

# Entwicklung und Evaluation eines virtuellen Campus für Studierende in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften

## Eine Darstellung des Evaluationsprozesses und erster Teilergebnisse

---

Jennifer Petry, Bárbara Zimmermann, Catharina Oeltjebruns, Jessica Duda, Jonas Trippler, Judith Krämer, Kikko Marie Neubert, Martin Neundorfer, Silas Hering, Axel Schäfer, Corinna Ehlers, Juliane Leinweber, Stefan Wölwer und Alexandra Engel

*Zusammenfassung* Das Projekt »hands on« entwickelt einen virtuellen Campus für Studierende der HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminden/Göttingen. Das Ziel ist die Bereitstellung einer Plattform zur selbstbestimmten Studiengestaltung auf der theoretischen Grundlage der Self Determination Theory und dem Modell des sozial-emotionalen Lernens. Zur Betrachtung möglicher Veränderungen in den sozial-emotionalen Kompetenzen von Bachelor-Studierenden im ersten Semester sowie einem potenziellen Zusammenhang dieser Veränderungen mit der Nutzung des virtuellen Campus werden zwei Evaluationen im Mixed Methods Design durchgeführt. Die Evaluation ist noch nicht abgeschlossen, weshalb in diesem Beitrag der Evaluationsprozess sowie erste Teilergebnisse dargestellt und diskutiert werden.

*Schlüsselwörter* Virtueller Campus, Self Determination Theory, sozial-emotionales Lernen, Sozialwissenschaften, Gesundheitswissenschaften

*Abstract* The »hands on« project is developing a virtual campus for students at the HAWK University of Applied Sciences and Arts Hildesheim/Holzminden/Göttingen. The first version was evaluated with first semester undergraduates in social and health sciences. The aim is to provide a platform for self-determined study organisation on the theoretical basis of self-determination theory and the model of social-emotional learning. In order to analyse possible changes in the social-emotional competences of undergraduate students in the first semester and a possible correlation between these changes and the use of the virtual campus, two evaluations are carried out using a mixed methods design. As the evaluation is not yet complete, this article presents and discusses the evaluation process and the initial, partial results.

Keywords *Virtual Campus, Self Determination Theory, Social-Emotional Learning, Social Sciences, Health Sciences*

## 1. Einleitung

Zunehmende gesundheitliche Belastungen im späteren Berufsleben und die digitale Transformation der Gesundheits- und Sozialsysteme erfordern die Ausbildung neuer Kompetenzen in der Sozialen Arbeit, Kindheitspädagogik und den Berufen des Gesundheitswesens (Logopädie, Ergo- und Physiotherapie, Pflege und Hebammenwesen) (Budde et al., 2022; Groen et al., 2024; Thurmann, 2025). Durch Blended-Learning-Angebote kann die Entwicklung fachübergreifender, z.B. digitaler oder gesundheitsbezogener Kompetenzen, unterstützt werden. Die Covid-19-Pandemie zeigte, dass es einer spezifischen Gestaltung digitaler Lehr-Lern-Formate bedarf, um negative Erfahrungen wie isoliertes Lernen, verringerte Interaktion, Einsamkeit und Depressionssymptome zu vermeiden (Aristovnik et al., 2020; Oliveira Carvalho et al., 2021). Das durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre geförderte Projekt »hands on« erarbeitet einen virtuellen Campus mit dem Ziel, das Studium der Sozial- und Gesundheitswissenschaften an der HAWK Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst Hildesheim/Holzminden/Göttingen über den Student Life Cycle hinweg beginnend mit dem Studieneinstieg theoriebasiert durch Maßnahmen zur Stärkung der Selbststeuerung, Unterstützung der individuellen Persönlichkeits- und professionellen Profilbildung und interaktiven Erarbeitung von Fachkompetenzen zu begleiten. Durch die Verknüpfung mit Präsenzformaten entsteht ein hybrider Campus, welcher ein Interface als Verbindung zwischen physischem und virtuellem Raum darstellt.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Studierende im Sozial- und Gesundheitswesen tragen neben individuellen Herausforderungen ein hohes Risiko für gesundheitliche Belastungen im späteren Beruf (Groen et al., 2024). Dies kann in Kombination mit Rahmenbedingungen des Arbeitsumfelds zu einer Flucht in andere Tätigkeitsbereiche führen, weshalb ein Bestreben zur Erhöhung der beruflichen Verweildauer besteht (Schübl, 2017; Schwarzmann et al., 2018; Viol et al., 2024) – nicht zuletzt, da es sich laut der Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2024a, 2024b) um sogenannte Engpassberufe handelt. Daraus ergeben sich Anforderungen an die Entwicklung einer professionellen Identität, sowie sozial-emotionaler Kompetenzen für einen verbesserten Umgang mit fachlichen und gesundheitlichen Schwierigkeiten während des Studiums und im späteren Beruf.

Der Einsatz hybrider Lehrformate zeigt Chancen für die Förderung des kollaborativen und selbstorganisierten Lernens sowie hinsichtlich Zugänglichkeit, Flexibilität, Lernraumerweiterung und der Vorbereitung auf das sich transformierende Berufsleben (Du et al., 2022; Neundlinger et al., 2023; Unge et al., 2018). Diese müssen spezifisch gestaltet sein, um das sozial-emotionale Erleben der Studierenden sowie deren allgemeine Gesundheit durch wahrgenommene Isolation und verringerte Interaktion nicht zu gefährden, wie es in der Covid-19-Pandemie der Fall war (Aristovnik et al., 2020; Oliveira Carvalho et al., 2021; TK, 2023).

Insbesondere für die Studieneingangsphase werden Unterstützungsangebote empfohlen (Wissenschaftsrat, 2017). Bosse und Trautwein (2014) zufolge werden vor allem *personale*, z. B. zur Bewältigung des Lernpensums oder dem Umgang mit Misserfolgen, und *organisatorische Faktoren*, z. B. zum Umgang mit Rahmenbedingungen oder zum Verschaffen von Orientierung, als herausfordernd erlebt. Insgesamt beschreiben Studierende eine zunehmende gesundheitliche Belastung durch das Studium und zusätzliche Verpflichtungen, z. B. Familienverantwortung oder eine berufliche Nebentätigkeit (TK, 2023). In Anbetracht komplexer werdender Herausforderungen sollten sozial-emotionale Kompetenzen wie z. B. Selbstfürsorge, eine professionelle Identitätsentwicklung und Selbstführung von der Studieneingangsphase an neben dem Wissenserwerb fokussiert werden (Barnat et al., 2017; Höppner, 2021; Vaudt et al., 2025).

