

Nicole Böhmer und Heike Schinnenburg

Die neue Generation der Personaler ausbilden

Olaf Resch e-Journal of Practical Business Research

Frank-Joachim Möller, Burkhard Schmager und Daniela Kretzschmar

Mit Problembasiertem Lernen (PBL) Wissen nicht hineinkopieren, sondern aktiv aufbauen

Bettina Hohn Service Learning

Evgenia Sikorski Ein Auslandsforschungssemester und die Internationalisierung von Lehre und Forschung

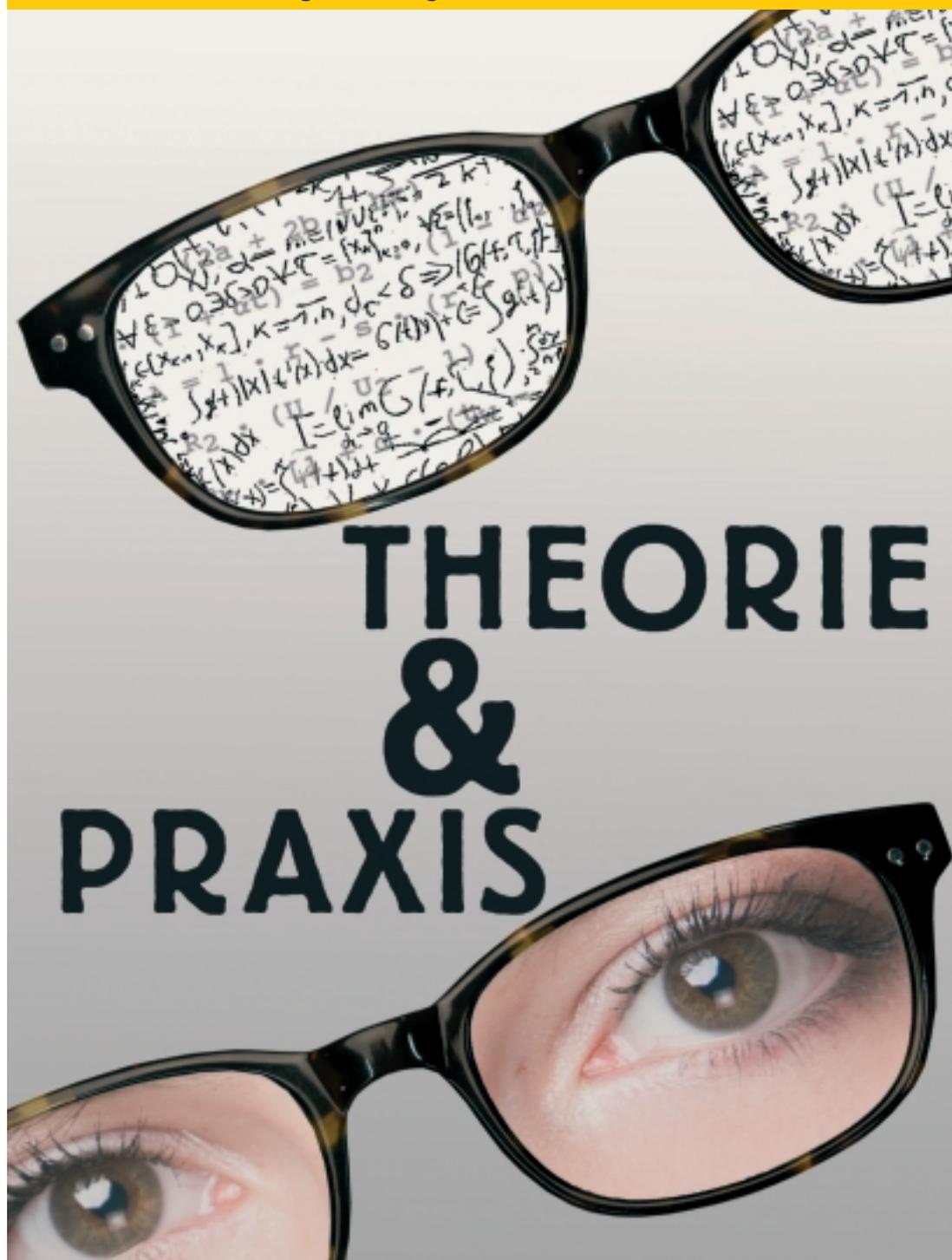
Axel Faix, Thilo Groll, Johannes R. Hofnagel und Sabine Quarg

Urheberrecht behindert praxisorientierte Lehre

Maria Krüger-Basener Zeitaufwand von Bachelorstudierenden technischer

Studiengänge in den ersten Semestern

für anwendungsbezogene Wissenschaft und Kunst



Neue Bücher von Kolleginnen und Kollegen

Technik | Informatik | Naturwissenschaften

Optische Sensorik

M. Löffler-Mang (HTW des Saarlandes)
Vieweg + Teubner Verlag 2012

Einführung in das IT-Management

Grundlagen, Umsetzung, Best Practice
O. Resch (HWR Berlin)
2. neu bearbeitete und
erweiterte Auflage
Erich Schmidt Verlag 2011

Betriebswirtschaft | Wirtschaft | Recht

Smart Energy – Von der reaktiven Kundenverwaltung zum proaktiven Kundenmanagement

C. Aichele (FH Kaiserslautern)
Vieweg + Teubner Verlag 2012

Wirtschaftsprivatrecht

E. Führich (HS Kempten)
11. Auflage 2012
C.H. Beck Verlag

Reiserecht

E. Führich (HS Kempten)
6. Auflage 2010
C.H. Beck Verlag

Basiswissen Reiserecht

E. Führich (HS Kempten)
2. Auflage 2011
C.H. Beck Verlag

International Marketing Manage- ment: Strategies, Concepts and Cases in Europe

M. Glowik (TH Wildau) und S. Smyczek
Oldenbourg Wissenschaftsverlag 2011

Interkulturelle Studien zum osteuro- päischen Sprach- und Kulturraum

Wildauer Schriftenreihe Interkulturelle
Kommunikation, Band 7
O. Rösch (TH Wildau)
News & Media Verlag Berlin 2011

Einführung in die Unternehmensbe- steuerung, Systematische Darstellung in Übersichten

B. Schneider (FH Aachen) und
W. Schneider (HS Bonn-Rhein-Sieg)
4. Auflage, Cuvillier Verlag 2011

Soziale Arbeit

Fortschritte in Lauftherapie – Schwer- punktthema Lauftherapie bei Abhängigkeiten

Band 3
U. Bartmann
(HS Würzburg-Schweinfurt)
Dgvt-Verlag 2011

Privatisierung und Entstaatlichung der inneren Sicherheit – Eine empi- rische Untersuchung zur Transforma- tion von Staatlichkeit am Beispiel der inneren Sicherheit in der BR Deutsch- land

L. Stienen (HS Furtwangen)
Verlag für Polizeiwissenschaft
Frankfurt/Main 2011

Sonstiges

Weltweiter Dienst am Menschen unterwegs

Auswandererberatung und Auswande-
rerfürsorge durch das Raphaels Werk
1871–2011
M. Hermanns (HAW Hamburg)
Palotti Verlag 2011

Ideen visualisieren: Entwerfen und Präsentieren wie ein Profi

G. Krisztian (HS RheinMain) und
N. Schlempp-Ülker
6. erweiterte und überarbeitete Auflage
Hermann Schmidt Verlag 2011

Betrieb von Sport- und Veranstal- tungsimmobilen: Management- herausforderungen und Handlungs- optionen

R. Wadsack (Ostfalia HS) und L. Bielzer
Peter Lang Verlag 2011

Herausgeber: Hochschullehrerbund – Bun-
desvereinigung – 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

Chefredakteurin: Prof. Dr. Dorit Loos
Buchenländer Str. 60, 70569 Stuttgart,
Telefon 0711 682508

Fax 0711 6770596

E-Mail: d.loos@t-online.de

Redaktion: Dr. Hubert Mücke

Titelbildentwurf: Prof. Wolfgang Lüftner

Herstellung und Versand:

Wienands PrintMedien 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. Hubert Mücke

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 verse-
henen Beiträge entsprechen nicht unbedingt
der Auffassung des *h/b* sowie der Mitglieds-
verbände.



Am 23. Februar 2002 trat das Professorenbesoldungsreformgesetz des Bundes in Kraft – zehn Jahre später, am 14. Februar 2012, hat das Bundesverfassungsgericht endlich bestätigt, was wir seit über zehn Jahren vertreten haben: Die W 2-Besoldung entspricht in ihrer Gesamtkonzeption nicht den Anforderungen des verfassungsrechtlichen Alimentationsprinzips, sondern ist „evident unzureichend“ – erfreulich klare Worte.

NACH DEM ENDE DER W-BESOLDUNG – MEHR GELD INS SYSTEM!

Was sind die Folgen? Unmittelbar ist der hessische Landesgesetzgeber verpflichtet, spätestens zum 1. Januar 2013 ein verfassungskonformes Besoldungsgesetz in Kraft zu setzen. Da das Urteil auf die übrigen Bundesländer, die die W-Besoldung nach der Föderalismusreform 2006 in eigener Verantwortung fortgeführt haben, übertragbar ist, wird das Land Hessen das Konzept mit den übrigen Bundesländern und dem Bund abstimmen.

Soll es bei einer Differenzierung zwischen Grundgehalt und Leistungszulagen bisheriger Prägung – allerdings vergeben in einem wissenschaftsadäquat ausgestalteten Verfahren – bleiben, müssen die Grundgehälter deutlich angehoben werden. Das entspricht der schon im September 2007 erhobenen Forderung des *hIb*, die W 2-Besoldung als nicht amtsangemessen ersatzlos zu streichen, alle Professorinnen und Professoren einheitlich nach W 3 zu besolden und eine Differenzierung ausschließlich über die Höhe der Zulagen zum Grundgehalt nach W 3 vorzunehmen. Natürlich bedeutet das: „Mehr Geld ins System“. Diese Option wäre europa- und verfassungsrechtlich sicher – das müssten auch die Finanzminister akzeptieren.

Denkbar wäre auch eine völlige Neukonzeption der Grundgehälter etwa mit aufsteigenden Erfahrungsstufen für normale Leistungen. Eine solche Lösung käme dem 2002 von einer Arbeitsgruppe des *hIb* erarbeiteten Modell, mit dem die schlimmsten Auswüchse der W-Besoldung vermieden werden sollten, nahe. Allerdings wäre auch sie nach den Vorgaben des Bundesverfassungsgerichts auf einem höheren Gesamtniveau teurer, müsste dem europarechtlichen Verbot

der Altersdiskriminierung entsprechen und dürfte in zehn Monaten zwischen 17 Partnern unterschiedlicher Finanzkraft nur schwer erreichbar sein.

Theoretisch möglich bleibt es für die Gesetzgeber auch, das Grundgehalt niedrig zu belassen und durch „alimentative“ Leistungszulagen neuer Prägung auf das verfassungsrechtlich gebotene Niveau anzuheben. Dann allerdings müssen nach den Vorgaben des Urteils die Kriterien für die Vergabe der Leistungsbezüge im Gesetz selbst – und nicht wie bisher durch Verordnungen der Regierung, Ordnungen der Hochschulen oder gar Verwaltungsvorschriften („Richtlinien“) der Hochschulleitungen – im Einzelnen geregelt werden. Außerdem müssten sie hinreichend bestimmt ausgestaltet sein sowie unter klaren, vorhersehbaren und erfüllbaren Voraussetzungen einen einklagbaren Rechtsanspruch auf Zulagen gewähren – auch für „zu spät gekommene“ Professorinnen und Professoren, die derzeit wegen des Vergaberahmens selbst bei bester Leistung nicht angemessen an Zulagen partizipieren können. Zusätzlich müssen sich solche „alimentativen“ Zulagen angemessen im Ruhegehalt niederschlagen. Dieser Weg wäre für die Betroffenen vielleicht akzeptabel, aber sehr bürokratisch und wegen seiner Komplexität kaum gangbar – schon gar nicht in zehn Monaten.

Das Bundesverfassungsgericht hat damit kostenneutralen Lösungen geschickt einen Riegel vorgeschoben. Ohne „mehr Geld im System“ wird es nicht gehen.

Herzlichst
Ihr Nicolai Müller-Bromley



213 Leitartikel

Theorie und Praxis

- 220 *Nicole Böhmer und Heike Schinnenburg*
Die neue Generation der Personaler ausbilden
- 224 *Olaf Resch*
e-Journal of Practical Business Research
- 226 *Frank-Joachim Möller, Burkhard Schmager und Daniela Kretzschmar*
Mit Problembasiertem Lernen (PBL) Wissen nicht hineinkopieren, sondern aktiv aufbauen
- 232 *Bettina Hohn*
Service Learning
- 236 *Evgenia Sikorski*
Ein Auslands-Forschungssemester und die Internationalisierung von Lehre und Forschung
- 242 *Axel Faix, Thilo Groll, Johannes R. Hofnagel und Sabine Quarg*
Urheberrecht behindert praxisorientierte Lehre

244 *Maria Krüger-Basener*
Zeitaufwand von Bachelorstudierenden technischer Studiengänge in den ersten Semestern

hIb-Aktuell

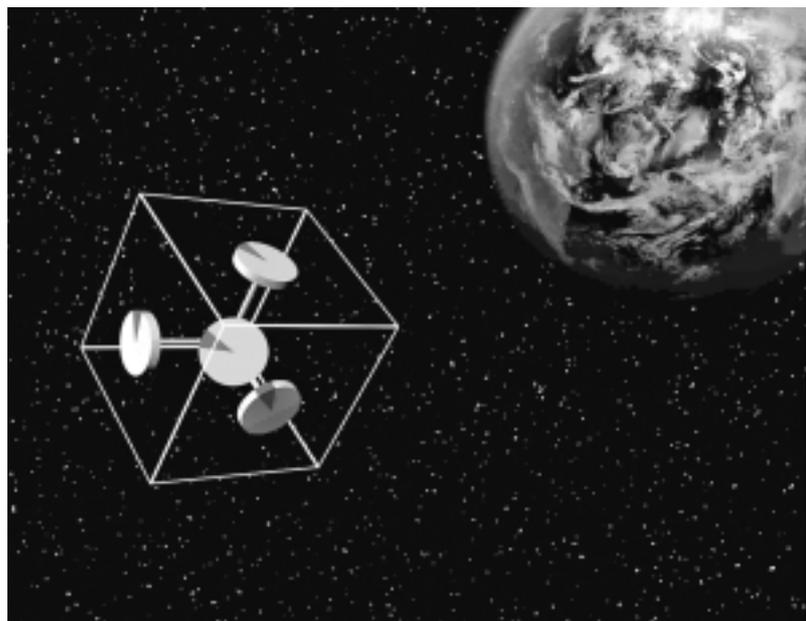
- 216 W 2-Besoldung der Professoren verfassungswidrig
- 218 Pressemitteilung des **hIb**: Zehn Jahre W-Besoldung waren genug

222 Erste gemeinsame Graduiertenschule von HAW Hamburg und Universität Hamburg gestartet

223 Gefährdung von Piloten und Fahrzeugführern öffentlicher Verkehrsmittel durch Bestrahlung aus Laserpointern

FH-Trends

- 230 Hochschule Niederrhein erhält vom BMBF 1,1 Millionen Euro
- 231 Falschgeld mit dem Handy erkennen



Satellit

Foto: Hochschule Wiesbaden



Foto: Hochschule Fulda

219, 239, 252 Leserbriefe

231 Autoren gesucht

U2 Neue Bücher von Kolleginnen und Kollegen

U2 Impressum

U3 Neuberufene

Aus den Ländern

Wissenswertes

235 HE: Forschungsanstalt Geisenheim soll eigenständige Hochschule werden

240 BFH zu häuslichem Arbeitszimmer

240 BGH zu Professoren- und Anwaltsberuf

241 OVG Bautzen zum Berufungsverfahren

243 Stellungnahme der Konferenz der Fachbereichstage zu den Abschlussbezeichnungen „Bachelor Professional“ und „Master Professional“

250 Kabinett beschließt Bologna-Bericht

250 Zweite Runde Qualitätspakt Lehre

251 Nationaler Pakt für Frauen in MINT-Berufen startet in die zweite Phase



Vermessungsstudierende

Foto: FH Aachen

Pressemitteilung des Bundesverfassungsgerichts vom 14. Februar 2012
Urteil vom 14. Februar 2011 (2 BvL 4/10)

W 2-Besoldung der Professoren in Hessen verfassungswidrig

Der Zweite Senat des Bundesverfassungsgerichts hat mit seinem heute verkündeten Urteil entschieden, dass die Besoldung der Professoren in Hessen aus der Besoldungsgruppe W 2 gegen das Alimentationsprinzip des Art. 33 Abs. 5 GG verstößt und daher verfassungswidrig ist. Der Gesetzgeber hat verfassungskonforme Regelungen mit Wirkung spätestens vom 1. Januar 2013 zu treffen.

Über den Sachverhalt, der der Vorlage des Verwaltungsgerichts Gießen zugrunde liegt, informiert die Pressemitteilung Nr. 47/2011 vom 21. Juli 2011. Sie kann auf der Homepage des Bundesverfassungsgerichts eingesehen werden.

Die Entscheidung ist mit 6:1 Stimmen ergangen. Der Richter Gerhardt hat ein Sondervotum abgegeben.

Das Urteil beruht im Wesentlichen auf folgenden Erwägungen:

1. a) Das Alimentationsprinzip verpflichtet den Dienstherrn, den Beamten und seine Familie lebenslang angemessen zu alimentieren und ihm nach seinem Dienststrang, nach der mit seinem Amt verbundenen Verantwortung und nach der Bedeutung des Berufsbeamtentums für die Allgemeinheit entsprechend der Entwicklung der allgemeinen wirtschaftlichen und finanziellen Verhältnisse und des allgemeinen Lebensstandards einen angemessenen Lebensunterhalt zu gewähren. Im Rahmen dieser Verpflichtung hat der Gesetzgeber die Attraktivität des Beamtenverhältnisses für überdurchschnittlich qualifizierte Kräfte, das Ansehen des Amtes in den Augen der Gesellschaft, die vom Amtsinhaber geforderte Ausbildung und seine Beanspruchung zu berücksichtigen. Die-

sen Kriterien muss der Gesetzgeber sowohl bei strukturellen Neuausrichtungen im Besoldungsrecht als auch bei der kontinuierlichen Fortschreibung der Besoldungshöhe über die Jahre hinweg im Wege einer Gesamtschau der hierbei relevanten Kriterien und anhand einer Gegenüberstellung mit jeweils in Betracht kommenden Vergleichsgruppen Rechnung tragen.

Taugliche Vergleichsgruppen sind primär innerhalb des Besoldungssystems zu finden. Durch die Anknüpfung der Alimentation an innerdienstliche, unmittelbar amtsbezogene Kriterien wie den Dienststrang soll sichergestellt werden, dass die Bezüge entsprechend der unterschiedlichen Wertigkeit der Ämter abgestuft sind. Vergleiche sind dabei nicht nur innerhalb einer Besoldungsordnung, sondern auch zwischen den verschiedenen Besoldungsordnungen möglich und geboten. Des Weiteren bestimmt sich die Amtsgemessenheit der Alimentation durch ihr Verhältnis zu den Einkommen, die für vergleichbare und auf der Grundlage vergleichbarer Ausbildung erbrachte Tätigkeiten außerhalb des öffentlichen Dienstes erzielt werden. Angesichts der zwischen Staatsdienst und Privatwirtschaft bestehenden Systemunterschiede müssen die Konditionen allerdings (nur) insgesamt vergleichbar sein.

b) Bei der Konkretisierung der aus Art. 33 Abs. 5 GG resultierenden Pflicht zur amtsangemessenen Alimentierung besitzt der Gesetzgeber einen weiten Entscheidungsspielraum. Insofern stellt die in Art. 33 Abs. 5 GG enthaltene Garantie eines „amtsangemessenen“ Unterhalts lediglich eine den Besoldungsgesetzgeber in die Pflicht nehmende verfassungs-

rechtliche Gestaltungsrichtlinie dar. Dem weiten Gestaltungsspielraum des Gesetzgebers entspricht eine zurückhaltende, auf den Maßstab evidenter Sachwidrigkeit beschränkte Kontrolle der einfachgesetzlichen Regelung durch das Bundesverfassungsgericht. Damit die Gestaltungsrichtlinie des Art. 33 Abs. 5 GG gleichwohl eingehalten wird, bedarf es prozeduraler Sicherungen in Form von Begründungs-, Überprüfungs- und Beobachtungspflichten, die sowohl bei der kontinuierlichen Fortschreibung der Besoldungshöhe in Gestalt von regelmäßigen Besoldungsanpassungen als auch bei strukturellen Neuausrichtungen in Gestalt von Systemwechseln gelten. Bei Systemwechseln, die die Bewertung eines Amtes und die damit einhergehende besoldungsrechtliche Einstufung betreffen, muss der Gesetzgeber dafür Sorge tragen, dass die besoldungsrechtliche Neubewertung eines Amtes immer noch den (unveränderten) Anforderungen des Amtes gerecht wird. Führt die gesetzgeberische Neubewertung zu einer deutlichen Verringerung der Besoldung, bedarf es hierfür sachlicher Gründe.

c) Der weite Gestaltungsspielraum des Gesetzgebers deckt auch die Einführung neuer und die Modifizierung bestehender Leistungselemente in der Besoldung ab. Grundsätzlich kann anstelle eines grundgehaltsorientierten, nach Dienstaltersstufen gegliederten Besoldungssystems ein zweigliedriges Vergütungssystem bestehend aus festen Grundgehältern und variablen Leistungsbezügen vorgesehen werden. Wenn der Gesetzgeber aber von der einen auf eine andere Gestaltungsvariante übergeht, dann muss er neben den vom Alimentationsprinzip gestellten Anforderungen auch den sonstigen verfassungsrechtlichen Vorgaben Genüge tun. Leistungsbezüge müssen, um kompensatorische Wirkung für ein durch niedrige Grundgehaltssätze entstandenes Alimentationsdefizit

entfalten zu können, für jeden Amtsträger zugänglich und hinreichend verstetigt sein. Dies ist etwa – bezogen auf den Personenkreis der Professoren – der Fall, wenn die Kriterien für die Vergabe der Leistungsbezüge vom Gesetzgeber hinreichend bestimmt ausgestaltet sind und wenn der einzelne Professor – vorbehaltlich unausweichlicher Beurteilungsspielräume zur Wahrung der Wissenschaftsfreiheit – unter klar definierten, vorhersehbaren und erfüllbaren Voraussetzungen einen einklagbaren Rechtsanspruch auf die Gewährung von Leistungsbezügen hat.

