressourcen)</p>	<p style="text-align: center;">IV</p> <p>Statusverlust (z. B. wenn Qualifikationen durch Technik ersetzt werden) und Infragestellen der Berufsidentität</p> <p>Verringerung nützlicher Anforderungen (z. B. Verkümmern von Fähigkeiten durch reduzierte Nutzung oder Standardisierung)</p> <p>Bedrohung von Erholung und Freizeit (durch ständige Erreichbarkeit)</p> <p>Verringerte Möglichkeiten emotionaler Unterstützung (durch Reduktion von Face-to-Face-Kontakten)</p>

Digitalisierung könnte, wie im I. Quadranten links oben dargestellt, eine Chance darstellen, indem sie die Anforderungen bei der Arbeit oder beim Management der Krankheit verringert. Ein elektronisches Monitoringsystem (z. B. durch digital wearables) könnte dazu führen, dass Menschen mit chronischen Erkrankungen weniger Zeit und kognitive Ressourcen aufwenden müssen, um sich bspw. an Medikation zu erinnern oder kritische Werte (z. B. Blutdruck, Insulin) zu überwachen. Weiterhin profitieren Menschen mit chronischen Erkrankungen aufgrund der teilweise durch die Erkrankung reduzierten zeitlichen Ressourcen (z. B. häufige Arztbesuche) besonders von Möglichkeiten der effizienteren Arbeitsgestaltung (z. B. Reduktion von Suchzeiten und Wegfall von Routineaufgaben). Eine weitere Möglichkeit eröffnet die Betrachtung der Dimension „Beeinträchtigung der Arbeitsfähigkeit“: Digitale Technologien könnten eine Arbeitsanforderung, für die ein Mensch mit chronischer Erkrankung eine Beeinträchtigung hat, reduzieren oder aus der Tätigkeit entfernen. Wenn bspw. die Sehkraft oder motorische Gewandtheit eines Menschen mit fortschreitendem Verlauf der Krankheit beeinträchtigt wird, könnte der Einsatz digitaler Technologien dazu führen, dass dieser Aspekt der Erkrankung peripher wird und keine Beeinträchtigung bei der Erledigung zentraler Tätigkeitselemente mehr darstellt (Bonaccio et al., 2020). Letztlich könnten digitale Technologien, die ortsflexibles Arbeiten ermöglichen, auch dazu führen, dass Menschen mit chronischen Erkrankungen, die stigmatisierend oder für diese Menschen unangenehm sind (z. B. Haarausfall oder Versagen von Körperfunktionen), nicht direkt mit anderen in Kontakt kommen oder zumindest den Kontakt selbst regulieren können (Stone & Colella, 1996).

Wie im II. Quadranten dargestellt, könnte die Nutzung digitaler Technologien jedoch auch eine Erhöhung der Arbeitsanforderungen zur Folge haben. Bspw. führt die Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien zuweilen zu einer Verdichtung (u. a. durch Wegfall von Routineaufgaben) und Beschleunigung von Arbeitsprozessen sowie zu einer Ausdehnung der Arbeitszeiten. Hierdurch könnten Freiräume wegfallen oder Zeiten für Arbeitsaufgaben relevant werden, die Menschen mit chronischen Erkrankungen für Regeneration und Behandlungen benötigen. Weiterhin könnten Anforderungen in dem Maße ansteigen, dass Krankheitssymptome, die bereits vorher bestanden, nun tätigkeitsrelevant werden und damit zu einer Beeinträchtigung der Arbeitstätigkeit führen. Eine weitere Anforderung oder gar Belastung könnte gerade erst daraus entstehen, dass digitale Technologien dazu genutzt werden, um Menschen mit chronischen Erkrankungen Arbeitserleichterungen zu verschaffen. Andere Mitglieder der Organisation könnten neidisch auf die vermeintlich Begünstigten reagieren (insbesondere, wenn die Krankheit nicht sichtbar ist) und die Begünstigten könnten Angst vor Stigmatisierung haben (Beatty, 2018; Santuzzi et al., 2016).