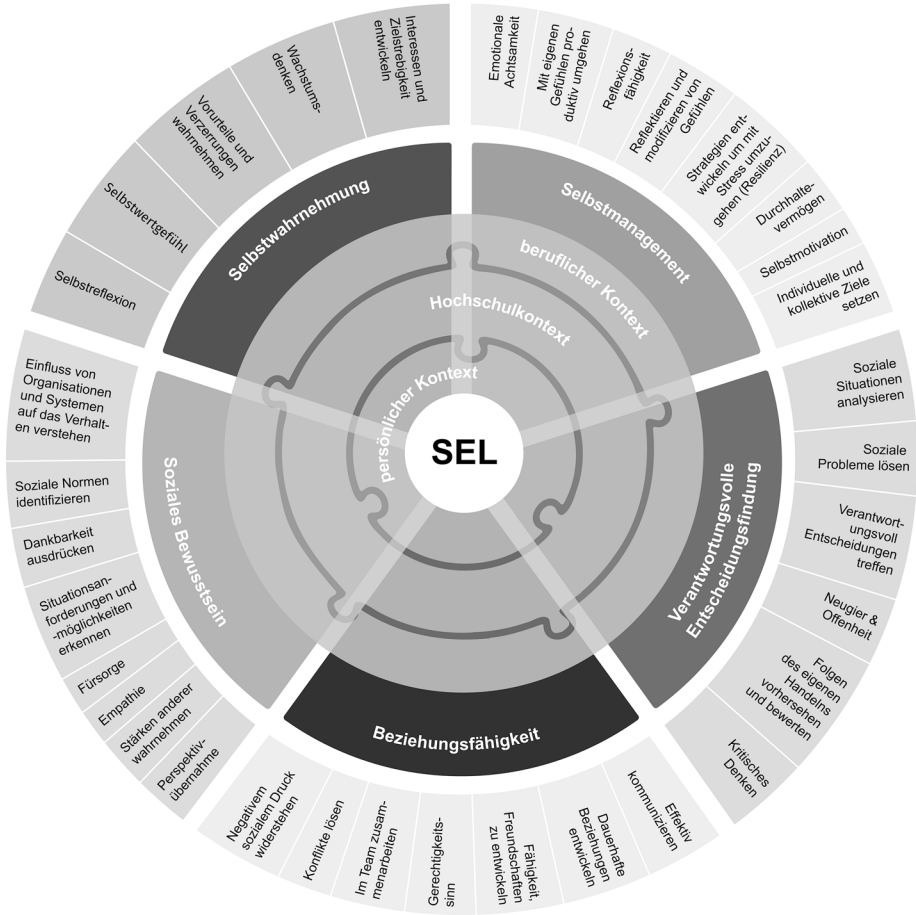
Um dem zu begegnen und gleichzeitig eine zukunftsfähige Hochschullehre unterstützt durch spezifisch gestaltete digitale Formate zu realisieren, folgt das Lern-Lehr-Angebot im Projekt »hands on« den Modellen der Self Determination Theory (SDT; Ryan & Deci, 2017) und dem des sozial-emotionalen Lernens (SEL; Zins & Elias, 2007) mit der disziplinären Verankerung in den beschriebenen Berufen (Petry et al., 2025), realisiert in einem virtuellen Campus.

## 2.1 Self Determination Theory

Laut SDT hat der Mensch ein natürliches Bedürfnis danach, neue Erfahrungen zu machen und Herausforderungen zu überwinden (Ryan & Deci, 2022). Persönliche Weiterentwicklung ist demnach an die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit gebunden. Sind diese erfüllt, kann sich eine autonome Motivation beruhend auf dem eigenen Willen entwickeln, welche entweder intrinsisch oder extrinsisch internalisiert sein kann. Dem gegenüber steht die kontrollierte Motivation, die auf Belohnung oder Bestrafung beruht. Die Befriedigung der Bedürfnisse wirkt sich zudem auf die Gesundheit und das allgemeine Wohlbefinden aus. Studierende entwickeln eine zunehmend autonome Motivation, wenn sie z. B. Autonomie in der Gestaltung ihrer Lernprozesse, Kompetenz bei der Bewältigung ihrer Aufgaben und Verbundenheit durch Interaktionen mit Lehrpersonal und Mitstudierenden erfahren (Tarbetsky et al., 2017).

## 2.2 Sozial-emotionales Lernen

Abbildung 1: Modell des SEL im Projekt »hands on« in Anlehnung an Denham & Brown (2010)



Das Modell des SEL fokussiert die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und soziale Interaktionen, wodurch auch die Bedürfnisbefriedigung im Sinne der SDT positiv beeinflusst werden kann (Tarbetsky et al., 2017). SEL ermöglicht die Wahrnehmung, Annahme und Reflektion eigener sowie fremder Emotionen und fördert Prozesse der Problemlösung und den Aufbau stabiler Beziehungen (Zins & Elias, 2007). In Anlehnung an das Forschungsnetzwerk CASEL (o.J.) definieren Denham und Brown (2010) fünf Kompetenzbereiche des SEL, welche für das Projekt um relevante Indikatoren für die Zielgruppe der Studierenden unter Berücksichtigung

des persönlichen, beruflichen und des Hochschulkontextes ergänzt wurden (Abb. 1). Die Bereiche umfassen Selbstwahrnehmung, Selbstmanagement, Beziehungsfähigkeit, soziales Bewusstsein und verantwortungsvolle Entscheidungsfindung. Es gibt bislang keine strukturierten Programme oder Leitlinien zur Implementierung des SEL in den Hochschulkontext (Johnson, 2020), was einen Raum für Innovation zur Förderung dieser Kompetenzen eröffnet (Castro & Clyde, 2018).