2. Die W 2-Besoldung der Professoren in Hessen entspricht in ihrer Gesamtkonzeption nicht den Anforderungen, die das Alimentationsprinzip an eine amtsangemessene Alimentierung des betroffenen Personenkreises stellt. Die gewährte Besoldung ist evident unzureichend. Das durch die Grundgehaltssätze entstandene Alimentationsdefizit wird durch die Leistungsbezüge in ihrer bisherigen Ausgestaltung nicht kompensiert.

a) Die festen Grundgehaltssätze der Besoldungsordnung W genügen in der Besoldungsgruppe W 2 nicht, um dem Professor nach seinem Dienst-rang, nach der mit seinem Amt verbundenen Verantwortung und nach der Bedeutung des Berufsbeamten-tums für die Allgemeinheit einen angemessenen Lebensunterhalt zu ermöglichen. Der Gesetzgeber hat bei der Festlegung der Grundgehaltssätze die Sicherung der Attraktivität des Professorenamtes für entsprechend qualifizierte Kräfte, das Ansehen dieses Amtes in den Augen der Gesellschaft, die vom Professor geforderte Ausbildung, seine Verantwortung und seine Beanspruchung nicht hinreichend berücksichtigt. Dies ergibt sich in erster Linie aus dem Vergleich der Grundgehaltssätze der Besoldungsgruppe W 2 mit den Grundgehaltssätzen der Besoldungsordnung A und wird durch den Vergleich mit den Einkommen außerhalb des öffentlichen Dienstes bestätigt.

Im Vergleich mit der Besoldungsordnung A erreicht das Grundgehalt eines W 2-Professors nicht die Besoldung eines jungen Regierungsdirektors bzw. Studiendirektors (Besoldungsgruppe A 15). Es liegt unter dem Besoldungsniveau des Eingangs-amtes des höheren Dienstes in der Endstufe (Besoldungsgruppe A 13). Dieses vom Bundesgesetzgeber begründete evidente Missverhältnis hat der nun für die Besoldung und Versorgung seiner Beamten zuständige hessische Landesgesetzgeber bei der Einführung der hessischen Landesbesoldungsordnungen bzw. bei den allgemeinen Besoldungsanpassungen fortgeschrieben. Die Grundgehaltssätze der Besoldungsgruppe W 2 werden den hohen Anforderungen an den akademischen Werdegang und die Qualifikation der Inhaber dieser Ämter ebenso wenig gerecht wie den vielfältigen und anspruchsvollen Aufgaben in Forschung und Lehre sowie administrativer Art, die mit dem Professorenamt verbunden sind. Zudem ergibt der Vergleich der W 2-Besoldung mit dem Verdienst verwandter Beschäftigtengruppen in der Privatwirtschaft, dass die W 2-Professoren in der betreffenden Verdienstskala weit unten angesiedelt sind.

b) Die evidente Unangemessenheit der Grundgehaltssätze wird nicht durch die vom Gesetzgeber in Aussicht gestellten Leistungsbezüge aufgehoben, weil diese offensichtlich weder für jeden Amtsträger zugänglich noch hinreichend verstetigt sind. Nach der einfachrechtlichen Ausformung und der Intention des Gesetzgebers besteht kein Anspruch auf die Gewährung von Leistungsbezügen, sondern nur ein Anspruch darauf, dass über die Gewährung ermessensfehlerfrei entschieden wird. Bei der höhenmäßigen Bemessung der Leistungsbezüge handelt es sich um eine von nur wenigen normativen Vorgaben eingehegte Ermessensentscheidung. Da nach der gesetzlichen Aus-

gestaltung ein sog. Vergaberahmen, also ein Gesamtbetrag für die jährliche Gewährung von Leistungsbezügen, festzulegen ist, muss bei der Vergabe einzelner Leistungsbezüge berücksichtigt werden, in welchem Maße der Vergaberahmen durch frühere Vergaben bereits ausgeschöpft ist. Für die „zu spät gekommenen“ Professoren kommen dann allenfalls niedrig bemessene Leistungsbezüge in Betracht, ohne dass dies von der individuellen Leistung des Professors abhängig oder von ihm in irgendeiner Weise beeinflussbar wäre. Auch die sonstigen Modalitäten der Vergabe der Leistungsbezüge belegen, dass sie in ihrer derzeitigen Ausgestaltung lediglich additiven und keinen alimentativen Charakter aufweisen. Sie können nicht nur unbefristet, sondern auch befristet oder als Einmalzahlung gewährt werden und werden daher auch für die Ruhestandsversorgung oft nur in geringerem Maße wirksam.

3. Zur Beseitigung des als verfassungswidrig erkannten Alimentationsdefizits stehen dem Gesetzgeber mehrere Möglichkeiten offen. Er kann ein amtsangemessenes Alimentationsniveau über die Höhe der Grundgehaltssätze sicherstellen oder etwa die Leistungsbezüge so ausgestalten, dass sie alimentativen Mindestanforderungen genügen. Angesichts dieser Gestaltungsmöglichkeiten trifft den Gesetzgeber die Pflicht, nach dem er sich in Umsetzung der verfassungsrechtlichen Vorgaben für ein bestimmtes Neuregelungsmodell entschieden hat, dessen Funktionsfähigkeit und Systemgerechtigkeit zu beobachten und gegebenenfalls erforderliche Nachbesserungen vorzunehmen. Erweist sich das für die Zukunft gewählte Modell als nicht tragfähig oder kommt es aus sonstigen Gründen zu einer nicht unerheblichen Abweichung der tatsächlichen von der prognostizierten Entwicklung, so ist der Gesetzgeber verpflichtet, Korrekturen an der Ausgestaltung des Besoldungssystems bzw. der Bezügehöhe vorzunehmen.

Sondervotum des Richters Gerhardt:

1. Die Besoldung der Hochschullehrer folgt seit jeher Grundsätzen, die von denjenigen für die Besoldung der anderen Beamten abweichen. Zu den charakteristischen Besonderheiten des Rechts der Hochschullehrerbesoldung gehört unter anderem seit je, dass es neben den dem Hochschullehrer in jedem Fall zustehenden Bezügen fakultative Bezüge unterschiedlicher Art und Ausgestaltung gibt, darunter in erheblichem Umfang tätigkeits- und leistungsbezogene, teilweise vertraglicher Vereinbarung zugängliche Elemente. Auch im Hinblick auf die Höhe der Professorenbesoldung lassen sich im traditionsbildenden Zeitraum keine Strukturprinzipien ausmachen, die als hergebrachte Grundsätze des Berufsbeamtentums gemäß Art. 33 Abs. 5 GG die Gestaltungsmacht des Gesetzgebers im Hinblick auf die Professorenbesoldung beschränken könnten. Insbesondere gibt es keine verfassungsfeste Tradition eines bestimmten Verhältnisses zur Alimentation der anderen Beamten.
2. Die Senatsmehrheit überdehnt daher die dem Gesetzgeber durch Art. 33 Abs. 5 GG auferlegten Schranken, indem sie auf den für die allgemeine Beamtenchaft geltenden Alimentationsgrundsatz zurückgreift und auf der Grundlage eines direkten Vergleichs von Teilelementen der Besoldungsordnungen A und W eine Unteralimentierung einer Gruppe von Professoren feststellt. Damit bleibt die in der Tradition der Professorenbesoldung stehende Grundentscheidung des Gesetzgebers unrespektiert, nämlich eine den Chancen und Risiken in Werdegang und beruflicher Entwicklung der Hochschullehrer sowie den spezifischen Aufgaben von Wissenschaft und Forschung gerecht werdende Besoldung zu schaffen, die ein unstreitig moderates, aber auskömmliches Grundgehalt mit der Chance auf Tätigkeits- und Leistungszulagen integral verbindet.

Hochschullehrerbund**h/b**

PRESSEMITTEILUNG

14. Februar 2012

Zehn Jahre W-Besoldung waren genug**Professorinnen und Professoren begrüßen Ende der W-Besoldung**

Der Hochschullehrerbund h/b begrüßte die Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts über die Verfassungswidrigkeit der W-Besoldung. Die W-Besoldung war 2002 von der damaligen Bundesregierung zusammen mit den in der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zusammengeschlossenen deutschen Hochschulleitungen gegen den Willen der Professorinnen und Professoren durchgesetzt worden. Die seit der Föderalismusreform 2006 zuständigen Länder hatten sie fortgeführt.

Die W-Besoldung hatte die früheren C-Gehälter um 25 Prozent abgesenkt und stattdessen die Möglichkeit eröffnet, das Grundgehalt durch „besondere Leistungen“ in Forschung und Lehre aufzubessern. Die Vergabe dieser „Leistungszulagen“ durch die Hochschulleitungen erwies sich allerdings als unkalulierbar und führte in vielen Fällen dazu, dass gute Professorinnen und Professoren teilweise weniger als ihre Mitarbeiter verdienen. Zudem kam es zu erheblichen Einbußen bei der Pension.

„Die verunglückte leistungsorientierte Besoldung hat an den Hochschulen mehr Motivation zerstört als geschaffen,“ erklärt der Präsident des **h/b** Prof. Dr. Nicolai Müller-Bromley. „Gerade an den Fachhochschulen, die ihre Professorinnen und Professoren aus Führungspositionen in Industrie und Gesellschaft abwerben, kam es oft zu Absagen interessanter Bewerber, wenn wir ihnen eröffnen mussten, was sie an der Hochschule verdienen,“ sagt er weiter. Der **h/b** hatte sich daher im Verfahren vor dem Bundesverfassungsgericht gegen die W-Besoldung aktiv beteiligt. „Es freut uns natürlich besonders, dass wir viele der von uns vorgebrachten Argumente in der Begründung des Gerichts wiederfinden,“ so Müller-Bromley.

Nach der einzigen repräsentativen Studie zur W-Besoldung, die 2008 vom **h/b**

durchgeführt wurde, hatten 75 Prozent aller W-besoldeten Professorinnen und Professoren an den deutschen Fachhochschulen schlechte oder gemischte Erfahrungen mit der Vergabe der Leistungszulagen gemacht. Lediglich 16,8 Prozent der Befragten meinten, die W-Besoldung fördere die Leistungsbereitschaft. Über 86 Prozent gaben an, die Besoldung mache es unmöglich, qualifizierten Nachwuchs für Professuren zu gewinnen.

Nach der Entscheidung über die Verfassungswidrigkeit ist es nicht mit einer „Reparatur“ der vom Bundesverfassungsgericht beanstandeten Punkte getan. „Eine solche Nachbesserung dürfte im System der W-Besoldung nicht möglich sein,“ meint Müller-Bromley. Es gehe jetzt darum, bis Ende dieses Jahres eine transparente und der Höhe nach angemessene grundlegende Neukonzeption der Professorenbesoldung zu entwickeln. Er forderte die Länder und den Bund auf, dazu umgehend eine Arbeitsgruppe unter Beteiligung der Professorinnen und Professoren einzuberufen. „Eins ist schon heute klar,“ so Müller-Bromley, „wenn Deutschland im globalen Wettbewerb nicht in seiner technologischen und wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit zurückfallen soll, muss der Staat für seine Hochschulen und die sie tragenden Professorinnen und Professoren deutlich mehr als bisher investieren.“

Rudi Voller,
CSR gehört ins Curriculum
– eine Gegenrede
DNH 4 - 5/2011, S.200 f.

Antwort von Rainer Maurer

Da ich meinen Artikel „Hochschulen im Ethikboom – Darf „Corporate Social Responsibility“ zum Lernziel erklärt werden?“ mit der Absicht geschrieben hatte, eine Debatte zum Thema anzustoßen, begrüße ich es, dass Rudolf Voller mit einem eigenen Diskussionsbeitrag in der Neuen Hochschule, Heft 4-5, Jg. 2011, darauf reagiert hat. Allerdings muss ich gestehen, dass es mir beim Lesen seiner „Gegenrede“ nicht immer möglich war, einen inhaltlichen Bezug zu meinem Artikel herzustellen. Das beginnt schon mit dem ersten Satz von Rudolf Voller: „Mit Allgemeinplätzen wie „gut gemeint (kann) oft das Gegenteil von gut sein“ und mit dem Hinweis auf „partikulare Einzelinteressen“ kann man dem Thema nicht beikommen.“ Die Zitate finden sich am Ende meines Artikels und fassen die zuvor präsentierten Argumente zusammen. Warum Rudolf Voller auf diese nicht eingeht und stattdessen versucht, den Eindruck zu erwecken, ich hätte das Thema auf der Ebene von Allgemeinplätzen abgehandelt, ist eine der vielen Fragen, die seine „Gegenrede“ für denjenigen offenlässt, der an dem Thema ernsthaft interessiert ist.

Ich darf zur Erinnerung noch einmal erwähnen, dass ich das Thema aus einem wissenschaftstheoretischen, verfassungsrechtlichen und wirtschaftswissenschaftlichen Blickwinkel beleuchtet habe. Ich habe dabei darauf hingewiesen, dass es aus wissenschaftstheoretischer Sicht nicht möglich ist, ethische Normen allgemeinverbindlich zu begründen und mich deshalb dagegen ausgesprochen, dass sich „bekenntnisfreie, öffentliche Hochschulen auf bestimmte unternehmenspolitische Zielvorstellungen festlegen, die über das hinausgehen, was

die gesetzliche Rahmenordnung einer pluralistisch verfassten Gesellschaft vorschreibt. Das gilt natürlich nicht nur für sozial- und umweltpolitisch motivierte Zielvorstellungen, sondern selbstverständlich auch für das Ziel der Gewinnmaximierung.“ Ich habe also mitnichten dafür plädiert, dass Hochschulen das Unternehmensziel der Gewinnmaximierung propagieren sollten.

Aus verfassungsrechtlicher Sicht (Artikel 5 (3) GG) habe ich darauf hingewiesen, dass es **„lediglich möglich ist, durch die Festlegung des Currikulums die Themen vorzugeben, die in einer Vorlesung behandelt werden sollen. Zu welchen Ergebnissen ein Lehrender dabei kommt und ob er sich dabei überhaupt auf bestimmte politische Positionen festlegen möchte, bleibt ihm überlassen.“** Ich kann nicht nachvollziehen, wie Rudolf Voller daraus ableiten kann, ich hätte mich gegen die Behandlung des Themas „Corporate Social Responsibility“ in Hochschulcurrikula gewendet. Ich habe lediglich dagegen plädiert, dass eine „Hochschule, [...] sich in öffentlichen Publikationen zu bestimmten unternehmens- und wirtschaftspolitischen Zielsetzungen bekennt und vorgibt, dass diese den Studierenden ‚gelehrt werden‘ [...]“. Auch kann ich nicht erkennen, dass das Argument, das ich dafür angeführt habe, von Rudolf Voller entkräftet worden wäre – und das, obwohl es sich dabei nun wirklich nicht um ein spezifisch wirtschaftswissenschaftliches Argument handelt: *„Denn selbst wenn sie [die Hochschule] bei Berufungsverfahren sich auf die fragwürdige Praxis einlässt, dass nur solche Bewerber eingestellt werden, die die gewünschten politischen Positionen bei den Bewerbungsgesprächen vertreten haben, kann sie aufgrund von Artikel 5 (3) GG nicht sicherstellen, dass diese auch nach der Einstellung noch solche Positionen in ihren Lehrveranstaltungen vertreten.“¹⁾*

In dem darauffolgenden Abschnitt bin ich auf ökonomische Probleme eingegangen, die resultieren, wenn Unternehmen unter marktwirtschaftlichen Rahmenbedingungen CSR praktizieren. Dabei habe ich von Anfang klar gemacht, dass es sich hierbei um meine subjektiven Einschätzungen als Dozent handelt. An keiner Stelle habe ich dafür plädiert, dass öffentliche Hochschulen sich auf diese Positionen festlegen sollen: *„Diese Probleme leiten sich aus den ökonomischen Theorien und empirischen Rahmenbedingungen ab, die den Überlegungen zugrunde gelegt werden. Sie enthalten persönliche Werturteile über den empirischen Bewährungsgrad dieser Theorien und Wahrscheinlichkeit der empirischen Rahmenbedingungen. Man kann deshalb in Abhängigkeit von seinen persönlichen Einschätzungen sicherlich auch zu anderen Ergebnissen kommen, als die von mir vertretenen.“* Ziel dieses Abschnittes war es, deutlich zu machen, dass sich *„aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht begründete Zweifel am Konzept der CSR formulieren lassen. Man ist deshalb kein schlechterer Mensch, wenn man diese Konzeption ablehnt und in seinen Vorlesungen nicht vertreten möchte.“* An keiner Stelle wird dabei von mir die Forderung erhoben, dass CSR nicht in Vorlesungen behandelt werden soll. Die Argumente, die ich aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht gegen CSR vorbringe, beziehen sich auf Finanzierungsprobleme von Kapitalgesellschaften, Anreiz- und Kontrollprobleme (Principal-Agent Probleme zwischen Management und Kapitaleignern) sowie gesamtwirtschaftliche Probleme, die bei Praktizierung von CSR resultieren. Als CSR habe ich dabei alle unternehmenspolitischen Konzeptionen definiert, nach denen „Unternehmen [...] nicht das Ziel der Gewinnmaximierung verfolgen, sondern neben dem Ziel, einen ökonomischen Ertrag zu erzielen, auch freiwillig sozial- und umweltpolitische Ziele verfolgen [sollen].“ Unter diese Definition fallen alle von Rudolf Voller diskutierten Varianten

Fortsetzung auf Seite 239

Die neue Generation der Personaler ausbilden



Nicole Böhmer

Nicole Böhmer,
Prof. Dr. rer. pol., Professorin für Betriebswirtschaftslehre insbesondere Personalmanagement, Hochschule Osnabrück



Heike Schinnenburg

Heike Schinnenburg,
Prof. Dr. rer. pol., Professorin für Betriebswirtschaftslehre insbesondere Personalmanagement, Hochschule Osnabrück

Caprivistraße 30a,
49076 Osnabrück

„Ich habe das neue Entlohnungssystem folgendermaßen aufgebaut,“ beginnt die junge Frau und zeigt auf ihre Excel-Tabelle, die per Beamer an die Wand geworfen wird. Genau erläutert sie ihre strategischen Überlegungen, die Berechnungen sowie die Auswirkungen auf die Mitarbeiter eines mittelständischen Unternehmens. „Aber da gibt es ja Mitarbeiter, die nach dem neuen System weniger verdienen. Was machst du mit denen?“ fragt eine Kommilitonin kritisch nach. Alle Studierenden haben die Fallstudie zuvor bearbeitet und können gezielt nachhaken. Derartige Diskussionen und Konzeptentwicklungen sind typisch für die Ausbildung des Personaler-Nachwuchses im Master der Hochschule Osnabrück.

Denn mit der Professionalisierung im Personalmanagement erhöhen sich auch die Anforderungen an Personalmanager kontinuierlich. Für die Hochschulen ergibt sich daraus die Herausforderung, eine akademische Ausbildung zu gewährleisten, die angemessen auf die gegenwärtige Berufspraxis vorbereitet.

Der Anspruch an Personalmanager steigt

Seit Jahren kristallisiert sich heraus, dass Personaler, die ausschließlich über Spezialistenwissen im Personalmanagement verfügen, in der Berufspraxis überfordert sein werden. Ein gutes Verständnis des Kerngeschäfts ist unerlässlich, um tragfähige Lösungen personeller Problemstellungen zu finden, die von den Linienmanagern auch als kompetente Unterstützung für das Tagesgeschäft wahrgenommen werden. In vie-

len Fällen sind z. B. Beratung und Coaching von Geschäftsführung und Führungskräften erfolgsentscheidend. Damit nimmt auch die Bedeutung des Beziehungsaufbaus und der Netzwerkpfege zu. In Zeiten kontinuierlicher Veränderungen sollten Personaler sowohl das Change- als auch das Projektmanagement beherrschen. Die schon immer erforderliche geschickte Verhandlungsführung, z. B. mit dem Betriebsrat, ist noch wichtiger geworden. Moderation zwischen verschiedenen Parteien wird immer mehr zum Tagesgeschäft. Trotz der zunehmenden Bedeutung des strategischen Personalmanagements und einer Anknüpfung an die Unternehmensstrategie bleibt aber die Dienstleistungsfunktion im Personalmanagement zentral.

