

Stefan Vörtler, Friederike Menz und Franziska Nitsche Vielfalt für die Bildung – Bildung für die Vielfalt: Studierende der ersten Generation

Sabine Weidauer und Heike Rosemann Zusätzliche mathematische Förderung am Fachbereich Maschinenbau: Mathematik Basiskurs

Olga Wälder Eine feste Struktur für die Lernorganisation während der Studienanfangsphase mittels der DMAIC-Methodik

Timo Becker und Sebastian Kaiser Zur Rolle von Theorie und Praxis in der Hochschulbildung

Achim Weiland Lehrende und Studierende – Spurensuche und Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis

für anwendungsbezogene Wissenschaft und Kunst

VIELFÄLTIGER HOCHSCHUL- ZUGANG

So gelingt der
Studieneinstieg



Wissenschaftsfreiheit – quo vadis?

ANKÜNDIGUNG

Kolloquium 2016 des Hochschullehrerbundes *hl**b***

Montag, 28. November 2016

Wissenschaftszentrum Bonn, Ahrstraße 45, 53175 Bonn

VORLÄUFIGES PROGRAMM

- > 10:30 Eröffnung
- > Impulsreferate
 - Die „unternehmerische Hochschule“ als Leitbild der neueren Hochschulpolitik
 - Rechtliche Rahmenbedingungen der Wissenschaftsfreiheit nach Artikel 5 Absatz 3 GG
 - Organisationssoziologische Überlegungen zur Ausgestaltung der Wissenschaftsfreiheit an den Hochschulen
 - Hochschulpolitische Entwicklungen in den Ländern
- > 12:30 Mittagspause
 - Anschließend Arbeitsgruppen zu den Themen hochschulinterne Organisation, W-Besoldung und Zielvereinbarungen, Forschung, Akkreditierung, private Hochschulen.
- > 15:00 Kommunikationspause
 - Vorstellung der Ergebnisse der Arbeitsgruppen
- > 16:00
 - Abschlussdiskussion der Referentinnen und Referenten mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern
- > Ende gegen 17:00

Voranmeldungen sind ab sofort möglich bei Gaby Wolbeck, E-Mail: [gaby.wolbeck@h**l**b.de](mailto:gaby.wolbeck@hlb.de).

Seminartermine 2016

Fr. 10. Juni

Prüfungsrecht und Prüfungsverfahren an Hochschulen

Siegburg, Kranz Parkhotel, 10:00 Uhr bis 17:30 Uhr

Fr. 24. Juni

Prüfungsrecht und Prüfungsverfahren an Hochschulen

Hannover, ANDOR Hotel Plaza, 10:00 Uhr bis 17:30 Uhr

Fr. 28. Oktober

Prüfungsrecht und Prüfungsverfahren an Hochschulen

Siegburg, Kranz Parkhotel, 10:00 Uhr bis 17:30 Uhr

*Programm und Anmeldung auf unserer Homepage unter
[www.h**l**b.de/seminare](http://www.hlb.de/seminare)*



Seit je gehört es zum Selbstverständnis der Fachhochschulen, Menschen den Zugang zu akademischer Bildung neu zu ermöglichen. Doch wie geht es weiter, wenn sie dann erst einmal unsere geöffnete Tür durchschritten haben?

„Warum sind amerikanische Spitzenuniversitäten so erfolgreich?“, fragte 2004 eine HIS¹-Studie. Eine wichtige Erfolgskomponente sahen die Autoren darin, dass diese Universitäten große Anstrengungen unternehmen, die Besten der Besten als Studierende zu gewinnen. Für die Fachhochschulen in Deutschland ist eine solche Selektion nach ihrem Selbstverständnis nie ein gangbarer Weg gewesen. Natürlich freuen wir uns auch über hochmotivierte Studierende, die sich ganz selbstverständlich in die akademische Welt des Wissenserwerbs und der Wissensproduktion einfügen. Es soll aber keineswegs eine Ausnahme darstellen, wenn Menschen bei uns erfolgreich studieren, die nicht in akademisch geprägten Familien aufgewachsen sind oder die nicht reibungslos in den gymnasialen Lehr- und Lernstrukturen funktioniert haben. Dazu müssen wir aber dann auch dafür sorgen, dass diese Studierenden den Weg von der Eingangstür zur Mitte unserer Hochschulen finden, dass sie die Methoden und Ziele eines Studiums verstehen, das nötige (Vor-)Wissen erwerben und ihr Lernverhalten weiterentwickeln.

Die Beiträge in diesem Heft zeigen, Welch breiter Aufgabenstellung wir uns dabei gegenübersehen:

Wie muss sich eine Hochschule als Institution aufstellen, damit Menschen ohne akademische Sozialisation mit guten Erfolgchancen ein Studium aufnehmen können? Stefan Vörtler, Friederike Menz und Franziska Nitsche beschreiben, welche Aspekte zu beachten sind und welche Maßnahmen ineinandergreifen müssen, damit die beabsichtigte Ermutigung und Orientierung tatsächlich stattfindet (Seite 6).

Wie können im Rahmen eines Curriculums Wissensdefizite aufgefangen werden? Sabine Weidauer und Heike Rosemann stellen ein Konzept vor, bei dem die Studierenden an ihren individuellen fachlichen Lücken arbeiten (Seite 10).

Wie wird der oder die einzelne Studierende befähigt, die eigene Verantwortung für den Studienerfolg wahrzunehmen? Olga Wälder hat aus der „Six Sigma“-Methodik eine Anleitung entwickelt, mit der Studierende ihre Selbstlernphasen organisieren (Seite 14).

Wie sollten wir mit Menschen umgehen, die nicht die akademische Stufenleiter Schritt für Schritt erklimmen wollen, sondern unmittelbar nach einem Masterstudium suchen? An der Hochschule für Wirtschaft und Recht Berlin ist der Zugang zum Masterstudiengang „Prozess- und Projektmanagement“ über eine Eignungsprüfung geregelt – unabhängig von einem etwaigen vorhergegangenen Studienabschluss (Seite 17).

In der Rubrik „Aus den Ländern“ finden Sie diesmal drei Beiträge zum Themenkreis Forschung und Promotion an Fachhochschulen. Das zeitliche Zusammentreffen mit dem aktuellen Schwerpunktthema war nicht geplant. Ich finde aber, es zeigt, wie selbstverständlich an unseren Hochschulen beides zusammengehört: der Einsatz für den akademischen Einstieg und das Streben nach hochwertiger wissenschaftlicher Leistung.

Ihr
Christoph Maas

1 HIS = Hochschul-Informationssystem, heute: Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung



1 Editorial:
Den Weg ebnen – hinter der Tür!

Aufsätze

6 Vielfalt für die Bildung – Bildung für die Vielfalt: Studierende der ersten Generation
Stefan Vörtler, Friederike Menz und Franziska Nitsche

10 Zusätzliche mathematische Förderung am Fachbereich Maschinenbau: Mathematik-Basiskurs
Sabine Weidauer und Heike Rosemann

14 Eine feste Struktur für die Lernorganisation während der Studienanfängerphase mittels der DMAIC-Methodik
Olga Wälder

18 Zur Rolle von Theorie und Praxis in der Hochschulbildung
Timo Becker und Sebastian Kaiser

22 Lehrende und Studierende – Spurensuche und Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis
Achim Weiland

h/b-Aktuell

4 Neue Perspektiven für das Promotionsrecht für FH

4 Hochschullehrerbund richtet neue Arbeitsgruppen ein

Neue AG Karrierewege und -ziele an Fachhochschulen

Neue AG „Demokratisierung der Hochschulen“ lädt zur Teilnahme ein

FH-Trends

17 HWR Berlin
Ohne Bachelor zum Master



Wie wird eine Hochschule der besonderen Situation von „Studienpionieren“ gerecht? (Seite 6)
Grafik: Hochschule OWL



In Hessen und Schleswig-Holstein gibt es jetzt konkrete Rahmenbedingungen für das Promotionsrecht an Fachhochschulen. (Seite 4 und 27 ff.) Foto: Ina Nachtweh

- 13 Impressum
- 21 Autoren gesucht
- 32 Neue Bücher von Kolleginnen und Kollegen
- 32 Neuberufene

Wissenswertes

Aus den Ländern

- 26 Bremen
Bremer Thesen zur Forschungsförderung (Kurzfassung)
- 27 Hessen
Fachhochschulen in Hessen mit neuem Namen und Promotionsrecht für forschungsstarke Fachrichtungen
- 28 Schleswig-Holstein
Auf Augenhöhe – Das neue „Promotionskolleg Schleswig-Holstein“ als Chance für die Fachhochschulen

- 30 Kein finanzieller Ausgleich wegen Mehrarbeit?
- 31 *hfb*-Konkret: „Mehrlehre“ bei Professorinnen und Professoren



Lehrverpflichtung übererfüllt: Besteht ein Anspruch auf Ausgleich in Zeit oder in Geld? (Seite 32) Foto: privat

Neue Perspektiven für das Promotionsrecht für FH Promotionsrecht für forschungsstarke Fachrichtungen an hessischen HAW möglich

Voraussichtlich kann den ersten forschungsstarken Fachrichtungen hessischer Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) das Promotionsrecht bereits im Laufe dieses Jahres verliehen werden. Möglich macht dies das Ende letzten Jahres verabschiedete neue Landeshochschulgesetz mit einer innovativen Regelung zum Promotionsrecht außerhalb der Universitäten (siehe Seite 27). Die neue Regelung in § 4 Absatz 3 sieht vor, dass forschungsstarken Fachrichtungen an HAW das Promotionsrecht befristet verliehen werden kann:

„(3) Die Hochschule für angewandte Wissenschaften [...] beteiligt sich im Rahmen kooperativer Promotionen mit Universitäten und Kunsthochschulen an der Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses. Darüber hinaus kann der Hochschule für angewandte Wissenschaften durch besonderen Verleihungsakt des Ministeriums ein befristetes und an Bedingungen geknüpftes Promotionsrecht für solche Fachrichtungen zuerkannt werden, in denen sie eine ausreichende Forschungsstärke nachgewiesen hat.“

Diese Möglichkeit ist ein wichtiger Teilerfolg des politischen Engagements für das Promotionsrecht für Fachhochschulen. In Stellungnahmen, Positionspapieren und Podiumsdiskussion hat der Hochschullehrerbund immer wieder die

Probleme mit der bisher ausschließlich möglichen kooperativen Promotion zur Sprache gebracht und das Promotionsrecht für Fachhochschulen eingefordert.

Profitieren werden nun sowohl innovationsstarke regionale Unternehmen als auch gut ausgebildete Masterabsolventen der HAW. Die Akquisition von größeren anwendungsorientierten Forschungsvorhaben wird in allen Fachgebieten erleichtert, denn das dafür benötigte wissenschaftliche Personal hat an der HAW nun die Perspektive auf eine Promotion und damit die Motivation, nach dem Masterabschluss an der HAW zu forschen.

Diese neue Regelung kommt besonders dem an den HAW gut etablierten Pflege- und Gesundheitswissenschaften und dem Fachgebiet der Sozialen Arbeit zugute, für die an den Universitäten keine ausreichenden fachspezifischen Möglichkeiten zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses bestehen. Denn in Fällen, in denen eine an der HAW vertretene Disziplin an Universitäten nicht vorhanden ist, war bisher die Möglichkeit der kooperativen Promotion ausgeschlossen mit der Folge, dass die betroffenen HAW-Absolventen keine Perspektiven auf eine wissenschaftliche Qualifikation hatten. „Selbst wenn ein Fachgebiet an beiden Hochschularten existiert, fehlt es oft an

einem gemeinsamen Forschungsinteresse“, schätzt Prof. Dr. Müller-Bromley, Präsident *hlb*, die Situation ein.

Die Konferenz der hessischen HAW-Präsidien (HAW Hessen) berät derzeit mit dem Wissenschaftsministerium über die Voraussetzungen und Kriterien zur Verleihung des Promotionsrechts für forschungsstarke Fachrichtungen. Sie möchte die für die Verleihung des Promotionsrechts nachzuweisende Forschungsstärke an den vom Wissenschaftsrat für die Vergabe des Promotionsrechts empfohlenen Leistungskriterien orientieren. Maßnahmen zur Qualitätssicherung sollen ebenfalls den Empfehlungen des Wissenschaftsrates und auch europäischen Standards entsprechen. „Ein Scheitern von Promotionsvorhaben oder berechtigte Kritik an Ablauf und Ergebnissen liegt nicht im Interesse der Beteiligten. Das Ministerium kann auf die Fähigkeit der Vertreter der Wissenschaften zur Selbstkoordination vertrauen“, betont Prof. Dr. Christoph Heckenkamp, Vorsitzender des *hlb*-Landesverbands Hessen. So ist beispielsweise die Trennung von Betreuung und Begutachtung der Promotion vorgesehen. Neu einzurichtende Promotionszentren unterstützen die Durchführung der Promotionsverfahren auch hochschulübergreifend.

Karla Neschke

Hochschullehrerbund richtet neue Arbeitsgruppen ein Neue AG Karrierewege und -ziele an Fachhochschulen

Eine Arbeitsgruppe des *hlb* wird sich in diesem Jahr mit dem Problem der Fachhochschulen bei der Rekrutierung von Professorinnen und Professoren beschäftigen und ein Positionspapier entwickeln. Mit dem Thema „Karrierewege und -ziele an Fachhochschulen“ befasst sich derzeit eine Arbeitsgruppe des Wissenschaftsrates. Der Hochschullehrerbund wurde vor einem Jahr zur Exper-

tenanhörung der Arbeitsgruppe eingeladen, die Anfang 2016 ihr Ergebnispapier vorlegen wird.

Professuren an HAW/Fachhochschulen sind in vielen Fachgebieten schwierig zu besetzen. Der bevorstehende Fachkräftemangel wird die Situation vermutlich noch verschärfen. Fachhochschulen konkurrieren mit anderen Berei-

chen, aus denen sie die Bewerberinnen und Bewerber gewinnen müssen, ohne immer das dort übliche Gehalt, die Personalverantwortung oder die Forschungsausstattung bieten zu können. Zunehmend konkurrieren Fachhochschulen auch mit Universitäten und außeruniversitären Forschungseinrichtungen, gegenüber denen sie oft deutlich schlechtere Arbeits- und For-

schungsbedingungen anbieten. In neu entstehenden Lehrgebieten, wie im Gesundheitsbereich, müssen Fachhochschulen auf Personal aus affinen Fächern zurückgreifen, in denen die Universitäten über Promotionsmöglichkeiten verfügen. Bei Stellenausschreibungen bleibt es aufgrund der großen Vielfalt der bisherigen Tätigkeitsbereiche der Bewerber dem Zufall überlassen, ob sie alle potenziellen Bewerber erreichen. Für eine gezielte Kooperation mit Unternehmen, Forschungsinstitutionen, Behörden und Universitäten, um die richtigen Bewerber zu erreichen, fehlen insbesondere an kleineren Hochschulen oft die Kapazitäten.

Der Zielgruppe der wissenschaftlichen Mitarbeiter kann nur durch verbesserte Chancen auf geeignete Qualifikation, wie die Promotion, eine Perspektive eröffnet werden. Erste Verbesserungen

für ein Promotionsrecht für HAW/Fachhochschulen sind in den Ende 2015 beschlossenen Hochschulgesetznovellierungen in Hessen und in Schleswig-Holstein zu erkennen. Es sind Schritte auf einem Weg, der weiter ausgebaut werden muss. Besonders wichtig ist es, auch bei der Erschließung neuer Karrierewege die berufspraktische Kompetenz als typenbildendes Merkmal der Professoren an HAW/Fachhochschulen zu erhalten.

Berufsbiografien, die zu einer Dreifachkompetenz von Forschung, Lehre und Berufspraxis führen, setzen in besonderer Weise gestaltete Übergänge und Durchlässigkeit zu anderen Arbeitsmärkten voraus. Die bereits vorhandenen Angebote der Personalentwicklung an den Hochschulen sollen in der Arbeitsgruppe auf den Prüfstand kommen, Erfahrungen zu Teilzeitprofessuren,

Doppelberufungen, Professuren im Nebenamt oder „Shared Professorenship“ ermittelt und eingeschätzt werden. Und weitere Möglichkeiten sollten aufgezeigt werden. Die Rekrutierung von hauptamtlichem wissenschaftlichen Personal, wissenschaftlichen Hilfskräften, Lehrkräfte für besondere Aufgaben und Personen mit Aufgaben im Wissenschaftsmanagement könnte eine Option sein. Wichtig für alle Personalgruppen sind letztlich transparente und konkurrenzfähige Karrierewege, Karriereförderinstrumente und Angebote der Personalentwicklung.

Wenn Sie Interesse an der Mitarbeit in dieser Arbeitsgruppe haben, melden Sie sich bitte in der Bundesgeschäftsstelle unter der E-Mail-Adresse hlb@hlb.de.

Karla Neschke

Neue AG „Demokratisierung der Hochschulen“ lädt zur Teilnahme ein

Im Rahmen der neoliberalen politischen Ideologie (Schlagwort: „New Public Management“) wurden über die Hochschulgesetzgebung seit ca. 1999 u. a. die Rechte und Aufgaben der demokratischen Selbstverwaltung der Hochschulen systematisch abgebaut und den Leitungsorganen sowie neu geschaffenen extern dominierten Organen (Hochschulräte) zugewiesen. Dies geschah im Sinne der Vorstellung einer autokratisch geführten und vom Staat gelösten sogenannten „unternehmerischen Hochschule“. Im Detail erfolgte diese Entwicklung zwar landesspezifisch unterschiedlich, aber das Ergebnis ist flächendeckend sehr ähnlich.

Eine hierarchieorientierte und Unternehmen nachempfundene Organisationsform steht jedoch von Natur aus in Konflikt mit der Freiheitsgarantie des Grundgesetzes für den individuellen Wissenschaftler und Künstler. Einzelne Aspekte dieses Konflikts haben in den letzten Jahren schon zur Kassierung einiger hochschul- und besoldungsgesetzlicher Regelungen durch das Bundesverfassungsgericht geführt. Schwer-

wiegende schädliche Auswirkungen auf den gesellschaftlichen Nutzen einer unfreien Wissenschaft liegen dennoch auf der Hand und werden bereits sichtbar. Ein anderes Element dieser Entwicklung ist die systematische Entmachtung, Marginalisierung und verbale Eliminierung der früher bedeutenden und entscheidungsmächtigen demokratisch legitimierten Willensbildungsorganen Senat und Fakultäts- oder Fachbereichsrat. So gibt es etwa im brandenburgischen Hochschulgesetz Senate und Fachbereichsräte bereits seit Jahren nicht einmal mehr dem Namen nach.

Eine Folge dieser Entwicklung ist ein zunehmender Unwille vieler Hochschulmitglieder, Lebenszeit für die Tätigkeit in bis zur Bedeutungslosigkeit marginalisierten Schwundformen von Demokratie aufzuwenden. So gibt es z. B. im Senat der TH Wildau seit dem WS 2015/16 erstmals keine studentischen Vertreter mehr – es hat niemand mehr kandidiert. Die Hochschulmitglieder dafür als demokratiemüde oder unpolitisch zu schelten, geht jedoch fehl. Die Gesetzgeber der Länder haben viel-

mehr dokumentiert, wie wenig sie von freiheitlich-demokratischer Grundordnung für ihre öffentlich-rechtlichen Körperschaften halten. Diese Haltung ausgerechnet dem Nachwuchs der geistigen Elite des Landes so drastisch vorzuführen, ist auch gesellschaftspolitisch nicht ungefährlich. Es liegt die Frage nahe, ob und, wenn ja, weswegen unter solchen Umständen die Wertschätzung der Politiker für die freiheitlich-demokratische Grundordnung wesentlich anders ausfallen könne. Oder sind Wissenschaftler vielleicht nur besonders ungeeignet für Demokratie?

Nach Diskussionen in der Bundesdelegiertenversammlung und der Zukunftswerkstatt 2015 hat das Bundespräsidium des **h**lb**** die „Arbeitsgemeinschaft Demokratisierung der Hochschulen“ ins Leben gerufen. Ihre Aufgabe soll es sein, die Entwicklung zu analysieren und Vorschläge für die künftige politische Strategie des **h**lb**** in diesen Fragen zu unterbreiten. Interessenten wenden sich bitte an die Bundesgeschäftsstelle unter hlb@hlb.de.