Für das Projekt liegt die Innovation in der Entwicklung eines hybriden Campus zur Erweiterung des physischen Campus, um neben physischen und virtuellen Lehrformaten eine Plattform zur Stärkung des Selbststudiums auf Grundlage der SDT und des SEL zu schaffen. Fokussiert werden die Förderung eigenständigen Lernens und der Persönlichkeitsbildung, um eine bedürfnisorientierte, selbstgesteuerte Hochschulbildung im Sinne der Befriedigung von Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit zu ermöglichen. Durch die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen sollen die Studierenden von der Studieneingangsphase an durch das gesamte Studium hindurch begleitet und bestmöglich auf den beruflichen Alltag mit damit einhergehenden Anforderungen vorbereitet werden.

### 3. Methodisches Vorgehen

#### 3.1 Entwicklung des virtuellen Campus

Zu Beginn des Projekts (01/2022-07/2022) wurde eine Bedarfsanalyse für die hier betrachteten Studiengänge bestehend aus 16 Interviews mit Lehrenden und Mitarbeitenden der zentralen Einrichtungen der HAWK sowie einer Online-Befragung der Studierenden ( $N = 260$ ) zur Erfassung von Unterstützungsbedarfen aus den Erfahrungen des Online-Hochschulalltags während der Covid-19-Pandemie durchgeführt (Duda et al., 2023). Demnach wünschen sich Studierende eine stärkere Vernetzung, Unterstützung beim Umgang mit Stress und Arbeitslast sowie bei der Karriereplanung. Basierend darauf sollen virtuelle Angebote kollaborative Elemente, Interaktionsmöglichkeiten und emotionale Unterstützung bieten. Der virtuelle Campus wurde auf Grundlage dieser Ergebnisse entwickelt und im Design-Thinking-Prozess iterativ weiterentwickelt (Trippler et al., 2023).

#### 3.2 Studiendesign

Die Evaluationen (E1 und E2) des virtuellen Campus folgen einem Mixed Methods Design bestehend aus quantitativen Fragebogenerhebungen zu drei Messzeitpunkten ( $t_0$ ,  $t_1$ ,  $t_2$ ) und qualitativen Leitfadenterviews nach  $t_1$ . Die Fragestellungen lauten:

- a) Wie verändern sich die sozial-emotionalen Kompetenzen bei Bachelor-Studierenden der Sozial- und Gesundheitswissenschaften im ersten Semester zwischen drei Messzeitpunkten?
- b) Besteht ein Zusammenhang zwischen der Nutzung des virtuellen Campus und der Veränderung dieser Kompetenzen?
- c) Wie erleben Studierende den Studieneinstieg und die Entwicklung dieser Kompetenzen im Zusammenhang mit der Nutzung eines virtuellen Campus?

### 3.3 Datenerhebung

#### 3.3.1 Teilnehmende

Bei den Teilnehmenden handelt es sich um Bachelor-Studierende der Sozialen Arbeit, Sozialen Arbeit im Gesundheitswesen, Kindheitspädagogik, Logopädie, Ergotherapie, Physiotherapie, Bildungswissenschaften Gesundheitsfachberufe, Hebammenwissenschaft und Pflege (dual) im ersten Semester, die zum Wintersemester 2023 bzw. 2024 ihr Studium beginnen (Tab. 1). Für die quantitativen Datenerhebungen gibt es keine weiteren Ein- oder Ausschlusskriterien.

Für die Leitfadeninterviews wurde ein Sample mit maximaler Variation angestrebt, weshalb auf Grundlage der Ergebnisse aus  $t_0$  und  $t_1$  Teilnehmende mit der geringsten bzw. häufigsten Campusnutzung als auch mit einer allgemeinen Verbesserung bzw. Verschlechterung in den untersuchten Endpunkten ausgewählt wurden. Durch die Angabe der Mail-Adressen in den Fragebogenerhebungen konnten die Studierenden gezielt eingeladen werden. Aufgrund des geringen Rücklaufs wurden im Verlauf Studierende aus Studiengängen einbezogen, die bis zu diesem Zeitpunkt nicht vertreten waren. Von den eingangs 26 (E1) bzw. 24 (E2) kontaktierten Studierenden konnten jeweils sieben zur Teilnahme an den Interviews einbezogen werden (Tab. 2).

Die Teilnahme an den Datenerhebungen ist an die Einwilligung in eine informierte Einverständniserklärung gebunden, welche auch die Aufklärung zur Erhebung der Log-Daten des virtuellen Campus beinhaltet. Ein positives Votum der Ethikkommission der HAWK vom 14.04.2023 liegt vor.

#### 3.3.2 Quantitative Datenerhebung

Die quantitativen Fragebogenerhebungen erfolgten online zu drei Messzeitpunkten zu Beginn des Studiums ( $t_0$ ), in der Mitte des ersten Semesters ( $t_1$ ) sowie gegen Ende des zweiten Semesters ( $t_2$ ). Die erste Datenerhebung ( $t_0$ ) wurde in der jeweiligen Einführungsveranstaltung oder in einer Lehrveranstaltung in den ersten Wochen nach Studienbeginn durchgeführt. Je nach Studiengang ist dies zwischen Ende September und Mitte November. Nach der Aufklärung über das Projekt konnten die Studierenden über einen Link an der Erhebung teilnehmen und im Anschluss den virtuellen Campus erstmals erkunden. Die zweite Datenerhebung ( $t_1$ ) fand in Lehr-

veranstaltungen jeweils neun bis zehn Wochen nach  $t_0$  statt. Ca. acht Monate nach  $t_0$  erhielten die Teilnehmenden der Messzeitpunkte  $t_0$  und  $t_1$  den Link zur dritten Erhebung ( $t_2$ ) per Mail.

Um die Veränderungen in den sozial-emotionalen Kompetenzen zu erheben, wurden vier standardisierte Fragebögen genutzt.

Der Fragebogen zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27; Berking & Znoj, 2011) besteht aus 27 Items in neun Subskalen und erfasst die Fähigkeit zur Emotionsregulation in der vergangenen Woche. Die Subskalen bestehen aus jeweils drei Items für die Bereiche Aufmerksamkeit, Klarheit, Körperwahrnehmung, Verstehen, Akzeptanz, Resilienz, Selbstunterstützung, Konfrontationsbereitschaft und Regulation. Beispiel-Items sind: »In der letzten Woche... achtete ich auf meine Gefühle« oder »... wusste ich, was meine Gefühle bedeuten«. Die Antworten reichen von 0 = überhaupt nicht, 1 = selten, 2 = manchmal, 3 = oft, bis 4 = (fast) immer. Der Gesamtwert ist ein Summenscore aus allen Werten zwischen 0 und 108. Niedrigere Werte weisen auf eine weniger ausgeprägte Fähigkeit zur Emotionsregulation hin. Die interne Konsistenz für die Subskalen ist akzeptabel bis gut (Cronbachs  $\alpha = .68-.81$ ) und ausgezeichnet ( $\alpha = .90$ ) für die Gesamtskala. Die Retest-Reliabilität nach zwei Wochen beträgt  $rtt = .75$  für die Gesamtskala und  $rtt = .48-.74$  für die Subskalen.