Eine große Chance stellen digitale Technologien für Menschen mit chronischen Erkrankungen dann dar, wenn sie deren Ressourcen erhöhen können (III. Quadrant). Eine der zentralen Ressourcen in der Arbeitsgestaltung ist Autonomie. Ein größeres Maß an Autonomie erlaubt es bspw. Menschen mit episodischem Krankheitsverlauf, ihre Arbeitsintensität zu verteilen und vor allem an Tagen, an denen sie weniger leistungsfähig sind, zu reduzieren. Wenn digitale Technologien Informationen zeit- und ortsunabhängig bereitstellen, können Menschen mit chronischen Erkrankungen Arzttermine

wahrnehmen und – sofern ihre Mobilität eingeschränkt ist – von zu Hause aus mit Kolleg*innen, Vorgesetzten und Externen kommunizieren. Damit gelingt es nicht nur, eine negative Spirale aufzuhalten (die entstehen würde, wenn Termine nicht eingehalten werden können), sondern auch positive Spiralen anzustoßen (z. B. wenn größere Flexibilität oder der Ausgleich von Beeinträchtigungen dazu führt, dass Menschen mit chronischen Erkrankungen Führungspositionen übernehmen können, die sie sich vorher nicht zutrauten oder deren Anforderungen sie ohne Einsatz von digitalen Technologien nicht gerecht werden konnten). Eine durch digitale Technologien erweiterte Flexibilität der Arbeitsgestaltung ist weiterhin vielversprechend, um die Teilhabe von Menschen mit chronischen Erkrankungen (und z. B. eingeschränkter körperlicher Mobilität) am Erwerbsleben überhaupt erst zu ermöglichen. Für Menschen, deren chronische Erkrankung vor dem Eintritt ins Berufsleben aufgetreten ist (Dimension „Ausbruch“ in Tabelle 1), werden durch digitale Technologien bisher verwehrt Berufswege geöffnet (Kirk & Hinton, 2019). Darüber hinaus könnten digitale Technologien dazu führen, dass Menschen nach Ausbruch einer chronischen Erkrankung oder nach Eintritt eines schweren Verlaufs weiterarbeiten können und nicht aus dem Berufsleben ausscheiden müssen (Bonaccio et al., 2020).

Digitale Technologien können arbeitsbezogene Ressourcen jedoch auch verringern (IV. Quadrant). So werden sie mitunter als neue unternehmerische Kontrollmechanismen verwendet, welche die Autonomie der Mitarbeitenden reduzieren. Mitarbeitende, die ihre chronische Erkrankung nicht öffentlich machen wollen, können dafür Autonomie nutzen (z. B. um Episoden, in denen sie beeinträchtigt sind, zu überspielen). Wenn diese zeitlichen Freiräume durch Kontrollmechanismen wegfallen, ist dies nicht mehr möglich. Eine verstärkte Nutzung flexibler Arbeitsformen, vor allem Homeoffice, könnte die soziale Einbindung verringern und damit auch daraus erwachsende Ressourcen wie etwa emotionale Unterstützung (Munir et al., 2009).

6. Ausblick

Zusammenfassend betrachtet sind die Veränderungen durch digitale Technologien also weder rein positiv noch rein negativ zu bewerten. Durch gute Arbeitsgestaltung können Menschen mit chronischen Erkrankungen von digitalen Technologien profitieren, wobei ein zentraler Aspekt die Passung zwischen Person, Technologie und Arbeitsumgebung darstellt (Greguras & Diefendorff, 2009; Wilson et al., 2010). Um digitale Technologien entsprechend den spezifischen Bedürfnissen und Stärken von Menschen mit chronischen Erkrankungen einzusetzen, gilt es, eine Passung herzustellen, wie sie die Person-Environment-Fit-Theorie (Edwards et al., 2006; Kristof-Brown & Billsberry, 2013) beschreibt. Fit-Theorien betonen die Bedeutung der Passung zwischen Menschen (d. h. deren Fähigkeiten, Motiven, Bedürfnissen) und deren Umwelten (d. h. den Anforderungen und Angeboten der Umwelt). Anforderungen und Angebote der Umwelt können im Arbeitskontext aus der Art der Tätigkeit erwachsen und von Vorgesetzten und Kolleg*innen oder auch der Unternehmensleitung ausgehen. Arbeitende begegnen den Anforderungen unter Einsatz ihrer Fähigkeiten und ihres Wissens; die Angebote aus der Umwelt wiederum befriedigen die Bedürfnisse der Arbeitenden (bspw. durch

Entlohnung, Anerkennung, soziale Unterstützung oder das Gewähren von Handlungsspielraum). Abschließend möchten wir bemerken, dass digitale Technologien zwar einigen Menschen mit chronischen Erkrankungen neue berufliche Perspektiven geben und Teilhabe erhöhen können, dass gesellschaftliche und politische Probleme sich jedoch nicht durch Technik lösen lassen (Pfeiffer, 2021). Politische und gesellschaftliche Bemühungen zur Verbesserung der Situation chronisch erkrankter Menschen bleiben eine wichtige Aufgabe, die durch Technik nur ergänzt werden kann (für entsprechende Initiativen im Hochschulkontext siehe Deutsches Studentenwerk, 2021).