Professionalisierung fürs Personalmanagement auf einer breiten betriebswirtschaftlichen Basis

Aus dem heutigen Anforderungsprofil lässt sich schließen, dass eine einseitig auf das Personalmanagement konzentrierte Ausbildung für viele Unternehmen zu kurz greifen würde. Daher hat die Hochschule Osnabrück sich ganz bewusst entschieden, Personalkompetenzen auf der Basis fundierter betriebswirtschaftlicher Kenntnisse und Methoden Know-How aufzubauen. Dies gilt für das Bachelor-Programm ebenso wie für den Master. Denn für die Berufspraxis ist es später unabdingbar, auch die Herausforderungen in anderen Unternehmensbereichen zu verstehen und die dort üblichen Methoden und Herangehensweisen zu kennen. So können Geschäftsführung und andere

Um die Studierenden auf die Herausforderungen eines professionellen Personalmanagements im Berufsleben vorzubereiten, sollte ein zeitgemäßes Studium die Brücke zwischen Theorie und Praxis schlagen. An der Hochschule Osnabrück werden hierzu insbesondere Fallstudien eingesetzt.

interne Kunden fundiert beraten werden. Dies ist für die vielfach angestrebte Rolle des Business Partners Voraussetzung.

Personaler-Ausbildung an der Hochschule Osnabrück

Am Beispiel des zweijährigen Masterprogramms Business Managements zeigt sich diese bewusste Aufteilung zwischen Generalisten- und Spezialisten-know how. Alle Studierenden lernen z. B.

- Businesspläne zu erstellen und zu beurteilen,
- ökonomische und wirtschaftspolitische Sachverhalte und Trends zu verstehen,
- Kennzahlen zu interpretieren,
- Wirtschaftliche Fragen auch unter ethischen Standards zu reflektieren,
- Risiken wirtschaftlichen Handelns auch unter rechtlicher Perspektive zu verstehen und
- erproben in einem Training erste Führungserfahrungen mit Rückmeldungen zu ihrer Wirkung in Gesprächssituationen.

In den einzelnen Veranstaltungen wird durch Gruppenarbeiten und Projekte auf die sozialen Kompetenzen Wert gelegt.

Neben diesen Kernbereichen wählen alle Studierenden zwei Schwerpunkte. Die Erfahrung zeigt, dass die Studierenden sich sehr bewusst im Hinblick auf ihre beruflichen Karrierewünsche entscheiden. Je nach persönlichen Interessen wird z. B. der Schwerpunkt „Personalmanagement“ bevorzugt mit „Change Management“ oder auch „Law and Human Resources“ – als arbeitsrechtlichen Schwerpunkt – kombiniert.

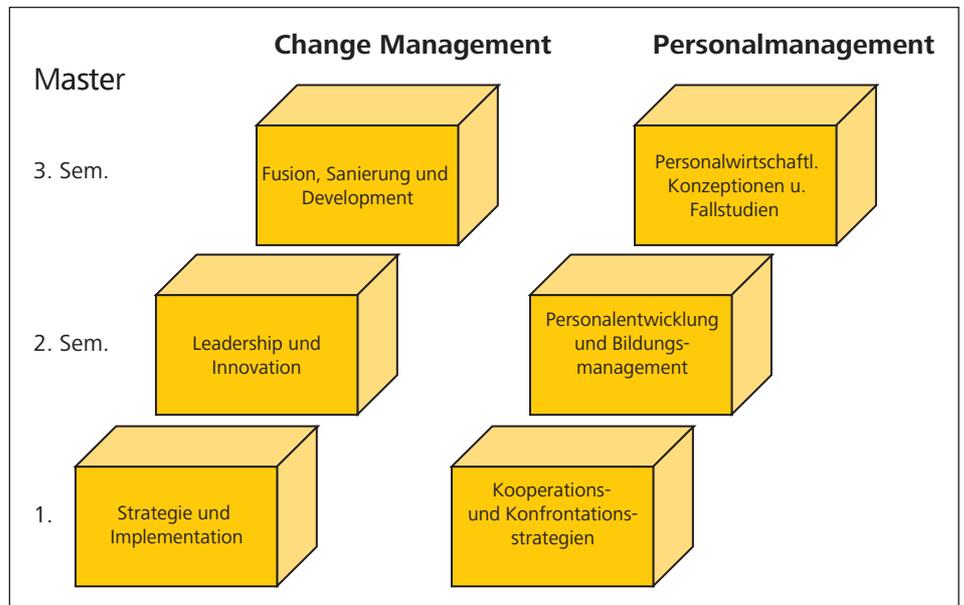


Abb.: Personalaus- und Weiterbildung an der Hochschule Osnabrück

Der Schwerpunkt „Personalmanagement“ wurde bewusst so konzipiert, dass auf der Basis eines fundierten theoretischen Rahmens auch die Handlungskompetenz der Studierenden in komplexen Situationen entwickelt wird.

Lernen mit Fallstudien

Erfahrene Praktiker wissen, dass der isolierte Einsatz eines Instruments, wie z. B. Zielvereinbarungen oder Mitarbeiterbefragung oftmals zu kurz greift. Vielmehr ist es erforderlich, auf der Basis der kulturellen und strukturellen Situation des Unternehmens ein Portfolio von Personalmanagement-Instrumenten im Blick zu behalten und dieses strategisch auszurichten. Trotz der Komplexität dieser Aufgabe bleibt in der Realität oftmals wenig Zeit und Informationen liegen meistens nicht direkt verwertbar vor. Diese Konstellation hat in der Vergangenheit vielen Absolventen einen „Praxischock“ versetzt, der den Berufseinstieg unnötig erschwerte und häufig Frustrationen auslöste.

An dieser Stelle setzt die Hochschule Osnabrück an, indem sie mit fortschreitendem Studiensemester gezielt mit Fallstudien arbeitet, die auf die sonst übliche Komplexitätsreduktion zu Lehrzwecken weitestgehend verzichten. Bereits in den Bachelor-Programmen werden die Studierenden an das Arbeiten mit Fallstudien in den typischen Personalfunktionen (z. B. Personalauswahl, Mitarbeiterführung, Anreizsysteme) herangeführt und im Master immer stärker damit herausgefordert.

Konkret sind Studierende im dritten Modul des Master-Schwerpunktes Personalmanagement gefordert, sich in die Situation eines Personalmanagers zu versetzen. Sie sollen bewusst nicht beraten, sondern entscheiden, als ob sie selbst in der Position wären. Denn dann stände bei einer Fehlentscheidung auch die eigene Karriere auf dem Spiel. Die Fälle sind so aufgebaut, dass unterschiedliche Herausforderungen und

Probleme des Tagesgeschäfts skizziert werden. Bei der Fallbearbeitung geht es zunächst darum, Wichtiges von Unwichtigem zu trennen. Dazu gehört es auch, erste Entscheidungen zu treffen, welche Punkte dringend geregelt werden müssen, welche warten oder delegiert werden können. Dann gilt es zu überlegen, ob die unmittelbar anliegenden Herausforderungen einen Hinweis darauf geben, wo grundlegende Probleme im Unternehmen oder im Personalmanagement liegen. Denn die Regelung von offensichtlichen Problemen erschwert teilweise den Blick auf die für die Unternehmensgeschichte zentralen Aspekte.

Die Studierenden versuchen diese Punkte zunächst selbstständig zu erarbeiten und eigenständige Handlungsalternativen zu entwickeln. Auch überlegen sie erste Schritte zur Umsetzung ihrer Entscheidungen. Damit ausgestattet, diskutieren sie in Kleingruppen, bevor die Fallsituation mit der gesamten Semestergruppe erörtert wird. Dieses schrittweise Vorgehen ermöglicht eine sukzessive Erschließung der komplexen Praxis-

situation des Falles, mit der sich die Studierenden gegenseitig Ideen und Wissen vermitteln. Am Ende wird der Erkenntnisfortschritt für alle offensichtlich, wie eine Teilnehmerin formulierte:

„Für mich war die Vorgehensweise, erst allein an einem Fall zu arbeiten und dann noch weitere Ideen durch die Kleingruppe zu erhalten, ideal. Und durch die Diskussion in der Gesamtgruppe kamen weitere „Aha-Effekte“.

Breite Einblicke erweitern den Horizont

Durch die Fallstudien ist es zudem möglich, den Studierenden Einblicke in Unternehmen verschiedener Größenordnungen und verschiedener Branchen zu geben. So werden nicht nur verschiedene Unternehmenskulturen, sondern auch Berufs- und Branchenkulturen bewusst gemacht. Darauf aufbauend können unterschiedliche Herangehensweisen diskutiert werden, die je

nach Branche, Unternehmensgröße und -kultur sowie betroffenen Berufsgruppen mehr oder weniger Erfolg versprechen. Gastreferenten aus der Praxis und die unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen der Teilnehmer unterstützen diesen Lernprozess. Da die Schwerpunkte von unterschiedlichen Masterprogrammen wählbar sind, kommen z. B. neben Industrie und Handel auch Besonderheiten von Gesundheitseinrichtungen und Non-Profit-Organisationen zur Sprache.

Die Studierenden schätzen diesen Ansatz sehr. „Eine sehr gute Vorbereitung auf die Praxis“, so Saskia Adam, die direkt nach ihrem Masterstudium im internationalen Personalmanagement angefangen hat. ■

Literatur:

Böhmer, Nicole; Schinnenburg, Heike; Steinert, Carsten (Hrsg.) (2012): Fallstudien im Personalmanagement – Entscheidungen treffen, Konzepte entwickeln, Strategien aufbauen.

Forschung und Entwicklung

Erste gemeinsame Graduiertenschule von HAW Hamburg und Universität Hamburg gestartet

Künftig bietet die HAW Hamburg eine strukturierte Doktorandenausbildung an. Zusammen mit der Universität Hamburg wurde eine Graduiertenschule zur Energieforschung gegründet. Finanziert wird diese Kooperation von der Forschungs- und Wissenschaftsstiftung Hamburg. In der „Graduate School Key Technologies for Sustainable Energy Systems in Smart Grids“ sollen Schlüsseltechnologien für eine effiziente Speicherung und Nutzung von fluktuierenden, erneuerbaren Energien entwickelt werden. Dazu gehören zum Beispiel Energiequellen wie Sonne, Wind oder Biogas. In der multidisziplinären Einrichtung beteiligen sich Doktoranden aus den Fachgebieten Chemie, Physik,

Biotechnologie und Ingenieurwissenschaften. Insgesamt sind in das Kolleg acht Doktorandenstellen und eine Post-Doktorandenstelle eingebettet. Master-Absolventen von der HAW Hamburg und der Universität werden gleiche Chancen geboten. Den Bewerber/innen stehen Stipendien zur Verfügung.

Von der HAW Hamburg sind Prof. Dr.-Ing Karl-Ragmar Riemschneider und Prof. Dr. Wolfgang Winkler (beide Fakultät Technik und Informatik) sowie Prof. Dr. Paul Scherer (Fakultät Life Sciences) mit insgesamt drei Doktorandenstellen beteiligt. Damit sind sie gleichberechtigt als Partner in die Promotionsvorhaben der Universität eingebunden.

Das von Prof. Karl-Ragmar Riemschneider betreute Forschungsprojekt beschäftigt sich mit drahtlosen Sensoren zur Überwachung des Ladezustands von

Batterien. Die Sensoren sollen den Zustand der einzelnen Batteriezellen ermitteln und so helfen, den Funktionskreislauf der Batterie zu optimieren. Dadurch kann die Lebensdauer einer Batterie deutlich verlängert werden.

Das Vorhaben von Prof. Wolfgang Winkler befasst sich mit der Systemtechnik und -optimierung von sogenannten „Flow-Batteries“. Diese bieten die Möglichkeit, Leistung und Speichervermögen der Batterie voneinander unabhängig einzustellen und elektrische Energie auf chemischem Weg nahezu ohne Selbstentladung auch über längere Zeiträume zu speichern. Dabei ist die Prozessführung von entscheidender Bedeutung, um eine optimale Einbindung von Flow-Batteries als Speichermedien in Netzen mit regenerativen Energiequellen zu ermöglichen. Die Entwicklung fortschrittlicher Prozess-

führungsansätze wird Gegenstand dieses Teils des Graduiertenkollegs und der entsprechenden Promotion sein.

Prof. Paul Scherers Forschungsprojekt beschäftigt sich mit der Steuerung von Mikroorganismen in Biogasanlagen mittels einer Fuzzylogik-Regelung. Gelingt es, die Tätigkeit von Mikroorganismen gemäß dem Strombedarf kontrolliert an- beziehungsweise abzuschalten, können Biogasanlagen über die Verstromung von Biogas zu dem Zeitpunkt Energie produzieren, zu dem sie benötigt wird.

Neben ihren Forschungsarbeiten werden alle acht Doktoranden in der gemeinsamen Graduiertenschule durch ein integriertes Ausbildungsprogramm gefördert. Das Kooperations-Programm zwischen Universität Hamburg und HAW Hamburg beinhaltet Vorlesungen, gemeinsame Vortragsseminare, Workshops und eine Summer School. Finanziert wird diese Kooperation nach einem eingehenden Auswahlverfahren von der Forschungs- und Wissenschaftsstiftung Hamburg im Rahmen der Förderlinie „Kooperative Graduiertenkollegs“ (Landesexzellenzinitiative LEXI).

Katharina Ceyp-Jeorgakopulos

Gefährdung von Piloten und Fahrzeugführern öffentlicher Verkehrsmittel durch Bestrahlung aus Laserpointern

Unter diesem Titel wird im Laserzentrum der Fachhochschule Münster (LFM) unter der Leitung von Professor Dr. Klaus Dickmann aktuell ein Forschungsvorhaben durchgeführt. Dieses Projekt wird von der Deutschen Gesetzlichen Unfallversicherung (DGUV) für die Dauer von 30 Monaten finanziert.

Laserpointer werden immer häufiger zur gezielten Bestrahlung von Piloten sowie Fahrzeugführern von Bus, Bahn

und Taxi missbräuchlich eingesetzt. Eine damit verbundene Gefährdung für das Auge von Personen dieser Berufsgruppe ist offensichtlich. Hinzu kommen damit verbundene – u. U. gravierende – sekundäre Folgeschäden für weitere Personen bei einem möglichen Verlust über die Kontrolle des (Luft-)Fahrzeugs. Die Steigerungsraten solcher Vorfälle sind erschreckend: Das Luftfahrt-Bundesamt (LBA) in Braunschweig

Gefahren bestehen für das menschliche Auge in zweierlei Hinsicht: Je nach Entfernung und Laserleistung kann in der Augennetzhaut durch einen Einbrand ein bleibender Schaden entstehen. Es können aber auch Blendungen ohne bleibende Schäden auftreten, die eine vorübergehende Beeinträchtigung des Sehvermögens bis zu mehreren Minu-



Blendung von Piloten in einem Verkehrsflugzeug durch grüne Strahlung aus einem Laserpointer.

© pixel974 / fotolia.com

hat im Jahr 2010 mit 273 gemeldeten Laserattacken auf Flugzeuge und Hubschrauber eine Zunahme gegenüber dem Vorjahr um das 8-fache festgestellt!

In Deutschland im Handel erhältliche Laserpointer mit einer maximalen Ausgangsleistung von 1 mW (Klasse 2) gelten als „sicher“ und verfügen über CE-Zeichen sowie Laser-Warnhinweise. Allerdings kommen „Laserpointer“ verschiedenster Wellenlängen (sogar mit nicht sichtbarer IR-Strahlung) mit Leistungen bis zu 3000 mW(!) verstärkt durch den Online-Handel aus Fernost auf den Markt. Diese sind häufig mit einer falschen Laserklasse deklariert und enthalten in vielen Fällen entweder keine oder unzutreffende Angaben über die tatsächlichen Strahldaten und dürften auch gar nicht mehr als Laserpointer bezeichnet werden.

ten zur Folge haben können. Diese Blendeffekte können auch bereits mit Laserpointern der Klasse 2 verursacht werden.

In dem Forschungsvorhaben soll das Gefahrenpotenzial von Laserpointern unterschiedlicher Wellenlängen und Leistung analysiert werden. Dazu werden im Labor Praxisbedingungen simuliert und die Resultate anschließend auf reale Verhältnisse übertragen. Hierfür ist die Installation von Messgeräten in Flugzeugen und Hubschraubern konkret geplant. In Abhängigkeit der Ergebnisse sollen Maßnahmen zur Prävention erforscht werden.

Klaus Dickmann, Laserzentrum FH Münster (LFM), E-Mail: lfm@fh-muenster.de

e-Journal of Practical Business Research



Olaf Resch

Prof. Dr. Olaf Resch
Dozent für
Informationsmanagement
und E-Business
Hochschule für Wirtschaft
und Recht Berlin, FB II
Herausgeber des e-Journal
of Practical Business
Research | relevant, rigo-
rous, righteous + electro-
nic.
Alt Friedrichsfelde 60
10315 Berlin
030 30877-2425
olafresch@e-journal-of-
pbr.de

Forschung verknüpft schon immer Theorie und Praxis. Studierende, die von Anfang an gelernt haben zu forschen, Fragen zu stellen, Literatur zielgerichtet zu sichten und das Unbekannte methodengeleitet in Erfahrung zu bringen, sind für anspruchsvolle Aufgaben in der Praxis bestens gerüstet. In dualen Studiengängen und in Praktika sind Studierenden schon während ihres Studiums in der Praxis eingesetzt und sammeln dort wertvolle Erfahrungen. Solch ein Einsatz bietet immer auch die Gelegenheit für ein Forschungsprojekt, dessen Ergebnisse für alle Beteiligten interessant sind. Dafür muss das Projekt allerdings wissenschaftlichen Anforderungen genügen und die Ergebnisse müssen korrekt, verständlich und nachvollziehbar wiedergegeben werden, Gespräche müssen in Form von Interviewprotokollen vollständig dokumentiert sein, es muss sauber zitiert werden, usw. Mit all diesen Aspekten hat die Forschung umfangreiche Erfahrung und stellt entsprechende Vorgehensweisen zur Verfügung.

Wir tun den Studierenden einen Gefallen, wenn wir ihnen von Anfang an beibringen, es richtig zu machen und damit nicht erst mit der Bachelor- oder Masterthesis oder sogar erst mit der Dissertation anzufangen. Eine forschungsorientierte Erschließung der Praxis führt nicht nur zu besseren Ergebnissen, sondern ist auch einfacher zu verstehen und zu vermitteln und fördert die Selbstreflexion.

Publikation im Studium von Anfang an

Zu publizieren hat in der Forschung mehrere Funktionen. Es dient der Verbreitung von Ergebnissen sowie deren kritischen Reflexion und ermöglicht damit die Etablierung eines State of the Art, auf dem andere aufbauen können. Außerdem wirkt die Sichtbarkeit der eigenen Ergebnisse auf die meisten Menschen motivierend. Dies gilt auch für Forschung im Studium. Nicht jede Arbeit ist so interessant, dass sie publiziert werden sollte. Es gibt diese interessanten und qualitativ hochwertigen Arbeiten aber immer wieder – insbesondere dann, wenn es von Anfang an geübt wird – und sie verdienen es dann auch, in einem professionellen Prozess begutachtet und veröffentlicht zu werden.

e-Journal of Practical Business Research

Das e-Journal of Practical Business Research stellt Studierenden eine Plattform zur Publikation und Diskussion ihrer Forschungsergebnisse bereit. Eingereichte Arbeiten werden von zwei Experten begutachtet, angenommen, abgelehnt oder mit Auflagen versehen. Arbeiten von Studierenden müssen einen Forschungscharakter aufweisen und in Zusammenarbeit mit einem oder mehreren Praxispartnern entstanden sein. Sie sollten durch einen Dozenten vorgeschlagen werden, das kann allerdings auch in Form einer sehr guten Benotung erfolgen. Alle angenommenen Arbeiten erhalten eine eindeutige DOI und selbstverständlich hat das e-Journal of Practical Business Research

Forschung verknüpft schon immer Theorie und Praxis. Gute Forschung will jedoch gesehen werden und das e-Journal of Practical Business Research stellt dem Nachwuchs dafür von Anfang an eine Plattform zur Verfügung.

eine ISSN. Der elektronische Charakter resultiert somit nicht in der typischen Flüchtigkeit des Internets, sondern die Publikation genügt allen wissenschaftlichen Persistenzanforderungen. Gleichzeitig fördert die Präsenz in nationalen und internationalen Verzeichnissen die Sichtbarkeit.

Forschungsprojekt und Geschäftsmodell

Das e-Journal of Practical Business Research ist selber ein Forschungsprojekt an der Hochschule für Wirtschaft und Recht in Berlin. Fragestellungen und Ergebnisse wurden z. B. auf den Open Knowledge Konferenzen in London und Berlin präsentiert. In diesem Kontext ist auch die konzeptionelle, technische und redaktionelle Umsetzung geregelt, die überwiegend auf dem persönlichen Einsatz von Dozenten und weiteren freiwilligen Helfern beruht. Das e-Journal of Practical Business Research hat somit kein wirkliches Geschäftsmodell; Bereitstellung sowie Abruf sind kosten- und werbefrei.