Die Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale (BPNSFS; Chen et al., 2015) wurde zur Messung der psychologischen Bedürfnisbefriedigung im Sinne der SDT (Ryan & Deci, 2017) entwickelt. Im Projekt »hands on« wird die Entwicklung einer autonomen Motivation für das eigene Studium als Grundlage für die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen betrachtet. Tarbetsky et al. (2017) beschreiben den Einfluss ausgeprägter sozial-emotionaler Kompetenzen auf die Befriedigung der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit, weshalb diese Skala einbezogen wurde. Die deutsche Kurzform (Heissel et al., 2023) besteht aus zwölf Items, von denen sechs die Bedürfnisbefriedigung und sechs die Bedürfnisfrustration messen, jeweils bezogen auf Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit. Die Antworten reichen von 1 = trifft überhaupt nicht zu, bis 5 = trifft voll zu. Beispiel-Items sind: »Mein Gefühl sagt mir, dass ich immer tat, was mich wirklich interessiert« (Befriedigung der Autonomie) oder »Ich fühle mich ausgeschlossen aus der Gruppe, zu der ich gehören möchte« (Frustration der Verbundenheit). Die Summenwerte werden in dieser Evaluation nach Umcodierung der Frustrationsitems für die gesamte Skala berechnet, wie von Campbell et al. (2019), Chen et al. (2015) und Lataster et al. (2022) beschrieben. Dies ergibt einen Summenscore von 12 bis 60, wobei höhere Punktzahlen eine höhere Befriedigung in allen drei Bedürfniskategorien anzeigen. Bei Personen mit Depressionen validiert (Heissel et al., 2023) war die interne Konsistenz für die Subskalen Bedürfnisbefriedigung ( $\alpha = .75$ ) und Bedürfnisfrustration ( $\alpha = .69$ ) akzeptabel, für die Subskalen Autonomie ( $\alpha = .52$ ) und Verbundenheit ( $\alpha = .63$ ) niedrig, für Kompetenz ( $\alpha = .75$ ) akzeptabel.

Die Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE; Schwarzer & Jerusalem, 2003) basiert auf Banduras (1977) Konzept der wahrgenommenen Selbstwirksamkeit und bildet die Überzeugungen subjektiver Kompetenzerwartungen ab. Sie misst den subjektiven Glauben einer Person an ihre Fähigkeit, Herausforderungen zu bewältigen und konzentriert sich auf neue oder schwierige Situationen im Leben sowie auf Hindernisse, die überwunden werden müssen. Für das Projekt »hands on« hängt die SWE mit den Kompetenzbereichen Selbstwahrnehmung und Selbstmanagement (Abb. 1) zusammen und wird als Grundlage für die Entwicklung dieser Kompetenzen betrachtet. Die zehn Items können auf einer Skala von 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft kaum zu, 3 = trifft eher zu, bis 4 = trifft genau zu beantwortet werden. Beispiel-Items sind: »Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen« oder »Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern«. Der Summenscore reicht von 10 bis 40, wobei höhere Werte eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung anzeigen. Für eine deutsche Stichprobe war die interne Konsistenz gut bis ausgezeichnet ( $\alpha = .80-.90$ ). Die Kriteriumsvalidität wurde in Form von positiven Korrelationen mit der Arbeitszufriedenheit und negativen Korrelationen mit Angst, Depression oder Burnout nachgewiesen (Schwarzer & Jerusalem, 1999; Schwarzer et al., 1999).

Die deutsche Version der Strengths Use Scale (SUS; Huber et al., 2017) wurde in Verbindung mit den Kompetenzbereichen Selbstwahrnehmung, Selbstmanagement und Beziehungsfähigkeit (Abb. 1) ausgewählt. In der Positiven Psychologie wird zudem ein Zusammenhang der Wahrnehmung eigener Stärken und der Emotionsregulation, dem Engagement sowie der Bildung stabiler Beziehungen beschrieben (Seligman, 2011). Die Skala besteht aus 14 Items, die von 1 = stimme überhaupt nicht zu, bis 7 = stimme voll zu beantwortet werden können. Beispiel-Items sind: »Ich setze meine Stärken jeden Tag ein« oder »Meine Stärken einzusetzen ist mir vertraut«. Die Gesamtpunktzahl als Mittelwert reicht von 1,0 bis 7,0, wobei höhere Werte eine höhere Häufigkeit des Einsatzes von Stärken in alltäglichen Situationen anzeigen. Die interne Konsistenz ist ausgezeichnet ( $\alpha = .95$ ). Eine Studie mit niederländischen Studierenden (van Zyl et al., 2021) zeigt eine interne Konsistenz  $>.70$  für alle Konstrukte und empfiehlt die SUS als zuverlässiges Maß mit zeitlicher Konsistenz. Die deutsche Version zeigt eine ausgezeichnete interne Konsistenz ( $\alpha = .95$ ), die Konvergenzvalidität wird mit einer durchschnittlichen Varianz von  $.58$  gezeigt (Huber et al., 2017).

Neben den Skalen enthält der Fragebogen soziodemografische Fragen (to) und vier likert-skalierte Fragen in Form einer Global Rating of Change Scale (t1 und t2; Kamper et al., 2009):

Wie hat sich Ihre Fähigkeit, ...

- ... die eigenen Gefühle wahrzunehmen ...
- ... die eigenen Stärken wahrzunehmen ...
- ... sich selbst für Ihr Studium zu motivieren ...
- ... im Team zusammen zu arbeiten ...

... im Vergleich zur ersten Befragung verändert?

Die Antwortmöglichkeiten reichen von 1 = deutlich verschlechtert über 4 = unverändert bis 7 = deutlich verbessert.