Literatur

Beatty, J. (2018). **Chronic illness stigma and its relevance in the workplace.** In: S. B. Thomson & G. Grandy (Hrsg.), *Stigmas, work and organizations*. London: Palgrave Macmillan, S. 35–54.

Beatty, J. E., Baldrige, D. C., Boehm, S. A., Kulkarni, M. & Colella, A. J. (2019). **On the treatment of persons with disabilities in organizations. A review and research agenda.** *Human Resource Management*, 58, S. 119–137.

Beatty, J. E. & Joffe, R. (2006). **An overlooked dimension of diversity. The career effects of chronic illness.** *Organizational Dynamics*, 35, S. 182–195.

Bonaccio, S., Connelly, C. E., Gellatly, I. R., Jetha, A. & Martin Ginis, K. A. (2020). **The participation of people with disabilities in the workplace across the employment cycle. Employer concerns and research evidence.** *Journal of Business and Psychology*, 35, S. 135–158.

Cascio, W. & Montealegre, R. (2016). **How technology is changing work and organizations.** *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 3, S. 349–375.

Demerouti, E. (2020). **Turn digitalization and automation to a job resource.** *Applied Psychology: An International Review*, 71 (4), S. 1205–1209.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. & Schaufeli, W. B. (2001). **The job demands-resources model of burnout.** *Journal of Applied Psychology*, 86, S. 499–512.

Deutsches Studentenwerk (2021). **UN-Behindertenrechtskonvention/Aktionspläne.** Verfügbar unter: <https://www.studentenwerke.de/de/content/un-behindertenrechtskonvention>.

Edwards, J. R., Cable, D. M., Williamson, I. O., Lambert, L. S. & Shipp, A. J. (2006). **The phenomenology of fit. Linking the person and environment to the subjective experience of person-environment fit.** *Journal of Applied Psychology*, 91, S. 802–827.

Falvo, D. R. (2005). **Medical and psychosocial aspects of chronic illness and disability.** Burlington: Jones & Bartlett Publishers.

Ganster, D. C. & Rosen, C. C. (2013). **Work stress and employee health. A multidisciplinary review.** *Journal of Management*, 39, S. 1085–1122.

Gilch, H., Beise, A. S., Krempkow, R., Müller, M., Stratmann, F. & Wannemacher, K. (2019). **Digitalisierung der Hochschulen: Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation.** Berlin: Expertenkommission Forschung und Innovation (EFI).

Gonzalez-Mulé, E. & Cockburn, B. (2017). **Worked to death. The relationships of job demands and job control with mortality.** *Personnel Psychology*, 70, S. 73–112.

Greguras, G. J. & Diefendorff, J. M. (2009). **Different fits satisfy different needs. Linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-determination theory.** *Journal of Applied Psychology*, 94, S. 465–477.

- Grumbach, H.-J. (2021). **Chancen und Risiken der Digitalisierung aus Sicht des Sachgebiets Hochschulen und Forschungseinrichtungen der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV)**. In: Arbeitskreis Gesundheitsfördernde Hochschulen (Hrsg.), *Digitale Transformation an Hochschulen. Statusbericht und Handlungsorientierung zur Gesundheitsförderung*, S. 12–14. Verfügbar unter: http://www.gesundheitsfoerdernde-hochschulen.de/Downloads/Handlungsorientierung_gesamt_Stand-2021-09-15.pdf.
- Hanelt, A., Bohnsack, R., Marz, D. & Marante, C. A. (2020). **A systematic review of the literature on digital transformation. Insights and implications for strategy and organizational change**. *Journal of Management Studies*, 58, S. 1159–1197.
- Hay, C. (2010). **Suffering in a productive world. Chronic illness, visibility, and the space beyond agency**. *American Ethnologist*, 37, S. 259–274.
- Karasek, R. A. (1979). **Job demands, job decision latitude and mental strain. Implications for job redesign**. *Administrative Science Quarterly*, 24, S. 285–308.
- Kirk, S. & Hinton, D. (2019). **„I'm not what I used to be“. A qualitative study exploring how young people experience being diagnosed with a chronic illness**. *Child Care Health and Development*, 45, S. 216–226.
- Knoll, M. (2022). **Catching up in two races. Applying technology design approaches to design technology research**. *Industrial and Organizational Psychology*, 15, S. 487–490.
- Knoll, M., Cook, A. (S.), Dietz, C., Struck, T. & Zacher, H. (2022). **Toward a diverse approach to diversity. The case of employees with chronic health conditions**. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Kristof-Brown, A. L. & Billsberry, J. (2013). **Organizational fit. Key issues and new directions**. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Landers, R. N. & Marin, S. (2021). **Theory and technology in organizational psychology. A review of technology integration paradigms and their effects on the validity of theory**. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8, S. 235–258.
- Larsen, P. D. (2021). **Lubkin's chronic illness. Impact and intervention**. Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Munir, F., Randall, R., Yarker, J. & Nielsen, K. (2009). **The influence of employer support on employee management of chronic health conditions at work**. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 19, S. 333–344.
- Orlikowski, W. J. & Scott, S. V. (2008). **Sociomateriality. Challenging the separation of technology, work and organization**. *Academy of Management Annals*, 2, S. 433–474.
- Papsdorf, C. (2019). **Digitale Arbeit. Eine soziologische Einführung**. Frankfurt: Campus.
- Parker, S. & Grote, G. (2020). **Automation, algorithms, and beyond. Why work design matters more than ever in a digital world**. *Applied Psychology: An International Review*, 71 (4), S. 1171–1204.
- Pfeiffer, S. (2021). **Digitalisierung als Distributivkraft. Über das Neue am digitalen Kapitalismus**. Bielefeld: transcript Verlag.
- Ressia, S. & Werth, S. (2019). **Researching diversity**. *Labour and Industry: A Journal of the Social and Economic Relations of Work*, 29, S. 74–79.