Dennoch genügt das e-Journal of Practical Business Research professionellen Ansprüchen. Die wichtigsten Ziele liegen in der Sichtbarmachung von engagierten, jedoch nicht notwendigerweise perfekten Arbeiten sowie der Möglichkeit, früh Erfahrungen mit Publikationen zu sammeln und die eigenen Fähigkeiten zu verbessern. Leser erhalten Zugang zu pragmatischen und wissenschaftlich fundierten Problemlösungen. Unsere aktuelle Forschung beschäftigt sich mit einem wohldosierten Einsatz von Web 2.0 Elementen zur verbesserten Interaktion zwischen Autoren und Lesern.

Publikationen bringen allerdings auch prekäre Gesichtspunkte mit sich, so können die Arbeiten als Grundlage für Plagiate dienen und sie können Firmengeheimnisse verletzen. Dem ersten Punkt wird durch die inhärente Transparenz begegnet, alles ist offen und für jeden zugänglich. Der zweite Punkt kann im Extremfall dazu führen, dass auch sehr gute Arbeiten leider nicht veröffentlicht werden können. Der Schutz von Firmengeheimnissen wird in jedem Fall vorrangig berücksichtigt. Normalerweise kann dieser Schutz jedoch auch durch Anonymisierung und Veränderung konkreter Daten erreicht werden. Insbesondere die Praxispartner haben ein Interesse an guter Forschung und sind deshalb meist gerne zur Mitarbeit bereit. Veröffentlichungen müssen aber in jedem Fall abgestimmt werden.

Call for Papers and Editors

Dieser Beitrag dient auch dazu, Sie zur Mitarbeit und zur Nutzung des e-Journals of Practical Business Research aufzufordern. Zunächst freuen wir uns auf Sie als Leser, wünschen uns aber auch eine weitergehende Kooperation:

- Sie machen Ihre Studierenden auf die Publikationsmöglichkeit aufmerksam. Wir begutachten die Beiträge und veröffentlichen sie im Rahmen einer normalen Ausgabe. Sie haben etwas Gutes getan und motiviert.
- Sie gestalten eine Sonderausgabe, machen sich selber Gedanken über Kriterien und schreiben ein kleines Editorial. Wir veröffentlichen diese Sonderausgabe und Sie sind als Herausgeber präsent.

- Ein Prinzip des e-Journal of Practical Business Research ist es, eine vollwertige wissenschaftliche Publikation zu sein. Wir veröffentlichen sehr gerne die Arbeiten engagierter Anfänger, aber eben nicht nur. Deshalb freuen wir uns ebenso auf Ihre eigenen Artikel, die wir nach den gleichen Kriterien begutachten und veröffentlichen.

Fazit

Forschung ist ein erprobtes Mittel zur Integration von Theorie und Praxis und es spricht nichts dagegen, das Studium von Anfang an forschungsorientiert zu gestalten. Praktische Erfahrungen werden dadurch für die Studierenden, die Praxispartner und auch darüber hinausgehend reflektierbar. Ein Aspekt von Forschung ist deren Publikation. Natürlich erbringt nicht jedes studentische Forschungsprojekt publizierbare Ergebnisse, aber teilweise kommt gerade durch die „Frische der Jugend“ etwas Wertvolles und für Leser Interessantes zustande. Die Verfasser erhalten durch eine Veröffentlichung früh die Gelegenheit, Erfahrungen zu sammeln und sich eine erste Reputation aufzubauen. Das e-Journal of Practical Business Research möchte dafür eine Plattform bilden. Dazu brauchen wir Ihre Mitarbeit als Förderer, Autor und Herausgeber, aber natürlich auch als Leser. Sie erreichen uns unter:

<http://www.e-journal-of-pbr.info> ■

Mit Problembasiertem Lernen (PBL) Wissen nicht hineinkopieren, sondern aktiv aufbauen

Prof. Dr.-Ing.
Frank-Joachim Möller
Professur für Betriebs-
wirtschaftslehre insb.
Umweltmanagement
Fachhochschule Jena
Carl-Zeiss-Promenade 2
07743 Jena
Frank-Joachim.Moeller@fh-
jena.de



Joachim Möller

Hochschulen vermitteln eine Berufsbefähigung, für die komplexes Wissen und komplexe Fertigkeiten wichtig sind. Die beruflichen Anforderungen verändern sich jedoch ständig, weil neues Wissen, neue Einsichten, neue Techniken hinzukommen. Weiterbildung ist in unserer heutigen Wissensgesellschaft ein Muss.

In die Hochschulbildung sollen daher vermehrt pädagogische Methoden integriert werden, die selbstständiges Lernen, kritisches und logisches Denken, Selbstbewusstsein, verbale Kommunikation, Problemlösungsfähigkeiten sowie Teamarbeit fördern [1, S. 6]. Dazu ist von Vorteil, wenn Wissen nicht nur von einer Person in eine andere „hineinkopiert“, sondern von den Lernenden aktiv und eigenständig mit aufgebaut wird.

Hier knüpft das Problembasierte Lernen¹⁾ an – ein Paradigmenwechsel für Lehrende und Lernende weg von der traditionellen Frontalvorlesung zur aktiven und selbstgesteuerten Wissensaneignung. Es ist eine Aufforderung an die Studierenden, selbst aktiv zu lernen, und die Lehrenden wechseln von der Rolle des Instruktors in die des Lernbegleiters. Das Problembasierte Lernen gibt den Studierenden die Chance, frühzeitig im Studium den selbstständigen Erwerb neuer Kenntnisse und Fertigkeiten zu lernen. Aktives Lernen ist aber nicht nur eine gute Methode, um einen Hochschulabschluss zu erlangen, sondern auch eine Vorbereitung auf den Beruf.

„Lernen lernen“ ist neben dem Erwerb von Abschlüssen auch ein wichtiges Ziel der aktuellen Hochschulbildung [vgl. 2].

Prof. Dr.-Ing.
Burkhard Schmager
Professur für Betriebs-
wirtschaftslehre, PPS, Pro-
duktionsmanagement
Fachhochschule Jena
Carl-Zeiss-Promenade 2
07743 Jena
Burkard.Schmager@fh-
jena.de



Burkhard Schmager

Aufbau und Methodik des Problembasierten Lernens

Problembasiertes Lernen findet in Kleingruppen mit maximal 15 Studierenden statt. Wie in Abb. 1 dargestellt, ist das Kernstück der Arbeit ein fachlich bedeutsamer, komplexer, praxistauglicher und möglichst authentischer Fall. Zum Fall tauchen Fragen auf. Die Gruppe bildet Hypothesen und formuliert Lernfragen, die zur Lösungsfindung weiterhelfen sollen. Es schließt sich eine Phase des Selbststudiums an. Jedes Gruppenmitglied löst die gestellten Lernfragen und nutzt dabei verschiedene Informationsquellen. Anschließend kommt die Gruppe erneut zusammen, das erworbene Wissen wird präsentiert und darüber diskutiert. Wegen der sieben durchlaufenen Schritte, wird die Vorgehensweise auch als „Sieben-sprung“ [3, S. 22] bezeichnet.

Während der Problembearbeitung schlüpfen die Studierenden in verschiedene Rollen und agieren als Gesprächsleitung, Protokollführung oder Diskussionsteilnehmer. Das Lernen in Kleingruppen hilft, Gruppenprozesse zu verstehen, Kommunikationsfähigkeit zu stärken, die eigene Rolle in der Gruppe zu reflektieren, aber auch den Umgang mit „öffentlicher Kritik“ zu üben. Das heißt, die Arbeit im Team bildet den passenden Raum, die im beruflichen Alltag geforderten Soft-Skills zu trainieren.

Die Gruppe wird außerdem von einem Tutor begleitet. Der Tutor gibt die Rolle

Dipl. Wirt.-Ing. (FH)
Daniela Kretzschmar
Wissenschaftliche
Mitarbeiterin
Fachhochschule Jena
Carl-Zeiss-Promenade 2
07743 Jena
Daniela.Kretzschmar@fh-
jena.de



Daniela Kretzschmar

Die Autoren beschreiben eine neue Lehrform, die zu einer aktiven und selbstgesteuerten Wissensaneignung führt.

des Vermittlers von (Fach-)wissen auf und unterstützt die Gruppenmitglieder bei der Ausgestaltung der verschiedenen Rollen. Als stiller Beobachter soll er nur dann richtungsweisend eingreifen, wenn die Gruppe den „roten Faden“ verliert.

Maßnahmen zur Lehr- und Lernverbesserung an der FH Jena

Im Jahr 2009 wurde für die Studierenden an der FH Jena ein Programm zur Optimierung der Lehr- und Lernbedingungen eingeführt, welches unter dem übergeordneten Thema „Studieninteressenten werden erfolgreiche Studienabsolventen (SIWESTA)“ zum Ziel hat, mehr Studierende zu einem erfolgreichen Abschluss zu führen. Abb. 2 zeigt, wie die Nachhaltigkeit dieses Programms, weitergeführt unter dem Namen UPGRADE, durch die schrittweise Einbindung neuer Ideen und Maßnahmen gesichert wird. Einzelmaßnahmen werden ständig weiterentwickelt und ausgebaut.

Im Fachbereich Wirtschaftsingenieurwesen startete im Mai 2009 im Rahmen des Wettbewerbs „Innovative Lehrmethoden“ das Projekt „Problembasiertes Lernen (PBL) in Wirtschaftsingenieurstudiengängen“. Das Projekt hatte zunächst eine Laufzeit von zwei Jahren. Das Projektteam besteht aus zwei Professoren und einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin.

Konkretes Ziel des Projektes war das Konzipieren und Realisieren von PBL-Lernumgebungen für einzelne Studienmodule der Wirtschaftsingenieurstudiengänge. Abb. 3 zeigt die Vorgehensweise zur Zielerreichung in fünf Schritten.

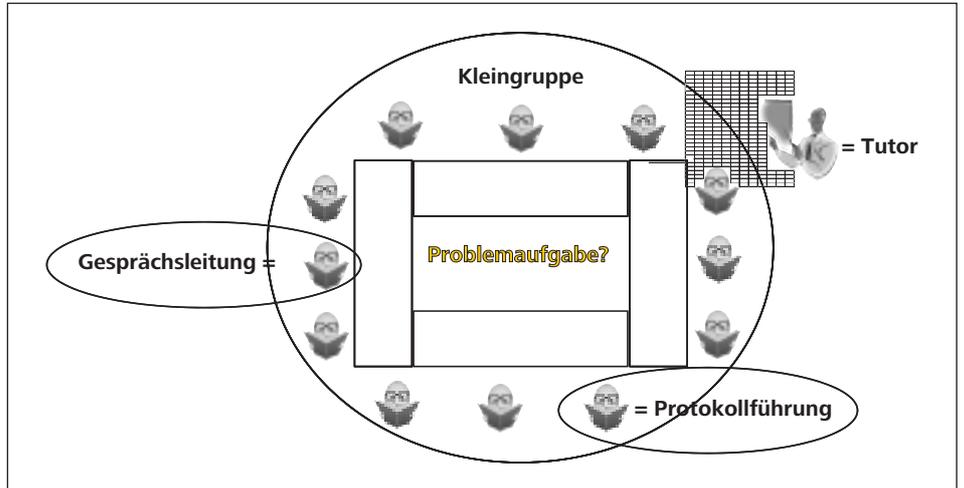


Abb. 1: Rollenverteilung Problembasiertes Lernen (5, S. 9)

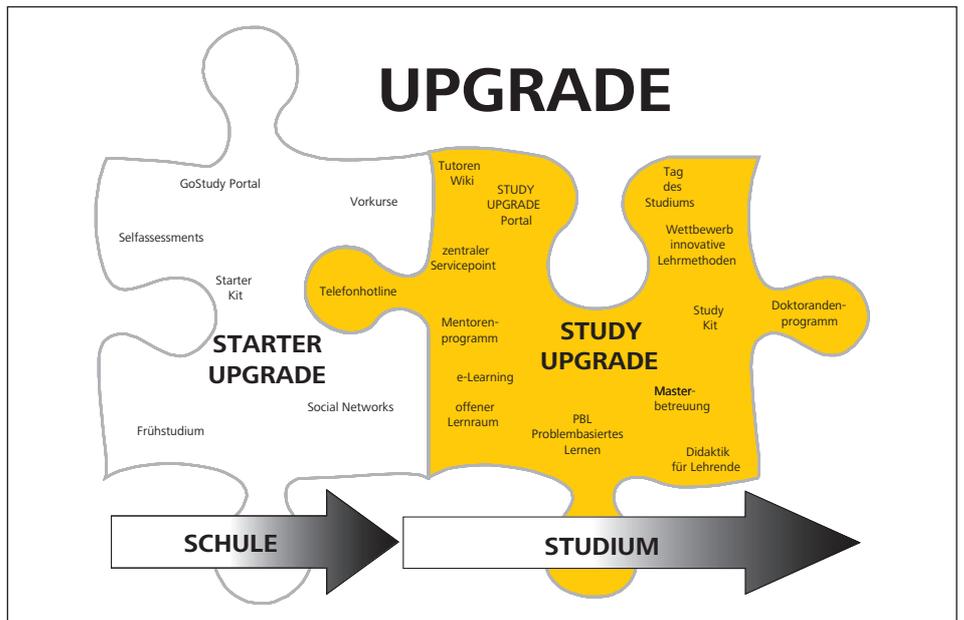


Abb. 2: UPGRADE (6)

Seit der Einführung der PBL-Methode im Sommersemester 2010 konnten bis einschließlich Sommersemester 2011 in den beiden Modulen Wirtschaftsinformatik und Materialwirtschaft 227 Studierende die Methode kennenlernen und aktiv erleben.

Nutzwertanalyse zur Auswahl geeigneter Fachmodule

Zur Identifizierung der für das Problem-basierte Lernen geeigneten Studienmodule wurde das Bewertungsverfahren der Nutzwertanalyse gewählt. Ziel war es, mit Hilfe dieses Instrumentariums „weiche“, also nicht numerisch geprägte Entscheidungskriterien bei der Ent-

1. Einsatzanalyse
Theoretische Recherche Untersuchung Rahmenbedingungen FH Jena Durchführung Schulungsworkshops
2. Modulprüfung und -auswahl
Eignungsprüfung mit Nutzwertanalyse Auswahl Module
3. Konzepterstellung
Organisatorische Maßnahmen zur Umsetzung Anfertigung Lehr- und Lernmaterialien
4. Einführung
Einführung in den Modulen: Wirtschaftsinformatik Materialwirtschaft
5. Evaluation
"Blitzlicht" nach jeder Problemaufgabe Lehrevaluation am Semesterende

Abb. 3: Fünf Projektschritte zur Zielerreichung (5, S. 38)

scheidung einzubeziehen. Die Nutzwertanalyse wurde nur auf die Module der Bachelor-Studiengänge angewendet. Somit sollten möglichst viele Studierende möglichst früh im Verlauf des Wirtschaftsingenieurstudiums mit der Methode des Problembasierten Lernens erreicht werden. Die Erkenntnisse der Methode sollten für die Studierenden nicht erst im späteren beruflichen Einsatzfeld, sondern bereits im Verlauf des Studiums nutzbar werden.

Nach der Nutzwertbetrachtung wurden in den Modulen Wirtschaftsinformatik und Materialwirtschaft die höchsten Werte erreicht und folglich diese als am besten geeignete Module für die Implementierung einer problembasierten Lernumgebung ausgewählt.

Organisatorische Rahmenbedingungen zur Absicherung des Lernerfolgs

Um Problembasiertes Lernen erfolgreich umzusetzen, müssen organisatorische Rahmenbedingungen geschaffen und beibehalten werden. In der Planung soll neben inhaltlichen Aspekten auch eine frühzeitige Raum- und Stundenplanung berücksichtigt werden.

In den PBL-Veranstaltungsreihen der Wirtschaftsingenieurstudien an der FH Jena wurden die PBL-Gruppen aus den durch Selbsteintragung entstehenden Studentensets gebildet. In Abhängigkeit von der Semesterlage ergaben sich zwei bis fünf parallel arbeitende PBL-Kleingruppen. Die Gruppen waren bezüglich Geschlecht, Alter und Vorwissen eher heterogen.

„Klassenzimmer (mit dem auf Frontalunterricht ausgerichteten, aus der Wandtafel bestehenden „Hochaltar“) geraten in den Hintergrund.“ [4, S.129]

Die PBL-Veranstaltungen finden in Seminarräumen statt, die mit Wandtafel, Flipchart, Pinnwänden, Moderationsmaterialien, Overhead-Projektor und Beamer ausgestattet sind. Die Tische sind für die gesamte Veranstaltungsreihe in Kreisform ausgerichtet. Für die Phase der Wissensaneignung im Selbststudium stehen den Studierenden die Bibliothek mit Arbeitsplätzen und Lesesaal sowie PC-Arbeitsplätze in den Laboren des Fachbereichs zur Verfügung.

Zentrale Lehr- und Lernunterlage ist das sogenannte Modulbegleitheft. Hier wird Problembasiertes Lernen vorgestellt, insbesondere werden allgemeingültige Informationen zur Vorgehensweise mit der Siebensprungmethodik, zur Rollenverteilung und zur Evaluation der Methode geliefert. Konkrete lernorganisatorische Hinweise wie der Terminplan, das Konzept der tutoriellen Begleitung und empfohlene Studienmaterialien sind modulspezifisch differenziert. Außerdem sind in dieser Unterlage die Problemaufgaben abgedruckt.

Außerhalb der Präsenzveranstaltungen können Studierende und Tutoren über das an der Fachhochschule Jena angebotene Lernmanagementsystem „metacoon“ kommunizieren. Während alle Lernunterlagen, d. h. das Modulbegleitheft, die Problemaufgaben und Literaturhinweise durch die Tutoren eingestellt und verwaltet werden, nutzen die Studierenden die Plattform vorrangig, um die ausgearbeiteten PBL-Protokolle innerhalb ihrer PBL-Gruppe zu verbreiten und dem Tutor zugänglich zu machen.

Evaluierung des bisher Erreichten

Jede einzelne PBL-Veranstaltung wird mit einem „Blitzlicht“ abgeschlossen.

Abb. 4 zeigt die Ergebnisse eines Blitzlichts einer PBL-Veranstaltungsreihe. Hier werfen die Studierenden einen kurzen Rückblick auf die Gruppensitzung und beurteilen ausgewählte Kriterien wie die Arbeit in der PBL-Gruppe oder die Problemaufgabe. Die Studierenden schätzen den eigenen Lernerfolg ein.

Am Semesterende werden die Studierenden im Rahmen der studentischen Lehrevaluation mittels Fragebogen und dem Tool EvaSys zur Einschätzung der PBL-Veranstaltungsreihe befragt. Durch diese direkte und kritische Beurteilung durch die Studierenden als Anwender der Methode können Verbesserungspotenziale gemäß der methodischen Umsetzung aufgespürt und dem studentischen Mitwirken an der Gestaltung des Studiums Rechnung getragen werden.

Erkenntnisse für die Weiterentwicklung

Mit dem Projekt „Problembasiertes Lernen in Wirtschaftsingenieurstudiengängen der FH Jena“ konnte ein interessanter und wertvoller Beitrag im Rahmen des Programms zur Optimierung der Lehr- und Lernbedingungen geleistet werden. Die grundsätzlichen Stärken der Methode zeichnen sich vor allem in drei Richtungen ab:

Eigenständige Wissenskonstruktion

Als Ergebnis der Arbeiten und übrigens auch in der studentischen Evaluierung zeigt sich, dass die Studierenden über die gesamte Veranstaltungsreihe, d. h. über das gesamte Semester hinweg sich gleichmäßig mit den fachlichen Inhalten des Moduls auseinandersetzen: Sie sind selbst aktiv, verantwortlich für ihr selbstgesteuertes Lernen und folglich auch für den eigenen Lernerfolg. Die Lernbelastung wird also über das gesamte Semester verteilt. Dadurch, dass Lernfragen und Lösungen von den Studierenden eigenständig er- und bearbeitet werden, können sie sich mit der Fragestellung identifizieren.