Die Beantwortung des Fragebogens dauert etwa 20 Minuten. Zu Beginn geben die Teilnehmenden ihre Mail-Adresse an, womit auch die Anmeldung auf dem virtuellen Campus erfolgt. Die Daten der Fragebogenerhebungen werden nach  $t_1$  mit Log-Daten des virtuellen Campus zusammengeführt. Diese bilden ab, wie häufig sich eine Person zwischen  $t_0$  und  $t_1$  angemeldet hat. Nach Abschluss der Zusammenführung werden die Daten anonymisiert, indem anstelle der Mail-Adresse eine Zahl vergeben wird.

### 3.3.3 Qualitative Datenerhebung

Die Leitfadenterviews erfolgten nach der ersten Auswertung von  $t_0$  und  $t_1$  im Januar 2024 bzw. Februar 2025 über die Online-Plattform Zoom mit einer Dauer von 30 bis 60 Minuten. Es waren jeweils die teilnehmende Person und die Interviewerin anwesend. Zu Beginn der Interviews wurde mit den Teilnehmenden besprochen, ob sie per Sie oder Du angesprochen werden möchten, woraufhin alle Interviews per Du geführt wurden. Die Aufzeichnung erfolgte über die Online-Plattform Zoom, zur Transkription wurden die Audiodaten verwendet. Im Anschluss an jedes Interview wurde ein Protokoll mit ersten Eindrücken erstellt.

Der Leitfaden wurde auf Grundlage der ersten Ergebnisse aus  $t_0$  und  $t_1$  sowie der theoretischen Fundierung angelehnt an Helfferich (2011; 2022) und Kruse (2015) konzipiert und besteht aus drei Blöcken, wovon jeder mit einer offenen Frage beginnt. Der erste Block fokussiert den Einstieg ins Studium und das Erleben der Studierenden, der zweite Block befasst sich mit der Frage nach Fähigkeiten, die als zentral für das Studium und den späteren Beruf beschrieben werden und im dritten Block geht es um Gründe für die Nutzung oder Nicht-Nutzung des virtuellen Campus. Die Eingangsfrage im dritten Block lautet: »Erzähl mir bitte, was dazu geführt hat, dass du den virtuellen Campus genutzt/nicht genutzt hast.«

Neben den offenen Fragen gibt es in jedem Block vertiefende Nachfragen zur Verständnissicherung bzw. zur Betrachtung weiterer Aspekte. Weiterführende Fragen im dritten Block lauten:

- Wozu hast du den virtuellen Campus genutzt? Welche Angebote waren hilfreich?
- Wo siehst du Zusammenhänge zu deinen sozial-emotionalen Kompetenzen?
- Hat sich etwas an deiner Motivation zur Nutzung des virtuellen Campus geändert? Bitte beschreibe mir das ein bisschen.
- Welche Barrieren/Förderfaktoren sind relevant?
- Was müsste angepasst werden und wie?

Ein Pretest des Leitfadens erfolgte im Januar 2024 mit zwei Studierenden aus höheren Semestern, woraufhin alle Eingangsfragen so umformuliert wurden, dass mehr Raum für Narrationen bleibt.

### 3.4 Datenauswertung

#### 3.4.1 Fragebogenerhebungen

Zur Analyse der quantitativen Daten werden deskriptive Statistiken verwendet. Um Veränderungen zwischen den Messzeitpunkten zu analysieren, wird für die Fragebogenwerte ein zwei-mal-drei gemischtes Design (Mitchell, 2015) verwendet mit einem Between-Subjects-Faktor von zwei Stufen (Nutzung des virtuellen Campus) und einem Within-Subjects-Faktor von drei Stufen (Messzeitpunkte  $t_0$ ,  $t_1$ ,  $t_2$ ). Zur Analyse der Daten werden SPSS 24 und STATA Version 14 verwendet. Für die Irrtumswahrscheinlichkeit wird standardmäßig das 5 %-Niveau festgesetzt.

#### 3.4.2 Leitfadeninterviews

Die Audiodaten werden nach den Regeln der inhaltlich-semantischen Transkription (Dresing & Pehl, 2018) aufbereitet. Die Transkripte werden mittels einer strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2018) in MAXQDA Plus 2022 (Release 22.0.1) analysiert. Die Kategorienbildung erfolgt deduktiv auf Grundlage des Interviewleitfadens und induktiv.

## 4. Ergebnisse

Die Datenanalyse und die Evaluation sind noch nicht abgeschlossen, weshalb keine abschließenden Erkenntnisse berichtet werden. Im Folgenden werden der aktuelle Prototyp des virtuellen Campus als Teil-Ergebnis des Entwicklungs- und Evaluationsprozesses sowie die Stichprobe bzw. das Sample der Datenerhebungen beschrieben. Der Codebaum der ersten Evaluation ist in Abbildung 2 zu sehen.

## 4.1 Der virtuelle Campus

Der erste Prototyp des virtuellen Campus wurde als 3D-Visualisierung des physischen Hochschulcampus sowie weiteren virtuellen 3D-Lernwelten entwickelt, in der sich die Nutzenden mithilfe eines Avatars bewegen konnten. Er zeichnete sich durch Immersivität und ein gamifiziertes Design aus. Die Rückmeldungen im Kontext der ersten Evaluation zeigten, dass diese Merkmale von Studierenden als Herausforderung erlebt wurden in Form eines zu großen Zeitaufwands und einer erschwerten Auffindbarkeit von Inhalten. Daher wurde im zweiten Prototyp die 3D-Welt durch virtuelle Nachbildungen der physischen Hochschul-Standorte in Form eines Kartendienstes ersetzt. Hier finden die Nutzenden verschiedene Standortmarker mit zentralen Informationen zu wichtigen Anlaufstellen der Fakultäten. Eine Desktop-App bietet Zugriff auf digitale Services über App-Icons (z. B. Chat, Kanban-Board). Dieser Prototyp zeichnete sich durch Übersichtlichkeit und Informationssicherheit aus. Während der zweiten Evaluation, welche den zweiten Prototyp zum Gegenstand hatte, wurde bereits eine Weiterentwicklung zu einem dritten Prototyp nach dem Mobile-First-Ansatz vorgenommen, um eine optimierte Darstellung auf mobilen Endgeräten zu erreichen.