Rolland, J. S. (1987). **Chronic illness and the life cycle. A conceptual framework.** Family Process, 26, S. 203–221.

Santuzzi, A. M. & Waltz, P. R. (2016). **Disability in the workplace. A unique and variable identity.** Journal of Management, 42, S. 1111–1135.

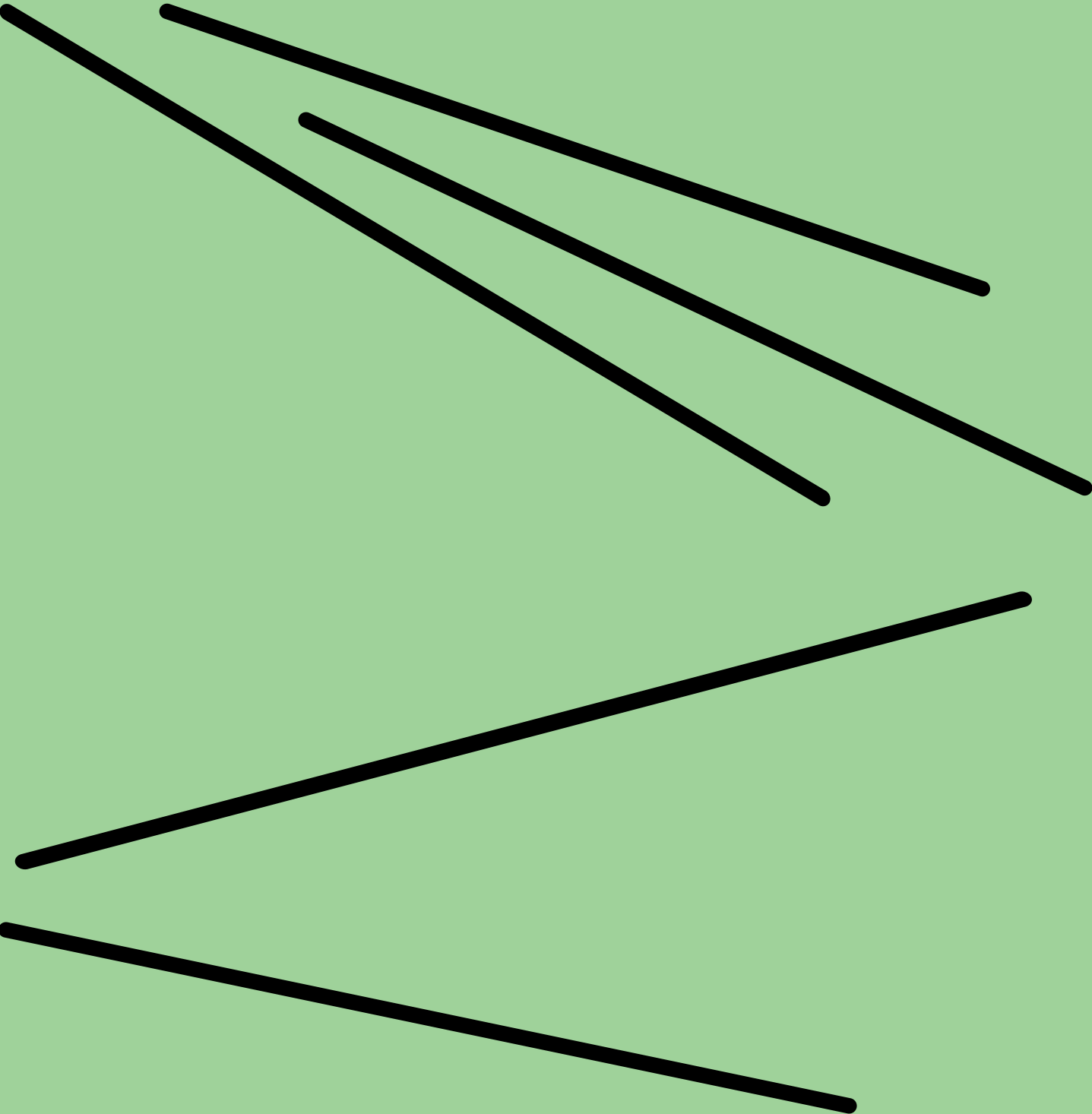
Shaw, J. D. (2017). **Advantages of starting with theory.** Academy of Management Journal, 60, S. 819–822.