Günter-U. Tolkiehn

Vielfalt für die Bildung – Bildung für die Vielfalt: Studierende der ersten Generation



Stefan Vörtler

Prof. Dr. Stefan Vörtler
Leitung des Lernzentrums
KOM Campus Lemgo
stefan.voertler@hs-owl.de

Friederike Menz
Projektleitung Studien-
pioniere an der Hochschule
OWL
Tel.: 05261 - 702 5994
Friederike.Menz@hs-
owl.de



Friederike Menz

Franziska Nitsche
wiss. Mitarbeiterin Gender
& Diversity, Koordination
im Bereich Geflüchteten-
Angebote
Tel.: 05261 - 702 5309
franziska.nitsche@hs-
owl.de

Hochschule Ostwestfalen-
Lippe
KOM – Institut für Kompe-
tenzentwicklung
Liebigstr. 87
32657 Lemgo
www.hs-owl.de/kom



Franziska Nitsche

Hochschulen der „zweiten“ Generation – für Studierende der „Ersten“

Mit der über 600-jährigen Bildungstradition seit den ersten Universitätsgründungen in Deutschland ist eine 1971 gegründete Hochschule ein Jungspund. Dennoch markierten die Fachhochschulgründungen vor 45 Jahren einen veränderten Bildungsansatz. Die großen Universitätsreformen von Halle bis Humboldt beiseite lassend, kann sie als Hochschule 2.0, also der „zweiten Generation“, gesehen werden: anwendungsorientiert, praxisnah, im Austausch mit Partnern der Wirtschaft, fokussiert auf die und innovativ in der Lehre mit Praxisprojekten, dualen Studienangeboten, seminaristischem Unterricht in kleinen Gruppen, aber zugleich wissenschaftlich und immer stärker wahrgenommen durch ihre Forschung mit Anwendungsbezug. Zugleich legten die Gründungen oft die Traditionen aus ihren Vorläufereinrichtungen mit in die Wiege. Bei der Hochschule Ostwestfalen-Lippe (Hochschule OWL, siehe Info-Box 1) durch Baugewerke-, Tischler-, Techniker- und Ingenieurschulen, die über die letzten 130 Jahre bereits vielfältigste Hochschulzugänge unterschiedlichster Bildungsniveaus erlebt und produktiv gestaltet haben. Mit dieser Perspektive ist das Thema Vielfalt nicht neu für FHs, jedoch sehr aktuell.

Zu der Zeit, als Darendorf „Bildung ist Bürgerrecht“ 1965 proklamierte¹, lag die Studierendenzahl bei rund 315.000, heute bei fast 2.7 Millionen. Im Jahr 2009 schrieben sich 50 Prozent eines Altersjahrgangs ein, 1965 dagegen weniger als 5 Prozent. Damit nehmen mehr Menschen in Deutschland ein

Studium auf, als eine Berufsausbildung beginnen², auch als „Akademisierungswahn“ kontrovers diskutiert. Die hohe Nachfrage nach Bildung ist zunächst ein Erfolg. Aber auch die Konsequenz der veränderten Rahmenbedingungen einer vielfach vernetzten, überkomplexen, arbeitsteiligen Gesellschaft mit immer globalerem Austausch. Dies ist für das Duale System und eine Karriere als Facharbeiter eine Herausforderung, ebenso aber auch für die Hochschulen. Denn Bildungswille und -interesse gehen nicht immer mit der Bildungsfähigkeit einher. Vom akademischen Selbstverständnis her gesehen liegt es in der Verantwortung der Studierenden, ihren eigenen Weg zu finden und zu gehen. Dies bedeutet aber nicht, dass sie dabei allein gelassen werden müssen. Die schon lange gelebte Vielfalt an einer FH und ihr Lehransatz zeigen sich hier als neue Stärke, wie nachfolgend dargestellt wird.

Studierende der ersten Generation: Studienpioniere

Die Hochschule OWL ist durch regionale Verankerung und Anwendungsbezug eine natürliche Anlaufstelle für Studierende gerade mit vielfältigen Bildungshistorien. Insbesondere kommen Studierende, die als Erste aus ihrer Familie einen Hochschulabschluss erlangen wollen. Die jährlichen Studieneingangsbefragungen zeigen deutlich, dass der Anteil über die letzten fünf Jahre konstant bei 64 bis 66 Prozent lag, wahrscheinlich als Folge der regionalen Verankerung – in dieser Größenordnung und Breite aber bemerkenswert.

Studierende aus Familien ohne akademische Traditionen sind zugleich Herausforderung und Ressource für Hochschulen, die mehr Beachtung bedürfen, wenn Zugang zu Bildung wirklich offenstehen soll. Auch Geflüchtete in der aktuellen Zuwanderungssituation fallen hierunter. Leistungsträger sind auch die, die unter widrigen Umständen den Weg in und durch die akademische Welt finden – zum Mehrwert der ganzen Gesellschaft.

Für Hochschulen ist es zunächst schwer, mit der Vielfalt an Studienfächern und -richtungen auch noch individuelle Lösungen für bestimmte Studierende anzubieten. Dies hat nicht nur mit Widerständen gegenüber Neuem zu tun, sondern auch mit den historisch hohen Studierendenzahlen, für die nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung stehen. Auch der Ansatz, die Studierenden müssten nur ihr Fach beherrschen, um damit selbstständig ihren Weg zu finden, trägt im 21. Jahrhundert nicht mehr. Sei es durch das verschlechterte Betreuungsverhältnis, durch gesell-

schaftliche Veränderungen, größere mediale Ablenkungen und generelle Veränderungen in der Erziehung, der Werte, der Ziele und des Arbeitswesens, unter denen die junge Generation aufgewachsen ist. „Die Studierenden haben sich im Vergleich zur Zeit der Jahrtausendwende verändert“, ist eine sehr häufige Rückmeldung von Lehrenden.

Plakativ formuliert: „One size fits all“ als Ansatz kommt an Grenzen. Fach-

hochschulen könnten hier aber Motor sein, da sie im Unterschied zu Universitäten aus ihrer Lehrtradition heraus bereits kleine Seminarkohorten, eine intensive Betreuung und starke Fokussierung auf die Lehre mit ihren ausgesprochenen Praxisbezügen anbieten.

Das Projekt „Studienpioniere an der Hochschule OWL“ konnte sich 2013 beim Stifterverband der Deutschen Wissenschaft und der Stiftung Mercator gegen 63 Anträge durchsetzen und mit neun weiteren Hochschulen je rund 300.000 Euro bis 2017 einwerben (siehe Info-Box 2). Alle geförderten Hochschulen pflegen einen sehr partnerschaftlichen Austausch, insbesondere zur Westfälischen Hochschule, die die Studienpioniere und ihr Talent-Scouting schon länger entwickelt.

Mehrere Studien, wie jene des Soziologen Aladin El-Maasfalani von der FH Münster³, aber auch von Katja Urbatsch, der Gründerin von ArbeiterKind.de⁴, zeigen deutlich, dass die Entscheidung für oder gegen die Aufnahme eines Studiums und jenseits des fachlichen Interesses und der Eignung von einer überschaubaren Anzahl an Gründen beeinflusst wird. Das sind Beratung und Bestärkung schon in der Schule, eine finanzielle Unterstützung, eine Vernetzung und Begleitung nach Studienaufnahme zur Rückmeldung spezifischer Fragen und Herausforderungen.

Gerade die finanzielle Unterstützung, auch in kleineren Beträgen, ist wichtig. Oftmals erscheint das Risiko einer Verschuldung (Aufnahme von BAföG oder Studienkrediten) zu hoch gegenüber den Unklarheiten, was dem Studienabschluss folgt. Denn Studierende der ersten Generation haben weder Rollenvor-

Zahlen und Fakten zur Hochschule OWL (WS 2015/16)

- Rund 6.500 Studierende, davon 1481 Erstsemester, 175 Professoren, 550 Mitarbeiter, davon über 50 Doktoranden
- Drei Standorte (seit 1971 Lemgo und Detmold, seit 2002 Höxter) und ein Studienort (seit 2009 Warburg) im östlichen Westfalen und dem ehemaligen Fürstentum/Freistaat Lippe
- Benachbarte Hochschulen in der Bildungsregion (FH Bielefeld, Hochschule für Musik Detmold, die Universitäten Bielefeld und Paderborn) kooperieren vielfältig z. B. beim Studienfonds OWL, um an begabte Studierende (Deutschland-) Stipendien vergeben zu können, oder beim BMBF Spitzencluster „It’s OWL“ zur Intelligenten Industrie Automation.
- Forschungsrankings platzieren die Hochschule unter den forschungstärksten FHs (eingeworbene Mittel/pro Professor: TOP 10 bundesweit, TOP 3 in NRW, im Jahr 2012 62.000 Euro je Professor); sie ist Mitglied der EUA, auf der HRK Forschungslandkarte gelistet, beherbergt das erste Fraunhofer Anwendungszentrum in Kooperation mit einer FH und ist durch drei ihrer Forschungsschwerpunkte geprägt: Intelligente Automation/Industrie 4.0, Intelligente Energiesysteme und Lebensmitteltechnologie.
- Beide Projekte des Qualitätspakts Lehre wurden positiv evaluiert und bis 2020 verlängert: „Praxis-OWL“ und „Optes“ (mit der Dualen Hochschule Baden-Württemberg, dem Ilias Träger-Verein, der Bundeswehr-Universität Hamburg und der Zeppelin Universität).
- Das Graduiertenzentrum.OWL begleitet als eine der ersten Einrichtungen ihrer Art die über 50 kooperativen Promotionen und über das Konzept einer FH Nachwuchsprofessur wird ein neuer, innovativer Weg für die Entwicklung des wissenschaftlichen Nachwuchses an einer FH etabliert.

bilder noch eine klare Vorstellung, was ein akademischer Abschluss auch abseits des primären Studienfeldes ermöglicht. Fast die Hälfte der eingeworbenen Mittel ist daher fest für Stipendien eingeplant, die über Auswahlgespräche noch vor Studienbeginn vergeben werden.

Abgesehen von diesen Unterstützungen muss ein grundlegendes Interesse am Fach, dem Lernen und der intellektuellen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung vorhanden sein. Studierende der ersten Generation trauen sich dies oft nicht zu, auch hier oftmals wegen des Mangels an Rollenvorbildern oder Gesprächspartnern sowie aufgrund mangelnder Unterstützung durch das Umfeld. So unterstützend Eltern sein können, so unbewusst können sie auch Druck aufbauen. Manche der Studienpioniere OWL berichten von sehr interessierten Nachfragen über den Verlauf des Studiums, verbunden mit großem Unverständnis, warum Prüfungen zurückgestellt oder auch nicht bestanden werden. Für die nicht mit dem akademischen Betrieb Vertrauten ist es ungewöhnlich, eigene Veranstaltungs- und Prüfungspläne zusammenzustellen. Dabei ist es prägend, an akademischen Aufgaben auch scheitern zu können, aus eigener Kraft Fehler zu identifizieren, seine Grenzen kennenzulernen und sie zu verschieben.

Für das Auflösen falscher Vorstellungen braucht es daher auch die Kooperation zwischen den Schulen im Umfeld und der Hochschule. Das Projekt Studienpioniere erwies sich als Türöffner zu rund 180 Schulen, um mit über 20 Info-Veranstaltungen das Studium allgemein und an einer FH greifbarer zu machen. Hierbei unterstützt das unabhängige Qualitätspakt-Lehre-Projekt „Study Workshops“, in dem Studieninteressierte bereits vor einer Studienwahl Fallstricke, Ansprüche und Fehlvorstellungen beim Studieren aufgezeigt bekommen. Über die Konfrontation mit Fakten, Selbstwahrnehmungen, Möglichkeiten und Herausforderungen eines Studiums, einer Berufsausbildung oder der Kombination von beidem im Dualen Studium soll eine bewusste Entscheidung mög-

lich werden, um nicht in ein Studium zu stolpern.

Über den Bildungsaufstieg und die Bildungsgerechtigkeit versucht das Projekt, Gespräche innerhalb und außerhalb mit Schulen und anderen Akteuren in der Gesellschaft anzuregen. Sehenswertes Beispiel ist eine Podiumsdiskussion 2015, die über den YouTube-Kanal der Hochschule weiter zur Verfügung steht.⁵ In der Folge suchen zunehmend Stipendiengeber das Gespräch und den Erfahrungsaustausch, da sich nach wie vor wenige FH-Studieninteressierte bewerben und generell weniger Erfahrungen mit deren Heterogenität vorliegen.

Bei rund 1.500 Erstsemester-Studierenden an der Hochschule OWL erscheint ein Stipendienprogramm wie die Studienpioniere nur als ein kleiner Tropfen: Rechnerisch 0,4 Prozent erhalten die Unterstützung. De facto ist die Zahl höher, da die Vergabe an Bedingungen geknüpft ist, die nicht alle erfüllen. Aber auch ein kleiner Tropfen kann einen Stein verändern, wenn er stetig fällt. Dies ist bereits im zweiten Jahr der Projektlaufzeit festzustellen. Immer mehr Studieninteressierte nehmen das Programm wahr und fragen bei der

Hochschule nach. Deutlich also ein Marketing- und Informationsneben-effekt, der sogar auf potenzielle neue Beschäftigte ausstrahlt und in Bewerbungsgesprächen mehrfach als ein Bewerbungsgrund genannt wurde. Aber auch intern strahlt das Thema aus, beispielsweise greifen Studierende Projektthemen für eigene Arbeiten auf. Spannendes Beispiel ist eine Informationskampagne im Rahmen eines Medienprojektes, die Schüler über die Idee eines Hochschulstudiums mit Clips und Web-Angeboten im Design und der Sprache von Schülern informiert.⁶

Projektfinanzierung ist begrenzt, mittelfristig braucht die Unterstützung der Studienpioniere daher weitere Partner. Durch den Studienfond OWL und die Kopplung mit dem Deutschlandstipendium benötigt eine Patenschaft rund 2.000 Euro pro Jahr. Im Vergleich mit vielen Werbe- und Informationskampagnen nicht viel Geld, es kann hier aber ungleich mehr bewirken. Zumal sich die bisher geförderten Studienpioniere vielfältig einbringen, von Mentor bis Tutor, von Ansprechpartner bis hin zum Botschafter in Sachen des Projektes. Es sind spannende Menschen, die einen spannenden Weg gehen – und offen für die Zukunft sind.

Studienpioniere an der Hochschule OWL:

- Durchlaufen eine Auswahl mit schriftlicher Bewerbung, Nachweisen zu guten schulischen und beruflichen Leistungen, Bestätigung sozialen Engagements und ein persönliches Gespräch vor einer Jury
- Erhalten ein umfangreiches Förderprogramm zur Persönlichkeitsentwicklung, Berufsorientierung, Stärkung der Studierfähigkeit (wie Schreibwerkstätten, Lern- und Zeitmanagement-Kurse) über das hochschulweite Institut für Kompetenzentwicklung (KOM)
- Werden Teil eines Netzwerkes mit anderen Studienpionieren (Mentoring-Programme) und regional den Stipendiaten des Studienfonds OWL sowie überregional über die Projektvernetzung oder die Arbeiterkind-Initiative
- Werden in Ergänzung zur ideellen Förderung in das Stipendienprogramm des Studienfonds OWL (Info-Box 1) aufgenommen mit 300 Euro pro Monat innerhalb der Regelstudienzeit
- Erhalten eine individuelle Begleitung und Beratung durch das Projektbüro
- Sind selbst sozial engagiert und wirken als Botschafter nach innen (Mentoren für andere Studierende) und außen

Vielfältiger Hochschulzugang: Beispiele aktueller Zugangswege für Geflüchtete

- Generell: Nach Statusfeststellung (über Nachweise zu Identität, Hochschulzugangsberechtigung, ausreichenden Deutschkenntnissen, Anerkennung der Schutzbedürftigkeit durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)) ist Studienaufnahme oder Vorkursbesuch in allen Bundesländern möglich.
- Sonderregelungen, z. B. Studien- oder Vorkursaufnahme in Niedersachsen ohne Vorlage von Zeugnissen, sind erlaubt, wenn eine sehr gute Feststellungsprüfung an einem Studienkolleg vorliegt.
- Studienkollegien bieten deutschlandweit zweisemestrige kostenlose Fachkurse und Studienvorbereitungen (Ausnahme NRW, da privatisiert und gebührenpflichtig), setzen aber Deutschkenntnisse voraus; aktuell 4.000 Plätze mit Aufstockung auf 6.400 in 2016.
- Präsenzmodule (oftmals in Anzahl oder Art beschränkt) können als reguläre Studienmodule, Schnupperstudium, Zertifikatskurs ohne Rechtsanspruch auf spätere Anrechnung oder als Gasthörer, meist ohne Prüfungszulassung, besucht werden (z. B. Brückenkurse, Open Lecture Hall der Leuphana Universität, Schnupperstudium wie an der Hochschule Fulda oder den Unis in Bochum und Greifswald).
- Online-Angebote als 12-wöchiger Integrations- und Vorbereitungskurs („Ready to Study“ Leuphana Universität im Auftrag der Bundesagentur für Arbeit) oder der Kiron University, die von Berlin aus als Open Education Initiative seit WS 15/16 online Fachmodule etablierter Hochschulen nutzt (oft als MOOCs und in Englisch); mehrere Hochschulen kooperieren über Modul-Anerkennung und Übernahme ins dritte Studienjahr (z. B. RWTH Aachen, Hochschule Heilbronn); derzeit etwa 1.000 Nutzer aus Deutschland.

Aktueller Bezug: Migranten sind auch Studierende der ersten Generation

Sobald der Begriff „Studierende der ersten Generation“ um „in Deutschland“ ergänzt wird, entwickelt er einen noch aktuelleren Bezug. Auch Migranten und deren Kinder sind in der Regel nicht vertraut mit europäischen und deutschen Bildungstraditionen und -systemen. Auch sie sind Studienpioniere. Von der über einer Million Geflüchteten, die 2015 nach Deutschland kamen, ist der überwiegende Anteil unter 35 Jahren. Geschätzte fünf bis zehn Prozent davon sind bereits akademisch gebildet und benötigen Phasen der Überbrückung und Begleitung an einer Hochschule. Die Überlegungen zum Ausgangspunkt des Projekts Studienpioniere gelten auch für diese Gruppe. Vor allem können nach einer Adaption auf die spezifischen Bedürfnisse und die Herkunftsregionen der Migranten viele der existierenden Angebote rasch genutzt werden – durch die Vielfalt und

den Wissenstransfer auch zum Mehrwert aller Studierenden, wie Studien zur Internationalisierung zeigen. Im Moment werden in der Hochschule OWL Angebote zur Umsetzung vorbereitet und synchronisiert, (Zugangswege in Info-Box 3), um 2016 zu starten und vielleicht zu einem späteren Zeitpunkt auch als Thema „Studienpionieren 2.0“ wieder den Weg in die DNH zu finden.

Fazit

Mit einer 45-jährigen Tradition der angewandten Lehre und Forschung erlebten Fachhochschulen schon die vielfältigsten Hochschulzugänge, es ist eine Stärke und gelebter Alltag. Angewandte Themen werden mit wissenschaftlichen Grundsätzen verbunden und einer heterogener werdenden Studierendenschaft zu Lehre und Forschung angeboten. Bewusst als Angebot, denn es liegt im akademischen Selbstverständnis, die Selbst-

ständigkeit der Studierenden anzunehmen und einzufordern. Wie Wissenschaftsfreiheit eine Säule der Vielfalt, Kreativität und Stärke unserer Gesellschaft ist, so ist es auch die Freiheit, den eigenen Bildungsweg zu finden. Sich dessen intellektuellen Herausforderungen zu stellen, daran zu wachsen, aber vielleicht auch zu scheitern – ohne vorherige Ausgrenzung durch Zugangshürden. Genau hier wird es zukünftig mehr Begleitung bedürfen. So wie heute mehr Wege ins Studium führen, muss es auch mehr strukturierte und partnerschaftlich mit der Wirtschaft organisierte Wege heraus geben, falls die eigenen Stärken doch in anderen Feldern liegen. Begleitung für beide Wege lohnt sich – und tut not. ■

Alle Autoren arbeiten am 2002 eingerichteten hochschulübergreifenden Institut für Kompetenzentwicklung (KOM), dessen Aufgaben über Kurse der Studienmethodik und Schlüsselqualifikationen, Personalentwicklungs- und Weiterbildungsangebote sowie die Forschung zu deren Wirkungen bis in die evidenzbasierte Weiterentwicklung von Lehr- und Lernkonzepten reicht.

- 1 Die Zeit, 48/2015 vom 12.11.15, online www.zeit.de/2015/46/ralf-dahrendorf-streitschrift-bildung-buergerrecht-aktualitaet (10.01.2016)
- 2 Studierendenzahlen WS 13/14, DeStatis online <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410138004.pdf> (10.01.2016)
- 3 El-Maafalani, Aladin: Vom Arbeiterkind zum Akademiker. Über die Mühen des Aufstiegs durch Bildung, Konrad-Adenauer-Stiftung 2014, online www.kas.de/wf/doc/kas_36606-544-1-30.pdf (10.01.2016)
- 4 Urbatsch, Katja: Ausgebremst – Warum das Recht auf Bildung nicht für alle gilt, München 2011
- 5 YouTube-Kanal der Hochschule OWL, Stichwort Bildungsgerechtigkeit, online www.youtube.com/watch?v=F9ArXpkPmBw (10.01.2016)
- 6 Clips unter „Warum studieren?“ und Portraits von Studienpionieren, die ihren Weg bereits gegangen sind: www.studienpioniere-owl.de

Die Autoren danken der Strategischen Hochschulentwicklung der Hochschule OWL für beständigen Austausch und Datenmaterial sowie dem Projekt Study-Workshops für Informationsaustausch und ebensolche beständige Unterstützung.

Zusätzliche mathematische Förderung am Fachbereich Maschinenbau: Mathematik-Basiskurs



Sabine Weidauer

Dr. rer. nat. Sabine Weidauer
Vertretungsprofessorin für Mathematik am Fachbereich Maschinenbau
Sabine.Weidauer@fh-dortmund.de

Dipl.-Päd. Heike Rosemann
Projektmitarbeiterin Gleichstellungsbüro
Heike.Rosemann@fh-dortmund.de

Fachhochschule Dortmund
Sonnenstraße 96
44139 Dortmund



Heike Rosemann

Die Studienanfänger des Fachbereichs Maschinenbau der Fachhochschule Dortmund sind aufgrund ihrer unterschiedlichen Studienzugangsvoraussetzungen fachlich sehr heterogen. Besonders deutlich zeigt sich dies bei den mathematischen Kenntnissen, die sie zu Studienbeginn mitbringen. Diese Heterogenität gilt es mit Hilfe zusätzlicher Förderung durch einen Mathematik-Basiskurs weitgehend anzugleichen. Dieser Artikel beleuchtet dabei zwei Aspekte: zum einen den mathematischen Lernfortschritt der Studierenden und zum anderen Faktoren für ein gelingendes Lernen.