Diese Version kann wie eine virtuelle Bibliothek verstanden werden, in der Studierende mithilfe von Applikationen anstelle von Büchern alles finden, was sie für ihr Studium benötigen, ohne in einem spezifischen Kurs oder Modul eingeschrieben zu sein. Dazu gehören z. B. Instrumente zur Förderung des Selbstmanagements, eine kuratierte Mediathek, ein Stärkenparcours zur professionellen Profilbildung, Angebote zur Förderung der mentalen und körperlichen Gesundheit und thematische Workspaces, in denen seminar- und modulübergreifende kuratierte Materialien aufbereitet sind. Durch die virtuelle Nachbildung sollen Studierende Orientierung auf und Verbundenheit mit dem physischen Hochschulcampus erfahren. Letzteres wird auch durch das aufrufbare Profil der anderen Nutzenden und deren Online-Status fokussiert. Auf dieser Grundlage unterstützen das Design, die Inhalte und Angebote die Entwicklung der sozial-emotionalen Kompetenzen (Abb. 1).

## 4.2 Fragebogenerhebungen

In Tabelle 1 sind einige soziodemografischen Angaben sowie die Nutzungshäufigkeit des virtuellen Campus der Stichproben zum Zeitpunkt  $t_0$  der ersten (E1;  $N = 230$ ) und der zweiten Evaluation (E2;  $N = 200$ ) zu sehen. Es gibt einen signifikanten Unterschied hinsichtlich der Studienrichtung. Der virtuelle Campus wurde mehrheitlich (78.8 % bzw. 83 %) einmal oder gar nicht genutzt.

*Tabelle 1: Soziodemografische Daten und Campusnutzung der Stichproben der ersten (E1) und zweiten (E2) Evaluation zum Messzeitpunkt t<sub>0</sub>*

	<b>E1 (N = 230)</b>	<b>E2 (N = 200)</b>	<b>p</b>
Alter <i>M</i> ( <i>SD</i> )	22,72 (4,67)	22,75 (5,03)	.946 <sup>1</sup>
Geschlecht <i>n</i> (%)			.241 <sup>2</sup>
weiblich	192 (83,5)	159 (80,3)	
männlich	37 (16,1)	34 (17,2)	
divers	1 (0,4)	2 (1,0)	
keine Angabe	/	3 (1,5)	
Studienrichtung <i>n</i> (%)			<.05 <sup>2</sup>
Soziale Arbeit/	141 (61,3)	103 (51,5)	
Gesundheit	89 (38,7)	97 (48,5)	
Nutzung des virtuellen Campus zwischen t <sub>0</sub> und t <sub>1</sub> <i>n</i> (%)			.259 <sup>2</sup>
Häufigkeit ≤ 1	181 (78,7)	166 (83,0)	
Häufigkeit > 1	49 (21,3)	34 (17,0)	

Anmerkungen: *M* = Mittelwert | *SD* = Standardabweichung | *n* = absolute Häufigkeit | % = prozentuale Häufigkeit | <sup>1</sup>t-Test | <sup>2</sup>Chi<sup>2</sup>-Test

Die Studienrichtung Soziale Arbeit schließt den Studiengang Kindheitspädagogik ein, die Studienrichtung Gesundheit umfasst die Studiengänge Bildungswissenschaften Gesundheitsfachberufe, Logopädie, Ergotherapie, Physiotherapie, Hebammenwissenschaft und Pflege (dual)

### 4.3 Leitfadeninterviews

Die Teilnehmenden der Interviews waren im Alter zwischen 19 und 43 (E1) bzw. 21 und 26 Jahren (E2). Zu beiden Evaluationszeitpunkten waren jeweils fünf Teilnehmende in den Studiengängen der Sozialen Arbeit bzw. Sozialen Arbeit im Gesundheitswesen und jeweils zwei Teilnehmende aus den Gesundheits- bzw. Therapiewis-

senschaften (ELP = 2, BiG = 1; Hebammenwissenschaft = 1). Insgesamt bezeichneten sich neun Teilnehmende als weiblich, drei als männlich und eine als divers. Die jeweilige Campusnutzung und die Veränderungen in den Endpunkten sind in Tabelle 2 zu sehen.

*Tabelle 2: Campusnutzung und Veränderung in den Endpunkten bei den Interviewteilnehmenden aus E1 und E2*

Evaluation 1 (n = 7)			Evaluation 2 (n = 7)		
TN	Campusnutzung to-t1	Veränderung Endpunkte to-t1*	TN	Campusnutzung to-t1	Veränderung Endpunkte to-t1*
TN1	dreimal	Abnahme	TN1	sechsmal	Abnahme, Zunahme in SEK-27
TN2	fünfmal	Abnahme	TN2	gar nicht	Abnahme, Zunahme in BPNSFS
TN3	viermal	Zunahme	TN3	gar nicht	Abnahme
TN4	einmal	Abnahme	TN4	einmal	Zunahme
TN5	einmal	Abnahme	TN5	einmal	Abnahme
TN6	gar nicht	Zunahme	TN6	viermal	unverändert, Abnahme in SUS
TN7	dreimal	Abnahme in BPNSFS/SEK-27, Zunahme in SWE/SUS	TN7	einmal	Abnahme in BPNSFS, Zunahme in SEK-27/SUS, SWE unvollständig

Anmerkungen: TN = Teilnehmende, SAG = Soziale Arbeit im Gesundheitswesen, ELP = Ergotherapie, Physiotherapie, Logopädie, BiG = Bildungswissenschaften Gesundheitsfachberufe  
\*die Aussagen beziehen sich auf die Ergebnisse in allen Skalen (BPNSFS, SEK-27, SWE und SUS), sofern nicht anders beschrieben



to und t1. In den Interviews wird ein komplexes Zusammenspiel aus spezifischen Herausforderungen beschrieben mit Auswirkungen auf die Bedürfnisbefriedigung und die Emotionsregulation. Zudem gibt es Hinweise aus den Ergebnissen, dass die Förderung der Kompetenzbereiche Selbstwahrnehmung und Selbstmanagement durch asynchrone Übungen eine Unterstützung in der Verbesserung der Emotionsregulation bieten könnte. Die digitale Umsetzung hat den Vorteil der zeitlichen und örtlichen Unabhängigkeit, sodass durch bessere Auffindbarkeit und Sichtbarkeit eine Integration in den Alltag denkbar ist. Der virtuelle Campus kann durch seine Gestaltung Übersichtlichkeit, einfache Bedienbarkeit und erleichterte Zugänge zu Unterstützungsangeboten bieten. Im Kontext der Verschlechterung im Gesundheitserleben von Studierenden (TK, 2023) könnte die Fokussierung der Bedürfnisbefriedigung für das allgemeine Wohlbefinden und die Gesundheit (Ryan & Deci, 2022), sowie der Emotionsregulation für die mentale Gesundheit (Berking & Znoj, 2008), einen wichtigen Mehrwert bieten. Zudem kann die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen auch Lernprozesse positiv beeinflussen, wie nachweisliche Verbesserungen der akademischen Leistungen zeigen (Zins & Elias, 2007).