Stone, D. L. & Colella, A. (1996). **A model of factors affecting the treatment of disabled individuals in organizations.** Academy of Management Review, 21, S. 352–401.

Ulich, E. (2011). **Arbeitspsychologie** (7. Aufl.). Zürich: vdf Hochschulverlag AG.

Wilson, M. G., Dejoy, D. M., Vandenberg, R. J., Richardson, H. A. & McGrath, A. L. (2004). **Work characteristics and employee health and well-being. Test of a model of healthy work organization.** Journal of Occupational and Organizational Psychology, 77, S. 565–588.

Schluss



Die beteiligten Kooperationspartner*innen Koordinierungsstelle Chancengleichheit Sachsen, Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen und Arbeitskreis E-Learning der Landesrektorenkonferenz Sachsen haben ihrerseits im Laufe der Beschäftigung mit den Querschnittsthemen und der Organisation und Redaktion von Symposium und Sammelband viel gelernt; einige Erfahrungen, Erkenntnisse und **lessons learned** kombinieren sie nun gemeinsam zu den folgenden Thesen:

1. „Digitale Chancengleichheit“ erscheint in der Thematisierung oft von grundsätzlicher Ambivalenz zu sein, die auch die Beiträge des vorliegenden Sammelbandes prägt: In der digitalen Transformation stecken – für die Hochschulbildung, für die Verwaltung, für die Lehre etc. – viele Chancen, die jedoch kaum ohne Verweis auf die Risiken (bspw. „neue Möglichkeiten“ für altbekannte Diskriminierungsmuster; Entgrenzung der Arbeit¹; „Hackerangriffe“ u. v. m.) auskommen.²

2. Um die Veränderungsprozesse zu gestalten, ist es hilfreich, die zirkulierenden **buzz words** zu prüfen und auch auf die alten geisteswissenschaftlichen Operationen wie Begriffsarbeit bzw. Hermeneutik zurückzugreifen, um präzise zu überlegen: Welches Diversitätsverständnis ist hier angesprochen? Was ist eigentlich „Chancengleichheit“ und was „Digitalisierung“ – im Unterschied zur „digitalen Transformation“? Sascha Friesike und Johanna Sprondel (2022) definieren bspw. in ihrem Essay „Träge Transformation“ die Digitalisierung als Übersetzungsleistung, aber die „[d]igitale Transformation [sei] vielmehr ein zusammenhängender, kollaborativer Prozess, der ein Verständnis aller Beteiligten von den relevanten Mechanismen, Praktiken, Problemen und Chancen verlangt“ (S. 17). Welche Worte für die Bezeichnung gelegentlich sogar der gleichen Dinge oder Vorgänge genutzt werden, scheint ein erster Schritt zur digitalen Chancengleichheit zu sein, denn manchmal führt Übersetzung in die Sprache der anderen schon auf einen gemeinsamen Weg im Veränderungsprozess.

Dies führt zur nächsten These:

3. Die Kombination zweier sogenannter Querschnittsthemen wie Chancengleichheit und Digitalisierung bzw. „digitale Transformation“ hängt in besonderer Weise von einem gelingenden Zusammenwirken diverser Akteur*innen-Netzwerk-Expertise-Konstellationen innerhalb (und auch außerhalb) einer Institution ab, wie auch der Beitrag von Christiane Rasch und Carola Rauch aufzeigt. Als Beispiel gefragt: Welche Ebenen, Einheiten und Akteur*innen sollten wie, mit wem und auf welche Weise zusammenwirken, damit „Digitalisierung diversitätsgerecht gestalten“ nicht nur (berechtigtes) Postulat der Beauftragten bleibt?

In diesem Fall ist **Querschnittsthema** noch übergreifender konzeptualisiert, und zwar als hochschulinterne, hochschulübergreifende und sogar länderübergreifende Aufgabe.