Mathematik-Basiskurs

Der Mathematik-Basiskurs richtet sich primär an Studierende des ersten Semesters, die Schwierigkeiten mit den mathematischen Grundlagen und somit Probleme hinsichtlich der Stoffbewältigung im Pflichtfach Mathematik I haben. Er ist auch für Studierende höherer Fachsemester offen. Die neun Themengebiete dieser zusätzlich angebotenen Veranstaltung sind:

- Rechnen mit Termen,
- Bruchrechnung,
- Potenzen, Logarithmen und Wurzeln,
- Gleichungen,
- Lineare Gleichungssysteme,
- Ungleichungen,
- Betrags(un)gleichungen,
- Bruch- und Wurzelgleichungen sowie
- Funktionen.

Um den Studierenden die Entscheidung zum Besuch des Basiskurses zu erleichtern, schreiben sie zu Beginn des Wintersemesters einen Einstufungstest. Dieser Test wurde von der Arbeitsgemeinschaft Ingenieurmathematik der Fachhochschulen in NRW entwickelt und verfolgt zwei Ziele: Zum einen soll er den Studierenden eine Rückmeldung über ihre Vorkenntnisse geben und zum anderen den Ist-Zustand zu Studienbeginn (differenziert nach Schulform) dokumentieren. Dieser Test besteht aus zehn Aufgaben und die Studierenden können maximal zehn Punkte erzielen. Der Test wird pseudonymisiert unter einer Kennziffer durchgeführt. Die Bearbeitungszeit beträgt 45 Minuten und es sind keine Hilfsmittel erlaubt. Nach der Veröffentlichung der Ergebnisse wird in der Vorlesung und in den Übungen gezielt auf den Basiskurs hingewiesen.

Beim ersten Termin des Basiskurses wird ein auf die Veranstaltung abgestimmter Einstufungstest im Umfang von 120 Minuten geschrieben, bei dem auch die Rechenwege bewertet werden. Die Ergebnisse dieses Einstufungstests werden unter der jeweiligen Matrikelnummer in dem zugehörigen ILIAS-Lernraum veröffentlicht. Um den Studierenden eine Einschätzung über ihre Vorkenntnisse zu geben, werden die erreichten Punkte pro Aufgabe in einer Tabelle farblich in Form eines Ampelsystems unterlegt. Bei höchstens 50 Prozent der maximalen Punkte pro Aufgabe ist der Eintrag rot unterlegt, bei mehr als 50 und weniger als 80 Prozent gelb und bei mindestens 80 Prozent grün. Darüber hinaus ist in der Tabelle das Datum angegeben, an dem das Thema in der Veranstaltung behandelt wird.

Sehr unterschiedliche mathematische Kenntnisse zu Studienbeginn erfordern zusätzliche Angebote im ersten Semester, um eine einheitliche Basis zu schaffen. Am Fachbereich Maschinenbau der Fachhochschule Dortmund wird hierzu ein ergänzender Mathematik-Basiskurs angeboten.

Die einzelnen Veranstaltungstermine beginnen immer mit einer kurzen Vorlesung (15–30 Minuten) zu dem jeweiligen Thema. Anschließend bearbeiten die Studierenden einzeln oder in einer Kleingruppe die zugehörigen Übungsaufgaben. Die Endergebnisse (nicht jedoch die Lösungswege) der Aufgaben finden die Studierenden auf dem Übungsblatt. Die Dozentin und ein Tutor stehen dabei als Ansprechpartner zur Verfügung und geben Hilfe zur Selbsthilfe. Zum Abschluss jedes Veranstaltungstermins werden schwierige Aufgaben gemeinsam an der Tafel besprochen. Am Semesterende schreiben die Studierenden einen Abschluss-test, der in Art und Umfang des Einstufungstests durchgeführt wird und ihnen ihren Lernfortschritt zeigt.

Zwischentests

An zwei Zeitpunkten wurde im Wintersemester 2015/16 ein kleiner Zwischentest durchgeführt. Im Vorfeld wurden die Studierenden in der Veranstaltung darauf hingewiesen, den Stoff selbstständig zu wiederholen und nachzuarbeiten. Zu den Themen „Rechnen mit Termen“ sowie „Bruchrechnung“ wurde zwei bzw. sechs Wochen, nachdem diese Themen in der Veranstaltung behandelt wurden, dieser Zwischentest im Umfang von jeweils 20 Minuten geschrieben. Die Aufgabenstellung entsprach den Aufgaben des Einstufungstests mit anderen Zahlenwerten und Rechenzeichen. Mithilfe dieses Zwischentests sollten die Fortschritte der Studierenden überprüft werden.

Am ersten Zwischentest zum Thema Bruchrechnung nahmen 45 Studierende

teil, davon hatten 28 Studierende auch an dem Einstufungstest teilgenommen. Insgesamt konnten jeweils 15 Punkte erzielt werden. Von den 28 Studierenden haben sich 22 Studierende (79 Prozent) verbessert, zwei Studierende (sieben Prozent) haben gleich viele Punkte erzielt und vier Studierende (14 Prozent) verschlechterten sich. Der Mittelwert der Punkte konnte von 2,9 Punkten (Einstufungstest) auf 5,2 Punkte (Zwischentest) verbessert werden. Ein Großteil der Studierenden hat sich um ein bis zwei Punkte verbessert; drei Studierende haben acht bzw. neun Punkte mehr erzielt (siehe Abbildung 1).

Am zweiten Zwischentest zum Thema Terme haben 69 Studierende teilgenommen, davon hatten 34 Studierende auch an dem Einstufungstest teilgenommen. Insgesamt konnten jeweils zwölf Punkte erzielt werden. Von den 34 Studierenden haben sich 19 Studierende (56 Pro-

zent) verbessert, vier Studierende (zwölf Prozent) haben gleich viele Punkte erzielt und elf Studierende (32 Prozent) verschlechterten sich. Der Mittelwert der Punkte konnte von 6,6 Punkten (Einstufungstest) auf 8,9 Punkte (Zwischentest) verbessert werden. Ein Großteil der Studierenden, die sich verschlechtert haben, hat sich nur um einen Punkt verschlechtert; fünf Studierende haben fünf bzw. sechs Punkte mehr erzielt (siehe Abbildung 2).

Lern- und Leistungsbedingungen

Neben den mathematischen Vorkenntnissen der Studierenden war auch die Zusammensetzung der Gruppe sowie die Zufriedenheit mit der Veranstaltung von Interesse. Um diese Daten zu erheben, wurde ein Fragebogen konzipiert. Ziel dieses Fragebogens war es, neben den genannten Aspekten auch die Faktoren zu beleuchten, die für ein gelin-

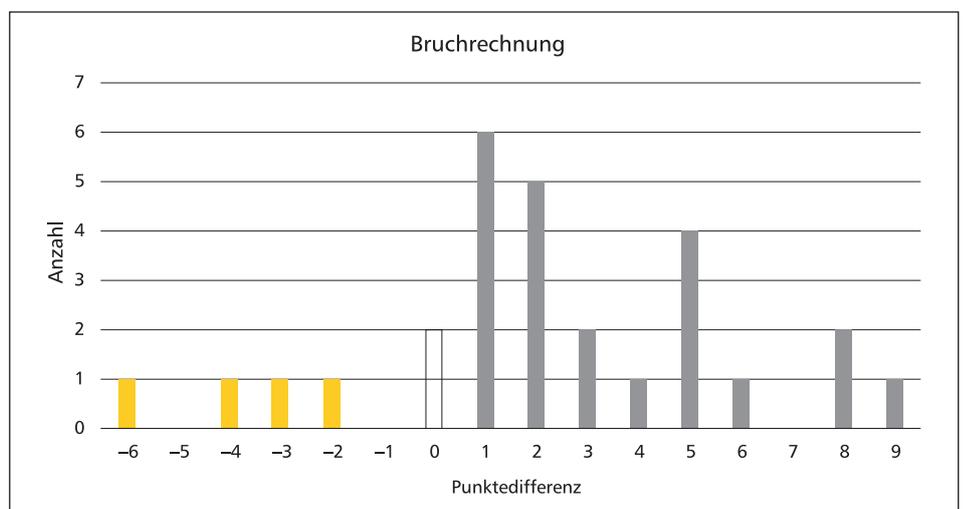


Abbildung 1: Punktdifferenz zwischen Punkten des Zwischentests und dem Einstufungstest zum Thema Bruchrechnung

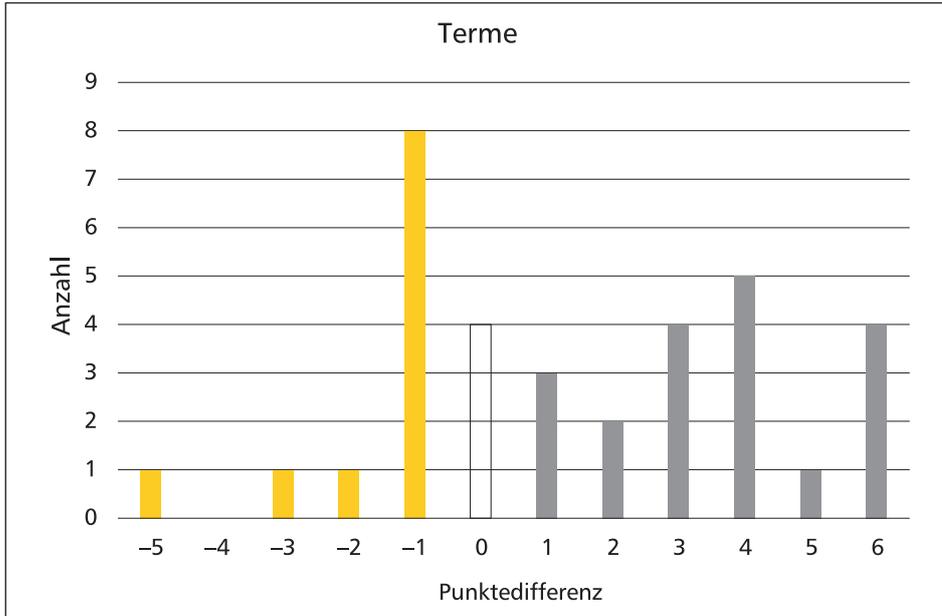


Abbildung 2:
Punktedifferenz zwischen Punkten des Zwischentests und dem Einstufungstest zum Thema Terme

gendes Lernen von Bedeutung sind. Elementare Aspekte wie Motivation, Selbstwirksamkeit und das Selbstkonzept haben einen großen Einfluss auf das Lernverhalten und somit auf die Lernergebnisse.

Relevant für ein erfolgreiches Studium ist die individuell optimistische bzw. pessimistische Fähigkeit, nötige Vorgehensweisen im Hinblick auf den Stoff des jeweiligen Faches so zu planen und umzusetzen, dass eine Abschlussarbeit erfolgreich absolviert werden kann. Ist ein Studierender davon überzeugt, dass er die Klausuren in Mathematik gut bestehen kann, zeigt sich bei ihm eine für das Lernen positive Selbstwirksamkeit (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002; Fuchs 2005). Die Selbstwirksamkeit wiederum ist Teil des Selbstkonzepts. Dieses beinhaltet die auf eine Person bezogenen Informationen, wie das Wissen um die eigenen Fähigkeiten, Vorlieben, Überzeugungen und Absichten im z. B. mathematischen Bereich. Neben der kognitiven Komponente beinhaltet es auch eine emotionale Komponente (vgl. Böhm 2005). Von den Studierenden erzielte eigene Ergebnisse hinsichtlich des Lernens werden mit denen der Mitstudierenden verglichen und in das Bild

des eigenen Könnens eingefügt. Sowohl die Selbstwirksamkeit als auch das Selbstkonzept sind wichtige Bereiche der Motivation. Motivation bedeutet dabei, ein Ziel vor Augen zu haben, sich anzustrengen und sich nicht ablenken zu lassen (vgl. Rheinberg 2002). Diese unterscheidet sich in intrinsische und extrinsische Motivation. Die intrinsische Motivation meint das auf Interesse basierende Handeln einer Person. Dieses Handeln wird aufrechterhalten ohne von außen kommende Anregungen oder Versprechungen (vgl. Krapp, Ryan 2002). Für die extrinsische Motivation sind instrumentelle Absichten, wie z. B. die Belohnung, Kennzeichen (vgl. Göhring 2010).

Ergebnisse der Evaluation

Befragt wurden 52 Studierende des Basiskurses. Davon sind 47 Studierende aus dem Studiengang Maschinenbau, drei Studierende aus dem Studiengang Fahrzeugtechnik und ein Studierender aus der Fahrzeugelektronik. Von den befragten Studierenden sind 43 Studierende im ersten Fachsemester.

Von allen Befragten nannten 35 Prozent als ihre Hochschulzugangsberechtigung das Abitur, 48 Prozent die Fachhochschulreife, zehn Prozent die Fachgebundene Hochschulreife und sieben Prozent gaben Sonstiges an. Als Schulart der Hochschulzugangsberechtigung haben 49 Prozent der Studierenden ein Berufskolleg angegeben, 26 Prozent besuchten ein Gymnasium und zehn Prozent haben eine Lehre bzw. Berufsausbildung abgeschlossen. Von Interesse war die Zufriedenheit der Studierenden hinsichtlich des Basiskurses. 98 Prozent der Studierenden stimmten der Aussage zu, dass die Lehrende sich um eine angenehme Kursatmosphäre bemüht, und 95 Prozent bestätigten, dass sie den Stoff verständlich erklärt. 92 Prozent der Studierenden sehen einen persönlichen Nutzen der Veranstaltung für das Fach Mathematik und 96 Prozent würden die Veranstaltung in dieser Form weiterempfehlen.

33 Prozent gaben an, keine Zeit in die Vor- und Nachbereitung bezüglich des Lernstoffs zu investieren. Eine Stunde pro Woche investieren 19 Prozent der Studierenden, zwei Stunden investieren 21 Prozent. Einen zeitlichen Umfang von drei Stunden Vor- und Nachbereitung gaben 14 Prozent der Studierenden an. Vier bzw. sechs Stunden wurden von vier Prozent angegeben, acht respektive zehn Stunden investieren jeweils zwei Prozent der Studierenden in die Vor- und Nachbereitung des Lernstoffs. Zwei Prozent der Befragten trafen dazu keine Aussage. Hierbei fällt auf: Je höher das Fachsemester, desto höher der Vor- und Nachbereitungsaufwand.

Weiterhin stellt sich die Frage, wie die Selbstwirksamkeit, das Selbstkonzept und die Motivation der Studierenden einzuschätzen sind. 94 Prozent der Studierenden gaben an, anstrengende und komplizierte Aufgaben in der Regel nicht gut lösen zu können. 70 Prozent haben den Eindruck, im Stoff nicht mehr mitzukommen, wenn dieser noch schneller durchgenommen würde. Im Hinblick auf den Lernstoff des Basiskur-

ses zeigt sich eine geringe Überzeugung in die eigenen Fähigkeiten zum erfolgreichen Lernen des Stoffs. Demnach scheint bei einem Großteil der Befragten eine eher geringere Selbstwirksamkeit vorzuliegen.

31 Prozent der Studierenden sind der Meinung, etwas Neues leichter zu lernen als ihre Mitstudierenden. Den Lernstoff in Diagrammen oder Schaubildern strukturieren zu können, gaben 57 Prozent der Studierenden an. Legt man die Tatsache zugrunde, dass die Befragten tendenziell eher schwächere Studierende sind, deuten die Ergebnisse ein positives Selbstkonzept an.

53 Prozent der Befragten verschieben Aufgaben nicht auf später, weil sie diese als uninteressant einstufen. Von den Befragten gaben 57 Prozent an, dass sie überzeugt sind zu wissen, wo sie beim Lernen anfangen sollten, und dass sie es schaffen, den Stoff zu bewältigen, um erfolgreich an der Mathematik-Klausur teilnehmen zu können. Dies deutet bei mehr als der Hälfte der Befragten auf die Fähigkeit hin, motiviert das Ziel Klausurbestehen zu erreichen, sich anzustrengen und sich nicht ablenken zu lassen.

Fazit

Bei beiden Zwischentests haben die Studierenden, die auch den Einstufungstest geschrieben haben, im Durchschnitt mehr Punkte erzielt. Auffällig ist, dass die Defizite beim Thema Bruchrechnung höher sind als beim Thema Terme. Der gewonnene Einblick zu Selbstwirksamkeit, Selbstkonzept und Motivation der Studierenden lässt den Schluss zu, dass sich ein Großteil der Befragten motiviert zeigt, den Basiskurs erfolgreich abzuschließen. Von Vorteil dabei sind neben der sehr positiv bewerteten Durchführung der Veranstaltung die beiden Zwischentests, die den Studierenden ihren jeweils individuellen Lernstand aufzeigten. Dies bestätigt sich durch die ermittelte Zufriedenheit der Studierenden. Aufgrund der vorliegenden Auswertung zur Lern- und Leistungsbedingung ist tendenziell von einer negativen Selbstwirksamkeit und einem eher positiven Selbstkonzept bei den Befragten auszugehen.

Insgesamt zeigt sich, dass die Studierenden sich ihrer unzureichenden mathematischen Kenntnisse bewusst sind und

sich motiviert zeigen, daran zu arbeiten. Von weitergehendem Interesse ist die Fragestellung, wie erfolgreich die Studierenden ihr weiteres Studium absolvieren. ■

Literatur

Böhm, Winfried: Wörterbuch der Pädagogik. 16. vollständig überarbeitete Auflage. Alfred Kröner Verlag, 2005.
 Fuchs, Carina: Selbstwirksamkeit lernen im schulischen Kontext. Kennzeichen – Bedingungen – Umsetzungsbeispiele. Julius Klinkhardt Verlag, 2005.
 Göhring, Anja: Selbstbestimmtes Lernen im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine empirische Interventionsstudie. In: Didaktik in Forschung und Praxis. Band 50. Hamburg: Verlag Dr. Kovac 2010, S. 21–22.
 Krapp, Andreas; Ryan, Richard M.: Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungssituationen. In: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 44 (2002), Beiheft, S. 58–59.
 Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. In: Zeitschrift für Pädagogik Nr. 44 (2002), Beiheft S. 35–46.

IMPRESSUM

Herausgeber:
 Hochschullehrerbund –
 Bundesvereinigung e. V. *h/b*
 Verlag: *h/b*, Postfach 20 14 48, 53144 Bonn
 Telefon 0228 555256-0, Fax 0228 555256-99
 E-Mail: h/b@h/b.de, Internet: www.h/b.de

Chefredakteur:
 Prof. Dr. Christoph Maas
 Molkenbuhrstr. 3, 22880 Wedel
 Telefon 04103 14114
 E-Mail: christoph.maas@haw-hamburg.de

Redaktion: Dr. Karla Neschke

Titelbild: © Jamrooferpix - Fotolia.com

Herstellung und Versand:
 Wienands Print + Medien GmbH
 Linzer Straße 140, 53604 Bad Honnef

Erscheinung: zweimonatlich
 Jahresabonnements für Nichtmitglieder
 45,50 Euro (Inland), inkl. Versand
 60,84 Euro (Ausland), zzgl. Versand
 Probeabonnement auf Anfrage

Erfüllungs-, Zahlungsort und Gerichtsstand ist Bonn.

Anzeigenverwaltung:
 Dr. Karla Neschke
 Telefon 0228 555256-0
 Fax 0228 555256-99
 E-Mail: h/b@h/b.de

Verbands offiziell ist die Rubrik „*h/b*-Aktuell“.
 Alle mit Namen des Autors/der Autorin versehenen Beiträge entsprechen nicht unbedingt der Auffassung des *h/b* sowie der Mitgliedsverbände.

Mit Ihrem Smartphone gelangen Sie hier direkt auf unsere Homepage.



Eine feste Struktur für die Lernorganisation während der Studienanfangsphase mittels der DMAIC-Methodik



Olga Wälder

Prof. Dr. rer. nat. habil.
Olga Wälder
Professur für mathematische Grundlagen und interkulturellen Wissenstransfer
Brandenburgische Technische Universität Cottbus-Senftenberg,
Großenhainer Str. 57
01968 Senftenberg
olga.waelder@b-tu.de

Die Vorteile einer Hochschule wie Praxisnähe, regionale Vernetzung und eine gute Bewältigung des Bologna-Prozesses sowie die studentische Zufriedenheit und Forschungsaktivitäten der Studierenden sollen bei einem heterogenen Hochschulzugang zusätzlich gestärkt werden. Die Schwundquote spielt im Zusammenhang mit der Bologna-Reform eine große Rolle. Auf dem ersten Platz bei den Begründungen eines Studienabbruchs stehen bei den Studierenden mangelnde mathematische Kenntnisse. Es besteht eine Kluft zwischen Studienanforderungen und dem auf der Schulbank erworbenen Wissensstand, die in den vergangenen Jahren deutlich größer geworden ist.