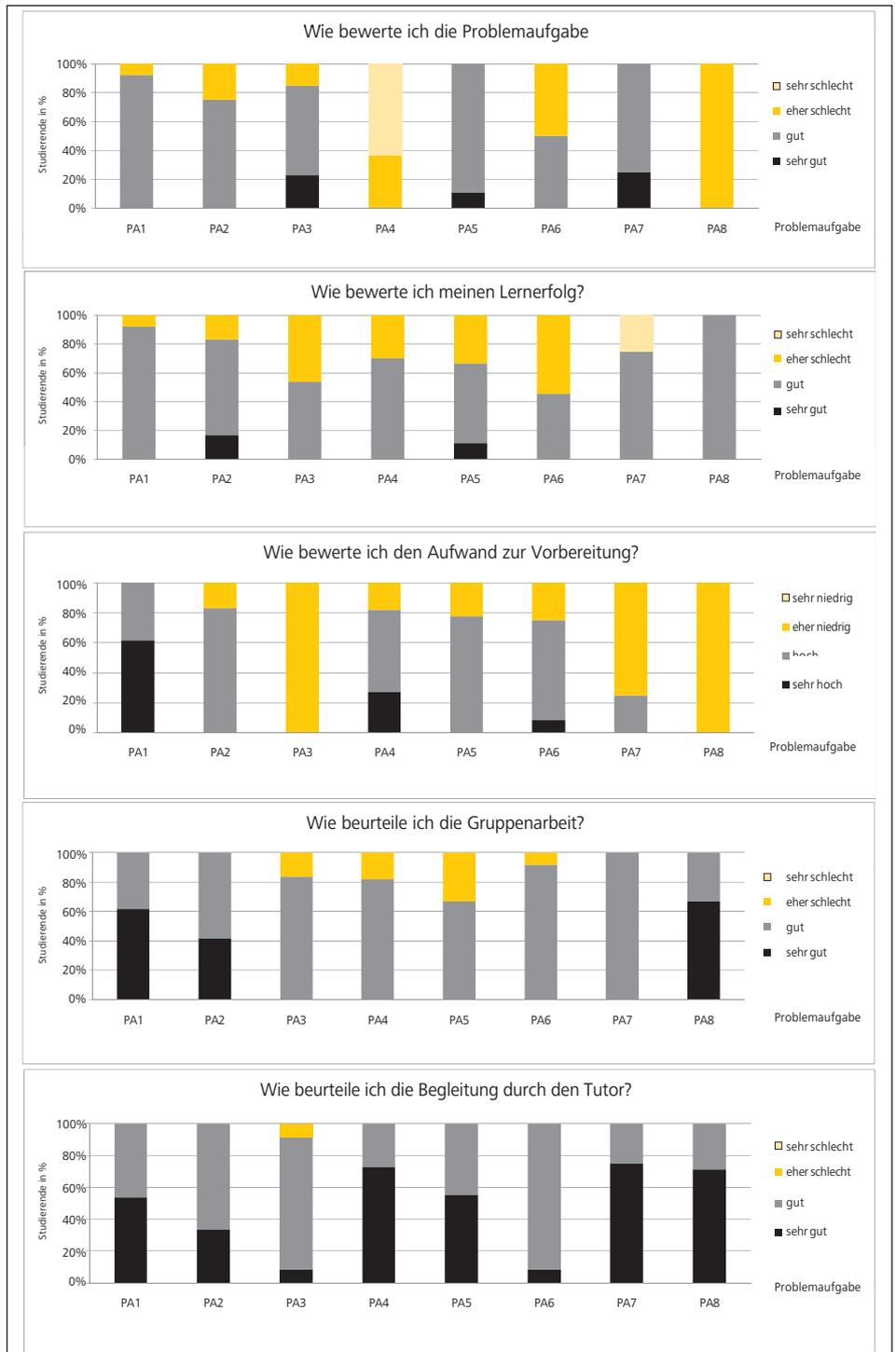


Abb. 4: „Blitzlicht“ einer PBL-Veranstaltungsreihe (5, Anhang 1)

Kollaborativer Wissensausbau

Insbesondere konnte die Erfahrung gemacht werden, dass die Studierenden in der Phase der Ergebnispräsentation und des Informationsaustausches von der Vorbereitung aller Teilnehmer profitieren. Zu diesem Zeitpunkt haben sich

alle Teilnehmer Gedanken zum Thema gemacht und in der Lernumgebung der Kleingruppe kann das Wissen gemeinsam vertieft und ausgebaut werden. In der traditionellen Vorlesung ist dieser Umstand meist nicht gegeben.

Stärkung sozialer Kompetenzen

Neben dem Wissenserwerb bietet die Methode des Problembasierten Lernens den Studierenden die Möglichkeit zur Ausbildung bzw. Stärkung überfachlicher Schlüsselqualifikationen. In welchem Maße diese Stärke zum Tragen kommt, ist maßgeblich von der Gruppenkonstellation abhängig. Die Motivation der Studierenden spielt dabei eine wichtige Rolle.

Wenn die Studierenden insbesondere die Schritte 1–5 der Siebensprungmethode ganz bewusst und aktiv nutzen, um ihre Rollen wahrzunehmen, in Interaktion zu treten, miteinander zu kommunizieren und unter Beachtung der „Spielregeln“ fachliche Themen auch kontrovers zu diskutieren, dann ließ sich beobachten, dass aufgeschlossene Teilnehmer viel über die eigene Person, ihre Rolle im Team und von-

einander lernen. Sie bekommen ein Gefühl für gruppendynamische Prozesse und Zeitmanagement.

Die didaktische Methode PBL, richtig platziert und von allen Teilnehmern unterstützt, trägt somit dazu bei, das Kompetenzprofil der Studierenden weiter in Richtung des breit angelegten Anforderungsprofils von Wirtschaftsingenieuren zu ergänzen. ■

- 1) erstmalig 1969 in der medizinischen Ausbildung der McMaster University, Kanada

Literatur:

- [1] Glen, Sally; Wilkie, Kay: Problemorientiertes Lernen für Pflegendende und Hebammen. Bern: Huber. (2001)

- [2] Zumbach, Jörg; Weber, Agnes; Olsowski, Gunter. Problembasiertes Lernen-Konzepte, Werkzeuge und Fallbeispiele aus dem deutschsprachigen Raum. Bern: hep-Verlag. (2007).
- [3] Moust, Jos; Bouhuijs, Peter; Schmidt, Henk: Problemorientiertes Lernen. Maastricht: Ullstein. (1999).
- [4] Weber, Agnes: Problem-Based-Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe. Bern: hep-Verlag. (2007).
- [5] Möller, Frank-J.; Kretzschmar, Daniela: Entwickeln und Einführen eines Konzeptes zum Einsatz der Lehr- und Lernmethodik des Problembasierten Lernens (PBL) zur Verbesserung des Methodenangebots in den Wirtschaftsingenieurstudiengängen der FH Jena. Abschlussbericht. Fachhochschule Jena. (2010).
- [6] Fachhochschule Jena
URL: <http://www.fh-jena.de/fhj/fhjena/de/fhj/hse/Prorektoramt/upg/Seiten/default.aspx>
aufgerufen am: 10.11.2011

Hochschule Niederrhein erhält vom BMBF 1,1 Millionen Euro

Die HS Niederrhein ist auch in der zweiten Bewilligungsrunde des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) ins Leben gerufenen Qualitätspakts Lehre erfolgreich: Sie erhält in den nächsten fünf Jahren vom Bund 1,13 Millionen Euro, um auf professionellere Art und Weise Lehrbeauftragte zu rekrutieren.

Hochschulpräsident Prof. Dr. Hans-Henning von Grünberg erhielt heute als Koordinator eines Verbundprojekts die Förderzusage. Den Verbundantrag eingereicht hatten neben der Hochschule Niederrhein die Hochschule Bonn-Rhein-Sieg, die Fachhochschule Düsseldorf und die Hochschule Rhein-Waal. Diese vier Fachhochschulen werden ab März 2012 damit beginnen, eine gemeinsame „Servicestelle Lehrbeauftragtenpool“ aufzubauen. Insgesamt

erhalten sie dafür 4,12 Millionen Euro. Von dieser Summe fließen 1,13 Millionen Euro an die Hochschule Niederrhein.

Die Idee des Verbundantrages ist es, eine Servicestelle für die vier Fachhochschulen zu schaffen, so dass diese je nach Bedarf der Fachbereiche Lehrbeauftragte schnell und unkompliziert rekrutieren können. Speziell dafür eingestellte Mitarbeiter sollen systematisch auf die Suche nach Lehrbeauftragten gehen. Sie sollen bestehende Kontakte zu Unternehmen, Verbänden oder anderen Institutionen nutzen und neue Kontakte knüpfen, um geeignete Personen zu finden. Die Einstellung der Lehrbeauftragten erfolgt dann nach eigens entwickelten Kriterien.

„Vor allem in technischen Fächern ist es zunehmend schwierig, Lehrbeauftragte zu rekrutieren“, erklärte von Grünberg. Aufgrund der sprunghaft gestiegenen Studierendenzahlen wachse

gleichzeitig der Bedarf. Zudem eigneten sich Lehrbeauftragte besonders gut, um Spitzenauslastungen an den Hochschulen vorübergehend aufzufangen.

Für die Lehrbeauftragten selbst soll der Pool für ihre Karriere hilfreich sein und eventuell den Weg zu einer Professur an einer Fachhochschule erleichtern. Zugleich sollen Frauen gefördert werden, um den Anteil an Professorinnen zu erhöhen. Durch die Systematisierung der Praxiskontakte soll der Anwendungsbezug in der Lehre gestärkt werden. Die Fachhochschulen können so ihre Kernkompetenz – die auf den Arbeitsmarkt ausgerichtete, anwendungsnahe Lehre und Forschung – weiter ausbauen.

Mit dem Erfolg bei der zweiten Bewilligungsrunde des Qualitätspakts Lehre hat sich die Hochschule Niederrhein in diesem Jahr bei allen drei großen Förderprogrammen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung

durchgesetzt: Im Mai erhielt sie bei der ersten Förderrunde des Qualitätspakts Lehre die Zusage für ihr Konzept „Peer Tutoring und Studienverlaufsberatung“ (4,4 Millionen Euro); im September war sie mit dem Konzept „Die duale Hochschule“ bei dem Programm „Aufstieg durch Bildung: Offene Hochschulen“ erfolgreich (1,3 Millionen Euro). Jetzt erhöht sie mit den Geldern aus dem Verbundantrag (1,1 Millionen Euro) ihre BMBF-Fördersumme auf 6,8 Millionen Euro.

Christian Sonntag

Falschgeld mit dem Handy erkennen

Wasserzeichen, Hologramme oder Folienstreifen – es gibt viele Möglichkeiten, Gescheine auf ihre Echtheit zu prüfen. Nun gibt es eine neue, weitaus sicherere: Professor Volker Lohweg vom Institut Industrial IT der Hochschule Ostwestfalen-Lippe hat mit seinem Team eine Smartphone-App entwickelt, die schnell und unkompliziert „Blüten“ identifiziert.

Derzeit ist Stahlstichdruck die verlässlichste und sicherste Methode, Geld herzustellen – sehr fein und in hoher Auflösung können selbst komplizierte Muster gedruckt werden. Neben der besonderen optischen Erscheinung ist der Druck dreidimensional, so dass beispielsweise Erhebungen fühlbar sind. Dadurch sind Banknoten einzigartig und Fälscher bisher technisch nicht in der Lage, diese Kombination aus haptischen und optischen Merkmalen nachzubilden. Trotzdem hat sich gezeigt, dass die Erkennung der Merkmale im täglichen Gebrauch schwierig ist. Deshalb hat Professor Volker Lohweg mit seinem Team im Institut Industrial IT (inIT) der Hochschule Ostwestfalen-Lippe eine neue Methode zur einfachen Erkennung von Falschgeld erarbeitet: eine App fürs Smartphone. „Die App identifiziert mithilfe von Bildverarbeitung und Mustererkennung, ob die Banknoten echt oder falsch sind. Das funktioniert schon mit einer durch-

schnittlichen Kamera am Smartphone“, so Lohweg. Falschgeld kann so auch im täglichen Gebrauch – und sogar im Umgang mit fremden Währungen – für Laien schnell als Fälschung enttarnen werden. „Auch für Menschen mit Sehbehinderung könnte dies beispielsweise eine große Hilfe darstellen“, erläutert Lohweg.

Die optische Überprüfung der Banknoten auf Echtheit kann aber nicht nur in Smartphones angewendet werden. Auch in Zentralbanken bei der Geldsortierung oder in Geldautomaten, an denen Banknoten eingezahlt werden, könnten die optischen Programme zur Anwendung kommen. Ein weiterer Vorteil ist, dass ein Druckverfahren analysiert wird, das bereits für die Herstellung fast aller Banknoten verwendet wird. So müssen keine neuen oder zusätzlichen Sicherheitsmerkmale von den Zentralbanken auf neuen Banknoten aufgebracht werden – die im Umlauf befindlichen Banknoten sind dafür ausreichend.

„Die entsprechenden Algorithmen für Smartphones zu entwickeln hing eng mit den Voraussetzungen der Handys zusammen, wie der Auflösung der integrierten Kameras und der internen Bildbearbeitung“, erklärt Lohweg. „Ein konkretes Problem war außerdem, dass die aktuellen Betriebssysteme auf den Handys die Verwendung der RAW-Dateien, also der völlig unveränderten Fotodateien, nicht im Vollbildmodus zulassen. Für die Bildverarbeitung sind in diesem Fall jedoch RAW-Dateien nötig.“ Lohweg und sein Team lösten

dies, indem sie mit den Vorschaubildern arbeiteten, die zwar codiert sind, aber eine fehlerfreie Analyse der Bildinhalte zulassen. Eine große Herausforderung war, die Algorithmen, die für industrielle Umgebungen erforscht wurden, auf Endverbrauchergeräte umzusetzen. Die Software arbeitet mit einer speziellen Form der Spektralanalyse und einem neuen Klassifikationskonzept, was es zulässt, echte Banknote sehr sicher zu identifizieren.

Die Anwendung wird zeitnah mit einem internationalen Partner des Instituts auf dem Markt gebracht und somit für jeden nutzbar sein. Damit die App auf dem eigenen Smartphone funktioniert, muss die Auflösung mindestens 600 dpi betragen um eine stabile Analyse vom Tiefdruck machen zu können.

Lohweg stellte die neue Entwicklung seines Teams am 20. Januar 2012 auf der internationalen Tagung „Optical Document Security“ (Optische Dokumentensicherheit) in San Francisco vor. Zahlreiche internationale Wissenschaftler und Experten aus dem Bereich der Sicherheitsdokumentenindustrie, darunter beispielsweise auch Vertreter aller großen Zentralbanken, treffen sich seit 1996 alle zwei Jahre in San Jose und San Francisco, um technische und wissenschaftliche Entwicklungen im Bereich der optischen Sicherheit von Dokumenten und Banknoten zu verfolgen.

Julia Wunderlich

AUTOREN GESUCHT!

2/2012

Die Zukunft der Hochschulen für öffentliche Verwaltung

Schicken Sie uns Ihre Beiträge, Informationen und Meinungen!

Kontaktadresse: · Prof. Dr. Dorit Loos · d.loos@t-online.de

Redaktionsschluss für die Ausgabe 2/2012 ist der **2. April 2012**

Service Learning



Bettina Hohn

Prof. Dr. Bettina Hohn
 FB 3 / Public und
 Nonprofit-Management
 Hochschule für Wirtschaft
 und Recht Berlin
 Alt-Friedrichsfelde 60
 10315 Berlin
 Bettina.Hohn@hwr-
 berlin.de
 Studiengangsleitung Mas-
 ter „Nonprofit-Management
 und Public Governance“
 www.puma-berlin.de

Kooperieren Sie in Lehrprojekten mit gemeinnützigen Vereinen oder Stiftungen? Entwickeln Studierende in Ihren Lehrveranstaltungen Lösungen und Konzepte für Nonprofit-Organisationen? Dann arbeiten Sie möglicherweise mit einer Form des Service Learning. Hierbei wird Lernen mit bürgerschaftlichem Engagement verknüpft. Anliegen dieses Beitrags ist es, dieses innovative Konzept vorzustellen und Möglichkeiten der Implementierung zu skizzieren.

Was ist Service Learning?

Service Learning kann mit Lernen durch bürgerschaftliches Engagement übersetzt werden. Dieser Ansatz, der in Schulen und Hochschulen praktiziert werden kann, verbindet die Ausbildung mit dem gesellschaftlichen Engagement der Lernenden in Institutionen, die für das Gemeinwohl arbeiten. Nonprofit-Organisationen wie das Rote Kreuz waren an der Entwicklung des Konzepts in den USA beteiligt, dessen Anfänge bis in die sechziger Jahre zurückreichen. Ab Mitte der achtziger und besonders in den neunziger Jahren nahm die Verbreitung des Service Learning als Teilbereich der Experiential Education zu. Der Ansatz des erfahrungsorientierten Lernens ist in der Tradition der Reformpädagogen wie beispielsweise John Dewey zu sehen.¹⁾

In Hochschulen wird der Dienst der Studierenden für die Gesellschaft mit der wissenschaftlichen Ausbildung verknüpft, um durch reflektierte Erfahrungen bei der Lösung konkreter Praxisprobleme Lernprozesse zu initiieren.²⁾ Die Studierenden arbeiten in gemeinwohl-

orientierten Organisationen oder Projekten, wobei in Hochschulveranstaltungen der Einsatz intensiv vorbereitet und begleitet wird, so dass das Engagement Teil der Lehre und des Lernprozesses ist. Ein zentrales Charakteristikum des Service Learning ist es, dass die Erfahrungen der Lernenden im Kontext und vor dem Hintergrund der Ausbildungsinhalte wissenschaftlich ausgewertet und reflektiert werden. Auf diese Weise können theoretische Erkenntnisse und praktische Tätigkeiten einander wechselseitig befördern. Service Learning kann zudem dazu beitragen, das zivilgesellschaftliche Engagement der Studierenden zu fördern, indem es in das Studium integriert wird.

Service Learning: Formen und Ausprägungen

Service Learning kann außer in gemeinnützigen Organisationen der Zivilgesellschaft, in der öffentlichen Verwaltung oder in gemeinwohlorientierten Projekten von Unternehmen stattfinden, also im Bereich Corporate Social Responsibility (CSR) bzw. Corporate Citizenship.

In Deutschland hat sich die Unterscheidung von fachübergreifendem bzw. überfachlichem und fachbezogenem Service Learning herauskristallisiert. Fachbezogen arbeiten z. B. Studierende der Betriebswirtschaft, indem sie Marketingkonzepte für gemeinnützige Organisationen entwickeln. Informatikstudierende könnten z. B. barrierefreie Internetangebote für soziale Einrichtungen gestalten und auf diese Weise Lernen mit gesellschaftlichem Engagement verbinden.

Die Autorin stellt ein didaktisches Konzept zur Unterstützung der anwendungsorientierten Lehre, zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen und zur Förderung des bürgerschaftlichen Engagements vor.

Neben diesem fachspezifischem Service Learning sind auch Formen des überfachlichen Lernens möglich. Ehrenamtliche Tätigkeiten, z. B. in sozialen Organisationen, können die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen fördern. Dieser Dienst für die Gesellschaft kann mittels entsprechender Vorbereitung und systematischer Reflexion der Erfahrungen im Ausbildungskontext ein erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen ermöglichen, das positive Effekte auf die sozialen und personalen Kompetenzen der Studierenden und ihr gesellschaftliches Bewusstsein hat.

Service Learning an Hochschulen in Deutschland

Pioniere des Service Learning in Deutschland sind die Universität Mannheim und die Universität Duisburg-Essen, die mit UNIAKTIV ein Kompetenzzentrum gegründet hat, das die Service Learning Aktivitäten an der Universität bündelt und vorantreibt.

An der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg wird Service Learning mit einem besonderen Mehrwert eingesetzt: Hier arbeiten Studierende aus Deutschland mit ausländischen Studierenden in Service Learning Projekten, die damit ergänzend eine Integrationsfunktion übernehmen.

An der HWR Berlin werden z. B. im Master-Studiengang „Nonprofit-Management und Public Governance“, einem Kooperationsstudiengang mit der HTW Berlin, fachbezogene Service Learning-Veranstaltungen angeboten. Im Master bilden Kooperationsprojekte mit Institutionen der Zivilgesellschaft einen festen Bestandteil der Ausbildung und im Studiengang gibt es ein großes Netzwerk zum privaten und öffentlichen Nonprofit-Sektor. Dieses Netzwerk

aus Kooperationspartnern bildet die Basis, damit Übungen in betriebswirtschaftlichen Funktionsbereichen wie z. B. Marketing und Fundraising als Service Learning-Veranstaltungen entwickelt werden können. Hier arbeiten die Studierenden unter Anleitung der Lehrenden und mittels begleitender Reflexion an Lösungsvorschlägen für betriebswirtschaftliche Fragestellungen, denen sich die Organisationen der Zivilgesellschaft aktuell gegenübersehen.

Intendierte Ziele und Wirkungen von Service Learning

Von Service Learning Projekten können viele Akteure profitieren: Die Institutionen, die für das Gemeinwohl arbeiten, gewinnen durch die Kooperation mit der Hochschule Know-how und zusätzliche Ressourcen. Die Hochschule kann ihre Vernetzung mit zivilgesellschaftlichen Akteuren intensivieren, die Lehrenden und die Lernenden profitieren vom Theorie-Praxis-Bezug. Der Austausch und die Erfahrungen im Praxisfeld können die Motivation erhöhen, die Bereitschaft zu sozialem Engagement und zur Übernahme gesellschaftlicher Verantwortung stärken.

Die Wirkung von Service Learning ist in den USA bereits in den neunziger Jahren erforscht worden.³⁾ In Deutschland wurden erste Studien zum Einsatz von Service Learning an Hochschulen durchgeführt.⁴⁾ Allerdings steht die Erforschung der Wirkungen noch am Anfang, hier sind zum einen die Effekte auf fachliche und überfachliche Kompetenzen und zum anderen die Auswirkung auf das gesellschaftliche Engagement der Studierenden zu unterscheiden.

Welchen Beitrag könnte Service Learning als anwendungsorientierte und

studierendenzentrierte Lehr-/Lernform für die in der Bologna-Reform geforderte kompetenzorientierte Lehre mit dem Ziel der Beschäftigungsfähigkeit bieten?

Durch den Theorie-Praxis-Transfer kann ein vertieftes Verständnis der Lehrinhalte ermöglicht werden. Gestaltet als projekt- und problemorientierter Lehr-Lern-Prozess kann durch Service Learning gleichermaßen die Erlangung von Fach- und Methodenkompetenzen sowie sozialen und personalen Kompetenzen erreicht werden. Analysefähigkeit und Problemlösetechniken sowie die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Empathie werden genauso benötigt wie Projektmanagement, Teamarbeit und die Organisation selbst gesteuerter Lernprozesse. Die Begleitung und Auswertung der Erfahrungen in Hochschulveranstaltungen ermöglicht die Reflexion des eigenen Tuns im gesellschaftlichen Kontext.