1 Siehe auch den Beitrag von Michael Knoll und Carolin Dietz im vorliegenden Band.

2 Vgl. stellvertretend für diesen Befund die Vorbemerkung der „Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium“ des deutschen Wissenschaftsrats (2022): „Im Zuge der kurzfristigen Umstellung auf virtuelle Formate und Lösungen sind die Potenziale der Digitalisierung, aber auch große Herausforderungen, Hürden und Grenzen erkennbar geworden“ (S. 5).

4. Um das angesprochene „gelingende Zusammenwirken“ zu sichern, sind Austausch und Kooperationen die Basis. Und um die Potenziale, die die Digitalisierung in Bezug auf die Chancengleichheit, insbesondere für die Inklusion von Menschen mit Behinderung, bietet, umfassend auszuschöpfen, ist eine multiperspektivische und eng abgestimmte Vorgehensweise erforderlich.

5. Ein zentrales Versprechen der digitalen Transformation lautet „einfache Zugänglichkeit“.³ Teilhabe für alle, oder auf die Hochschulbildung bezogen „gleiche Zugangschancen zu digitalen Lehr-Lern-Angeboten sicherzustellen“⁴, ist der Maßstab des Gelingens.

6. Und nicht zuletzt: Für eine „digitale Transformation“ im gesamten Bildungssektor sind Investitionen nötig, die das zentrale Verwaltungskriterium „der kostengünstigsten Lösung“ bzw. Wirtschaftlichkeit bisweilen konterkarieren. Gerade um sinnvolle wie pragmatische Lösungen zugleich zu erreichen (wie bspw. Kompatibilität mit bestehenden Strukturen, z. B. Lernplattformen (Friesike & Sprondel, 2022)), braucht es zusätzliche Ressourcen – und auch wieder: 3.

Kooperationspartner*innen

Der Arbeitskreis E-Learning ist seit 2007 ein institutionell verortetes und etabliertes Netzwerk in der sächsischen Hochschullandschaft als einziger sachbezogener Arbeitskreis der LRK Sachsen. Als wissenschaftliches Gremium unterstützt er die fachliche und strategische Beratung sowie die Initiierung und Durchführung von E-Learning-Hochschulvorhaben im sächsischen Hochschulraum.

Prämisse für die zukünftige Entwicklung des Hochschulstandortes Sachsen sollte auch weiterhin die Steigerung der Qualität akademischer Lehre, unter Berücksichtigung von Inklusion und Teilhabe, durch den reflektierten und individuell angepassten Einsatz digitaler Werkzeuge sowie digital gestützter didaktischer Settings und der damit verbundenen neuen Lehr- und Lernformen sein.

Um diese Entwicklungspotenziale weiterhin umfassend zu realisieren, ist es für den AK E-Learning ein erklärtes zentrales Anliegen, in enger Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle Chancengleichheit Sachsen (KCS) und dem Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsen (HDS) die Förderung zur Chancengleichheit von Menschen mit Behinderungen verstärkt in den Blick zu nehmen. Dieses Ziel schlägt sich in den strategischen Handlungsfeldern, gemeinsamen Projektaktivitäten und der Ausrichtung gemeinsamer wissenschaftlicher Veranstaltungen, wie des Symposiums „Digitale Chancen – Chancen digital 2021“, nieder. Diese mehrwertstiftende Zusammenarbeit gilt es fortzuführen und stetig zu intensivieren, um so maßgeblich die Wirksamkeit von Maßnahmen gemeinschaftlich steigern zu können.

3 Vgl. den Beitrag von Ulrike Rada, Jennifer Bosniatzki und Benny Liebold im Band.

4 Eines der Leitprinzipien in den Empfehlungen des Wissenschaftsrats (2022).

Das HDS ist eine gemeinsame zentrale Einrichtung aller staatlichen sächsischen Hochschulen und sowohl Kompetenzzentrum als auch Serviceeinrichtung für gute Lehre. 2009 gegründet, ist es die Aufgabe des HDS, die hochschuldidaktische Weiterbildung Lehrender sowie studiengangs- und organisationsbezogene Lehrentwicklung landesweit abzustimmen und voneinander lernend durchzuführen.

Das Ziel aller Angebote des HDS ist es, gutes Lehren und erfolgreiches Lernen an den Hochschulen zu ermöglichen. Dies geschieht sowohl bedarfsorientiert auf der Grundlage von Nachfragen als auch, indem wir bundesweite und internationale Trends zur Lehrentwicklung in die sächsische Hochschullandschaft tragen. Hierzu gehört selbstverständlich auch die Berücksichtigung von Chancengleichheit und Vielfalt in der Lehre.

Literatur

Friesike, S. & Sprondel, J. (2022). **Träge Transformation. Welche Denkfehler den digitalen Wandel blockieren.** Ditzingen: Reclam.