Hochschulen versuchen diesen Schwierigkeiten mit vielfältigen Angeboten für Studienanfänger entgegenzuwirken. Wegen der starken Heterogenität der Studienanfänger bemüht man sich um einen Ausgleich ihres ursprünglichen Wissenstandes. Es werden unter anderem Vor- und Brückenkurse (auch online) und zahlreiche Tutorien angeboten. Man kann aber schlecht einen Studierenden zu seinem Glück zwingen. Die beste Hilfe während des Studiums ist die Selbsthilfe. Der Studierende wird oft mit Online-Materialien und Mathe-Tutorien überhäuft, braucht eigentlich aber eine Schulung zur systematischen Umsetzung des Selbststudiums.

Auf den Online-Lernplattformen der Hochschulen werden den Studierenden semesterbegleitend Hausaufgaben, zahlreiche E-Tutorien, Videomaterial sowie regelmäßige Tests zur Selbstkontrolle angeboten. Nun soll den Studierenden

auch der richtige und effektive Umgang mit diesen Materialien nähergebracht werden. Und natürlich lautet die wichtigste Voraussetzung für ein ingenieurwissenschaftliches Studium: Ein gewisses Talent im Umgang mit Zahlen, Funktionen etc. sowie mit der Technik sollte vorhanden sein. Die menschliche Motivation kann man ganz grob in extrinsische (Belohnungen) und intrinsische (Eigenantrieb) Ursachen unterteilen. Studierende sollen nicht nur durch gute (und teilweise geschenkte) Noten motiviert werden, sondern sie sollen ein nachhaltiges Glücksgefühl nach Aha-Erlebnissen während des ganzen Studiums und vielleicht auch während der Weiterbildung danach beibehalten. Eine hohe eigene, intrinsische Motivation kann dann über einen langen Studien- oder sogar Lebenszeitraum die Handlungen beispielsweise im Hinblick auf angestrebte Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen bestimmen. In diesem Beitrag wird ein Optimierungsmodell basierend auf der Anwendung der sogenannten DMAIC-Methodik präsentiert und zur Diskussion gestellt.

Kurze Vorstellung der DMAIC-Methodik

Die sogenannte DMAIC-Methodik ist eine universelle Methode zur Problemlösung und wird bei Six-Sigma-Projekten überwiegend in der Industrie erfolgreich angewendet. Eine Weiterentwicklung dieser Methodik heißt Lean Six Sigma und bedeutet so viel wie Vermeidung von Verschwendung und die Schaffung eines kontinuierlichen Flusses innerhalb eines Wertstroms, vgl. Rath & Strong (2009). Lean soll die Grundlage für eine kontinuierliche Ver-

Was nun, wenn man kein Überflieger im Studium ist? Mit Disziplin und einer optimierten Tagesordnung können Studierende systematisch zum Studienerfolg geleitet werden.

besserung innerhalb dieses Wertstromes schaffen. Ein Studium kann ebenfalls als ein Prozess (Wertstrom, Wert = Fachwissen) verstanden werden, der optimiert werden soll.

Die Lean-Ziele für die jeweilige Phase des DMAIC-Zyklus können nun wie folgt formuliert werden:

DEFINE (Definieren): Wählen und definieren Sie den zu optimierenden Teilprozess in Rahmen des Gesamtprozesses (Studium).

MEASURE (Messen): Erstellen Sie ein Ist-Diagramm dieses Teilprozesses, um so einen Basisprozess für den Teilprozess zu erstellen.

ANALYZE (Analysieren): Analysieren Sie den Ist-Zustand des Teilprozesses, um einen Teilprozess mit der kürzesten Bearbeitungszeit, der höchstmöglichen Qualität und möglichst niedrigen Kosten zu konzipieren.

IMPROVE (Verbessern): Konzipieren, implementieren und überprüfen Sie Ihren Teilprozess auf ideale Abfolgen, kürzeste Bearbeitungszeiten, höchstmögliche Qualität und geringstmögliche Kosten.

CONTROL (Kontrollieren): Vergewissern Sie sich, dass der neue Teilprozess die angestrebten Ziele erreicht bzw. übertrifft, und fragen Sie sich, ob und wie das neue Konzept weiter verbessert werden kann.

In weiteren Abschnitte werden die konkreten Werkzeuge für jede Phase präsentiert und an unsere Ausgangssituation angepasst.

DEFINE AND MEASURE

Wesentliche Voraussetzung für den Erfolg im Studium ist eine gute Betreu-

ung von Studierenden insbesondere in der Anfangsphase (Henn & Polaczek 2007), Schwenk & Berger (2006), Derr & Hübl (2010). In den letzten Jahren hat das Interesse an technisch unterstützten Prüfungen (E-Assessment) stark zugenommen. Borgeest (2014) deutet auf das immer weiter sinkende Eingangsniveau hin und meint, dass dem nur mit didaktischem Mehraufwand begegnet werden kann. Höhere Durchfallquoten oder ein Durchwinken schlechter Leistungen führen zu einer Minderqualifikation des Absolventen.

Nun wählen wir die Mathematikausbildung für unseren Studierenden als Teilprozess, der optimiert werden soll. Ein Studierender soll von Anfang an das Ziel für seinen Teilprozess festlegen. Im Rahmen der DEFINE-Phase soll eine Übersicht über den Ist-Stand erstellt werden. Diese kann in Form einer Tabelle erfolgen, in der in den Zeilen die einzelnen mathematischen Fachbegriffe (z. B. Logik und Mengen, Matrizenrechnung, Definitions- und Wertebereich) aufgelistet sind und die Spalten die Prozessschritte beschreiben. Diese Prozessschritte können von 0 (gar nicht verstanden) bis 4 (sehr gut verstanden) dokumentiert werden. Im nächsten Schritt erfolgt die Erkennung von sogenannten Familien (die gleiche Spalte wurde in Zeilen angekreuzt). Und natürlich wird vorrangig die Familie mit den Kreuzen bei 0 im Rahmen der nachfolgenden Optimierung ausgewählt.

Im Rahmen der MEASURE-Phase soll die Erfassung des Zeitmanagements erfolgen, um die möglichen Verschwendungen zu identifizieren. Der Studierende soll seinen Tagesablauf ein bis zwei Wochen lang in Schritten dokumentieren: das Aufstehen und Zubettgehen, Einkaufszeiten, Zeit für Hausaufgaben, Besuch der Mathe-Tutorien sowie Zeit, die er in sozialen Netzen etc. verbringt. Anhang dieser Informationen wird eine

Wertschöpfungsanalyse beispielsweise in Form einer Excel-Tabelle durchgeführt. Die nicht wertschöpfenden Schritte (Einkaufen gehen, Chat in sozialen Netzen, Fernsehen u. ä.) kann rot gekennzeichnet werden. Die wertschöpfende Zeit (Hausaufgaben lösen, Lernvideos im Internet anschauen, Mathe-Tutorien besuchen u. ä.) kann grün gekennzeichnet werden. Laut Rath & Strong (2009) sind in einem typischen Prozess weniger als 17 Prozent aller Prozessschritte und weniger als 5 Prozent der Zeit wertschöpfend. Bereits anhand dieser recht einfachen Analyse ergibt sich eine Übersicht über die Verschwendungsquellen.

ANALYSE AND IMPROVE

Das Ziel dieser Phasen besteht im Design eines Tagesablaufes mit verkürzten nicht wertschöpfenden Episoden und der höchstmöglichen Qualität während der wertschöpfenden Tagesabschnitte sowie der unmittelbaren Umsetzung.

Zunächst wird der Soll-Zustand nach geplanten Lean-Ansätzen erstellt. Hierfür wird ein neuer Tagesablauf in Form eines Kalenders für die nächsten vier Wochen erstellt. In diesen Kalender werden die Informationen aus der DEFINE-Phase eingetragen. Ein Beispiel:

Mo., 11.01.2016

16:00 – 18:00 Uhr: Mathe-Hausaufgaben lösen

18:30 – 19:30 Uhr: Lernvideos zu den Prozessschritten mit der Bewertung 0–3 anschauen, evtl. Fragen aufschreiben ...

Di., 12.01.2016

16:30 – 18:30 Uhr: Mathe-Tutorium, evtl. Fragen werden abgeklärt

19:00 – 20:00 Uhr: Festigung der erhaltenen Kenntnisse anhand dynamischen Selbsttests auf der Lernplattform ...

(Für einen Studierenden ohne Abitur)
Mi., 13.01.2016
16:30 – 18:00 Uhr: Mathe-Tutorium
zum Nachholen des Abiturstoffes ...

Wie man leicht erkennen kann, geht es hier um ein Model für eine kontinuierliche Verbesserung des Lernerfolges. Dabei ist sehr wichtig, die Arbeitsschritte zu standardisieren. In unserem Falle heißt es, dem entworfenen Kalender strikt zu folgen und ein Mathe-Tutorium einer Abendparty vorzuziehen.

Zu der IMPROVE-Phase gehört auch die sogenannte 5S-Methode, die in Anlehnung an Rath & Strong (2009) die folgenden Komponenten beinhaltet:

1. Sortieren – das Notwendigste vom nicht Notwendigen trennen (z. B. das Handy bleibt während der Lernphase ausgeschaltet)
2. Systematisieren – jeden Gegenstand am richtigen Platz aufbewahren
3. Säubern – den Schreibtisch sauber und einsatzbereit halten
4. Standardisieren – Reinigungsplan anhalten
5. Selbstdisziplin – Aufrechterhalten der Wochenpläne

Auch die Ergonomie am Arbeitsplatz ist wichtig: Auf dem Sofa liegend lernt sich anders als sitzend am Schreibtisch!

CONTROL

Die erzielten Verbesserungen sollen erhalten bleiben und alle Veränderungen sollen als „Way of Life“ verstanden werden.

Die Tabelle aus der DEFINE-Phase mit der Bewertung der Prozessschritte soll nun überarbeitet bzw. auf den aktuellen Stand gebracht werden. Das kann wöchentlich, zweiwöchentlich oder monatlich – in Abhängigkeit von der Lerngeschwindigkeit jedes einzelnen Studierenden – geschehen.

Ideal wäre, wenn den Studierenden von der Hochschule ein Mentor zugewiesen werden könnte, der ihnen bei der Durchführung der DMAIC-Methodik

behilflich sein könnte. Zu seinen Aufgaben gehören dann die Diskussion der Zwischenergebnisse, die Empfehlungen für weitere Schritte sowie die Analyse der Abweichungen, die Erforschung der Gründe dafür und die Suche nach möglichen Lösungen.

Bisherige Erfahrungen

Im Rahmen der Erprobung der DMAIC-Methodik wurde einerseits eine Fallstudie und andererseits eine Simulationsstudie durchgeführt. Die Autorin wurde von einigen Studienanfängern im Hinblick auf Probleme im Studium persönlich angesprochen. In den meisten Fällen hat der oben beschriebene Ansatz den Studierenden tatsächlich geholfen, erfolgreich durchs Studium zu kommen. Man muss allerdings zugeben, dass es sich dabei um Einzelfälle handelte. Eine ausreichende statistische Studie (mit hinreichend großen Experimentier- sowie Kontrollgruppen) liegt nicht vor und ist aus nachvollziehbaren Gründen auch kaum durchführbar. Für diese Problematik wurde daher ein anderer Ansatz gewählt. Es wurde eine Studienanstiegsphase aus der Sicht eines Studierenden nach dem Prinzip eines Brettspiels mit MATLAB® simuliert.

Während des Semesters mit 15 Wochen treten verschiedene Störfaktoren, z. B. Krankheit, familiäre Schwierigkeiten, Party- sowie Internetsucht, zufällig auf. In Abhängigkeit von der Ausgangssituation (Ist-Wissensstand) und der gewählten Strategie werden dem Spieler, d. h. dem Studierenden, entweder Punkte für bestimmte Skills vergeben oder abgezogen. Am Ende des Spiels erhält man einen 15-Wochen-Überblick über die Entwicklung des Punktestandes und den aktuellen Wissensstand (Ist-Soll-Vergleich). Diese Simulationsstudie veranschaulicht die Funktionalität der DMAIC-Methodik und bestätigt die in Anhängigkeit von den gewählten Strategien zu erwartenden Ergebnisse. Im Beratungsgespräch mit einem Studienanfänger kann dieses Spiel verwendet werden: Zunächst werden Ist-Wissensstand und Prioritäten erfasst und als Startwerte verwendet. Mittels des Spiels

lässt sich dann eine gute individuelle Prognose bezüglich des Studienerfolges erstellen.

Fazit

In diesem Beitrag wurde die DMAIC-Methodik zur Unterstützung vorgestellt, die unter anderem der Stärkung der oben erwähnten intrinsischen Motivation dienen soll. Der beschriebene DMAIC-Ansatz leitet sich letztendlich aus in Japan entwickelten Qualitätskonzepten ab. Der Erfolg der dortigen Qualitätsinitiativen wird ganz maßgeblich von der Standardisierung, Transparenz und Organisation der relevanten Methoden bestimmt. In diesem Sinne ist es beispielsweise nicht mit einem schlichten „Halte deinen Arbeitsplatz sauber und ordentlich“ getan, sondern es ist die 5S-Methode anzuwenden und ggf. zu dokumentieren. Auf den Studierenden übertragen, führt dies zu der oben beschriebenen Arbeitsorganisation, die über den Ad-hoc-Ansatz, ordentlich zu studieren und sich anzustrengen, hinausgeht. Diese Methodik kann selbstverständlich auf jedes weitere Studienfach übertragen werden. Allerdings muss betont werden, dass der Ansatz sich in erster Linie an ingenieur-, natur- und wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen orientiert. Bei Studiengängen mit erhöhten Kreativitäts- oder Forschungsansprüchen sind zweifelsohne Anpassungen erforderlich. ■

Literatur

- Borgeest, Kai: Zum Umgang der Fachhochschulen mit zukünftigen Entwicklungen. In: Die neue Hochschule, Jg. 6 (2014), S. 186–188.
- Derr, Katja, Hübl, Reinhold: Durchführung und Analyse von Online-Tests unter Verwendung einer E-Learning-Plattform. Technische und methodische Aspekte. In: Mandel, S., Rutishauser, M., Seiler Schiedt E. (Hrsg.): Digitale Medien für Lehre und Forschung, Medien in der Wissenschaft, Band 55, Waxmann, Münster, 2010, S. 263–274.
- Henn, Gudrun, Polaczek, Christa: Studienerfolg in den Ingenieurwissenschaften. In: Das Hochschulwesen, 55, Jg. 5 (2007), S. 144–146.
- Schwenk, Angelika, Berger, Manfred: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Was können unsere Studienanfänger? In: Die neue Hochschule, Jg. 2 (2006), S. 36–40.
- Rath & Strong: LEAN Pocket Guide®, Rath & Strong Management Consultants Lexingt

HWR Berlin

Ohne Bachelor zum Master

Die „lebenslange wissenschaftliche Qualifizierung“ wurde bereits 2009 von der Kultusministerkonferenz als bildungspolitisches Ziel identifiziert. Um dieses Ziel zu erreichen, ist nun beispielsweise der Zugang zu Bachelorprogrammen ohne Abitur möglich. Der Bachelorabschluss ist heute noch die Regelvoraussetzung für die Aufnahme eines Masterstudiums. Von dieser Regel gibt es derzeit nur wenige Ausnahmen.

Eine dieser Ausnahmen stellt der duale Masterstudiengang Prozess- und Projektmanagement (PPM) der Hochschule für Wirtschaft und Recht (HWR) Berlin dar. Grund dafür ist zunächst der Umstand, dass dieser Studiengang ein Weiterbildungsangebot ist, welches für den Zugang beruflich Qualifizierter geeignet ist. Weiter eröffnet sich der Zugang nur solchen Interessenten, die für dieses Studium geeignet sind. Grundlage für die Bewertung der Eignung ist das Kompetenzprofil.

Eignung über Kompetenzprofil

Das Berufsbild Projektmanagement ist nicht durch Gesetze oder Verordnungen geregelt. Ebenso gibt es keine rechtsverbindlichen Regelungen über Leistungsumfang und -inhalt von Projektmanagementaktivitäten. Der Gegenstand des Projektmanagements ist zwar aus zahlreichen Normen ableitbar. Als Bewertungsmaßstab für die Qualifikation eines Projektmanagers sind die Normen jedoch nicht geeignet.

Die Berufsbezeichnung „Projektmanager(in)“ ist zudem nicht geschützt. Branchenverbände wie die International Project Management Association (IPMA) bieten Weiterbildungsmaßnahmen an, durch die Teilnehmer Zertifikate erwerben und damit ihr theoretisch erworbenes Wissen dokumentieren können. Basis für die personenbezogene Zertifizierung ist beispielsweise das

international abgestimmte und anerkannte Vier-Ebenen-System der IPMA (4-Level-Certification-System; Level D, C, B, A) zur Qualifizierung und Zertifizierung von Projektmanagement-Personal. Die vier Ebenen definieren Einsatzgebiete bzw. Funktionsbereiche in der Projektmanagement-Praxis. Ein Hochschulabschluss ist nicht erforderlich und führt nicht zu einer höheren Einstufung. Dennoch verfügt mit rund 74 Prozent der überwiegende Anteil der Projektmanager über einen akademischen Abschluss.

Schlüsselkompetenzen

Die vielfältigen und anspruchsvollen Anforderungen, die an das Projektmanagement gestellt werden, können offenkundig auf Grundlage einer guten akademischen Ausbildung besser erfüllt werden. Diese Anforderungen lassen sich in die Schlüsselkompetenzen Grundlagen-, Methoden-, Sozial- und Organisationskompetenz strukturieren. In erster Linie erwerben Projektmanager diese Kompetenzen nicht über Weiterbildung und Zertifizierung, sondern über Erfahrung. Über praktische Tätigkeit im Projektgeschäft. Nach Angaben der IPMA werden durchschnittlich etwa fünf Jahre Berufserfahrung benötigt, um sich für eine höhere Zertifizierungsstufe zu qualifizieren.

Weder Gesetzgeber noch Auftraggeber verlangen bei Projektmanagern eine PM-spezifische Ausbildung oder Zertifizierung oder gar einen Hochschulabschluss. Allerdings liegt es nahe, dass ein Projektmanager die Kompetenzen umso besser wird ausfüllen können, je qualifizierter dieser ausgebildet worden ist. Im Idealfall wurde ein Hochschulstudium absolviert, welches genau auf die benötigten Inhalte und Kompetenzen zugeschnitten ist.

Berufserfahrung statt Studium

Der Studiengang PPM vermittelt die erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten, die das Berufsbild Projektmanagement kennzeichnen. Der Studiengang eignet sich deshalb in besonderer Weise für Personen, die ihre Fähigkeiten zur Führung von Projekten nicht durch ein grundständiges Studium, sondern durch Qualifizierungen außerhalb der Hochschullandschaft erworben haben. Eine solche Qualifizierung kann vorliegen, sofern mindestens fünf Jahre Berufserfahrung nachgewiesen werden, die in der Organisation, Durchführung oder Leitung von Projekten erworben wurde.

Eignungsprüfung

Auf der Grundlage einer Eignungsprüfung ist gemäß Zulassungsordnung festzustellen, ob der Bewerber oder die Bewerberin die an einen erfolgreichen Abschluss des Studiengangs zu stellenden Anforderungen erfüllen kann. Die Eignungsprüfung besteht aus einer Hausarbeit, einer Fallstudie und einem mindestens einstündigen mündlichen Prüfungsgespräch. Der Prüfungsausschuss entscheidet auf der Grundlage der Prüfungsbewertungen über das Bestehen oder Nichtbestehen der Eignungsprüfung und in weiterer Folge über die Zulassung.

Im Wintersemester 2015/2016 wurden erstmals drei Kandidaten als beruflich Qualifizierte zum Studium PPM zugelassen.

*Prof. Dr. sc. techn. Peter Wotschke
Leiter des Masterstudiengangs Prozess-
und Projektmanagement*

Zur Rolle von Theorie und Praxis in der Hochschulbildung



Timo Becker

Prof. (FH) Dr. Timo Becker
Leiter des Studiengangs
Marketing und Kommunikationsmanagement der
FH Kufstein
timo.becker@fh-
kufstein.ac.at



Sebastian Kaiser

Prof. Dr. Sebastian Kaiser
Professor für Sportmanagement an der Hochschule
Heilbronn
Campus Künzelsau – Reinhold-Würth-Hochschule
sebastian.kaiser@hs-heilbronn.de

Wilhelm von Humboldt beschreibt in seinem Antrag zur Gründung einer Universität in Berlin aus dem Jahr 1809 die Notwendigkeit und den Sinn dieser Institution. Dabei stellt er einige bis heute bedeutsame Maßstäbe für die Hochschulausbildung auf, u. a. die Grenzenlosigkeit wissenschaftlicher Lehre betreffend:

„Man fühlte, daß jede Trennung von Facultäten der Acht wissenschaftlicher Bildung verderblich ist, daß Sammlungen und Institute, [...] nur erst dann recht nützlich werden, wenn vollständiger wissenschaftlicher Unterricht mit ihnen verbunden wird, [...] Sie (die Universität, Anm. d. A.) könnte, von richtigen Ansichten allgemeiner Bildung ausgehend, weder Fächer ausschließen, noch von einem höhern Standpunkt, da die Universitäten schon den höchsten umfassen, beginnen, noch endlich sich bloß auf praktische Uebungen beschränken.“ (von Humboldt 1846)

Für Humboldt stand außer Frage, dass es den Wissenschaften nicht genügen kann, sich so sehr auf ein Fachgebiet zu spezialisieren, dass man den Kontext aus den Augen verliert. Darüber, was er einen „vollständigen wissenschaftlichen Unterricht“ nennt, wurde in den letzten beiden Jahrhunderten teilweise leidenschaftlich diskutiert. Die vorliegende kurze Passage des Briefs an den preußischen König wirft Fragen zur Komplexität und Weltsicht und zum Anspruch einer Hochschule im Allgemeinen auf. Sie verweist aber auch auf aktuelle hochschulpolitische Themen, auf die Relevanz einer Vielzahl hybrider Studiengänge etwa mit immer neuen inhaltlichen Abgrenzungen, die mit Blick auf kurzfristige und damit zweifelhafte Vermarktungserfolge nur noch mehr auf Spezialisierung ausgelegt sind, anstatt

einen breiteren Ansatz zur Ausbildung zu verfolgen. Eine Entwicklung, die auch der Wissenschaftsrat äußerst kritisch sieht. Demnach sollten sich Hochschulen (im Bachelor) auf breit angelegte Studiengänge beschränken, die einen guten Überblick über die betreffende Disziplin geben. Wenn ein Studiengang ausschließlich auf spezifische berufliche Tätigkeiten ausgerichtet sei, könne man nicht mehr von Hochschulbildung sprechen (Osel 2015, 5).