Die abschließende Auswertung wird ein erweitertes Bild über die Veränderungen sozial-emotionaler Kompetenzen sowie mögliche Zusammenhänge mit der Nutzung des virtuellen Campus zeigen. Dies ermöglicht eine weitere Anpassung des virtuellen Campus, sodass Studierende über den gesamten Student Life Cycle in ihrem Gesundheitserleben, ihrer Motivation sowie der Entwicklung einer professionellen Identität unterstützt werden können.

## Literaturverzeichnis

- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N. & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Barnat, M., Bosse, E. & Mergner, J. (2017). Forschungsbasierte Qualitätsentwicklung für die Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 12(3), 71–91. <https://doi.org/10.3217/zfhe-12-03/05>
- Berking, M. & Znoj, H. (2008). Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen (SEK-27). *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(2), 141–153.
- Berking, M. & Znoj, H. (2011). SEK-27. *Fragebogen zur standardisierten Selbsteinschätzung emotionaler Kompetenzen*. In Leibniz-Institut für Psychologie (Hg.), *Open Test Archive*. ZPID.
- Bosse, E. & Trautwein, C. (2014). Individuelle und institutionelle Herausforderungen der Studieneingangsphase. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(5), 41–62.

- Budde, J., Friedrich, J. D. & Sames, J. (2022). Unsere Vision: Vom Blended Learning zur »Blended University«. *strategie digital. Magazin für Hochschulstrategien im digitalen Zeitalter*, 2, 13–18.
- Campbell, R., Vansteenkiste, M., Delesie, L.M., Soenens, B., Tobbacq, E., Vogelaers, D. & Mariman, A. (2019). The role of basic psychological need satisfaction, sleep, and mindfulness in the health-related quality of life of people living with HIV. *Journal of Health Psychology*, 24, 535–545.
- Castro, D. & Clyde, C. (2018). College education as a powerful incubator of social and emotional development. *Social Innovations Journal*, 44. <https://socialinnovationsjournal.org/editions/issue-44/112-new-innovative-strategy-articles/2760-college-education-as-a-powerful-incubator-of-social-and-emotional-development>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., van Petegem, S. & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39, 216–236.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) (o.J.). *What is the CASEL framework?* <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Denham, S. A. & Brown, C. (2010). »Plays nice with others«: Social-Emotional Learning and Academic Success. *Early Education and development*, 21(5), 652–680.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. dr dresing & pehl GmbH.
- Du, L., Zhao, L., Xu, T., Wang, Y., Zu, W., Huang, X., Nie, W. & Wang, L. (2022). Blended learning vs traditional teaching: The potential of a novel teaching strategy in nursing education-a systematic review and meta-analysis. *Nurse education in practice*, 63, 103354.
- Duda, J., Adam, J., Ketterkat, L., Ehlers, C. & Leinweber, J. (2023). Reflexionsprozesse in einem stärkenorientierten Mentoring-Programm im Studium des Sozial- und Gesundheitswesens. In J. Studer, S. Sotoudeh & E. Abplanalp (Hg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Reflexionsprozesse verstehen und begleiten* (S. 123–141). Hep Verlag AG.
- Groen, G., Weidtmann, K., Vaudt, S. & Ansen, H. (2024). *Selbstfürsorge in psychosozialen Berufen*. utb.
- Heissel, A., Sanchez, A., Pietrek, A., Bergau, T., Stielow, C., Rapp, M. A. & van der Kaap-Deeder, J. (2023). Validating the German Short Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in Individuals with Depression. *Healthcare*, 11(3), 412.