Eine Hochschullehre, die die Handlungskompetenz durch die Verbindung von Theorie und praktischer Anwendung fördert, die gleichzeitig die persönlichen und sozialen Kompetenzen stärkt und die Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit sowie der Verantwortung für das eigene Handeln erhöht – das klingt nach einer zielführenden Umsetzung der kompetenzorientierten Ausbildung im Sinne der Bologna-Reform und könnte eine Antwort auf die Forderungen der aktuellen Diskussion zur Qualität der Lehre sein.

Darüber hinaus qualifizieren die Tätigkeiten in Nonprofit-Organisationen – unterstützt durch eine Vernetzung mit der Ausbildung an der Hochschule – die Studierenden in besonderer Weise für berufliche Aufgaben in diesen Organisationen, die für das Gemeinwohl arbeiten und wichtige Institutionen der Zivilgesellschaft sind. So erschließen sie sich möglicherweise ein Berufsfeld, das sie vorher nicht im Blick hatten.

Implementierung des Service Learning an der Hochschule

Die Orte und Anknüpfungspunkte in der Hochschule für die Implementierung von Service Learning korrespondieren mit der jeweiligen Ausprägung bzw. Form des Service Learning. Fachübergreifendes Service Learning könnte im Rahmen des Veranstaltungsangebots zu allgemeinen Schlüsselqualifikationen, z. B. am Zentrum für Schlüsselkompetenzen und beim Career Service der Hochschule, angeboten werden.

In Bezug auf die Implementierung eines fächerübergreifenden Service Learning stellen sich zahlreiche Fragen, die in der Hochschule beantwortet werden müssen: Wie können die Effekte evaluiert werden? Wie ist überfachliches Service Learning auf Basis eines freiwilligen Engagements der Studierenden mit ECTS-Punkten zu bewerten? Wie könnte dafür ein hochschulinternes Bewertungssystem entwickelt werden?

Fachbezogenes Service Learning ist praktisch in jedem Fach möglich und wird – auch wenn es nicht als Service Learning bezeichnet wird – in unterschiedlichen Ausprägungen an vielen Hochschulen praktiziert. Ein profilbildendes Element der Hochschulausbildung ist es jedoch in den meisten Fällen nicht. In Hochschulen in den USA sind Service Learning-Projekte als „Mehrwert“ profilbildend und leisten einen Beitrag zur Unique Selling Proposition der Ausbildungsangebote, z. B. im MBA-Studiengang Public Management der Stanford Graduate School of Business an der Stanford University (<http://www.gsb.stanford.edu/mba/academics/pmp.html>).

Service Learning-Veranstaltungen sind in der Regel sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden aufwändiger als Hochschulveranstaltungen im Format des Frontalunterrichts. Dies ist bei der Konzipierung von Service Learning Angeboten zu beachten.

Für die Umsetzung des Service Learning an der Hochschule bietet sich die Kooperation mit einer Freiwilligen-

Agentur an. Die Agentur kann den Zugang zu gemeinnützigen Institutionen herstellen, die mit einer Hochschule zusammen arbeiten möchten, und darüber hinaus als Vertreter der zivilgesellschaftlichen Institutionen und kompetenter Partner das Service Learning Angebot gemeinsam mit der Hochschule gestalten.

Eine Alternative ist die Pflege eines eigenen Netzwerks. So hat das Service-Learning-Zentrum UNIAKTIV an der Universität Duisburg-Essen eine Datenbank aufgebaut, die 500 gemeinnützige Partner aus der Region auflistet, die Interesse an einer Kooperation mit der Hochschule in studentischen Projekten haben.

Förderung von Service Learning an der HWR Berlin

Weil Service Learning von der HWR Berlin als ein fruchtbarer Ansatz für die Weiterentwicklung nichttraditioneller Lehr- und Lernformen identifiziert wurde, ist diese Methode in den Antrag zum Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (3. Säule Hochschulpakt) aufgenommen worden.

Mit den eingeworbenen Mitteln werden an der HWR Service Learning-Projekte an allen Fachbereichen gefördert, die anschließend evaluiert werden. Durch eine Dokumentation der Aktivitäten und die Bereitstellung von Mustermaterialien wird ein hochschulweites Wissensmanagement zu neuen Lehr- und Lernformen aufgebaut und der Austausch zwischen den Fachbereichen intensiviert.

Geplant ist der Aufbau eines hochschulweiten Service Learning-Netzwerks mit Lehrenden, dem Career Service und dem International Office sowie der Austausch mit Hochschulen in Deutschland und den USA.

Die HWR ist als erste Berliner Hochschule dem Hochschulnetzwerk Bildung durch Engagement beigetreten

(<http://www.netzwerk-bdv.de>). Mit diesem Netzwerk soll ein nationaler und internationaler Erfahrungsaustausch erreicht werden, um den Ansatz des Service Learning an Hochschulen weiter zu etablieren.

Fazit

Junge Menschen sind eine zivilgesellschaftlich aktive und engagierte Gruppe, allerdings äußern Studierende zunehmend ihre Besorgnis, dass sie neben dem Bachelor- oder Masterstudium immer weniger Zeit für ein freiwilliges Engagement aufwenden können. Und sie sind daran interessiert, sich zusätzliche beruflich verwertbare Qualifikationen und Kompetenzen anzueignen. Vor diesem Hintergrund kann es auch als Aufgabe der Hochschulen gesehen werden, Studierende in ihrem Engagement zu unterstützen.

Hochschulen sind auf vielfältige Weise mit der Gesellschaft vernetzt. Die Hochschule noch intensiver mit zivilgesellschaftlichen Organisationen zu verknüpfen, das bürgerschaftliche Engagement der Studierenden zu fördern und in die Hochschulausbildung zu integrieren – für eine praxisnahe und anwendungsorientierte wissenschaftliche Ausbildung – dies sind Ziele, die durch Service Learning umzusetzen sind. ■

- 1) Vgl. Dewey, J. (1916): *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education*, New York
- 2) Zur Umsetzung von Service Learning an Hochschulen in Deutschland vgl. Altenschmidt, K.; Miller, J.; Stark, W. (Hg.) (2009): *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen*, Weinheim/Basel sowie Baltes, A. M.; Hofer, M.; Sliwka, A. (Hg.) (2007): *Studierende übernehmen Verantwortung. Service Learning an deutschen Universitäten*, Weinheim/Basel
- 3) Vgl. Eyer, J.; Giles, D. E., Jr. (1999): *Where's the learning in service-learning?*, San Francisco
- 4) Vgl. Reinders, H. (2010): *Lernprozesse durch Service Learning an Universitäten*, Zeitschrift für Pädagogik, 56 (4), 531-547



Hessen

Forschungsanstalt Geisenheim soll eigenständige Hochschule werden

Umwandlung zum 1. Januar 2013 geplant, Forschung und Lehre künftig unter einem Dach

Wiesbaden – Die 1872 gegründete Forschungsanstalt Geisenheim, eine der ältesten Forschungseinrichtungen des Wein- und Gartenbaus im deutschsprachigen Raum, soll eine eigenständige Hochschule mit besonderer Ausrichtung werden, wie sie der Wissenschaftsrat in seinen „Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen“ fordert. Der Staatssekretär im Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst, Ingmar Jung, sagte in Wiesbaden, dass diese Umwandlung zum 1. Januar 2013 erfolgen soll: „Eine solche Hochschule ist für ihre Sparte in Deutschland einmalig und damit auch im Wettbewerb mit Studiengängen und Forschungseinrichtungen andernorts deutlich besser aufgestellt. Forschung und Lehre werden künftig unter einem Dach gebündelt. Das Markenzeichen ‚Geisenheim‘ wird als eigenständige Einrichtung noch deutlicher sichtbar.“

Die konzeptionelle Ausgestaltung im Hinblick auf die Forschungsschwerpunkte sollen durch eine Begutachtung des Wissenschaftsrats konkretisiert werden. Die Forschungsanstalt betreibt anwendungs- und grundlagenorientierte Forschung auf den Gebieten Weinbau, Gartenbau, Oenologie und Getränkeforschung. Im Rahmen der gegenwärtigen engen Verknüpfung mit der Hochschule RheinMain werden in Geisenheim zusätzlich rund 1.000 Studierende der Fachrichtungen Weinbau und Oenologie, Getränketechnologie, Gartenbau sowie Landschaftsarchitektur von den Mitarbeitern der Forschungsanstalt in Vorlesungen und Übungen mit betreut.

Nach der überraschenden Kündigung des „Staatsvertrags zwischen dem Land Hessen und dem Land Rheinland-Pfalz über die Forschungsanstalt Geisenheim am Rhein“ vom 30. Juli 1987 durch das Land Rheinland-Pfalz im Juni 2010 sind nach den Worten Jungs seither verschiedene Varianten für die Weiterentwicklung der Forschungsanstalt eingehend geprüft worden, darunter die Gestaltung als Fachbereich der Justus-Liebig-Universität Gießen, als universitärer Fachbereich der Hochschule RheinMain oder als ‚normaler‘ Fachbereich dieser Hochschule.

Mit dem nun verfolgten Konzept sichert Hessen nach den Worten des Staatssekretärs die Zukunft der Forschungsanstalt: „Die Verbindung und gleichberechtigte Wahrnehmung von Forschung und Lehre an einem Standort verhindert Reibungsverluste. Die relative Autonomie ermöglicht hinreichend Flexibilität beim Ausbau der Stärken und bei der Profilschärfung der Einrichtung im nationalen und internationalen Wettbewerb. Und nicht zuletzt wird eine stabile Finanzierung erreicht.“

Sowohl der Direktor der Forschungsanstalt, Hans Reiner Schultz, als auch der Präsident der Hochschule RheinMain, Prof. Dr. Detlev Reymann, hatten in den Gesprächen mit dem Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst und dem Finanzministerium die Notwendigkeit und die Unterstützung einer Reform bekräftigt.

Die Forschungsanstalt Geisenheim ist die drittgrößte vom Land geförderte außeruniversitäre Forschungseinrichtung in Hessen. Mit 33 Wissenschaftlern und rund 250 Mitarbeitern im technischen Bereich ist sie eine vergleichsweise kleine Institution. Ein Drittel der Wissenschaftler sind

zugleich Professoren an der Fachhochschule Wiesbaden und übernehmen auch Lehrveranstaltungen an den Universitäten Gießen, Frankfurt und Bonn. Die übrigen Wissenschaftler nehmen Lehrverpflichtungen an der Hochschule RheinMain Wiesbaden wahr.

In der FAG gibt es 13 Fachgebiete (Betriebswirtschaft und Marktforschung, Bodenkunde und Pflanzenernährung, Botanik, Gemüsebau, Kellerwirtschaft, Mikrobiologie und Biochemie, Obstbau, Phytomedizin, Rebenzüchtung, Technik, Weinanalytik und Getränkeforschung, Weinbau, Zierpflanzenbau), welche die breite Palette der Forschungsfelder im Weinbau, Gartenbau und der Getränkeforschung abbilden.

Keine andere Forschungseinrichtung in Deutschland genießt auf diesen Arbeitsgebieten eine vergleichbare nationale und internationale Reputation: enge Verbindung und Kooperationen bestehen mit Einrichtungen in der Schweiz, in Österreich, Frankreich, Italien, Ungarn und Griechenland, in Thailand, Australien, Indien, Südafrika und den USA. Zurzeit existieren 44 Forschungsprojekte mit Institutionen in 26 Ländern weltweit. Außerdem gibt es Lehrkooperationen mit 37 Institutionen in 18 Ländern.

Finanziert wurde die Forschungsanstalt bis Ende 2010 – neben der Einwerbung von Drittmitteln – durch die Länder Hessen (rund 10,2 Millionen Euro) und Rheinland-Pfalz (knapp 1,3 Millionen Euro). Im laufenden Jahr zahlt Hessen allein gut 11,5 Millionen Euro. Im Landeshaushalt 2012 sind zwölf Millionen Euro für die Forschungsanstalt Geisenheim vorgesehen.

Natascha Krämer

Ein Auslands-Forschungssemester und die Internationalisierung von Lehre und Forschung



Evgenia Sikorski

Prof. Dr.-Ing.
Evgenia Sikorski
Fakultät Maschinenbau
und Verfahrenstechnik
Hochschule Offenburg
evgenia.sikorski@hs-offen-
burg.de

Bei der Planung eines Forschungssemesters stehen stets dem Leitbild der Hochschule entsprechende Ziele im Vordergrund, wie:

- leistungsfähige Forschung als Grundlage für eine qualifizierte und aktuelle Lehre,
- Internationalisierung von Lehre und Forschung,
- Mobilität der Lehrenden mittels gemeinsamer Forschungsvorhaben.

Bei der Internationalisierung der Lehre ist zu bedenken, dass die neue Bachelor/Master-Studienstruktur an deutschen Hochschulen derjenigen im Ausland weitgehend entspricht, die Ausstattung mit Ressourcen jedoch sehr unterschiedlich sein kann. In Bezug auf die Mobilität der Lehrenden und Durchführbarkeit von gemeinsamen Forschungsvorhaben ist diese Diskrepanz noch größer.

Nur bei einem längeren Auslandsaufenthalt ist es möglich, die Strukturen der gastgebenden Universität im ausreichenden Maße zu verstehen, so dass anschließend durchführbare Möglichkeiten der Zusammenarbeit gefunden werden können.

Es ist allerdings nicht möglich, eine allgemeingültige Aussage über akademische Kennzahlen in den USA zu treffen. Deswegen werden nachstehende Daten am Beispiel einer US-Universität gegeben – Purdue University, Indiana, wo die Autorin ihr Forschungssemester durchgeführt hat. Alle Angaben, obwohl – so weit in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit möglich – nachrecherchiert, haben keinen

Anspruch auf Vollständigkeit. Sie dürften dennoch hilfreich sein, die empfundene Wirklichkeit zu beschreiben.

Faculty / Student ratio

Faculty/Student ratio ist der „*selling point*“ akademischer Ausbildung in den USA. Diese Kennzahl beträgt an der Purdue 13,8 (www.purdue.edu) und kann in etwa aus den Daten über die Anzahl der Studierenden und des Personals nachvollzogen werden (siehe Kasten).

Für die Hochschule Offenburg ergibt sich: 3.200 Studierende/105 Professoren = 30,5. Bei der Annahme, dass die Anzahl der im Lehrbetrieb involvierten Mitarbeiter 25% der Anzahl der Professoren beträgt, verkleinert sich diese Kennzahl auf 24,4.

Die beiden Kennzahlen (13,8 und 24,4) sind jedoch nicht direkt vergleichbar.

- In den USA unterscheidet man zwischen *teaching* und *research universities*. Die deutschen Fachhochschulen sind eindeutig den *teaching universities* zuzuordnen, die weltweit anerkannte Purdue University ist dagegen eine *research university*. Das dadurch bedingte unterschiedliche Lehrdeputat (siehe unten) wird bei der Berechnung dieser Kennzahlen nicht berücksichtigt.
- In den USA wirkt eine beachtliche Anzahl von *graduate students* (Studierende, die über mindestens einen

In diesem Beitrag werden Gegebenheiten an einer US-amerikanischen Universität geschildert und mit denen an einer deutschen Hochschule verglichen. Ihr Verständnis scheint für eine erfolgreiche Internationalisierung von Lehre und Forschung an deutschen Hochschulen unabdingbar zu sein.

Bachelor-Abschluss verfügen) im Lehrbetrieb als *teaching assistants* und *graders* mit (siehe Kasten). Obwohl sie bei der Berechnung der *faculty/student ratio* nicht berücksichtigt werden, spielen sie eine wichtige Rolle bei der Entlastung der Dozenten. Ihre Funktionen werden bei der nachfolgenden Beschreibung der *course policy* verdeutlicht.

- Die Anzahl der Lehrbeauftragten an der Purdue ist sehr klein, dagegen ist die Anzahl an Hilfspersonal erstaunlich hoch (siehe Kasten).

Lehrdeputat, Teaching Assistants und Graders, Course Policy

Das Lehrdeputat der amerikanischen Professoren wird auf ein Jahr bezogen (*the yearly course load*) und beträgt typischerweise an den *research universities* drei und an den *teaching universities* fünf *courses*, aufgeteilt in eins und zwei bzw. zwei und drei *courses* in aufeinander folgenden Semestern. Ein *course* hat drei *teaching hours*. Eine *teaching hour* steht für eine Vorlesung von 50 Minuten.

Das Semester hat 15 Vorlesungswochen plus eine Woche Prüfungszeit (*finals week*). Daraus folgen im Schnitt 7,5 Vorlesungsstunden in der Woche an den *teaching universities* oder – unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Vorlesungsdauer von 50 bzw. 45 Minuten – 8,3 SWS. Dabei bleibt die unterschiedliche Prüfungszeitdauer nicht berücksichtigt.

Eine wichtige Rolle im Lehrbetrieb spielen *teaching assistants*, die eine Art Dauer-Tutoren darstellen und in manchen Fächern bis zu sechs Tage in der Woche je acht Stunden den Studierenden zur Verfügung stehen. Sie müssen bereits den ersten akademischen Grad erworben haben.

Die „Prüfungsstrategien“ (*course policy*) in Deutschland und in den USA sind sehr unterschiedlich. Ein amerikanischer Studierender kann es schlicht nicht glauben, dass es möglich/zumutbar sein sollte, eine einzige Klausur am

Ende des Semesters zu schreiben, durch die alleine die Benotung im betreffenden Fach bestimmt wird. Das ist jedoch in Deutschland meistens der Fall.

Eine typische US *course policy* legt die Berechnung der Prüfungsnote wie folgt fest: $2 \times 30\% + 1 \times 40\% + 10\%$. Das heißt: In die wirksame Note für das Fach werden zwei Zwischenklausuren (*middle term exams*) mit je 30 Prozent, die Klausur am Ende des Semesters (*final exam*) mit 40 Prozent und Hausaufgaben (*home work*, Hausaufgaben zum Stoff der jeweiligen Vorlesung, die vor der nächsten Vorlesung abzugeben sind) mit 10 Prozent eingerechnet.

Diesen enormen Prüfungsaufwand hat der amerikanische Dozent jedoch selbst nicht zu bewältigen. Die Bewertung erfolgt ausschließlich durch *graders*. Lediglich in den Fällen, in denen der Studierende mit der Bewertung nicht einverstanden ist, wird der Dozent in die Notenvergabe involviert.

Sprachkompetenz der Lehrenden

Die Purdue University hat festgelegt, dass alle Personen, deren Muttersprache nicht Englisch ist, ein professionelles Niveau speziell im gesprochenen Englisch (*Oral English Proficiency*) nachweisen müssen, um zum lehrbetrieb-relevanten Kontakt mit *undergraduate students* (Bachelor- oder *Associate*-Studierenden) zugelassen zu sein (z. B. als *teaching assistants*).

Dafür müssen Kandidaten eine Prüfung in *Oral English Proficiency* ablegen.

- Um die Prüfung zu bestehen, werden mindestens 50 von 60 Punkten benötigt.
- Kandidaten, die eine Punktzahl zwischen 35 and 45 erreicht haben, sind berechtigt, an einem Aufbaukurs mit

Purdue University Headcount Enrollment Fall 2010		
Undergraduate (Ass. and Bachelor's degree)	30,836	77,6 %
Graduate (Master's and Ph.D. degree)	7,980	20,1 %
Professional (Doctorate)	910	2,3 %
Total	39,726	100,0 %
Purdue University Faculty and Staff Headcount Fall 2010		
Faculty and Lecturers	2.753	17,7 %
Adjunct Faculty (Lehrbeauftragte)	329	2,1 %
Administrative and Professional Staff	3.793	24,4 %
Clerical and Service Staff	3.731	24,0 %
Extension Educators	294	1,9 %
Graduate Student Staff	4.662	30,0 %
Total	15.562	100,0 %

fünf Credits teilzunehmen. Eine erneute Prüfung ist nach Beendigung dieses Kurses am Ende des Semesters möglich.

- Für andere Kandidaten ist eine erneute Prüfung erst nach dem Ablauf eines Jahres möglich.

Ein solcher Aufbau-Kurs wäre womöglich für die deutschen Dozenten von Interesse, die Vorlesungen an deutschen Hochschulen auf Englisch halten.

Sehr hilfreich ist der Besuch der Vorlesungen vor Ort. Beinahe nirgendwo sonst kann man hören, wie z. B. mathematische Formeln ausgesprochen werden. Hier werden auch die natürlichen Grenzen der Internationalisierung deutlich: Amerikaner benutzen andere Bezeichnungen, Einheiten, Diagramme etc. Ein deutscher Dozent kann schon alleine dadurch in den USA nicht verstanden werden.

Amerikanische Dozenten helfen gerne einem deutschen Kollegen mit Vorlesungsskripten und Empfehlungen von Lehrbüchern. Besonders wertvoll sind Spezialausgaben für die gastgebende Universität (*Custom Editions for Purdue University*), die ausschließlich vor Ort beziehbar sind.

Professorale Laufbahn in den USA

Die professorale Laufbahn in den USA hat drei Stufen: *assistant professor* – *associate professor* – *full professor*. Die letzten zwei sind *tenured positions* (verbeamtet). Nach drei (manchmal bis zu sechs) Jahren muss ein *assistant professor* zum *associate professor* ernannt werden – oder die Universität verlassen. Nur wenige Professoren werden *full professors*.