Kommerzialisierung sowie eine hohe und steigende Zahl an Bildungseinrichtungen aller Qualifizierungsebenen führen dazu, dass sich auch Hochschulen vermehrt mit den Gesetzen eines (Bildungs-)Marktes konfrontiert sehen. Damit gewinnen die Passung von Bildungsinhalten und Qualifikationserfordernissen und der Erfolg von Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zunehmend an Bedeutung und werden zu entscheidenden Wettbewerbsfaktoren für Hochschulen im Wettbewerb mit anderen Bildungsträgern. Marktorientierung und Ausrichtung an Arbeitsmarkterfordernissen sind aber für Hochschulen nicht nur nicht selbstverständlich, sondern stehen im Widerspruch zu ihrem traditionellen Selbstverständnis, welches durch Autonomie und akademische Freiheit geprägt ist (vgl. Macilwain 2015).

Hochschule soll Erkenntnis(se) vermitteln

Vor dem Hintergrund des hier beschriebenen bildungspolitischen Klimas und der Entwicklung hin zur Berufsqualifizierung (Stichwort „Employability“)

Wissen über das Wissen: Eine angemessene Distanz zur Praxis in der Hochschulausbildung kann die Praxistauglichkeit befördern.

erklärt sich die immer häufiger an Hochschulen pauschal gerichtete Forderung nach „mehr Praxisnähe“. Eine Hochschulausbildung sei umso besser, so die populäre Annahme, je unmittelbarer sie auf konkrete praktische Anforderungen des späteren Berufsalltags hin qualifiziere. Theorie sei nur dann einzu beziehen, wenn sie sich „in der Praxis anwenden lasse“. Eine solche Sichtweise, welche leider insbesondere von Seiten der Fachhochschulen bzw. Hochschulen für Angewandte Wissenschaften allzu häufig vertreten wird, entspricht aber nicht nur einer Kultur bloßen praktischen Übens, wie sie bereits Humboldt ablehnt. Mit der sogenannten Praxisorientierung verliert auch eine breite theoretische Fundierung und gewinnt einfaches Regelwissen (in Abgrenzung zu Kenntnis und Überzeugungswissen, Detel 2007) immer mehr an Bedeutung. Damit einher geht nicht zuletzt die Verkürzung des Theorieverständnisses auf eine modellhafte Sichtweise, welche Theorie als das Gegenteil von Praxis versteht. Zu beobachten ist eine Verschulung und Instrumentalisierung von Studienangeboten für die Bedürfnisse von Industrie und Wirtschaft „im Zuge eines auf Effizienz zugeschnittenen Bologna-Prozesses, der einen an Information, und nicht an Bildung (im Humboldt’schen Sinne, d. V.) interessierten Verwertungszusammenhang fördert“ (Blecking 2010, S. 207) und letztlich dazu führt, dass Hochschulen ihrem zentralen Auftrag der Erkenntnisvermittlung nicht in angemessener Weise nachkommen können. Erkenntnis lässt sich nicht allein durch Lehre herstellen. Sie ist ein individueller epistemischer Prozess, der durch gute Vermittlung in Gang gesetzt werden kann.

„Schlechte Theorien“ führen zu „schlechter Praxis“

Im Zuge dieser Entwicklung tendieren Hochschulen dazu, ein gerade für die Praxis gefährliches Wissenschaftsverständnis zu pflegen, indem sie sich zu Ausstellern von Eintrittskarten für den Arbeitsmarkt degradieren und damit eben nicht mehr den von Humboldt beschriebenen „höchsten Standpunkt“ einnehmen können. Die Gefahren schildert Ghoshal in seinem weithin anerkannten Artikel, in dem er beschreibt, wie „schlechte Theorien“ zu „schlechter Praxis“ führen (Ghoshal 2005). Diese ursprünglich mit Blick auf betriebswirtschaftlich geprägte Studienangebote formulierte Kritik lässt sich generell darauf beziehen, dass Menschen, die eine Hochschulausbildung absolvieren, in der Praxis niemals nur mit fachlichen Aspekten konfrontiert werden, sondern immer auch darüber hinausgehen müssen, wenn beispielsweise aus Ingenieuren Projekt- oder Abteilungsleiter werden. In Analogie zu Ghoshals These soll daher im Folgenden kurz beschrieben werden, wie, unter Vernachlässigung allgemeiner berufsbedingter Anforderungen an Akademiker, eine zu starke (oder falsche) Praxisorientierung zu schlechter Praxistauglichkeit führen kann.

Falsche Sicherheit

Ghoshal bezieht sich auf Elster, der die generellen Unterschiede in den Erklärungsmodellen unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen formuliert hat.

Der wichtigste Unterschied zwischen den Disziplinen liegt hiernach weder in den Methoden der Erhebung noch in den dahinterstehenden Interessen, er liegt in der Art der Erklärung. Naturwissenschaftliche Phänomene lassen sich kausal oder eingeschränkt auch funktional erklären. Ethik oder Moral sind aber mentale Phänomene und können daher nur intentional erklärt werden. Daher werden sie im Rahmen einer solchen Theorienbildung ausgeschlossen. Dieser Ausschluss führt zu einer falschen Sicherheit bei Führungskräften und Verwaltungsangestellten, die ihre Augen vor allem verschließen, was nicht quantifizierbar ist. Das Resultat sind die alltäglichen Absurditäten und die Entmenschlichung der Arbeitswelt (Ghoshal 2005). Wieso findet vor dem Hintergrund dieser Kritik kein Perspektivenwechsel in der „Hochschulbildung“ statt, der anerkennt, dass Organisationen nur dann überleben und wachsen, wenn sie sich gleichzeitig um die Interessen der Kunden, Mitarbeiter und Anteilseigner wie auch um die sozioökonomischen Rahmenbedingungen ihres Umfelds kümmern? Ghoshals Antwort darauf fußt auf der Eitelkeit des Establishments der Hochschulen: Eine solche Perspektive liefert keine gut abgegrenzten, überprüfbaren Aussagen und keine einfachen, reduzierten Vorschriften.

Vermittlung von Techniken

Eine ganz ähnliche Kritik an der Vermittlung von Techniken übt Grey. Aus-

gehend von einem fragwürdigen Wissenschaftsverständnis, wie es Ghoshal beschrieben hat, und in Analogie zu den Naturwissenschaften wird der Glaube verbreitet, dass eine Hochschulausbildung in allen Bereichen verlässliche Techniken vermitteln könnte, deren Anwendung mit hoher Wahrscheinlichkeit ein bestimmtes Ergebnis zur Folge haben. Dies ist jedoch ein Irrglaube, da in der Realität komplexe (soziale) Situationen vorherrschen, deren Prämissen nicht durch diese Techniken erfasst werden (können). Außerhalb der Naturwissenschaften kann es keine verlässlichen Techniken geben. Grey verwendet hier den Begriff einer „illusorischen Vorstellung“, die etwas Unmögliches verspricht (Grey 2004). Trotzdem propagieren beispielsweise akademische Ausbildungsprogramme für Führungskräfte genau diese Vorstellung verlässlicher Techniken. Vieles in der praktischen Arbeit von Hochschulabsolventen basiert auf dem Versuch, Systeme oder Personen zu kontrollieren und zu steuern. Es entstehen Steuerungskreisläufe, die lediglich Widerstand erzeugen, und jede neue Methode der Steuerung bringt Probleme hervor, die wiederum zum Gegenstand weiterer Steuerungsversuche werden. Dabei steht für fortschrittliche Organisationen weniger die Steuerung im Vordergrund als das Problem, Menschen in die Lage zu versetzen, interdisziplinär zu denken. Eine Fähigkeit, die eigentlich im Rahmen der Hochschulausbildung vermittelt werden sollte (Grey 2004).

Eine Reduktion auf einfaches Formelwissen findet sich oftmals auch bei der Übertragung von Herangehensweisen aus anderen Disziplinen, etwa wenn in Business Schools auf psychologische oder soziologische Modelle und Ansätze Bezug genommen wird. Die Erkenntnisse dieser Disziplinen werden auf formelhafte Gesetzmäßigkeiten (Funktionen) reduziert und aus ihrem Kontext genommen bzw. ohne Würdigung der Besonderheiten eines abweichenden Kontextes unverändert angewendet (Clegg & Ross-Smith 2003). Diese funk-

tionale Vorgehensweise in der Hochschulausbildung wird auch von Hogan und Warrenfeltz kritisiert. Ausgehend von der Feststellung, dass die psychologischen Aspekte noch immer von verhaltenstheoretischen Ansätzen dominiert werden, skizzieren sie die Auswirkungen dieser Ansätze. Einerseits kann eine Person ein profundes Verständnis der Welt haben und gleichzeitig unfähig sein, einfachste Tätigkeiten auszuführen. Auf der anderen Seite kann jemand ein vollendeter Athlet, Musiker oder Schachspieler sein und gleichzeitig Rassist oder Fanatiker. Hochschulausbildung als Prozess des Erlernens von Fertigkeiten vernachlässigt ein tieferes Verständnis und ethische Implikationen von Entscheidungen. Sie sollte als ein Prozess der Konstruktion mentaler Modelle begriffen werden, die dazu geeignet sind, Phänomene zu interpretieren. Die zu starke Gewichtung funktionaler Inhalte führt außerdem zu der falschen Annahme, dass gute Leistungen besonders auf kognitiven Fähigkeiten beruhen (Hogan & Warrenfeltz 2003).

Pluralität von Ansätzen und Sichtweisen

Hochschulen sollten sich insofern wieder auf ihre Wurzeln als Institutionen des freien, toleranten und kreativen Denkens besinnen, wenn es darum geht, Programme zu gestalten. Gerade in der Integration von Theorien und der Behandlung nicht gängiger Perspektiven und Ansätze, die eine Herausforderung an konventionelles Wissen, Erfahrungen und Praxis darstellen, liegt ihre besondere Stärke. Angestrebtes Ergebnis sind Akademiker, die in der Lage sind, Paradigmen zu hinterfragen, und einen Horizont aufweisen, der ihnen ein breiteres Entscheidungsfeld bietet. Dazu ist es wichtig, den Menschen der Pluralität von Ansätzen und Sichtweisen auszusetzen. Dies geschieht durch neue Interpretationen, die von gängigen Herangehensweisen, Erfah-

rungswissen und „Best Practice“ abweichen. Hochschulausbildung darf nicht zu einer Verbreitung von professionalisiertem Alltagswissen werden (Harrison et al. 2007).

Studierende mit der Fähigkeit auszustatten, sich ein Wissen über das Wissen anzueignen, wird somit zur Zielsetzung. Dieses Metawissen und die damit verbundene intellektuelle Agilität versetzt sie in ihrer späteren Rolle als Praktiker in die Lage, Sichtweisen, Bestrebungen, Ziele, Rahmenbedingungen, Verpflichtung und Verantwortung so zu beeinflussen, dass sie sich im Einklang mit den multiplen fachlichen, sozialen und ökonomischen Erwartungen verändern können.

Entwickeln statt ausbilden

Da Hochschulen der legitime intellektuelle Schauplatz für freie Debatten sind und den kreativen Raum lassen sollten, um alternative Weltansichten und Ansätze zu tolerieren, die nicht einfach in ein Funktionstraining integriert werden können, eignen sie sich besonders als Ort zur Ausbildung von Führungskräften. Paradoxerweise können Hochschulen den praktischen Nutzen dadurch vergrößern, dass sie eine theoretische Distanz zur Praxis einnehmen. Dies wird erreicht, indem sie schlüssige und zwingende alternative Sichtweisen liefern (Harrison et al. 2007). Ein Erfolgsfaktor liegt darin, den zugrunde liegenden inhaltlichen und methodischen Bedarf einer Ausbildung zu erkennen und sich weniger nach den Wünschen von Teilnehmern und Unternehmen zu richten. Denn damit ist eine weitere gefährliche Sichtweise verbunden: Studierende als Kunden zu bezeichnen. Ein Ausbildungsprogramm, in dem Menschen zu etwas werden sollen, also sich

verändern und eine Persönlichkeitsentwicklung durchlaufen sollen, kann niemals sein Ziel erreichen, wenn es die Beziehung zu seinen Teilnehmern auf eine Angebots- und Nachfragesituation reduziert (Harrison et al. 2007).

Eine Hochschule zu sein bedeutet, Menschen ins Arbeitsleben zu entlassen, die reflektiert, kritisch und kreativ denken können. Dies kann nicht durch immer stärkere Orientierung an Berufsbildern erreicht werden. Indem man Hochschulabsolventen immer stärker mit einem bestimmten Berufsbild vor Augen ausbildet, nimmt man ihnen viele Chancen am Arbeitsmarkt. Denn: Berufsausbildung betreiben Unternehmen selbst wesentlich effektiver. Die Attraktivität von Hochschulabsolventen für Arbeitgeber liegt eben nicht nur in ihrer Fachkompetenz, sondern vor allem in der Fähigkeit, sich schnell und gewissenhaft in neue, komplexe Themengebiete einzuarbeiten und sich in einem institutionellen Rahmen zurechtzufinden. Die Berufsvarianten für beispielsweise Ingenieure, Betriebswirte und Informatiker sind so vielfältig, dass mehr Spezialisierung und mehr Praxisorientierung, im Sinne einer vorausseilenden Arbeitsmarktorientierung, dazu führen kann, dass deren Chancen am Arbeitsmarkt eher begrenzt als ausgeweitet werden.

Um reflektierte, systemisch denkende Akademiker und zukünftige Führungskräfte hervorbringen zu können, muss eine Hochschule diesen Menschen den Raum geben, die persönlichkeitsförmernden Auswirkungen einer vollständigen wissenschaftlichen Ausbildung greifen zu lassen. Auf der anderen Seite sollte man dazu das Idealbild des selbstverantwortlichen, sich selbst bildenden Studierenden vor Augen haben (Spoun & Domnik 2004). Dieses Idealbild beschreibt Personen, die nicht mit dem Anspruch an eine Hochschule gehen, sich ausbilden zu lassen, sondern mit dem Anspruch, sich zu bilden. Die Auf-

gabe der Hochschule ist es hiernach, Lieferant für Ideen, Konzepte, Theorien und Techniken zu sein und eine Diskussion darüber in Gang zu setzen. Sie ist dabei die Plattform, auf der sich neue Ideen und Bestrebungen entwickeln können. Sie sollte diese Bestrebungen fördern, statt sie zu steuern; ganz im Sinne eines „facilitating over controlling“ (Mintzberg & Gosling 2002). ■

Literatur

- Blecking, D. (2010). Die transkulturelle und interkulturelle Dimension des Sports. Tokarski, W. & Petry, K. Handbuch Sportpolitik. Schorndorf, 195–213.
- Clegg, S. R., Ross-Smith, A. (2003): Revising the Boundaries – Management Education and Learning in a Postpositivist World, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 2, No. 1, 85–98.
- Detel, W. (2007): Grundkurs Philosophie, Band 4. Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, Reclam, Ditzingen.
- Ghoshal, S. (2005): Bad Management Theories are Destroying good Management Practices, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 4, No. 1, 75–91.
- Grey, C. (2004): Reinventing Business Schools – The Contribution of Critical Management Education, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 3, No. 2, 179–186.
- Harrison, R. T., Leitch, C. M., Chia, R. (2007): Developing Awareness in University Business Schools – The Challenge for Executive Education, *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 6, No. 3.

- Humboldt, W. v. (1846): Wilhelm Freiherr von Humboldt's gesammelte Werke, Band 5, G. Reimer, Berlin.
- Jansen, S. (2008): Humboldt 2.0 – Plädoyer für eine paradoxe Universitätstheorie und -praxis oder: eine Liebeserklärung an nährnde und lehrende Mütter, *Jg. 2010 (2)*, 156–173.
- Hogan, R. & Warrenfeltz, R. (2003): Educating the Modern Manager, *Academy Of Management Learning & Education*, Vol. 2, No. 1.
- Macilwain, C. (2015): Time to cry out for academic freedom, in *Nature*, Vol. 527, 19.11.2015, S. 277.
- Mintzberg, H. & Gosling, J. (2002): Educating Managers beyond Borders, *Academy of Management Learning and Education*, Vol. 1, No. 1, 64–76.
- Osel, J. (2015): Jedem seine Nische, *Süddeutsche Zeitung*, 71. Jg., (43) Nr. 240, 5.
- Spoun, S. & Domnik, D. B. (2004): Erfolgreich studieren – Ein Handbuch für Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler, Pearson, München.
- Weick, K. E. (1995): Der Prozess des Organisierens, Suhrkamp, Frankfurt am Main.

Zu den Autoren

- Prof. (FH) Dr. Timo Becker ist Professor für Betriebswirtschaftslehre an der Fachhochschule Kufstein Tirol und leitet dort die Studiengänge Marketing & Kommunikationsmanagement (BA) sowie Digital Marketing (MA).
- Prof. Dr. Sebastian Kaiser lehrt Sportmanagement an der Hochschule Heilbronn, Campus Künzelsau – Reinhold-Würth-Hochschule. Er ist Herausgeber der Zeitschrift Sportwissenschaft (Geistes-/Sozialwissenschaftlicher Bereich).

2/2016

**Das liebe Geld: Hochschulfinanzen zwischen
Schuldenbremse und Hochschulpakt**

3/2016

**Bachelor- und Masterausbildung
für den öffentlichen Dienst**

Schicken Sie uns Ihre Beiträge, Informationen und Meinungen!
Kontaktadresse: Prof. Dr. Christoph Maas · christoph.maas@haw-hamburg.de

Redaktionsschluss für die Ausgabe 2/2016 ist der 29. Februar 2016

Redaktionsschluss für die Ausgabe 3/2016 ist der 29. April 2016

Lehrende und Studierende – Spurensuche und Annäherungen an ein schwieriges Verhältnis



Achim Weiland

Prof. Dr. Achim Weiland
Professor für Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Personalentwicklung, an der Hochschule Neu-Ulm
achim.weiland@hs-neu-ulm.de

Vorlesungen an Hochschulen sind gut oder schlecht, sie sind überraschend oder vorhersehbar, sie sind informativ oder bringen nur Altbekanntes, sie binden Studierende ein oder belehren einseitig mittels Frontalunterricht, ohne die Studierenden zum Nachdenken zu bewegen ... Das alles ist nichts Neues. Studierende sind zufrieden oder sind nicht zufrieden mit ihren Vorlesungen und den Lehrenden; die Lehrenden gehen mit Motivation an ihren Job oder nicht. Überraschend allerdings ist die große Bandbreite, die hohe Heterogenität in Lehr- und Lern-Ansätzen, in eingesetzten Methoden und in der letztendlich realisierten (oder auch nur subjektiv empfundenen) Qualität von Lehre über alle Hochschulen und über alle Studiengänge hinweg. In diesem Artikel wird versucht, einigen Ursachen für negative Abweichungen von einem (wie immer auch) als gut definierten Soll-Zustand an Lehre auf die Spur zu kommen. Lehrende und Studierende begegnen sich dabei auf einer Bühne voller Widersprüche: der Hochschule.

Die Lehrenden

Ein erster Blick gilt dem Individuum, zu allererst den Lehrenden, seien es Professoren oder fest angestellte Lehrkräfte ohne Professorenstatus. Sie bestimmen in der Interaktion mit den Studierenden den Ton, wählen Lehrstoff aus, grenzen Wissensgebiete ein, vermitteln und prüfen.

Was aber genau bringt dieser neue Job mit sich? Alle Neuberufenen sollten sich überlegen, welche Aufgaben genau auf sie zukommen und ob sie dafür die benötigten Kompetenzen haben. Dazu

gehört auch ein eigenes Bild davon, wie denn eine gute Lehre aussehen könnte.¹

Kurz-Reflexion:

Welche Aufgaben sollen Sie konkret erledigen (in Lehre, Forschung, Selbstverwaltung etc.)?

Haben Sie dazu die benötigten Kompetenzen (fachliche, soziale, methodische und Selbst-Kompetenzen)? Falls nicht: Wie und wo können Sie sich diese Kompetenzen aneignen?