Wissenschaftsrat (2022). **Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium, Drs. 9848-22.** Verfügbar unter: ↗ https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9848-22.pdf?__blob=publicationFile&v=14.

Kurzbiografien Autor*innen und Herausgeber*innen

Dr.in Claudia Bade (Geschäftsstelle, Hochschuldidaktisches Zentrum Sachsen)

E-Mail: ↗ claudia.bade@hd-sachsen.de

Dr.in Claudia Bade leitet seit 2019 die Geschäftsstelle des Hochschuldidaktischen Zentrums Sachsen (HDS) als wissenschaftliche Geschäftsführerin. Sie vertritt das HDS nach außen und verantwortet die inhaltliche und fachliche Entwicklung sowie wissenschaftliche Fundierung der Angebote des HDS. Frau Dr.in Bade studierte Lehramt und hat 2010 ihre Promotion zum „Informellen Lernen in Science Centern“ in den Erziehungswissenschaften abgeschlossen.

Jennifer Bosniatzki (Internationales Universitätszentrum, Technische Universität Chemnitz)

E-Mail: ↗ jennifer.bosniatzki@iuz.tu-chemnitz.de

Seit Juni 2017 arbeitet Jennifer Bosniatzki im Internationalen Universitätszentrum der Technischen Universität Chemnitz. Neben der Betreuung und Unterstützung studieninteressierter Geflüchteter koordiniert sie seit Januar 2021 das Projekt **TUCinterdigital**.

Alexander Clauss (Geschäftsstelle, Arbeitskreis E-Learning der LRK Sachsen)

E-Mail: ↗ ak-elearning@lrk-sachsen.de

Nach seinem Masterstudium der Wirtschaftspädagogik an der TU Dresden entwickelte und führte Alexander Clauss als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Professur Informationsmanagement vielfältige Qualifikationsmaßnahmen zur Anwendung von E-Learning im Hochschulkontext im In- und Ausland durch. Im Rahmen seiner laufenden Promotion beschäftigt er sich mit dem Aufbau und der Unterstützung interner Lern- und Wissenscommunitys. Seit 2020 leitet Alexander Clauss die Geschäftsstelle des Arbeitskreis E-Learning der LRK Sachsen.

Dr.in Carolin Dietz
(Institut für Psychologie, Technische Universität Chemnitz)

E-Mail: ↗ carolin.dietz@psychologie.tu-chemnitz.de

Dr.in Carolin Dietz studierte Psychologie und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Leipzig. Sie lehrte und forschte an der Universität Leipzig sowie an der Europa-Universität Flensburg. Aktuell ist sie an der Technischen Universität Chemnitz tätig. Ihre Schwerpunktthemen sind Präsentismus (das Arbeiten mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen), Gesundheit im Arbeitskontext und Digitalisierung.

Dr.in Stefanie Dreiack
(Koordinierungsstelle Chancengleichheit Sachsen)

E-Mail: ↗ stefanie.dreiack@kc-sachsen.de

Stefanie Dreiack ist promovierte Politikwissenschaftlerin und seit April 2018 als Koordinatorin für Inklusion für die Koordinierungsstelle Chancengleichheit Sachsen tätig. Zuvor war sie u. a. Projektreferentin im Bereich Inklusion an der Berufsakademie Sachsen. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Barrierefreiheit von (digitaler) Hochschulbildung, der Umsetzung der Barrierefreie-Informationstechnik-Verordnung im Hochschulbereich sowie im Themenfeld Nachteilsausgleich.

Prof.in Dr.in Cornelia Enger, MBA
(Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Westsächsische Hochschule Zwickau)

E-Mail: ↗ cornelia.enger@fh-zwickau.de

Prof.in Dr.in Cornelia M. Enger, MBA, ist Professorin für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Sozialmanagement an der Westsächsischen Hochschule Zwickau. Sie ist dort seit 2021 zudem Frauenbeauftragte.

Diana Hillebrand-Ludin, M.A.
(Koordinierungsstelle Chancengleichheit Sachsen)

E-Mail: ↗ hillebrand-ludin@kc-sachsen.de

Diana Hillebrand-Ludin, M.A., ist seit 2017 in der Koordinierungsstelle tätig, seit April 2018 als Koordinatorin für Gender und Diversität. Stationen im Galeriemangement, als Wissenschaftslektorin und im Gleichstellungsbüro der Universität Leipzig. Aufgabenschwerpunkte sind die Unterstützung, Beratung und fachliche Begleitung der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten sächsischer Hochschulen sowie die Vernetzung und Vertretung der Koordinierungsstelle durch Kontakte zu Wissenschaftsorganisationen, Ministerien, Parteien, Verbänden und Netzwerken.