Die Beförderung wird von Forschungsleistungen (Akquisition und Abwicklung der Forschungsaufträge sowie Anzahl und Qualität der Publikationen) und Lehrleistungen abhängig gemacht.

Die Lehrveranstaltungen werden routinemäßig durch Studierende evaluiert. Diese Evaluierung ist ein fester Bestand-

teil jeder Bewerbung von Lehrenden um eine neue Position sowie des *Full Academic Resume*, welches jeder Professor regelmäßig dem *provost* (in etwa Dekan) vorlegen muss. In dem der Autorin vorliegenden *Full Academic Resume* eines *full professor* bewegen sich Evaluierungskennwerte aller (!) seiner Lehrveranstaltungen zwischen 4,4 und 5,0 von 5,0.

Ein Anspruch auf ein Forschungssemester (*Research Leave, Sabbatical Leave*) besteht nach sechs Jahren Vollzeitbeschäftigung als Professor. In seltenen Fällen, wenn ein solches Semester aus betriebsbedingten Gründen (*for the convenience of the university*) nicht genommen werden kann, kann auf Antrag ein Aufschub ohne Abstriche gewährt werden (*a deferral may be granted without penalty*). In diesem Fall können später beispielweise zwei Forschungssemester hintereinander genommen werden.

Die US-amerikanischen Professoren werden für neun Monate bezahlt, d. h. sie bekommen neun Monatsgehälter. Alleine dadurch entsteht eine starke Motivation, Forschungsaufträge zu akquirieren und Sommerkurse anzubieten. Einer der entscheidenden Unterschiede zwischen den Forschungsaufträgen in den USA und den Drittmitteln in Deutschland (ausgenommen z. B. ausschließlich von der Industrie finanzierte Aufträge) besteht darin, dass in den USA die Professoren aus diesen Geldern bezahlt werden dürfen und müssen.

Kooperationsmöglichkeiten

Austausch von Studierenden:

- Deutsche Studierende sind willkommen, an die Purdue Universität zu kommen, um ihr Praxissemester zu absolvieren und/oder ihre Bachelor/Master Thesis anzufertigen.
- Solche Studierende (und nur sie) sind an Purdue nicht studiengebüh-

renpflichtig. Daher kann diese Art der Kooperation auch ohne eine vorab abgeschlossene offizielle Kooperationsvereinbarung anlaufen, die alleine die Befreiung von Studiengebühren bewirken kann.

- Die bevorzugte Dauer des Aufenthalts eines deutschen Austauschstudierenden an der Purdue Universität beträgt nicht weniger als fünf Monate; vier Monate wären in Einzelfällen auch akzeptabel.
- Normalerweise erhalten Austauschstudierende für ihre Mitarbeit an Purdue-Projekten eine Entlohnung (\$ 600 US oder mehr, in Abhängigkeit von der erbrachten Leistung).
- Die Purdue-Studierenden sind durchaus interessiert, nach Deutschland zu kommen, um eine Art von Praxissemester zu absolvieren. Für die deutschen Professoren dürfte es nicht schwierig sein, bei der Suche nach geeigneten Praktikumsplätzen behilflich zu sein.
- Es ist prinzipiell wichtig, dass der Austausch in beiden Richtungen funktioniert.

Austausch von Dozenten:

- Purdue-Professoren sind oft daran interessiert, in Deutschland als *Visiting Professors* zu lehren. Es liegen dabei bereits gute Erfahrungen vor.
- Die Finanzierung des Aufenthalts kann über den DAAD erfolgen. Die deutsche Gastinstitution muss einen entsprechenden Antrag beim DAAD stellen, in dem der Gast namentlich zu nennen ist.
- Um eine Einladung von Purdue zu bekommen, müssen deutsche Dozenten ein *Full Academic Resume* (incl. insbesondere Forschungsprojekte und Publikationen) vorlegen. Die Einladung ist notwendig, um u. a. ein obligatorisches Visum bei der USA-Botschaft zu beantragen.

Zusammenfassend muss man sagen, dass ein Forschungssemester im Ausland einer erfolgreichen Internationalisierung von Lehre und Forschung nicht nur sehr dienlich ist, es macht sie erst möglich. ■

Fortsetzung von Seite 219:

ten von CSR.²⁾ Rudolf Voller nennt kein Argument dafür, weshalb sich das Ergebnis meiner Analyse der CSR-Konzeption ändern sollte, wenn ich die einzelnen Spielarten von CSR en détail diskutieren würde. Die Tatsache, dass Rudolf Voller kein Wirtschaftswissenschaftler ist, ändert nichts daran, dass sich im Zusammenhang mit praktizierter CSR nun einmal ökonomische Probleme ergeben. Probleme erübrigen sich nicht, indem man sie einfach übergeht. Auch nicht mit dem Hinweis auf die eigene Unzuständigkeit.

Ich glaube auch nicht, dass die von mir in diesem Abschnitt vertretene wirtschaftspolitische Position als „marktradikal“ bezeichnet werden kann – obwohl man nach Artikel 5 (3) GG als Hochschullehrer sicherlich auch Positionen vertreten darf, die man als „marktradikal“ bezeichnen könnte. Ich habe aber in meinem Artikel für eine ordnungspolitische Position plädiert: „Durch das Setzen eines gesetzlich verankerten ordnungspolitischen Rahmens können, z. B. über Lenkungssteuern, Subventionen oder Sozialtransfers, die von der Gesellschaft präferierten sozial- und umweltpolitischen Ziele in dem gewünschten Ausmaß angestrebt werden. Diese Gesetze bilden dann den ordnungspolitischen Rahmen, auf dessen Grundlage Unternehmen ihre Gewinnmaximierung betreiben können.“ Die Korrektur von Marktergebnissen durch staatliche Eingriffe habe ich also mitnichten ausgeschlossen.

Rainer Maurer, Hochschule Pforzheim

1) In Reaktion auf meinen Artikel bin ich von Juristen darauf aufmerksam gemacht worden, dass zu den verfassungsrechtlichen Bedenken, die ich gegen ein Bekenntnis von Hochschulen zu CSR als unternehmenspolitisches Ziel vorgebracht habe, aus juristischer Sicht auch strafrechtliche Bedenken hinzu kommen. Nach § 266 StGB (Untreue) gilt „Wer die ihm durch Gesetz, behördlichen Auftrag oder Rechtsgeschäft eingeräumte Befugnis, über fremdes Vermögen zu verfügen oder einen anderen zu verpflichten, missbraucht oder die ihm kraft Gesetzes, behördlichen Auftrags,

Rechtsgeschäfts oder eines Treueverhältnisses obliegende Pflicht, fremde Vermögensinteressen wahrzunehmen, verletzt und dadurch dem, dessen Vermögensinteressen er zu betreuen hat, Nachteil zufügt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu fünf Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.“ Wenn also beispielsweise das Management von Aktiengesellschaften ohne Auftrag der Anteilseigner die Interessen von „Stakeholdern“ zu Lasten der Interessen der Anteilseigner berücksichtigt, erfüllt dies einen Straftatbestand. Hochschulen, die in ihren Curricula den von einigen CSR-Konzepten eingeforderten Stakeholder-Value-Ansatz propagieren, riskieren damit in Konflikt mit § 26 StGB (Anstiftung zu einer Straftat) zu geraten.

2) Das gilt mit Ausnahme von Variante 2, in der Voller behauptet, ich würde Gewinnmaximierung als CSR bezeichnen. Ich weiß nicht wie Rudolf Voller dazu kommt. Ich habe dies an keiner Stelle getan.

**Arnold K. Krumm,
Zur Diskussion gestellt: Deutsche
Hochschulen am Qualitätsabgrund?
DNH 6/2010, S.20 ff.**

Vielen Dank, dass Sie mit dem Abdruck des Artikels eine wichtige Diskussion eingeleitet haben. So wichtig an Hochschulen Feed-back-Verfahren sind, so deutlich muss man auch die Gefahren der bestehenden Auswertungen benennen, selbst wenn ich es nicht durchgängig so drastisch ausdrücken würde, wie Herr Krumm. Aber mit manchen Fragen werden Dozenten direkt und indirekt beeinflusst und gelenkt und Interessen ein Gewicht eingeräumt, die nicht von fachlichen Qualitätsansprüchen der Hochschule geleitet sind. Es kommt nicht so sehr darauf an, ob man persönlich bei der Befragung gut oder schlecht abschneidet, sondern darauf, was sie bewirken. Ich habe mich deshalb mit einigen der am meisten verbreiteten Fragestellungen beschäftigt und Alternativen dazu entwickelt.

Ein Problem sind die offenen Fragen, die tatsächlich von einer kleinen Gruppen in den immer größer und anony-

mer werdenden Studentenmassen zu beleidigenden oder mobbingartigen Ausfällen genutzt werden – vor allem in Fächern, die für bestimmte Anforderungen und differenzierte Benotung bekannt sind, wie in meinem Fall das Recht in der sozialen Arbeit. Eine verantwortungsbewusste Hochschulleitung müsste dem entgegenwirken. In jeder seriösen Internet-Kundenbefragung sind heute bereits Hinweise enthalten, wie man bei der Beantwortung sachlich bleiben kann. An den Hochschulen gibt es so etwas nicht. Allerdings können gezielte offene Fragen, die an die geschlossenen Fragen anschließen, mehr Sachlichkeit in das Geschehen bringen.

Beispiel: Nach: „Die Relevanz der Lehrinhalte für das Studienziel wurde für mich erkennbar“ folgt: „Wenn überwiegend nicht, welches Studienziel verfolgen Sie und gegebenenfalls warum halten Sie die Lehrinhalte für nicht relevant?“

Nach: „Zu Beginn jeder Sitzung gibt es für mich ausreichende Anknüpfung an die Vorwoche“ folgt: „Wenn überwiegend nicht: gab es keinen Bezug, war er zu knapp, stimmte er nicht mit Ihren Aufzeichnungen überein, wurden Fragen von Teilnehmern dazu nicht beantwortet, könnten Sie etwas zur Verbesserung vorschlagen?“

Statt: „Der Lehrende ist akustisch gut zu verstehen“ „Der Lehrende ist ohne Mikrofon für mich gut zu verstehen“, dann folgt: „Wenn nein: konnte die Benutzung einer Mikrofonanlage angeregt werden oder war keine Anlage vorhanden?“

Nach: „Fragen werden von dem Lehrenden für mich ausreichend beantwortet“ folgt: „Wenn überwiegend nein: Könnten Sie ein oder zwei Beispiele benennen?“ Manche werden sich wundern, was bei dieser eigentlichen sinnvollen Frage alles bewertet wird. Es führte z. B.

Fortsetzung auf Seite 252

+ + + NEUES AUS DER RECHTSPRECHUNG + + +

BFH zu häuslichem Arbeitszimmer

Der Bundesfinanzhof befasste sich nun (BFH, Urt. v. 27.10.2011, Az. VI R 71/10) mit der steuerlichen Absetzbarkeit des häuslichen Arbeitszimmers speziell für Hochschullehrer (m/w). Er lehnte das ab.

berufsprägender Ort = Berufsmittelpunkt

Maßgeblich ist, ob das häusliche Arbeitszimmer den Mittelpunkt der betrieblichen und beruflichen Betätigung bildet. Nach der bisherigen Rechtsprechung bestimmte sich bei einem Steuerpflichtigen, der lediglich eine einzige berufliche Tätigkeit – teilweise zu Hause und teilweise auswärts – ausübt, der Mittelpunkt danach, ob er im Arbeitszimmer diejenigen Handlungen vornimmt und Leistungen erbringt, die für den ausgeübten Beruf wesentlich und typprägend sind, wo also der inhaltliche (qualitative) Schwerpunkt der betrieblichen und beruflichen Betätigung liegt. Das Bundesgericht erkannte keine Notwendigkeit, diesen Mittelpunktbegriff nach den zwischenzeitlichen Rechtsänderungen grundlegend neu zu bestimmen.

Auch eine zeitlich weit überwiegende Nutzung des häuslichen Arbeitszimmers kann keine Verlagerung des Mittelpunkts bewirken, es erübrigten sich Feststellungen zum jeweiligen zeitlichen Umfang der Nutzung, was nach Auffassung des BFH dem Prinzip eines gleichmäßigen Gesetzesvollzugs Rechnung trägt.

Der Senat sah dann speziell für Hochschullehrer das häusliche Arbeitszimmer grundsätzlich nicht als den Mittelpunkt der beruflichen Tätigkeit an, weil das Wesensmäßige der Hochschullehrertätigkeit, nämlich die Lehre, in der Hochschule stattfindet. Der Kläger war ein Professor an einer Universität, für

Professoren an Fachhochschulen wird das dann erst recht gelten müssen.

Anmerkungen

Weiter ist anzumerken: Bei der Beurteilung des qualitativen Schwerpunktes kommt bei Einkünften aus mehreren Tätigkeiten oder Einkunftsarten der Bestimmung des Mittelpunktes der Haupttätigkeit ein besonderes Gewicht zu. Für hauptberufliche Hochschullehrer wird das in aller Regel auch die Hochschullehrertätigkeit sein. Für Hochschullehrer, denen ein dienstlicher Büroarbeitsplatz an der Hochschule regelmäßig zur Verfügung steht, ist die Absetzbarkeit von Aufwendungen für das Arbeitszimmer in der Privatwohnung daher grundsätzlich beschränkt.

Zu dem Ausnahmefall, dass die Lehrverpflichtung zu mehr als zwei Drittel nicht in Form von Präsenzveranstaltungen erfolgte, sondern durch die etwa für berufsbegleitende Verbundstudiengänge oder Fernstudiengänge charakteristischen, an die Studierenden versandten Studienbriefe ersetzt wurde, kam das Finanzgericht Münster (Urt. v. 05.07.2010, Az. 15 K 4254/06) zu einem anderen Ergebnis.

Allerdings soll die Forschungstätigkeit eines freigestellten Hochschullehrers innerhalb eines sechsmonatigen Forschungsfreiemesters nicht den Mittelpunkt der gesamten beruflichen Tätigkeit im häuslichen Arbeitszimmer während des gesamten Veranlagungszeitraums begründen (so FG Hannover, Urt. v. 17.12.2009, Az. 14 K 125/08, nachgehend BFH, Beschl. v. 16.06.2010, Az. VI B 18/10).

BGH zu Professoren- und Anwaltsberuf

Der Bundesgerichtshof bestätigte seine bisherige Rechtsprechung unter aus-

führlicher und auf das Europarecht Bezug nehmender Begründung (BGH, Beschl. v. 10.10.2011 – AnwZ (B) 10/10), dass ein Widerrufgrund für die Zulassung zur Rechtsanwaltschaft nach § 14 Abs. 2 Nr. 5 BRAO in der Beamtenernennung liegt und das auch für die Ernennung zum Professor (m/w) an der Fachhochschule gilt. Dass Hochschullehrer (m/w) als Beamte auf Lebenszeit zwar u. a. als Wirtschaftsprüfer und Steuerberater, nicht aber als Rechtsanwälte tätig werden können, beruhe auf sachlichen und vernünftigen Gründen und verstoße nicht gegen das Diskriminierungsverbot.

Kein Verstoß gegen Grundrechte

Den Einwand, dass dies der Berufs- und Wissenschaftsfreiheit widerspreche, ließ das Gericht nicht gelten und führte zum Wesen des Beamtenverhältnisses der Hochschullehrer näher aus:

Auch wenn Hochschullehrer in ihrem Aufgabenbereich weitgehend von Weisungen und von der Einhaltung von Dienststunden freigestellt seien, ändere das nichts daran, dass ihnen allein aufgrund ihrer Stellung als Lebenszeitbeamte sowohl allgemeine als auch besondere Dienstpflichten oblägen, die sich nicht wesentlich von den Dienstpflichten sonstiger im aktiven Dienst stehender Beamter auf Lebenszeit unterschieden. Von diesen Dienstpflichten (etwa Verpflichtung zur Lehre und Forschung, Abnahme von Prüfungen, Mitwirkung an der Hochschulverwaltung) könnten sich beamtete Hochschullehrer nicht unter Berufung auf Art. 5 Abs. 3 GG lösen.

Gerade die durch besondere Dienstpflichten begründete enge Verbindung zwischen Staat und Beamten und nicht die Weisungsgebundenheit und Abhängigkeit sei der entscheidende Grund für den Widerruf der Anwaltszulassung nach § 14 Abs. 2 Nr. 5 BRAO.

Teils problematische Rechtsauffassung

Widerspruch muss freilich die Äußerung des Senats auslösen, das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit komme nicht den Professoren persönlich, sondern nur der Hochschule selbst zu. Nach Maßgabe der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts ist das Gegenteil der Fall, die – meist staatliche – Hochschule leitet ihre grundrechtlichen Freiheits- und Teilhaberechte von den Grundrechten der Hochschulmitglieder ab, deren gebündelter, wechselseitig verschränkter Verwirklichung die Hochschuleinrichtung dient.

OVG Bautzen zum Berufungsverfahren

Das Sächsische Obergericht entschied in einem Konkurrentenrechtsstreit zu Gunsten eines unterlegenen Mitbewerbers um eine Professorenstelle an einer Universität (Beschl. v. 13.09.2011, Az. 2 B 41/11), dass die Stellenbesetzung zunächst untersagt werde.

Benehmensregelung

Nach Maßgabe der sächsischen Hochschulrechtslage legt das Rektorat die Stellen für Hochschullehrer im Benehmen mit dem Fakultätsrat durch Funktionsbeschreibungen inhaltlich fest. Dabei bedeutet „Benehmen“ weniger als „Einvernehmen“. Während beim Einvernehmen eine Zustimmung des Fakultätsrates notwendig wäre, verbleibt beim Benehmen die letzte Entscheidung beim Rektorat. Erforderlich ist aber, dass das Rektorat dem Fakultätsrat Gelegenheit gibt, zur vorgesehenen Funktionsbeschreibung Stellung zu nehmen, und dessen Stellungnahme zur Kenntnis nimmt und in Erwägung zieht.

Im Streitfall hatte der Fakultätsrat die Denomination der W2-Professorenstelle in seinem Freigabeantrag an das Rekto-

rat als „Historische Sprachwissenschaft und Onomastik“ angegeben und so unmittelbar auf die Funktionsbeschreibung hingewirkt. Das Rektorat hatte die Bezeichnung der in Rede stehenden Professur später und ohne weitere Beteiligung des Fakultätsrats jedoch in „Historische Sprachwissenschaft (mit Berücksichtigung der Onomastik)“ geändert.

Darin sahen die Richter einen Verfahrensfehler: Ändere das Rektorat den Vorschlag des Fakultätsrats in nicht nur unwesentlicher oder redaktioneller Hinsicht, müsse es dem Fakultätsrat hierzu wiederum Gelegenheit zur Stellungnahme geben und eine abgegebene Stellungnahme zur Kenntnis nehmen und in Erwägung ziehen. Während im Vorschlag des Fakultätsrates Historische Sprachwissenschaft und Onomastik gleichwertig nebeneinander standen, sei dies in der Ausschreibung des Rektorats nicht mehr der Fall. Vielmehr überwiege da die Historische Sprachwissenschaft. Das rechtsförmige Benehmen der Fakultät hätte dann deren Stellungnahme hierzu und die Kenntnisnahme durch das Rektorat sowie Teilnahme am Entscheidungsvorgang ermöglichen müssen.

Grundrechtsrelevanz

Die Richter betonten dabei auch den grundrechtlichen Kontext des Benehmensfordernisses, das der Verwirklichung der Wissenschaftsfreiheit diene. Auch in wissenschaftsrelevanten Angelegenheiten sei eine Entscheidungskompetenz von Leitungsorganen zulässig, das (Verfassungs-) Recht räume kollegialen Vertretungsorganen keinen grundsätzlichen Vorrang gegenüber Leitungsorganen ein. Deren Tätigkeit müsse aber inhaltlich so begrenzt und organisatorisch abgesichert sein, dass eine strukturelle Gefährdung der Wissenschaftsfreiheit ausscheidet. Dem sei insbesondere durch Mitwirkungs- und Kontrollrechte Rechnung zu tragen. Die Ausschreibung einer neuen Professorenstelle sei wissenschaftsrelevant. Deshalb müsse sichergestellt werden, dass die Funktionsbeschreibung einer Hochschullehrerstelle

nicht festgelegt werde, ohne dass dem Fakultätsrat als wissenschaftlichem Selbstverwaltungsgremium ausreichend Gelegenheit zur Stellungnahme eingeräumt wurde.

Durch den Rekurs der Richter auch auf das Grundgesetz sind diese Überlegungen grundsätzlich für alle Bundesländer von Bedeutung.

Obligatorische Berufungsbeauftragte

Einen weiteren Verfahrensfehler erkannten die Richter nach Maßgabe des sächsischen Hochschulrechts in der unterlassenen Bestellung eines Berufsbeauftragten (m/w) durch das Rektorat, der ohne Stimmrecht im Verfahren mitzuwirken hat. Trotz der systematischen Regelungsnähe zu den Aufgaben- und Kompetenzregelungen für das Rektorat leiteten die Richter diese Verfahrensmaßgabe als obligatorisch ab.