Warum aber wird jemand Lehrender? Was bringt sie oder ihn an die Hochschule in genau diesen Beruf? Über diese Gründe kann nur spekuliert werden – wichtig erscheint aber, dass sich jeder selbst klarmacht, was er erwartet von diesem Job. Es gibt realistische Erwartungen, z. B. „Wissen vermitteln, weil es mir Spaß macht, es weiterzugeben“, sowie offensichtlich unrealistische Erwartungen wie „alle Studierenden sind per se motiviert und engagiert“. Es gibt aber auch unbewusste Erwartungen, die Konflikte kreieren werden, z. B. „ich möchte von allen Studierenden gemocht werden“.

Kurz-Reflexion:

Welche Erwartungen in Bezug auf Ihren Job haben Sie selbst an sich? Welche dieser Erwartungen wollen und können Sie erfüllen?

Wie „ticken“ Sie selbst? Was sind Ihre Antreiber?

Und: So unterschiedlich, wie Menschen sein können, so unterschiedlich sind auch die Lehrenden: „Von Hause aus“ haben sie mehr oder weniger Humor, mehr oder weniger Empathie, eine

Täglich gehen wir miteinander um als Lehrende und als Lernende, aber selten denken wir darüber nach, was dabei eigentlich geschieht und warum es geschieht. Von Zeit zu Zeit sollten wir innehalten und einen Blick von außen auf unsere Rolle werfen – in unserem eigenen Interesse.

mehr oder weniger dicke Haut, sie sind mehr oder weniger selbstzentriert. Jeder trägt zudem sein Beziehungs- und Interaktionsmuster in und mit sich herum, meistens unbewusst, das aber entscheidenden Einfluss auf die Interaktion mit den Studierenden haben wird. So wird derjenige, der selbst in seiner Jugend primär für Leistung belohnt wird, dieses Muster mit Sicherheit auch auf seine Studierenden übertragen und Leistung primär setzen; Studierende geduldig zu unterstützen wird ihm eventuell schwerfallen. Manche sind konflikt-scheu, manche sind empfindlich gegenüber Kritik etc. Bewusst sind diese wirkungsvollen Antriebsmechanismen allerdings den wenigsten Lehrenden.

Alle Lehrenden kommen aber mit ihrer Lehrfunktion in einen Kontext, in dem ihre Persönlichkeit in der direkten Interaktion mit den Studierenden die dominante Rolle spielen wird. Der Lehrende steht prinzipiell alleine vor einer Gruppe von Studierenden, sein „Ton“ wird die „Musik“ seiner Veranstaltung bestimmen und seine blinden Flecken werden seine Sichtweise bestimmen, andererseits wird sein „roter Punkt“ schnell von den Studierenden erkannt werden. Alleine an seiner Begrüßung werden die Studierenden erkennen, in welcher Stimmung sich der Lehrende befindet und was sie erwarten können. Der Lehrende ist ja für die Studierenden permanent sichtbar mit all seinen inhaltlichen, methodischen und persönlichen Stärken, aber auch mit all seinen Schwächen und Verletzlichkeiten. Er steht meist im Fokus, ob er sich dessen bewusst ist oder nicht, ob er dies will oder nicht. Grund genug allemal, sich mit sich selbst zu beschäftigen, bevor der Lehrende in den Ring steigt mit all zu viel ihm selbst Unbekanntem an Bord.

Die Lehrenden sind prinzipiell Einzelkämpfer in ihrer Lehrsituation: pro Vorlesung ein Lehrender. Kooperation (und Kontakt und Kommunikation) zu Kollegen findet auf freiwilliger Basis statt, der Arbeitskontext selbst und die Arbeitsstrukturen erfordern wenig Kooperation und Teamfähigkeit bei den Lehrenden. Ab und an taucht die Frage auf: „Wie machen das eigentlich meine Kollegen?“ Da es aber wenig gestaltete Räume für Erfahrungsaustausch an den Hochschulen oder in den Fachbereichen gibt, bleibt diese Frage allzu oft unbeantwortet oder in der Eigenregie des Lehrenden und damit getragen von persönlichen Sympathiebeziehungen und dem Prinzip „Zufall“. Wird der Sozialkontakt zu Kollegen auf einer privaten Basis von Sympathie oder ähnlichen Interessen gesucht, so ist der Sozialkontakt zu Studierenden meist kurz, oft sieht man einen Studierenden nur während einer Veranstaltung von zwei Semesterwochenstunden, oftmals ist es dann aber auch nur einer von fünfzig oder mehr Studierenden. Die Sozialkontakte der Lehrenden sind also eher fragmentarisch und anders gestaltet als bei den Mitarbeitern der Verwaltung mit ihren festen Arbeitskontexten.

Dieser Job gibt zudem wenig Feedback. Die Studierenden fühlen ihre Abhängigkeit: Wer gibt einem Lehrenden offen Feedback, wenn er in der Notengebung von ihm abhängig ist? Ein „Himmelfahrtskommando“, dessen offensichtliche Risiken nur selbstbewusste Studierende mit einer großen Portion Idealismus eingehen, da eine Verhaltensände-

rung des Lehrenden ihnen selbst meist nicht zugutekommen würde, sondern nur den nachfolgenden Generationen an Studierenden.

Kurz-Reflexion:

Mit welchen Adjektiven würden Sie selbst Ihr Verhalten in den Vorlesungen beschreiben?

Wir würden die Studierenden Sie beschreiben? Wie würden Kollegen Sie sehen?

Wo gibt es Gemeinsamkeiten und wo gibt es Unterschiede bei diesen Bewertungen?

Zu welchem Aspekt Ihres Handelns und einer Wirkung brauchen Sie noch weitere Informationen von anderen?

Was wollen Sie belassen an Ihrem Verhalten, was wollen Sie verändern?

Der Lehrende schwebt also oftmals in einem rückmeldefreien Raum, allzu oft verstärkt dies die bei manchen vorhandene Tendenz, sich selbst für „gut“ zu halten, für eine Autorität (eine fachliche? eine moralische?) mit einem nicht weiter hinterfragbaren Verhalten. Eine kritische Rückmeldung von Kollegen fehlt ebenfalls, eine kritische Rückmeldung durch Dekane oder Präsidenten fällt ebenfalls weg, da diese den Ort des Geschehens, die Vorlesung des Lehrenden, kaum betreten. Zu was in der Lehre sollten sie wie ein Feedback geben?² Eine Rückmeldung zu quantifizierbarer Drittmittelforschung fällt da allemal leichter.

Zudem sind die Lehrenden auf einem beruflichen Plateau angekommen, das sie so bald nicht mehr verlassen werden: Mehr als Professor geht eben nicht, es sei denn, man nimmt eine Funktion innerhalb der Hochschulverwaltung an. Es gibt Fächer mit mehr und mit weniger Aktualisierungsbedarf;

Fächer mit technischem Hintergrund haben es da schwerer, ebenso wie Fächer, deren Inhalt einer regelmäßigen Neuregulierung unterliegen. Ansonsten ist der Zuwachs an neuen Aufgaben, Inhalten und Kompetenzen eher beschränkt, es sei denn, Mann oder Frau zeigt Eigeninitiative, sucht sich neue Vorlesungsgebiete und damit auch neue inhaltliche Herausforderungen aus. Aus einem Hochschullehrerjob kann ein intellektuell unterfordernder Job werden, wenn Mann oder Frau bei seinen bzw. ihren Leisten und in der Komfortzone bleibt.

Aufgaben

- Die Lehrenden brauchen eine realistische Selbsteinschätzung des Job-Profils und der eigenen Kompetenzen. Sie müssten sich ein eigenes Rollenverständnis erarbeiten und dies regelmäßig reflektieren, am besten in einer Peergroup unter professioneller Leitung.
- Im Auswahlverfahren für neue Lehrende sollte mehr Wert gelegt werden auf die wichtigen überfachlichen Qualifikationen von Bewerbern, also auf die Kompetenzen, die sie zum erfolgreichen Lehren (und zum Überleben) an der Hochschule mitbringen müssen. Manche dieser Kompetenzen sind leicht erlernbar, bei anderen gehören eher Neigung und Charakter dazu. Hertl & Schaar-schmidt haben für Lehrer vier wichtige Anforderungsbereiche ausgearbeitet: Psychische Stabilität; Aktivität, Motivation und Motivierungsfähigkeit; Soziale Kompetenz; Grundfähigkeiten und -fertigkeiten. Diese müssten auf Lehrende an Hochschulen angepasst werden.³
- Lehrende könnten zu Beginn eines Semesters mit den Studierenden Spielregeln zum gegenseitigen Umgang vereinbaren. Bei Störungen sollten diese im Sinne des Primats der Beziehung vor dem Inhalt geklärt werden. Man könnte außerdem

nachdenken über eine Art „Kodex“, eine Art Selbstverpflichtung der Lehrenden in Bezug auf Basisanforderungen des Lehrens.

Rollen und Rollenerwartungen an die Lehrenden

Es gibt einen im Job angelegten Rollenkonflikt, da Arbeitgeber und Vorgesetzte, d. h. Ministerien und Hochschulleitungen, mehrere widersprechende Aufgaben delegiert haben an die Lehrenden. So hat der Lehrende eine Prüfungs- und damit eine Selektionsfunktion: Oft genug entscheiden Prüfungen über den sozialen Aufstieg eines Studierenden. Rechtlich gut absicherbar lässt sich Faktenwissen prüfen, was den einseitigen Fokus von Prüfungen oft schon vorgibt (trotz der immer wieder betonten hohen Bedeutung von Transferwissen). Andererseits wird von den Lehrenden erwartet, die Studierenden zu unterstützen und zu coachen beim Lernen – der eigentliche „Produzent“ von Wissen sei ja der Studierende selbst. Doch allzu oft beißen sich diese beiden Rollen, auch von den Studierenden aus gesehen, die kritisch und vorsichtig die Lehrenden beäugen, wie diese diesen Konflikt meistern – oder zumindest ihnen gegenüber irgendwie artikulieren.

Die Studierenden selbst können auch mehrere Erwartungen haben, die nicht immer kongruent sind: Wissen erwerben, gute Noten erhalten für die spätere berufliche Entwicklung, aufwandsarm und schnell studieren etc.

„Wegdrücken“ lässt sich dieses Spannungsfeld nicht, am wenigsten über Fraternisierungsstrategien wie etwa das Duzen der Studierenden, das ein falsches Gefühl von Gleichheit trotz ungleich verteilter Rollen mit ungleichem Auftrag und Machtinstrumentarium vermittelt. Eine Rollenklärung erfolgt in der Regel nicht, weder mit sich selbst noch mit den Kollegen noch mit den Studierenden. Zudem sollen

alle Lehrenden den Studierenden gegenüber „neutral“ sein, Sympathie und Antipathie dürfen offiziell keine Rolle spielen, wirken aber meist unbewusst mit. Dieser in den Aufgabenstellungen angelegte Widerspruch regelt sich nicht von alleine, er muss vom Lehrenden erkannt und (meist) alleine bewältigt werden.

Kurz-Reflexion:

Welche Erwartungen werden von anderen an Sie gestellt? Welche dieser Erwartungen wollen und können Sie erfüllen? Was müssen Sie wie abklären an Rollenerwartungen mit anderen?

Die Organisation und die Rahmenbedingungen

An den strukturellen Rahmenbedingungen, die Gesetzgeber, Ministerien und Hochschulleitungen vorab gesetzt haben, kommt trotz individueller Unterschiede niemand vorbei; diese Rahmenbedingungen haben in der Regel eine starke verhaltensbeeinflussende, überindividuelle Wirkung für die Lehrenden. Es gibt deutlich einengende Rahmenbedingungen und – aus Sicht der Lehrenden – auch vorteilhafte Rahmenbedingungen.

Als negativ empfunden wird meistens die hohe Regelungsdichte, die vor allem Prüfungen und deren Modalitäten betrifft sowie viele Themengebiete des Arbeitens abseits des direkten Kontakts mit den Lernenden wie Einrichtung von Studiengängen, Genehmigung von Dienstreisen, PC-Nutzung, Einwerbung und Nutzung von Drittmitteln. Im Vergleich zu nicht öffentlichen Einrichtungen wird diese Regelungsdichte oftmals als zu rigide und als einengend angesehen. Auch das Entgeltsystem der Hochschulen wird – im Vergleich zur freien Wirtschaft, dem ursprünglichen Arbeitsgebiet vieler Lehrender – als wenig transparent und leistungsbelohnend empfunden.

Abgesehen von diesen Vorschriften formaler Art gibt es aber – im Unterschied etwa zu vielen Schulen oder auch zu Wirtschaftsunternehmen – kaum Standards in Bezug auf das erwünschte Verhalten aller Beteiligten oder in Bezug auf Inhalte und Methoden –, also beispielsweise

- zum Umgang zwischen Lehrenden und Studierenden,
- zur Durchführung der Lehre (Termin-treue, Ansprechbarkeit, Evaluation),
- zu Stoffabsprachen und Stoffabgren-zungen oder
- zum Repertoire an möglichen Lehr-Lern-Interaktionen („Methoden-koffer“).

So finden Studierende mit Sicherheit die „Lücke“ bei den Lehrenden und suchen sich denjenigen aus, der beispielsweise mehr Hilfestellung bei der Abfassung der Bachelorarbeit gibt als andere Lehrende und großzügiger bewertet.

Kurz-Reflexion:

Welche Standards gibt es bereits bei Ihnen in Ihrem Organisationsbereich?

Welche Standards wären aus Ihrer Sicht besonders wichtig? Können Sie selbst diese Standards begrifflich exakt definieren?

Mit wem könnten Sie diese Standards erar-beiten?

Bei großen Gruppen, bei denen es keine geregelten Kontakte und deshalb auch keine soziale Kontrolle mehr gibt, reicht für das Vorgehen in dieser Hinsicht der „gesunde Menschenverstand“ nicht mehr aus. Dies spricht für Standards, die aber schon um der Akzeptanz willen gemeinsam erarbeitet, verabschiedet und kontrolliert werden sollten.

Zu nennen ist weiterhin die im Grund-gesetz verankerte Freiheit von For-schung und Lehre, die aus den Lehren-den oft unabhängige Kometen macht,

schwer zu berechnen in ihrer Flugbahn und kaum lenkbar. Oft wird diese Frei-heit der Lehrenden als universelles Abwehrmittel gebraucht, wo eine dis-kussions- und kompromissbereite Hal-tung angebracht erscheint (z. B. bei der Abstimmung von Lehrinhalten über Vorlesungen von Kollegen hinweg). Hinzu kommt das Berufsbeamtentum, das maximale, leistungsunabhängige Arbeitsplatzsicherheit garantiert.

Dies führt zu einer als paradox empfun-denen Situation für die Lehrenden: einerseits stark fremdbestimmt durch enge Regulierungen für Beschäftigte im öffentlichen Dienst, andererseits äußerst selbstbestimmt und autonom im Vorlesungsraum.

Die Selbstverwaltung der Hochschule mit zeitlich befristeten und daher oft-mals rotierenden Ämtern unter prinzi-piell Gleichen ist nicht förderlich für zügige und mitunter notwendige „harte“ Entscheidungen, z. B. zum Strei-chen von Fächern oder Studiengängen. Durch die Form der Auseinandersetzung bei der Entscheidungsfindung verlieren viele einstmals engagierte Kollegen irgendwann die Lust und Energie.

Die Lehrenden haben einen Lehrauf-trag, aber anders als an den Schulen direkt verankert keinen Erziehungsauf-trag mehr. Damit scheint ein Primat der Vermittlung von Wissen gegenüber der Ausbildung von Persönlichkeit gesetzt. Die Lehrenden haben dementsprechend auch keine disziplinarische Gewalt, ihre Autorität den Studierenden gegenüber könnte sich speisen „nur“ aus Persön-lichkeit, Fachwissen oder erarbeitetem Respekt.

Die Studierenden auf der anderen Seite kommen in immer jüngerem Alter an die Hochschulen. Damit sind sie biogra-fisch meist noch zu verorten in der postpubertären Ablösung vom Eltern-haus: zum ersten Mal auf eigenen Füßen stehend. Es sind junge Erwachse-ne, oftmals auf der Suche nach sich selbst. Groß geworden im permanenten medialen Entertainment, erwarten sie Infotainment mit ständig neu gesetzten

Aufmerksamkeitsreizen. An den Hoch-schulen haben sie ein hohes Maß an Autonomie, etwa beim Vorlesungsbe-such, bekommen aber wenig Rückmel-dung in Form von regelmäßigen Leis-tungsüberprüfungen, wie sie es von der Schule gewohnt waren. Im schlimmsten Fall kommt das Erwachen dann erst am Ende des Semesters mit den alles ent-scheidenden Prüfungen.

Aufgaben

- Die Hochschulleitungen und die Ministerien müssen für gute Lehrbe-dingungen sorgen. So sind bei vielen Themen Gruppengrößen mit mehr als 20 Teilnehmern in der Regel unproduktiv.

Es ist durchaus möglich, das „Dreh-buch“ von Organisationen zu verän-dern, selbst wenn es viele starre, unver-änderliche Rahmenbedingungen gibt. Gemeinsam geht es wahrscheinlich bes-ser. Meine These ist, dass etliche Verän-derungsprojekte in den Hochschulen mit viel gutem Willen, aber eher unpro-fessionell angegangen werden, und dass diese gut gemeinten Impulse dann ver-sanden.⁴ Eine entsprechende Profession-alisierung tut not. ■

- 1 Vgl. hierzu etwa Hilbert Meyer – Zehn Merkma-le guten Unterrichts, <http://www.staff.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/9290.html>, Abruf am 19.06.2015
- 2 Vgl. hierzu die gut ausgearbeitete Aufgabe zu Eigen- und Fremdwahrnehmung von Loebbert, Michael (2013) – Verhaltenscoaching. In: Loebbert, Michael (Hrsg.) (2013) – Professional Coaching. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 206
- 3 SUSANNE HERLT & UWE SCHAARSCHMIDT <http://www.vbe.de/angebote/potsdamer-lehrer-studie/fit-fuer-den-lehrerberuf.html>, Abruf am 07.05.2015
- 4 Vgl. zu einem systematischen Vorgehen etwa Dörhöfer, Stefan & Loebbert, Michael (2013) – Coaching und Organisationsberatung. In: Loebbert, Michael (Hrsg.) (2013) – Professional Coaching. Stuttgart: Schäffer-Poeschel. S. 202



Bremen

Bremer Thesen zur Forschungsförderung (Kurzfassung)

Die Forschungsbedingungen an den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften optimieren – dazu legte eine Arbeitsgruppe des *hlb*-Landesverbandes Bremen im Dezember 2015 Thesen und Forderungen vor, die nun mit Fachpolitikern und Entscheidern diskutiert werden sollen. Die DNH dokumentiert die Thesen in Auszügen.

1. Der gesetzliche Auftrag an die Professorinnen und Professoren aller staatlichen bremischen Hochschulen beinhaltet Forschung und Lehre sowie Wissens- und Technologietransfer (BremHG, 2015, § 4). Auch die Professorinnen und Professoren an den Universitäten für angewandte Wissenschaften (Fachhochschulen) in Bremen haben daher nicht nur die Befugnis zur Forschung, sondern sie können, anders als FH-Professuren in einigen anderen Bundesländern, Forschung auch als eine ihrer dienstlichen Aufgaben wahrnehmen (so schon die HRK 1997).

2. Forschung und Lehre ergänzen einander. Die Einbeziehung aktueller Forschungsergebnisse ist Voraussetzung hochwertiger Lehre, und ein wissenschaftliches Studium erfordert, insbesondere in Masterkursen, die Beschäftigung mit modernen Forschungsmethoden. Es entspräche daher weder dem gesetzlichen Auftrag an die Professorinnen und Professoren an den Universitäten für angewandte Wissenschaften (Fachhochschulen) noch der Realität der Wissensproduktion und Wissensdiffusion, wenn Fachhochschulprofessuren ausschließlich als Lehrprofessuren verstanden würden.

3. [...] Eine ausschließliche Orientierung der Fachhochschulen auf die Auftragsforschung widerspräche nicht nur der grundgesetzlich verbürgten Wissenschaftsfreiheit, sondern auch dem landesgesetzlichen Auftrag. Daher muss die

Forschung an Fachhochschulen auch materiell durch eine verstetigte und substanzielle staatliche Ausstattung in die Lage versetzt werden, Impulse in die Gesellschaft zu geben und neue Themen von gesellschaftlicher Relevanz anzustoßen.

4. Gute Arbeitsbedingungen für die Professorinnen und Professoren und die Anerkennung ihrer Leistungen in der Forschung sind Voraussetzungen für hochwertige und gesellschaftlich relevante Forschungsergebnisse und eine forschungsbasierte Lehre. [...]

5. Besonders hinderlich für die Erfüllung der Aufgaben in der Forschung sind: die im Bundesländervergleich singular hohe Regellehrverpflichtung (faktisch 20 Semesterwochenstunden aufgrund der nur hälftigen Anrechnung von Übungen auf das Lehrdeputat), die zunehmende Belastung der Professuren durch Verwaltungs- und Selbstverwaltungsaufgaben [...], der aufgrund einer immer heterogener werdenden Studierendenschaft steigende Beratungs- und Betreuungsbedarf sowie die anhaltende Unterfinanzierung der Forschung aus der Grundausstattung. [...]