Prof.in Dr.in Angela Hommel
(Fakultät Wirtschaftswissenschaften, Westsächsische
Hochschule Zwickau)

E-Mail: ↗ angela.hommel@fh-zwickau.de

Prof.in Dr.in Angela Hommel ist Professorin für Wirtschaftsmathematik und Operations Research. Seit 2015 ist sie Gleichstellungsbeauftragte der Fakultät Wirtschaftswissenschaften und seit 2020 Inklusionsbeauftragte der Westsächsischen Hochschule Zwickau.

Dr. Michael Knoll
(Universität Leipzig, Zentrum digitale Arbeit)

E-Mail: ↗ michael.knoll@uni-leipzig.de

Dr. Michael Knoll lehrt und forscht an der Universität Leipzig. Zuvor war er an Universitäten in Chemnitz, Halle-Wittenberg, Lübeck und der Durham University Business School. Seine Schwerpunktthemen sind die Kommunikation kritischer Themen, Führung und Digitalisierung. Er berät Organisationen zum Umgang mit aktuellen Veränderungen der Arbeitswelt und im Rahmen der Führungskräfteentwicklung.

Dr. Benny Liebold
(Internationales Universitätszentrum, Technische Universität
Chemnitz)

E-Mail: ↗ benny.liebold@iuz.tu-chemnitz.de

Dr. Benny Liebold leitet seit 2020 das Internationale Universitätszentrum der Technischen Universität Chemnitz und koordiniert die europäische Hochschulallianz Across-European Cross-Border University. Er studierte Kommunikations- und Medienwissenschaften mit dem Schwerpunkt Medienpsychologie und promovierte 2016 an der TU Chemnitz in Psychologie mit dem Schwerpunkt Human Factors in Technology.

Ulrike Rada, M.A.
(Internationales Universitätszentrum, Hochschuldidaktisches
Zentrum Sachsen, Technische Universität Chemnitz)

E-Mail: ↗ ulrike.rada@iuz.tu-chemnitz.de

Seit 2021 koordiniert Ulrike Rada das DAAD-geförderte Verbundprojekt **TUC Digital Programs** am Internationalen Universitätszentrum. Zugleich ist sie seit 2022 Referentin für Hochschuldidaktik der Technischen Universität Chemnitz am Hochschuldidaktischen Zentrum Sachsens. Sie begleitet Personen in Veränderungsprozessen der Lehre, und sie gestaltet und fördert gemeinsam mit dem E-Learning-Team der TUC lernförderliche Studienangebote auf vielfältigen Ebenen.

Christiane Rasch

Christiane Rasch ist Soziologin. Sie verfügt über langjährige Berufserfahrung in den Bereichen Chancengleichheit, Qualitätssicherung und Organisationsentwicklung an Hochschulen.

Carola Rauch

Carola Rauch ist Diplomingenieurin, Diplomwirtschaftsingenieurin und Bildungsmanagerin (MBA). Sie verfügt über langjährige Berufserfahrung in der Konzeption und Koordination von Studiengängen sowie im strategischen Qualitätsmanagement an Hochschulen. Zudem initiiert und betreut sie studentische Projekte im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit und gründete eine Initiative für Soziale Immobilienprojektentwicklungen in Leipzig.

Anne Röhle

(Medizinisches Interprofessionelles Trainingszentrum – MITZ,
Medizinische Fakultät Carl Gustav Carus Dresden, Technische
Universität Dresden)

E-Mail: ↗ anne.roehle@uniklinikum-dresden.de

Anne Röhle studierte von 2002 bis 2009 in Dresden Medizin. Von 2010 bis 2019 arbeitete sie in der klinischen ärztlichen Versorgung und wechselte dann hauptberuflich an die Medizinische Fakultät. Ab 2022 übernahm sie die Position der stellvertretenden Leiterin des MITZ. Seit 2020 engagiert sie sich als stellvertretende Gleichstellungsbeauftragte der Medizinischen Fakultät Carl Gustav Carus in Dresden.

Impressum

Reihe: Chancengleichheit. Perspektiven für die Hochschule
Band 1: Digitale Chancen – Chancen digital

Erscheinungsjahr:

2022

ISSN:

2752-2091

URN:

↗ [urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-823568](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-823568)

Herausgegeben von:

Koordinierungsstelle Chancengleichheit Sachsen (KCS)
Nikolaistraße 6–10
04109 Leipzig

↗ www.kc-sachsen.de

Kontakt:

info@kc-sachsen.de

Redaktion:

Stefanie Drejack, Diana Hillebrand-Ludin

Gestaltung:

operative space, Berlin