- Helfferrich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875–892). Springer Fachmedien.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Höppner, H. (2021). Hochschulische Ausbildung in den Therapieberufen. In I. Darmann-Finck & K.-H. Sahmel (Hg.), *Pädagogik im Gesundheitswesen* (S. 1–18). Springer.
- Huber, A., Webb, D. & Höfer, S. (2017). The German version of the Strengths Use Scale: The relation of using individual strengths and well-being. *Frontiers in Psychology*, 8, 637.
- Johnson, L. D. (2020). *Social-Emotional Learning in Higher Education: A Program Evaluation*. [Doctoral Dissertation, National College of Education, National Louis University]. 455. <https://digitalcommons.nl.edu/diss/455>
- Kamper, S. J., Maher, C. G. & Mackay, G. (2009). Global rating of change scales: a review of strengths and weaknesses and considerations for design. *The Journal of manual & manipulative therapy*, 17(3), 163–170. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20046623>
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden. Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Lataster, J., Reijnders, J., Janssens, M., Simons, M., Peeters, S. & Jacobs, N. (2022). Basic psychological need satisfaction and well-being across age: A cross-sectional general population study among 1709 Dutch speaking adults. *Journal of Happiness Studies*, 23(5), 2259–2290.
- Mitchell, M. N. (2015). *Stata for the Behavioral Sciences*. In *Stata for the Behavioral Sciences*. Stata Press. <https://www.stata.com/bookstore/stata-for-the-behavioral-sciences/>
- Neundlinger, K., Frankus, E., Häufler, I., Layer-Wagner, T., Kriglstein, S. & Schrank, B. (2023). »Virtual Skills Lab« – Transdisziplinäres Forschen zur Vermittlung sozialer Kompetenzen im digitalen Wandel. transcript Verlag.
- Oliveira Carvalho, P., Hülsdünker, T. & Carson, F. (2021). The impact of the COVID-19 lockdown on European students' negative emotional symptoms: A systematic review and meta-analysis. *Behavioral Sciences*, 12(1), 3.
- Petry, J., Schenk, S., Adam, J., Duda, J., Neubert, K. M., Ehlers, C., Leinweber, J., Schäfer, A., Wölwer, S. & Engel, A. (2025). Hybride handlungsorientierte Lernräume zur Stärkung sozial-emotionaler Lernprozesse in den Sozial- und Gesundheitswissenschaften. In M. Wunder & A. Giercke-Ungermann (Hg.), *Digitalisierung in der Hochschulbildung für Soziale Arbeit* (S. 136–150). Julius Klinkhardt.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2022). Self-Determination Theory. In F. Maggino (Hg.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7\\_2630-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_2630-2)
- Schübl, C. (2018). Berufsfucht in der Ergo- und Physiotherapie–Was treibt Therapeuten aus ihrem Beruf? *Ergopraxis*, 11(03), 10–11.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2003). *SWE. Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung*. In Leibniz-Institut für Psychologie (Hg.), *Open Test Archive*. ZPID.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen: Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen* (S. 13–19: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung WIRKALL r, Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung WIRKSCHUL, Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen WIRKSOZ, Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit Drogen WIRKDROGEN; S. 57–61: Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung WIRKALL r, Skala zur Lehrer-Selbstwirksamkeitserwartung WIRKLEHR; S. 84–86: Kollektive Selbstwirksamkeitserwartung WIRK KOL). Freie Universität, Institut für Arbeits-, Organisations- und Gesundheitspsychologie.
- Schwarzer, R., Mueller, J. & Greenglass, E. (1999). Assessment of perceived general self-efficacy on the internet: Data collection in cyberspace. *Anxiety, Stress und Coping*, 12, 145–161.
- Schwarzmann, A. -L., Gerlach, S., Rohde-Schweizer, R., Straßer, B., Paul, S. & Hammer, S. (2018). Ich bin dann mal weg! *Forum Logopädie*, 32(3), 22–27.
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Wellbeing*. Free Press.
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2024a). *Engpassanalyse. Anforderungsniveau: Spezialisten*. [https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Interaktive-Statistiken/Fachkraeftebedarf/Engpassanalyse-Nav.html?Thema%3Denglist%26DR\\_Region%3Dd%26DR\\_Engpassbewertung%3De%26DR\\_Anf%3D3%26mapHadSelection%3Dfalse%26toggleswitch%3Do](https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Interaktive-Statistiken/Fachkraeftebedarf/Engpassanalyse-Nav.html?Thema%3Denglist%26DR_Region%3Dd%26DR_Engpassbewertung%3De%26DR_Anf%3D3%26mapHadSelection%3Dfalse%26toggleswitch%3Do)
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit (2024b). *Engpassanalyse. Anforderungsniveau: Experten*. [https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Interaktive-Statistiken/Fachkraeftebedarf/Engpassanalyse-Nav.html?Thema%3Den gist%26DR\\_Region%3Dd%26DR\\_Engpassbewertung%3De%26DR\\_Anf%3D4%26mapHadSelection%3Dfalse%26toggleswitch%3Do](https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Navigation/Statistiken/Interaktive-Statistiken/Fachkraeftebedarf/Engpassanalyse-Nav.html?Thema%3Den gist%26DR_Region%3Dd%26DR_Engpassbewertung%3De%26DR_Anf%3D4%26mapHadSelection%3Dfalse%26toggleswitch%3Do)
- Tarbetsky, A. L., Martin, A. J. & Collie, R. J. (2017). Social and emotional learning, social and emotional competence, and students' academic outcomes: The roles of psychological need satisfaction, adaptability, and buoyancy. In E. Frydenberg,

- A. J. Martin & R. J. Collie (Hg.), *Social and emotional learning in Australia and the Asia-Pacific: Perspectives, programs and approaches* (S. 17–37). Springer.
- Techniker Krankenkasse (TK) (2023). *Gesundheitsreport 2023: Wie geht's Deutschlands Studierenden*. Techniker Krankenkasse. <https://www.tk.de/resource/blob/2149886/e5bb2564c786aedb3979588fe64a8f39/2023-tk-gesundheitsreport-data.pdf>
- Thurmann, A. (2024). Digitale Transformation der Gesundheitsversorgung: Grundlagen aus therapiewissenschaftlicher Perspektive. In C. Lücking & C. Gaedellig (Hg.), *Therapiewissenschaften: Konzepte und Methoden für Health Professionals* (S. 229–281). Hogrefe AG.
- Trippler, J., Adam, J., Duda, J., Ehlers, C., Engel, A., Korogodski, A., Leineweber, J., Neubert, K., Oeltjebruns, C., Petry, J., Schenk, S., Schäfer, A. & Wölwer, S. (2023). Better together-Entwicklung einer hybriden Lehr- und Lernumgebung. *Page, 12*, 60–64.
- Unge, J., Lundh, P., Gummesson, C. & Amnér, G. (2018). Learning spaces for health sciences—what is the role of e-learning in physiotherapy and occupational therapy education? A literature review. *Physical Therapy Reviews*, 23(1), 50–60.
- van Zyl, L. E., Arijs, D., Cole, M. L., Glińska-Newes, A., Roll, L. C., Rothmann, S., Shankland, R., Stavros, J. M. & Verger, N. B. (2021). The strengths use scale: psychometric properties, longitudinal invariance and criterion validity. *Frontiers in psychology*, 12, 676153.
- Vaudt, S., Weidtmann, K. & Groen, G. (2025). Selbstfürsorge in der beruflichen Praxis erkennen und fördern: Wie erleben Studierende der Sozialen Arbeit belastende Arbeitsbedingungen? *FORUM sozialarbeit+ gesundheit*, 2025(1), 22–28.
- Viol, M., Fuchs, D. & Taufer, R. (2024). Pflerix-Gibt es ein Problem und falls ja, welches? *Pflegezeitschrift*, 77(1), 51–54.
- Wissenschaftsrat (2023). *Perspektiven für die Weiterentwicklung der Gesundheitsfachberufe | Wissenschaftliche Potenziale für die Gesundheitsversorgung erkennen und nutzen*. <https://doi.org/10.57674/6exf-am35>
- Wissenschaftsrat (2017): *Strategien für die Hochschullehre* | Positionspapier. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.html>
- Zins, J. E. & Elias, M. J. (2007). Social and emotional Learning. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(1), 1–14.