6. Die im Landesverband Bremen und Bremerhaven zusammengeschlossene Hochschullehrerschaft setzt sich daher nachdrücklich ein für die schrittweise Reduktion der Regellehrverpflichtung auf 12 SWS (entsprechend der Empfehlungen des Wissenschaftsrates 2008) und die regelhafte Unterstützung jeder Professur durch einen wissenschaftlichen Mitarbeiter bzw. eine wissenschaftliche Mitarbeiterin aus der Grundfinanzierung (unabhängig von der Einwerbung von Drittmitteln). [...]

7. Angesichts der immer kürzer werdenden Lebenszyklen von wissenschaftlichen Erkenntnissen ist die regelhafte Gewährung eines Forschungssemesters für jede Professur jeweils nach drei Jahren erforderlich – wie es auch in anderen Bundesländern üblich ist. In dem Forschungssemester soll der Hochschul-lehrer bzw. die Hochschullehrerin von Lehrverpflichtungen freigestellt werden, ohne diese durch zuvor erbrachte Mehr-Lehre kompensieren zu müssen. Das Forschungssemester soll auch als Praxissemester gewährt werden können [...].

8. Erforderlich sind die Bereitstellung eines substanziellen Forschungsförderfonds und der konsistente Ausbau der Förderinstrumente. [...] Der Forschungsförderfonds soll von einem demokratisch legitimierten Gremium unter Beteiligung externer Fachleute („Forschungsförderkommission“) verwaltet werden (siehe schon HRK 1997). [...]

9. In der Verwaltung sind die Prozesse so zu organisieren, dass Forschung als Kernaufgabe der Hochschullehrerschaft verstanden und proaktiv unterstützt wird. Forschung, die aus Drittmitteln finanziert wird, die keine Gemeinkostenzuschläge vorsehen, muss grundsätzlich von der Gemeinkostenbeteiligung freigestellt werden. [...]

10. Auf der Basis einer hinreichenden Ausstattung mit einem akademischen Mittelbau aus der staatlichen Grundfinanzierung ist den Universitäten für Angewandte Wissenschaften unter Wahrung der üblichen Qualitätsstandards ein Promotionsrecht zu gewähren. [...]

Kontakt:

*Prof. Dr. rer. pol. Hans-Heinrich Bass
Vorsitzender des hlb-Landesverbands*

Bremen

hans-heinrich.bass@hs-bremen.de

Tel.: 0421 5905-0



Hessen

Fachhochschulen in Hessen mit neuem Namen und Promotionsrecht für forschungsstarke Fachrichtungen

Die Hochschule Darmstadt (h_da) und die Hochschule Fulda waren 2006 die ersten, bis 2014 folgten auch die Technische Hochschule Mittelhessen, die Hochschule RheinMain und die Frankfurt University of Applied Sciences: Nach und nach hatten die staatlichen Fachhochschulen in Hessen das „Fach“ aus ihren Namen gestrichen. Seit Anfang dieses Jahres gibt es nun in Hessen auch als Hochschultyp keine „Fachhochschulen“ mehr, stattdessen „Hochschulen für Angewandte Wissenschaften“, kurz HAWs. Ende 2015 hat der Hessische Landtag mit der Reform des Hessischen Hochschulgesetzes (HHG) die Umbenennung beschlossen.

„Die hessischen Fachhochschulen leisten ... im Bereich der anwendungsorientierten Forschung ausnahmslos ... großartige Arbeit“, begründete der hessische Staatsminister für Wissenschaft und Kunst, Boris Rhein, im Landtag seine Gesetzesinitiative: „Deswegen sollen sie, damit draußen steht, was drinnen passiert, ab sofort ‚Hochschulen für Angewandte Wissenschaften‘ heißen.“ „Der Landtag erkennt damit die enorme Fortentwicklung an, die sich die hessischen HAWs seit Anfang der Siebzigerjahre bis heute erarbeitet haben. Diese wegweisende Entscheidung eröffnet uns ganz neue Möglichkeiten“, freut sich Prof. Prof. h. c. Dr. Ralph Stengler, Präsident der Hochschule Darmstadt und seit Anfang 2016 auch Vorsitzender der „HAW Hessen“, dem Verbund der fünf staatlichen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und der Evangelischen Hochschule Darmstadt.

Als bundesweiter Vorreiter wertet Hessen seine HAWs 2016 auf zwei Ebenen auf: So sieht der Hochschulpakt mit dem Hessischen Wissenschaftsministerium für 2016 bis 2020 erstmals drei bis

fünf Millionen Euro jährlich für den Aufbau von Forschungsstrukturen an den HAWs vor. Vor allem aber gibt ihnen das reformierte Gesetz die Möglichkeit, ein Promotionsrecht für forschungsstarke Fachrichtungen zu beantragen. In den Beratungen mit dem Wissenschaftsministerium zur Umsetzung dieses Promotionsrechts läuft es darauf hinaus, „dass die hessischen HAWs anhand sehr strenger Kriterien beweisen müssen, dass eine Fachrichtung forschungsstark ist, bevor das Promotionsrecht verliehen werden kann“, sagt Prof. Dr. Arnd Steinmetz, h_da-Vizepräsident für Forschung.

Zusätzlich zu einer definierten Zahl wissenschaftlicher Veröffentlichungen müssen voraussichtlich etwa im technisch-naturwissenschaftlichen MINT-Bereich mindestens 12 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einer Fachrichtung zusammenarbeiten, von denen jeder Drittmittelnahmen von zumindest 100.000 Euro im Jahr vorweisen kann. Für den nicht technischen Bereich werden 50.000 Euro pro Forschendem und Jahr gefordert. „Das sind Anforderungen, die auch etliche Universitäten herausfordern dürften. Dennoch sind wir sicher, dass die hessischen HAWs die Kriterien innerhalb der nächsten Jahre erfüllen werden.“ Als erster Schritt ist die Gründung eines HAW-übergreifenden Promotionszentrums in der Sozialen Arbeit im Gespräch.

Doch der Anspruch der HAWs geht noch weiter: „Wir wollen eine qualitätsgesicherte Promotion nach dem angelsächsischen Modell“, sagt Steinmetz.



Foto: S. Jens Stengläsner

Prof. Prof. h. c. Dr.
Ralph Stengler

Betreuung und Begutachtung der Promotion finden danach im Unterschied zur üblichen Praxis in Deutschland durch verschiedene Personen statt. Die Gutachterinnen und Gutachter sichern so indirekt auch die Qualität der Betreuung ab. Dazu soll über Zwischenberichte der kontinuierliche Fortschritt der Arbeit gewährleistet werden. Erfahrungen mit dem angelsächsischen Modell gibt es beispielsweise an der Hochschule Darmstadt seit Jahren durch die kooperativen Promotionsverfahren mit den Universitäten in Plymouth und Cork sowie anderen Partnerunis. Insgesamt co-betreut die h_da gerade 69 kooperative Promotionen. 66 wurden seit 2005 erfolgreich abgeschlossen.

Doch werden die HAWs jetzt „kleine Universitäten“, wie Kritiker meinen? HAW Hessen-Vorsitzender Stengler sieht das anders: „Wir können durch das Promotionsrecht die Qualität unserer anwendungsbezogenen Forschung stärken, was auch die Qualität der Lehre befruchtet. Wir werden aber auch unsere bekannten Stärken im Studium behalten. HAW heißt weiterhin: Gute Betreuung in kleineren Gruppen und hoher Praxisbezug.“

*Martin Wunderlich-Dubsky,
Hochschule Darmstadt*



Schleswig-Holstein

Auf Augenhöhe – Das neue „Promotionskolleg Schleswig-Holstein“ als Chance für die Fachhochschulen

Die Herausforderung

Die Aufgabenstellung, Struktur und Wissenschaftlichkeit der Fachhochschulen haben sich seit ihrer Gründung Anfang der Siebzigerjahre des vergangenen Jahrhunderts erheblich gewandelt. Sollten Fachhochschulprofessorinnen und -professoren seinerzeit nicht selbst forschen, sondern die Forschung anderer in ihre Lehre einbringen, so gehört die Forschung heute explizit zu den gesetzlichen Aufgaben der Fachhochschulen. Auch ihr Lehrauftrag ist nach geltender Rechtslage wissenschaftlicher geworden. Im Kontext der Bologna-Reform können infolge eines entsprechenden Beschlusses der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2000 alle Hochschulen Studiengänge einrichten, die zu einem Bachelor- oder Mastergrad führen.

Das Bundesverfassungsgericht hat dementsprechend in seinem Beschluss vom 13. April 2010, Az. 1 BvR 216/07, darauf hingewiesen, dass sich Universitäten und Fachhochschulen in den vergangenen Jahren einander angenähert hätten. Es seien nicht allein die Abschlüsse gleichgestellt worden. Nach dem Willen des Gesetzgebers sollten neben den Universitäten auch die Fachhochschulen als wissenschaftliche Ausbildungsstätten angesehen werden. Darüber hinaus muss der Aspekt der Sicherung des wissenschaftlichen Nachwuchses und damit verbunden das Angebot einer überzeugenden Karriereplanung für die FHs stärker als bisher in den Fokus auch der wissenschaftspolitischen Betrachtung rücken.

Wir sind deshalb davon überzeugt, dass Möglichkeiten für die Fachhochschulen zu schaffen sind, ihre Absolventinnen und Absolventen zu promovieren. Auf Initiative der damaligen schleswig-hol-

steinischen Wissenschaftsministerin Prof. Dr. Waltraut Wende kam es zur Bildung einer Arbeitsgruppe unter Leitung des Verfassers, der Vertreter der Fachhochschulen, der Universitäten und des Wissenschaftsministeriums des Landes angehörten. Der dort erzielte Kompromiss stellt einen guten Ausgleich der verschiedenen Interessen und Erwartungen dar. Das „Promotionskolleg Schleswig-Holstein“ ist ein Eckpunkt der Novellierung des Hochschulgesetzes, das im Dezember 2015 vom Schleswig-Holsteinischen Landtag beschlossen wurde.

Dabei geht es um wesentlich mehr als eine Erweiterung der „kooperativen Promotion“: Unserem Vorschlag liegt eine Balance von Interessen zugrunde. Die Fachhochschulen müssen nicht mehr auf die Suche nach einer geeigneten Universität gehen. Dieser oftmals als hemmend und auch als abwertend empfundene Schritt ist nicht mehr notwendig: Die Entscheidung, ob und in welchen Fächern promoviert werden soll, trifft selbstverständlich die Fachhochschule. Die Kooperation mit einer Universität entsteht dann entweder im wissenschaftlichen Fachdialog, in der konkreten Arbeit des Kollegs oder auf der Basis eines ohnehin schon bestehenden Kontaktes zwischen einer Universität und einer Fachhochschule. Nicht zuletzt deshalb wird das Kolleg auch für ausländische Universitäten geöffnet. Damit ist auch das universitäre Interesse gewahrt. Im Kolleg selbst herrscht also „Augenhöhe“ und es steht einzig das Forschungsinteresse im Zentrum.



Foto: S. Olaf Bathke

Staatssekretär
Rolf Fischer

Das „Promotionskolleg Schleswig-Holstein“

Fachhochschulen und Universitäten können gemeinsam aufgrund eines öffentlich-rechtlichen Vertrages ein Promotionskolleg als hochschulübergreifende wissenschaftliche Einrichtung etablieren. An diesem Promotionskolleg können sich alle schleswig-holsteinischen Hochschulen beteiligen. Nachträgliche Beitritte sind möglich.

Rechtsfähigkeit und Verfahren

Das Promotionskolleg besitzt eigene Rechtsfähigkeit. Es regelt seine Organe und Zuständigkeiten im Rahmen gesetzlicher Mindeststandards selbst. Die Mitgliederversammlung trifft die wesentlichen Entscheidungen, erlässt insbesondere Satzungen und überwacht den Vorstand, der wiederum die operativen Aufgaben wahrnimmt und das Kolleg nach außen vertritt.

Dem Kolleg kann durch Verordnung des Ministeriums das Promotionsrecht verliehen werden, sofern bestimmte (Mindest-)Voraussetzungen erfüllt sind. Hierzu sieht § 54a des Hochschulgesetzes spezielle Vorgaben für die Beteiligung von Fachhochschulprofessorinnen und -professoren am Promotionsverfahren und zum Ablauf des Promotionsverfahrens am Promotionskolleg vor. Das Promotionskolleg dient somit der Qualitätssicherung sowohl der Promotion selbst als auch und vor allem des Promotionsverfahrens.

Flankierend zur Einrichtung des Promotionskollegs können die Vorlesungszeiten der Fachhochschulen an die Vorlesungszeiten der Universitäten angeglichen werden. Hierdurch werden Schwierigkeiten bei Kooperationen zwischen Fachhochschulen und Universitäten abgebaut und zusätzliche Freiräume für Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen zur Forschung geschaffen. Außerdem wird der Hochschulwechsel für die Studierenden erleichtert.

Nicht staatliche Hochschulen

Professorinnen und Professoren nicht staatlicher Hochschulen nach den §§ 76 ff. des Hochschulgesetzes sowie von Universitäten anderer Bundesländer und des Auslands können sich am Promotionskolleg beteiligen; Studierende nicht staatlicher Hochschulen nach den §§ 76 ff. können am Promotionskolleg promoviert werden. Grundlage hierfür ist ein entsprechender Kooperationsvertrag der jeweiligen Hochschule mit dem Promotionskolleg.

Forschungsstärke

Notwendig ist die Bildung von Forschungsteams. Innerhalb des Promotionskollegs als „Dach“ sollen sich in einem Forschungsteam mindestens drei Professorinnen und Professoren von Fachhochschulen aus einem gemeinsamen Forschungsfeld zusammenfinden. Darüber hinaus muss mindestens eine Professorin oder ein Professor des Forschungsteams von einer Universität („Spiegelprofessur“) stammen. Damit wird einerseits der Schwerpunkt auf die Forschung an Fachhochschulen gelegt und andererseits universitären Qualitätsansprüchen Rechnung getragen.

Fachhochschulprofessorinnen und -professoren können sich nach Absatz 3 Satz 1 Buchstabe c) an den Forschungsteams beteiligen, wenn sie entweder

1. bezüglich ihrer Forschungsstärke extern evaluiert wurden,
2. eine Zweitmitgliedschaft an einer schleswig-holsteinischen Universität haben oder
3. zusätzliche wissenschaftliche Leistungen nach § 61 Absatz 1 Nummer 5 Buchstabe a im Rahmen einer Juniorprofessur, durch eine Habilitation oder durch gleichwertige wissenschaftliche Leistungen erbracht haben. Insbesondere kommen Merkmale wie bisherige Forschungsergebnisse, Publikationen, Zitationen, das eingeworbene Drittmittelvolumen, Forschungsk Kooperationen, Forschungsaufenthalte, Patente, Patentanmeldungen, Forschungspreise sowie wissenschaftliche Ehrungen und Anerkennungen in Betracht. Die Aufzählung ist nicht abschließend.

Es geht dabei nicht um eine Verpflichtung zu Promotionsaktivitäten, sondern darum, forschungsstarken Fachhochschulprofessorinnen und -professoren gleichberechtigte Mitwirkung an Promotionsverfahren einzuräumen und ihren Studierenden einen verlässlichen Rahmen zur Durchführung von Promotionsvorhaben zu bieten. Auch ist es nicht Ziel der Landesregierung, die Promotionsquote weiter zu erhöhen. Die Arbeit des „Promotionskollegs“ wird nach einer Anlaufzeit von mehreren Jahren evaluiert.

Qualitätssicherung

Mit der Trennung zwischen Betreuung und Begutachtung wird darüber hinaus ein Höchstmaß an Objektivität in der Begutachtung und damit die Qualität der Promotion insgesamt sichergestellt. Die weitere Ausgestaltung des Promotionsverfahrens wird im Gesetz nicht weiter geregelt, insofern gelten § 54a

und die Promotionsordnung des Promotionskollegs.

Die Urkunde zur Verleihung der Promotion soll neben dem Siegel des Promotionskollegs auch das Siegel der Fachhochschule, aus der die Betreuungsperson stammt, und das Siegel der Universität, aus der die universitäre Spiegelprofessur stammt, tragen. Die nähere Ausgestaltung des Promotionsverfahrens ist in der Promotionsordnung zu regeln. Dort wird auch das Verfahren zur Verleihung von Ehrenpromotionen geregelt.

Fazit: Die Promotion als Perspektive

Mit der Einrichtung eines Promotionskollegs Schleswig-Holstein als hochschulübergreifende wissenschaftliche Einrichtung erhalten die Fachhochschulen die Möglichkeit, an der Verleihung von Promotionen und Ehrenpromotionen gleichberechtigt mitzuwirken. Dabei wird sichergestellt, dass das Promotionsrecht ein institutionelles Recht bleibt und nicht einzelnen Fachhochschulprofessorinnen oder -professoren als individuelles Recht zugesprochen wird. Unser Vorschlag stellt damit die bewährte Differenzierung im Wissenschaftssystem nicht infrage.

Deshalb ist es richtig, was Karla Neschke in Heft 5/2015, S. 169 der DNH als Conclusio eines Workshops zur Zukunft der Fachhochschulen schreibt: „Mitarbeiter verbleiben an ihrer Hochschule nach ihrem Hochschulabschluss nur, wenn sie eine Perspektive auf eine angemessene Qualifikation haben; in der Regel ist das eine Promotion. Ohne diese Qualifikationsmöglichkeit wechseln Fachhochschulabsolventen in besser bezahlte Jobs in der Wirtschaft.“

Rolf Fischer
Staatssekretär für Wissenschaft
Ministerium für Soziales, Gesundheit,
Wissenschaft und Gleichstellung des
Landes Schleswig-Holstein

Kein finanzieller Ausgleich wegen Mehrarbeit?

Zum Thema „Mehrarbeit“ von Beamten hat das Verwaltungsgericht Düsseldorf (VG Düsseldorf) vor Kurzem entschieden, dass kein finanzieller Ausgleichsanspruch und auch kein Schadenersatzanspruch eines Beamten wegen Mehrarbeit bestehen. Da zahlreiche Parallelen zu der Problematik der „Mehrlehre“ bei Professorinnen und Professoren und den Lehrverpflichtungsverordnungen der Bundesländer bestehen, soll dieses Urteil – gerade wegen seiner Aussagen zu einem möglichen Schadenersatzanspruch – zusammengefasst und anschließend in den Zusammenhang zu der konkreten Lage bei den Lehrenden an Hochschulen gesetzt werden.

Zugrunde liegender Sachverhalt

Der Kläger – ein Studienrat – forderte, ihm die „vom Studienseminar zur späteren Verrechnung an die Schule gemeldeten Freistellungsstunden als Mehrstunden zu vergüten“, da es sich um Zeiten gehandelt habe, die er für zusätzliche Seminare, für Ausbildungsarbeit der Referendare sowie für die Betreuung und Korrektur von Examensarbeiten aufgewendet habe. Bei diesen Stunden handele es sich um Semesterwochenstunden, die daher entsprechend zu multiplizieren wären. Das VG Düsseldorf wies nun seine Klage auf (finanziellen) Ausgleich wegen Mehrarbeit ab (VG Düsseldorf, Urteil vom 13. März 2015, Az. 2 K 7605/13).

Anordnung der Mehrarbeit notwendig

Nach Ansicht des Gerichts lasse sich der geltend gemachte Anspruch insbesondere nicht aus der entsprechenden Regelung des Beamtenrechts herleiten. Dem Fall lag § 61 Absatz 1 Satz 2 Landesbeamtengesetz NRW zugrunde. Dort heißt es: „Wird er [der Beamte] durch eine dienstlich angeordnete oder genehmigte Mehrarbeit mehr als fünf Stunden im Monat über die regelmäßige Arbeitszeit hinaus beansprucht, so ist ihm innerhalb eines Jahres für die über die regelmäßige Arbeitszeit hinaus geleistete Mehrarbeit entsprechende Dienstbefreiung zu gewähren (...).“ In diesem Punkt ähnelt die zitierte Regelung derjenigen Regelung, die sich auch in den Lehrverpflichtungsverordnungen der Länder zu den Lehrverpflichtungen der Professorinnen und Professoren findet.

Das VG Düsseldorf entschied, dass es im konkreten Fall bereits an der erforderlichen dienstlichen Anordnung von Mehrarbeit fehle, und unterstrich damit einmal mehr die Bedeutung der Anordnung und ihres Nachweises für den Beamten. Der Dienstherr entscheide über die Anordnung von Mehrarbeit durch Verwaltungsakt. Dabei habe er zu prüfen, ob nach den dienstlichen Notwendigkeiten überhaupt eine Mehrarbeit erforderlich sei und welchem Beamten sie übertragen werden solle. Die Entscheidung müsse also gerade auf die Anordnung von Mehrarbeit abzielen. Eine solche Entscheidung des Landes lag in dem konkreten Fall nach Ansicht des Gerichts indes nicht vor.

Kein Schadenersatz

Auch als Schadenersatz stünde dem Kläger die finanzielle Abgeltung nicht zu, da er nach Ansicht des VG Düsseldorf keinen materiellen Schaden erlitten habe. Die Mehrarbeit eines Beamten stelle keinen Schaden im Sinne des allgemeinen Schadenersatzrechts dar. Denn für beamtenrechtliche Schadenersatzansprüche sei der Schadensbegriff maßgebend, der den §§ 249 ff. BGB zugrunde liege, wonach Geldersatz nur bei einem Vermögensschaden, nicht aber bei einem immateriellen Schaden – wie etwa den Verlust von Zeit – zu leisten sei.

Anspruch aus „Treu und Glauben“?

Auch aus dem Grundsatz von Treu und Glauben ergebe sich kein finanzieller Ausgleichsanspruch. Ein solcher Billigkeitsanspruch setze voraus, dass der Beamte rechtswidrig zu viel gearbeitet habe. Hinzutreten müssten Billigkeitsgesichtspunkte, die einen angemessenen Ausgleich der Interessen der Beteiligten im Einzelfall gewährleisten sollen. Dementsprechend hätte die Vorenthaltung eines Ausgleichs für die geleistete Zuvielarbeit angesichts der Gesamtumstände grob unbillig und für den Beamten nicht zumutbar gewesen sein müssen. Dies sei aber konkret nicht der Fall gewesen, so dass VG Düsseldorf.

Dafür jedenfalls zeitnahe Geltendmachung notwendig

Denn der geltend gemachte Billigkeitsanspruch scheitere im Streitfall bereits daran, dass der Kläger die Mehrarbeit nicht zeitnah vor deren Erbringung geltend gemacht habe. Ein auf Treu und Glauben gestützter Ausgleichsanspruch komme aber nur für rechtswidrige Zuvielarbeit in Betracht, die ab dem auf die erstmalige Geltendmachung folgenden Monat geleistet worden sei.

Dies folge aus der sich aus dem Beamtenverhältnis ergebenden Pflicht, auch im Rahmen eines Ausgleichs für rechtswidriges Verhalten auf die Belange des Dienstherrn Rücksicht zu nehmen und ihm die Möglichkeit zu geben, sich auf die gegen ihn erhobenen Ansprüche einzustellen. Der Dienstherr habe ein berechtigtes Interesse daran, nicht nachträglich mit hohen Ausgleichsforderungen belastet zu werden. Auch der Zweck des Anspruchs, vorrangig durch Freizeitausgleich die besonderen gesundheitlichen Belastungen der

Zuvielarbeit auszugleichen, spreche für das Erfordernis einer Geltendmachung im zeitlichen Zusammenhang mit der Belastung. Hiervon unabhängig sei es dem Beamten in dem von gegenseitiger Rücksichtnahme geprägten Verhältnis zu seinem Dienstherrn zuzumuten, seinem Begehren auf Gewährung von zeitlichem Ausgleich frühzeitig Ausdruck zu verleihen, zumal an einen solchen Antrag keine hohen Anforderungen zu stellen seien. Ohne einen derartigen Antrag müsse der Dienstherr nicht davon ausgehen, jeder Beamte werde Überschreitungen des Pflichtstundendeputats auch beanstanden.

Fazit

Wenn auch Unterschiede bestehen, so sind Parallelen zwischen der Mehrarbeit eines Laufbahnbeamten auf der einen und der Mehrlehre eines Hochschulleh-

renden auf der anderen Seite unübersehbar, etwa, was die Bedeutung der Anordnung von Mehrarbeit bzw. Mehrlehre angeht. Interessant sind vor allem der vom VG Düsseldorf diskutierte Schadenersatzanspruch und der Anspruch auf finanziellen Ausgleich abgeleitet aus dem Grundsatz von Treu und Glauben. Dies insbesondere, weil bislang keine nennenswerte Rechtsprechung zu dem Thema „Mehrlehre“ bei Professorinnen und Professoren existiert. Die Grundsätze, die das VG Düsseldorf bei den Laufbahnbeamten anwendet, dürften daher entsprechend auch bei den Professorinnen und Professoren zur Anwendung kommen.

Ob eine Übertragung in Bezug auf den nach dem VG Düsseldorf grundsätzlich bestehenden Anspruch auf finanziellen Ausgleich, abgeleitet aus Treu und Glauben, auf die Situation bei den Professoren

und Professoren erfolgen kann, ist allerdings zu bezweifeln. Denn einer der wesentlichen Unterschiede zwischen Laufbahnbeamten und Lehrenden an Hochschulen besteht darin, dass in den Landesbeamtenengesetzen für Laufbahnbeamte ein finanzieller Ausgleich – wenn auch nur in Ausnahmefällen – vorgesehen ist (in dem zugrunde liegenden Fall § 61 Absatz 2 LBG NRW). Dies stellt einen gravierenden Unterschied zu den Lehrverpflichtungsverordnungen der Länder dar, die anerkanntermaßen lediglich einen zeitlichen Ausgleich zum Inhalt haben und gerade nicht auf einen finanziellen Ausgleich abzielen. Wenn auch nicht als Schadenersatz oder abgeleitet aus Treu und Glauben – es besteht für die Professoren immer noch die Möglichkeit, über eine besondere Leistungszulage zu verhandeln und die Mehrlehre insofern geltend zu machen (siehe unten).

h/b-Konkret: „Mehrlehre“ bei Professorinnen und Professoren

Bei dem Thema Mehrlehre ist regelmäßig zunächst danach zu unterscheiden, ob es sich um „freiwillige Mehrarbeit“ oder „Mehrlehre im eigentlichen Sinne“ handelt.

Freiwillige Mehrarbeit oder Mehrlehre auf Anordnung?

Der Unterschied zwischen freiwilliger Mehrarbeit und Mehrlehre an sich liegt darin, dass im letzteren Fall eine Anordnung vorliegt. Für die Geltendmachung eines Ausgleichs müssen zusätzliche Lehrveranstaltungsstunden also angeordnet worden sein – ansonsten liegt ein Fall freiwilliger Mehrarbeit vor. Professorinnen und Professoren haben stets die Freiheit, zusätzliche Lehrveranstaltungen anzubieten, jedoch nur im Fall der Anordnung liegt ein Fall der Mehrlehre vor. Der Fachbereichsleiter müsste daher in dem konkreten Fall geprüft haben, ob unter dem Gesichtspunkt

dienstlicher Notwendigkeit überhaupt die Ableistung zusätzlicher Lehrveranstaltungsstunden erforderlich ist und welchem Lehrenden sie übertragen werden soll. Dieser Vorgang muss dokumentiert sein, zumindest aber die Anordnung der zusätzlichen Stunden. Unsere Empfehlung: Bestenfalls sollte in diesem Zusammenhang auch direkt festgelegt werden, wann der Ausgleich erfolgen soll, damit keine Unklarheiten zulasten des Lehrenden entstehen.

Zeitlicher Ausgleich

Erst dann, wenn feststeht, dass es sich tatsächlich um Mehrlehre im eigentlichen Sinne handelt, kommt ein Ausgleich in Betracht. Einen solchen – rein zeitlichen – Ausgleich sehen die Lehrverpflichtungsverordnungen der Länder vor. Oft sind Unterschreitungen insgesamt nur bis zur Hälfte und Überschreitungen nur bis zum Doppelten der individuellen Lehrverpflichtung zulässig.

Der Ausgleich ist zudem oftmals innerhalb einer gewissen Zeit herbeizuführen, so etwa in NRW grundsätzlich innerhalb der folgenden drei Studienjahre. Auf einem anderen Blatt steht selbstverständlich, inwieweit ein Ausgleich von Mehrlehre im Alltag an den Fachhochschulen tatsächlich möglich ist – daher auch unsere Empfehlung, den Ausgleich direkt zusammen mit der Anordnung festzulegen, falls möglich.

Finanzieller Ausgleich

Was den finanziellen Ausgleich angeht, so bleibt die Möglichkeit der Gewährung einer Leistungszulage, weil eben Mehrlehre geleistet wurde. Dies sehen die Besoldungsgesetze vor. Deren Höhe ist allerdings frei verhandelbar.

Christian Fonk

Neue Bücher von Kolleginnen und Kollegen

Technik/Informatik/Naturwissenschaften

Taschenbuch der Messtechnik

Hrsg. von J. Hoffmann (HS Osnabrück)
7., neu überarbeitete Auflage
Hanser Verlag 2015

Mathematik für Bauingenieure 1 Grundlagen für das Bachelor-Studium

K. Rjasanowa (FH Kaiserslautern)
Carl-Hanser Verlag 2015

Regenerative Energiesysteme

Grundlagen, Systemtechnik und Analysen ausgeführter Beispiele nachhaltiger Energiesysteme
H. Watter (FH Flensburg)
4. Auflage, Springer Verlag 2015

Hydraulik und Pneumatik

Grundlagen und Übungen – Anwendungen und Simulation
H. Watter (FH Flensburg)
4. Auflage, Springer Verlag 2015

Elektrokonstruktion: Gestaltung, Schaltpläne und Engineering mit EPLAN

G. Zickert (Westfälische HS Zwickau)
4., aktualisierte Auflage
Hanser Verlag

Betriebswirtschaft/Wirtschaft/Recht

Lexikon Kita-Recht

M. Hundt (Ev. HS Berlin)
Carl Link Verlag 2015

Die private Bau- und Immobilienfinanzierung: Eine Einführung für Planer und Anbieter von Bauleistungen

D. Noosten (HS Ostwestfalen-Lippe)
Springer Verlag 2015

Kinder- und Jugendhilferecht Eine sozialwissenschaftlich orientierte Darstellung

T. Trenczek (FH Jena), J. Münder
8. Auflage
Nomos Verlag/utb GmbH 2015

25 Jahre SGB VIII. Die Geschichte des Achten Buches Sozialgesetzbuch von 1990 bis 2015

Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft für
Kinder- und Jugendhilfe (AGJ)
R. J. Wabnitz (HS RheinMain)
Berlin 2015

Strategisches Tourismusmarketing Erfolgreiche Planung und Umsetzung von Reiseangeboten

K. A. Wiesner (HS Würzburg-Schweinfurt)
2., neu bearbeitete Auflage
Erich Schmidt Verlag 2016

Soziale Arbeit

Im Mittelpunkt der Mensch – Reflexionstheorien und -methoden für die Praxis der Sozialen Arbeit

Hildesheimer Schriften zur Sozialpädagogik und Sozialarbeit
J. Ebert und S. Klüger
(beide HAWK Hildesheim)
Bd. 23, 1. Auflage
Olms-Verlag 2015

Lebenswelten von Menschen mit Migrationserfahrung und Demenz

Hrsg. von O. Dibelius (Ev. HS Berlin),
E. Feldhaus-Plumin (Ev. HS Berlin),
G. Piechotta-Henze (ASH Berlin)
Hogrefe Verlag 2015

Grundkurs Bildungsrecht für Pädagogik und Soziale Arbeit

R. J. Wabnitz (HS RheinMain)
utb GmbH 2015

Sonstiges

Nachhaltigkeit, Menschlichkeit, Scheinheiligkeit. Philosophische Reflexionen über nachhaltige Entwicklung.

J. H. Franz (HS Düsseldorf)
oekom Verlag 2014

Nonfiction-Formate für TV, Online und Transmedia. Entwickeln, präsentieren, verkaufen.

C. Gerhards (HS Düsseldorf)
UVK Verlag 2013

Lernen und Geschlecht heute – Zur Logik der Geschlechterdichotomie in edukativen Kontexten

M. Meier
Königshausen & Neumann Verlag 2015

Neuberufene

Baden-Württemberg



Prof. Dr. rer. nat. Alexander **Auch**, Informationstechnik, DHBW Mosbach

Prof. Dr.-Ing. Matthias **Bahr**, Bauingenieurwesen, insbes. Baubetrieb, HS Biberach

Prof. Dr. Ricardo **Baumann**, Prävention und Gesundheitspsychologie, SRH Fernhochschule Riedlingen

Prof. Dr. Frank **Brodbeck**, Biomasseproduktion und Logistik, HS für Forstwirtschaft Rottenburg

Prof. Katja **Diefenbach**, Ästhetische Theorie, Merz Akademie Stuttgart

Prof. Dr. Andrea **Goll-Kopka**, Psychosoziale Grundlagen in der Sozialen Arbeit, SRH HS Heidelberg

Prof. Dr. med. Marco **Halber**, Health Care Management, SRH Fernhochschule Riedlingen

Prof. Dr. phil. Alexander **Loch**, Psychologie, insbes. Interkulturelle und soziale Kompetenz, HS für öffentliche Verwaltung und Finanzen Ludwigsburg

Prof. Dr. Dorores **Sanchez-Ben-goa**, Interkulturelle Studien, HdWM Mannheim

Prof. Veronika **Schwegler**, Grundlagen der Gestaltung, HS Mannheim

Bayern



Prof. Dr. Angelika **Beranek**, Grundlagen der sozialen Arbeit, insbes. Medienpädagogik, HS München

Prof. Dr. Valentin **Bontjes van Beek**, Architektonische Gestaltung, Darstellung und Kommunikation, HS München

Neuberufene

Prof. Dr. Nicole **Brandstetter**, Business English and Intercultural Communication, HS München

Prof. Dr. Victoria **Eichhorn**, Tourismusmanagement, HS Fresenius

Prof. Dr.-Ing. Jörg **Elias**, Automobil- und Dienstleistungsmanagement, HS München

Prof. Dr. Tobias **Engel**, Supply Chain Management, HS Neu-Ulm

Prof. Dr. Tanja **Henking**, LL.M., Strafrecht, Medizinrecht, Gesundheitsrecht, HS Würzburg-Schweinfurt

Prof. Dr. Helga **Hornberger**, Biomaterialien, OTH Regensburg

Prof. Dr. rer. pol. Wolfgang **Höfl**, Internationale Finanzmärkte und Asset Management, OTH Regensburg

Prof. Dr. phil. Helene **Ignatzi**, Handlungslehre und Methoden der Sozialen Arbeit, Ev. HS Nürnberg

Prof. Dr. Hannes **Kühl**, Allgemeine Werkstofftechnik, Nichtsilikatkeramik, Elektro- und Magnetkeramik, Sonder- und Spezialkeramik, TH Nürnberg GSO

Prof. Dr. phil. Kathrin **Maier**, Pädagogische Psychologie, Kath. Stiftungsfachhochschule München

Prof. Dr. Anja **Morawietz**, Externes Rechnungswesen und Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, TH Nürnberg GSO

Prof. Dr. Martin **Müller**, Pflegewissenschaft, insbes. Pflegeforschung, HS Rosenheim

Prof. Dr. Norbert **Schiele**, Finanzwirtschaft und Mittelstandsfinanzierung, TH Nürnberg GSO

Prof. Dr. Gerhard **Schillhuber**, Mikrocomputer, Mikrocontroller und Embedded Systems, HS München

Prof. Dr. Holger **Seebens**, Angewandte empirische Volkswirtschaftslehre, insbes. Mikroökonomie, Ökonometrie und Entwicklungsökonomik, TH Nürnberg GSO

Prof. Dr.-Ing. Eric **Simon**, Baukonstruktion, Energie und Gebäude, TH Nürnberg GSO

Prof. Dr. rer. pol. Matthias **Weiss**, Volkswirtschaftslehre, empirische Wirtschaftsforschung, Wirtschaftspolitik, Arbeitsmarktpolitik, OTH Regensburg

Berlin

Prof. Dr. Viktoria **Bergschmidt**, gesundheitsbezogene Soziale Arbeit, Ev. HS Berlin

Prof. Dr. Christoph **Kopke**, Politikwissenschaft, HWR Berlin

Prof. Dr. Christina **Papenfuss**, Grundlagen Maschinenbau, insbes. Thermodynamik und Technische Mechanik, HTW Berlin

Prof. Dr. Simone **Peschke**, Lebensmitteltechnologie, Beuth HS Berlin

Prof. Dr. Sebastian **Schröer**, Soziale Arbeit, insbes. Forschungsmethoden, Ev. HS Berlin

Brandenburg

Prof. Dr. Antje **Michel**, Informationsdidaktik und Wissenstransfer, FH Potsdam

Hamburg

Prof. Christoph **Büch**, Kommunikationsdesign, BTK – HS für Gestaltung

Hessen

Prof. Dr.-Ing. Claus **Fleischer**, Thermische Verfahrenstechnik und Prozesstechnik, Frankfurt University of Applied Sciences

Prof. Dr. Swen **Graubner**, Elektrische Energie- und Antriebstechnik, TH Mittelhessen

Prof. Dr. Jens **Klose**, Statistik und allgemeine Volkswirtschaftslehre, TH Mittelhessen

Prof. Dr. rer. nat. Joachim **Metz**, Nichtmetallische Werkstoffe und Faserverbundwerkstoffe, TH Mittelhessen

Prof. Dr. Benedikt **Model**, Angewandte Linguistik, TH Mittelhessen

Prof. Dr.-Ing. Alexander **Pellnitz**, Städtebau und Entwerfen, TH Mittelhessen

Prof. Dr. phil. Alexandra **Rau**, Soziale Arbeit, Ev. FH Darmstadt

Prof. Dr.-Ing. Thomas **Stetz**, Smart Grids und Energiespeicher, TH Mittelhessen

Prof. Dr. Simone **Wedler**, Jugendhilferecht und Familienrecht, Ev. FH Darmstadt

Prof. Dr. Thomas **Winkler**, Klimatechnik, TH Mittelhessen

Mecklenburg-Vorpommern

Prof. Dr. rer. nat. Stefan **Friedenberg**, Mathematik für Ingenieurwissenschaften, FH Stralsund

Prof. Dr.-Ing. Daniela **Schwerdt**, Kunststofftechnik, Werkstoffe, HS Wismar

Niedersachsen

Prof. Dr. Jörg Lemmer **Schmid**, Motologie, HS Emden/Leer

Prof. Dr. phil. Jana **Zehle**, Heilpädagogik, HS Hannover



Neuberufene

Nordrhein-Westfalen



Prof. Dr. Alexander **Förster**, Wirtschaftsinformatik, insbes. ERP, FH Bielefeld

Prof. Dr. Julia **Frohne**, Kommunikationsmanagement, Westfälische HS

Prof. Dipl.-Des. Wolfgang **Gauss**, Interaktive Medien, FH Aachen

Prof. Dr. Jens **Gerken**, Medieninformatik, insbes. Mensch-Computer-Interaktion, Westfälische HS

Prof. Dr. Katrin **Grammann**, Mikrobiologie und Metabolic Engineering, Westfälische HS

Prof. Dr.-Ing. Stefan **Grünwald**, Konstruktionstechnik, TH Köln

Prof. Dr. phil. Michaela **Hopf**, Wissenschaft, Theorien und Forschungsmethoden der Kindheitspädagogik, HS Düsseldorf

Prof. Dr. Heike **Köckler**, Sozialraum und Gesundheit, HS für Gesundheit

Prof. Dr. Robin **Kröger**, Hochschul- und Fachdidaktik, HS Ostwestfalen-Lippe

Prof. Dipl.-Des. Eva **Kubinyi**, Typografie, FH Aachen

Prof. Dr. Cécile **Le Prado**, Sound Design, TH Köln

Prof. Dr. Peter **Nalbach**, Sensorik und Mathematik, Westfälische HS

Prof. Dr. Katrin **Rakoczy**, Pädagogische Psychologie, HSD HS Dörfel

Prof. Dr. Peter **Scheideler**, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Internationales Distributionsmanagement, HS Düsseldorf

Prof. Dr.-Ing. Wolfram **Schenck**, Ingenieurinformatik, FH Bielefeld

Prof. Christian **Scholz**, Industrial Product Design, FH Aachen

Prof. Dr. Youlia **Spivak**, Interkulturelle Markt- und Werbepsychologie, HS Hamm-Lippstadt

Prof. Dr. rer. nat. Johannes **Üpping**, elektrische Energietechnik, HS Ostwestfalen-Lippe

Rheinland-Pfalz



Prof. Dr. Paulo **Ferreira-Lopes**, Auditive Gestaltung, HS Mainz

Prof. Dr. Stephan **Ruhl**, Betriebswirtschaftslehre, insbes. Bau- und Immobilienwirtschaft, Facility Management, HS Mainz

Sachsen



Prof. Dr. phil. Heike **Förster**, Soziale Arbeit in öffentl. u. freier Trägerschaft unter Berücksichtigung sozialräumlicher Perspektive: Jugendarbeit, HTWK Leipzig

Prof. Dr. Marlies **Fröse**, PD, Personal- und Organisationsentwicklung, Ev. HS Dresden

Prof. Dr. rer. nat. Mario **Hlawitschka**, Computergrafik, HTWK Leipzig

Prof. Dr. Simone **Janssen**, Bürgerliches Recht und Strafrecht, Ev. HS Dresden

Prof. Dr. rer. pol. Holger **Müller**, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Marketing, HTWK Leipzig

Prof. Dr.-Ing. habil. Christian **Rupprecht**, Füge- und Beschichtungstechnik, Westsächsische HS Zwickau

Sachsen-Anhalt



Prof. Dr. Christian **Albrecht**, Anorganische und Analytische Chemie, HS Anhalt

Prof. Dr. Jasper **Cepl**, Architekturtheorie, HS Anhalt

Prof. Dr.-Ing. Jean **Titze**, Lebensmitteltechnologie pflanzlicher Produkte, HS Anhalt

Prof. Dr.-Ing. Maik **Zeibler**, Immobilienmanagement, HS Anhalt

Schleswig-Holstein



Prof. Dr.-Ing. Jens **Ehlers**, Data Management, Software Engineering, FH Lübeck

Prof. Dr.-Ing. Jochen **Immel**, Mechatronische Konstruktion, FH Kiel

Prof. Dr. habil. Nicole **Richter**, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Internationales Management und Marketing, Nordakademie – HS der Wirtschaft

Prof. Martin **Schultz**, Business Intelligence und ERP-Systeme, FH Wedel