Kausalitätsbetrachtung

Interessant ist ferner, dass der Senat einen möglichen Einfluss der beiden Verfahrensschritte auf das Ergebnis nicht ausschloss. Wenn der unterlegene Bewerber auch ohne die Verfahrensfehler ersichtlich keinen Bewerbungserfolg hätte haben können, bliebe auch sein gerichtliches Vorgehen erfolglos: Fern liegt das nicht, da Benehmen ja bedeutet, dass sich das Rektorat über die – dann korrekt einbezogene – Stellungnahme der Fakultät einseitig hinwegsetzen kann. Und der – nicht zwingend fachnächste – Berufsbeauftragte (m/w) kann nur durch Stellungnahmen auf das Votum des Berufungsausschusses Einfluss nehmen, der Verfahrensausgang liegt daher kaum in seinen Händen. Für den Rechtsstaat ist diese Zurückhaltung bei der Prognose über den Einfluss eines Verfahrensfehlers zu begrüßen, andere Gerichte agieren hier forscher.

Erik Günther

Urheberrecht behindert praxisorientierte Lehre

Prof. Dr. Axel Faix,
Professor für Betriebswirtschaftslehre, insb. Unternehmensführung
FH Dortmund,
Emil-Figge-Str. 44,
44227 Dortmund



Axel Faix

Dr. Thilo Groll,
LL.M, Justitiar
FH Dortmund,
Sonnenstr. 96,
44193 Dortmund



Thilo Groll

Prof. Dr.
Johannes R. Hofnagel,
Professor für Betriebswirtschaftslehre, insb. Unternehmensführung
FH Dortmund,
Emil-Figge-Str. 44,
44227 Dortmund



Johannes R. Hofnagel

Prof. Dr. Sabine Quarg,
Professorin für Betriebswirtschaftslehre, insb. Unternehmensführung
FH Dortmund,
Emil-Figge-Str. 44,
44227 Dortmund



Sabine Quarg

Hochschullehrer gestalten im Sinne der Studierenden Vorlesungen und Seminare gerne praxisorientiert. Dabei wird vermehrt auf Film- und Tonmaterial öffentlich-rechtlicher Medienanstalten zurückgegriffen. Deren Mediatheken bieten eine große Auswahl an sehr aktuellen und informativen Filmdokumentationen und Reportagen. So zum Beispiel über Unternehmen und Märkte sowie Konsumenten- und Technologietrends, die Lehrende der Betriebswirtschaftslehre ideal in Vorlesungen einsetzen können. Viele Hochschullehrende und Studierende haben damit durchgängig nur positive Erfahrungen gemacht. Gerade Studierende schätzen es, dass dadurch die Praxis direkt in die Hörsäle gebracht und mit dem Hochschullehrer gemeinsam thematisiert und analysiert werden kann. Leider müssen hier rechtliche Beschränkungen beachtet werden.

Rechtliche Hintergründe

Das Urheberrecht grenzt die grundrechtlich geschützte Freiheit der Lehre gemäß Art. 5 Abs. 3 des Grundgesetzes ein. Für Lehrveranstaltungen dürfen nur kleine Teile eines Films nach § 52a Urhebergesetz (UrhG) eingesetzt werden, hierfür muss eine angemessene Vergütung gezahlt werden. Ein solch kleiner Teil besteht üblicherweise nur aus 10% eines Films, maximal 5 Minuten. Zu eigenen Zwecken können nach § 53 UrhG Kopien gefertigt werden. Diese dürfen nicht veröffentlicht, also nicht für die Lehre genutzt werden (bei Lehre gilt wieder § 52 a UrhG). Bei einer darüber hinaus gehenden Verwendung muss eine Vergütung für die volle

Nutzung des Werkes gezahlt und eine Einwilligung eingeholt werden.

Die Nutzung für die Lehre hängt also letztlich von einer Einwilligung und einer Vergütung des Rechteinhabers ab. Fraglich ist, ob dies mit dem Bildungsauftrag der öffentlich-rechtlichen Sender aus § 11 Abs. 1 Rundfunkstaatsvertrag zu vereinbaren ist, wonach die „Angebote [...] der Bildung, Information, Beratung und Unterhaltung zu dienen“ haben. Es ist verwunderlich, dass ein „Dienen“ für die Bildung keine unbegrenzte Nutzung bei Hochschulbildung beinhaltet, sondern Hochschulen wie andere Nutzer die Verwendung noch einmal bezahlen müssen. Anstatt bedient zu werden, sind die Bildungseinrichtungen lediglich eine weitere Einnahmequelle der öffentlich-rechtlichen Sender.

Anstatt gebührenfinanzierte Produktionen der Bildung und somit den Schulen und Hochschulen unentgeltlich und uneingeschränkt zukommen zu lassen, wird sich die aktuelle Lage eventuell noch verschärfen. Das Recht zur Nutzung kleiner Teile nach § 52a UrhG ist nur bis zum 31.12.2012 befristet. Danach wäre eine Nutzung nur nach den sonstigen Regeln möglich. Weiterhin verschärfen die Verwertungsgesellschaften bei Schriftstücken die Lage der Hochschulen, indem sie gerichtlich durchsetzen wollen, dass keine pauschalierte Nutzungsabrechnung mehr zulässig ist.

Werden wir Hochschullehrende und Studierende durch Gesetze und Verordnungen in der von allen gewünschten praxisorientierten Lehre behindert? Eine klare und kurze Antwort: Ja, leider! Ein Plädoyer für die freie Nutzung öffentlich-rechtlicher Mediatheken für die Bildung!

Forderung nach freiem Zugang zu gebührenfinanzierten Film-/Tonbeiträgen der öffentlich-rechtlichen Medienanstalten

Diese Entwicklungen gehen in die falsche Richtung. Anstatt das Nutzungsrecht der Hochschulen weiter zu erschweren, sollte zumindest bei öffentlich-rechtlichen Produktionen die Nutzung für die Bildung gem. § 11 Abs. 1 Rundfunkstaatsvertrag unentgeltlich und uneingeschränkt ermöglicht werden.

Aus der Bildungsperspektive und im Sinne der Studierenden, Schüler sowie Lehrenden sollte der Gesetzgeber dafür sorgen, dass Schulen und Hochschulen, die GEZ-Gebühren-finanzierten Film- und Tonbeiträge unbegrenzt, ohne Zeit-

begrenzung und ohne weitere Bezahlung nutzen können. Die Nutzungseinschränkung durch den Rundfunkstaatsvertrag und das Urheberrecht ist diesbezüglich möglichst schnell zu korrigieren.

Zumindest sollte der Gesetzgeber für einen freien Zugang der Schulen und Hochschulen zu den öffentlich-rechtlichen Mediatheken sorgen. Nach aktueller Rechtslage können interessante Film-/ Tonbeiträge – wenn überhaupt – nur eingeschränkt in der Lehre eingesetzt werden oder im schlechtesten Fall stehen diese nach einer kurzen Zeit den Schülern, Studierenden und Lehrenden nicht mehr zur Verfügung, obwohl diese bereits durch die GEZ-

Gebühren und somit der Bevölkerung selbst finanziert wurden.

Sicher könnten wir als Betroffene nun rückblickend festhalten: die Interessensvertreter bzw. -Verbände und Institutionen der Schulen, Hochschulen, Schüler, Studenten sowie Lehrenden haben die berechnete unentgeltliche und unbegrenzte Nutzung von GEZ-Gebühren-finanzierten Film- und Tonbeiträgen in der Bildung bisher nicht im Gesetz erfolgreich durchsetzen können. Die Interessensvertretungen sollten im Sinne der Bildung nochmals ansetzen und alle vertretbaren Möglichkeiten auf Landes, Bundes und EU-Ebene nutzen, um im Sinne der Schüler, Studierenden und Lehrenden eine entsprechende Gesetzesänderung nun doch endlich auf den Weg zu bringen! ■

19.01.2012: Stellungnahme der Konferenz der Fachbereichstage zu den

Abschlussbezeichnungen „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ für Abschlüsse der beruflichen Bildung

Die KFBT fordert die Industrie- und Handelskammern und die Handwerkskammern auf, ihre Pläne zur Vergabe der Abschlussbezeichnungen „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ für die von ihnen vergebenen höheren Abschlüsse der beruflichen Bildung aufzugeben.

Immer wieder lassen einzelne Kammern und ihre Dachverbände verlautbaren, dass sie für ihre Abschlüsse der beruflichen (Weiter-) Bildung die Abschlussbezeichnungen „Bachelor Professional“ und „Master Professional“ vergeben wollen, um die Berufschancen der Absolventinnen und Absolventen ihrer Ausbildungsgänge, z. B. zur/zum Fach-

wirt/in oder zur/zum Meister/in vor allem im internationalen Bereich zu verbessern.

Wir besitzen in Deutschland ein in dieser Form einmaliges und bewährtes System zweier einander ergänzender Ausbildungswege: Die berufliche Aus-, Fort- und Weiterbildung und die gestufte akademische Ausbildung. Dieses System würde abgewertet und unübersichtlich, wenn die im Bologna-Prozess gemäß den Strukturvorgaben der Kultusministerkonferenz für Hochschulabschlüsse vorgesehenen Grade „Bachelor“ und „Master“ auch für berufliche Qualifikationen verwendet würden.

Die verwirrende Zunahme der Abschlussbezeichnungen wäre von großem Nachteil. Auch ein auf Zeugnissen für solche Qualifikationen enthaltener Hinweis, dass es sich nicht um einen Hochschulabschluss handele, sondern nur um eine englische Übersetzung bzw. um eine Hilfe, um die Einordnung der mit dem Abschluss erworbenen Kompetenzen in den Deutschen Qualifikationsrahmen oder in das European Qualifications Framework zu erleichtern, trüge nur zur Verwirrung bei; dies gilt umso mehr, als mit einer Einstufung in ein solches Rahmenwerk keinerlei Berechtigungen hinsichtlich Vergütung und Zugang zu höher eingestuften Bildungsgängen verbunden ist.

*Prof. Dr.-Ing. Bernd Schinke
Vorsitzender der KFBT*

Zeitaufwand von Bachelorstudierenden technischer Studiengänge in den ersten Semestern



Maria Krueger-Basener

Maria Krueger-Basener¹⁾
 Professorin, Fachbereich
 Technik
 Hochschule Emden/Leer
 Constantiaplatz 4
 26723 Emden
 krueger-basener@technik-
 emden.de

Technik-Studierende sind software-affin. In einem Projekt zum Zeitmanagement an der Hochschule Emden/Leer wurde dies gezielt genutzt und ein eigens programmiertes Softwaretool eingesetzt, mit dem Studierende der ersten Semester selbst und aufwandsarm ihre Zeitinvestitionen ins Studium registrieren konnten. Diese Daten wurden zentral gesammelt und ausgewertet. Gleichzeitig fand eine Veranstaltung zu Zeitmanagement und Arbeitstechniken statt, in der die Studierenden ihre Daten quantitativ analysieren und qualitativ interpretieren konnten. Die gewonnenen „objektiven Daten“ und die begleitende Lehrveranstaltung zusammen ergaben ein Mix, das die Studierenden der Elektrotechnik, Informatik und Medientechnik zu einem gezielten Studierverhalten heranzuführte. Zugleich wurde es so möglich, dass Daten zum Zeitverhalten von Bachelor-Studierenden kritisch mit den Zeitanätzen verglichen werden konnten, die typischerweise in den akkreditierten Studiengängen zugrundegelegt wurden. Im Vergleich zu gleichzeitig entstandenen Studien war es mit dem hier gewählten Vorgehen möglich, auch die subjektive Sicht der Studierenden bei der Datenauswertung und der Interpretation der Aufwände einzubinden. Die Ergebnisse bestätigen im Wesentlichen die Aussagen, dass die Zeitanätze, die in der Akkreditierung zugrundegelegt werden, von den Studierenden bisher kaum oder gar nicht erreicht werden. Die Daten beschreiben auch Zeitaufwandsunterschiede zwischen (hochmotivierten?) Erstsemestern und weniger intensiv arbeitenden Zweitsemestern sowie zwischen den einzelnen Semesterphasen oder auch zwischen Studienfächern.

Den Bachelorstudiengängen wird nachgesagt, dass sie einen nicht mehr zu leistenden Studienaufwand auf die Studierenden abladen. Andererseits wird das gleiche Thema nach Abschluss einer Studie von Schulmeister u.a.²⁾ unter „Sind unsere Studenten erschöpft vom Bummeln“ im Spiegel 2010 mit genau entgegengesetzter Lesart aufgegriffen. Wie dies konkret vor Ort und von den Studierenden tatsächlich gesehen wird, dieser Frage wurde in einem zweisemestrigen Projekt „Logbuch“ an der Hochschule Emden/Leer bei drei Studiengängen des Fachbereichs Technik nachgegangen. Zusätzlich sollte mit diesem Projekt auch die Chance genutzt werden, das Arbeitsverhalten von Studierenden bereits in den ersten Semestern nachhaltig positiv zu beeinflussen.

Ausgangslage

Von studentischer wie von Seiten der Lehrenden wurde auch in Emden/Leer immer wieder gefragt, ob ihre technischen Studiengänge „studierbar“ seien oder ob sie zu hohe Anforderungen an den Zeitaufwand stellten. Interne Untersuchungen zeigten, dass viele Studierende in den ersten Semestern den Studienanforderungen kaum gewachsen waren. Es stellte sich die Frage, ob die Gründe – neben sicherlich oft mangelnden Vorkenntnissen – in 1. schlechter Arbeits- und Studienorganisation von Seiten der Studierenden wie auch von Seiten der Hochschule

Die Autorin stellt die Ergebnisse einer systematischen Untersuchung der Zeitinvestition von Studierenden in ein neu aufgenommenes Studium der Elektrotechnik, Informatik oder Medientechnik dar und wie diese Frage durch Verknüpfung mit dem Studienfach „Zeitmanagement“ auch didaktisch genutzt werden kann.

oder

2. unzureichendem Zeitaufwand bzw. Anstrengung der Studierenden zu finden seien. Die Literatur bot bis dahin weder eindeutige Daten³⁾ noch einen befriedigenden Theorieansatz.

Zum Startzeitpunkt der hier vorgestellten Untersuchung im SS 2010 (März 2010) lagen kaum Daten anderer Projekte vor. Insbesondere das vergleichbare Projekt ZEITLast wurde erst nach Abschluss der Datenerhebung bekannt. Somit standen überwiegend die bei der Akkreditierung berechneten Soll-Zeitwerte zur Verfügung (s. Tab. 1), ergänzt um Daten aus einer bundesweiten HIS-Studie (2009) mit 16.370 Studierenden aller Universitäten und Fachhochschulen, die allerdings noch kaum Bachelorstudiengänge betrachten konnte und sich handschriftlicher Wochentafeln bediente.⁴⁾

Deshalb wurden im sog. Logbuch-Projekt der Hochschule Emden/Leer die Fragestellungen „Was wird von Studierenden tatsächlich zeitlich investiert?“, „Wie wirken sich unterschiedliche Aufwände auf das Leistungsergebnis aus?“ und „Wie kann dies durch effiziente Arbeitstechnik optimiert werden?“ miteinander kombiniert.

Im Projekt wurden also zwei verschiedene Ziele gleichzeitig verfolgt: Einerseits sollten die Studierenden der Anfangssemester in das Thema „Arbeitstechniken“ oder „Zeitmanagement“ im Studium eingeführt werden. Andererseits sollten sie auch den Lehrenden einmal einen Einblick darüber geben, wie stark sie zeitlich belastet sind, welche Fächer die zeitlich beanspruchendsten sind und wie sich dies zwischen den Fächergruppen und den Studienjahrgängen darstellt.

Arbeitswochen pro Studienjahr bzw. Semester	SOLL-Stunden pro Woche (in Std.)
	30 CPs pro Semester * 30 Std = 900 Std. pro Semester 1.800 Std. pro Jahr
bei 7 Wochen Urlaub im Jahr	1.800 Std. in 45 Wo. = 40 Std./Wo.
bei 18 Vorlesungswochen pro Semester	900 Std. in 18 Wo. = 50 Std./Wo.
bei 15 Vorlesungswochen pro Semester	900 Std. in 15 Wo. = 60 Std./Wo.

Tab. 1: Akkreditierte Soll-Stunden nach Modulhandbuch (in Abhängigkeit von investierten Studienwochen)

Methodisches Vorgehen und Datenerhebung

Im Rahmen eines semesterbegleitenden Wahlpflichtfaches zu „Zeitmanagement und Arbeitstechnik“ wurde im SS 2010 Studierenden des zweiten Semesters und im WS 2010/2011 Studierenden des ersten Semesters einerseits angeboten, ihr Zeitverhalten für sich selbst und gleichzeitig auch für das Projekt zu registrieren bzw. zu dokumentieren. Andererseits konnten und sollten sie – im Rahmen einer seminaristisch aufgebauten Veranstaltung – ihre Daten mit denen der anderen Teilnehmer vergleichen und sich gleichzeitig mit den Themen vertraut machen, wie Zeit- und Lernmanagement optimiert werden kann.

Um eine zeitgemäße und für Technik-Studierende attraktive Aufzeichnungsförm zur Verfügung zu stellen, wurde eine bereits in einem studentischen Projekt programmierte Messmethode für den Computer bzw. Laptop („Stopwatch“) weiterentwickelt und um einen einfachen, verschlüsselten Versand der Messdaten ergänzt. Gemessen wurden alle direkt studienrelevanten Zeitverwendungskategorien, dazu zählte auch die Kategorie „Anreise“, von der erwartet wurde, dass sie in den ersten Semes-

tern an einer Fachhochschule mit regionalem Einzugsgebiete eine wichtige studienrelevante Zeitinvestition darstellen könnte.⁵⁾

Insgesamt beteiligten sich 74 Studierende aus den drei Studiengängen Elektrotechnik und Automatisierungstechnik, Informatik und Medientechnik, davon 48 Zweitsemester und 23 Erstsemester.

Die Datenaufnahme geschah ständig, indem die sog. Stopwatch am Computer bzw. Laptop mitlief und immer dann, wenn die (Studien-)Tätigkeit unterbrochen wurde, auf „Pause“ gestellt wurde. Wurde die Tätigkeit geändert, musste die Stopwatch auf die neue Tätigkeit umgestellt werden. Die Liste der möglichen Tätigkeiten selbst wurde vorab anhand des Stundenplans für alle Teilnehmer studiengangsspezifisch in ihrer Stopwatch vorbereitet; die Liste konnte aber durch die Studierenden um weitere Fächer manuell erweitert werden. Innerhalb der Fächer wurde unterschieden, ob es sich um bestimmte Lehrveranstaltungstypen (wie Vorlesungen, Übung, Tutorien) oder ob es sich um Selbststudium handelte. Auch die Erwerbstätigkeiten konnten mit aufgenommen werden, wurden aber bei den Auswertungen im Vergleich mit anderen Studierenden nicht einbezogen.

Sollte der Laptop oder Computer nicht angestellt sein können, wurden die Zeitaufwände manuell in die Stopwatch eingetragen. Zugrundegelegt wurde immer die Nettozeit; damit dauerte eine sog. zweistündige Vorlesung in der Stopwatch tatsächlich nur 90 Minuten.

Alle Daten wurden zweimal wöchentlich an eine vorher geschulte studentische Hilfskraft der Fachschaft eingesandt. Dies stellte zum einen Anonymität sicher, zum anderen sorgte das drei- bzw. viertägige Intervall beim Einsenden für ein kontinuierliches Aufzeichnen oder zeitnahes Nachtragen. Dies ist wichtig, so zeigen entsprechende Erhebungen auch in dem hier beschriebenen Projekt, weil der (nur) gefühlte Aufwand deutlich größer ist als der gemessene.

Gerade mit diesem Vorgehen unterscheidet sich die Emdr Studie deutlich von anderen, denn in der vorliegenden Studie mussten die Studierenden ihren Zeitaufwand tatsächlich messen und nicht nur „angeben“.

Begleitend zur Datenaufzeichnung fanden nach einer vierwöchigen Phase der technischen Unterstützung und Eingewöhnung die Veranstaltungen zum Zeitmanagement statt. Sie befassten sich zum einen mit der Rückmeldung und Diskussion der jeweils gemessenen durchschnittlichen Zeitwerte für die verschiedenen Studienfächer oder für die unterschiedlichen Studiengänge, zum anderen mit Themen des Arbeitsverhaltens wie optimale Pausenregelung, Erkennen von Biorhythmus und seinen Auswirkungen auf das Studierverhalten, Prokrastination (Aufschieberitis) und seine Beherrschung etc. (s. Tab. 2).

Die Datenaufnahme fand in beiden Durchgängen jeweils während des gesamten Semesters und während der darauffolgenden vorlesungsfreien Zeit statt. Das Nachhaken bei verspäteter Datenabgabe und die Begleitung aller Studierenden während der Aufzeichnungsphase mit Hilfe der Lehrveranstal-

1. Aufschieberitis (Prokrastination) und ihre Überwindung
2. Aufschieberitis – neueste Erkenntnisse aus einem BMBF-Projekt
3. Klausurenstrategien – insbesondere für schwächere Studierende
4. Das Konzept der „Antreiber“ und Auswirkungen von Antreibern für den Studienerfolg
5. Lerntechnische Empfehlungen
6. Vor- und Nachteile der Gruppenarbeit für den Studienerfolg und Folgerungen für die Lerntechniken
7. Motivierungsmöglichkeiten von Hochschulen bei Studierenden
8. Pausenregelung beim Selbstlernen – praktische Hinweise auf dem Hintergrund psychologischer Gesetzmäßigkeiten
9. Wiederholung – der Königsweg zum langfristigen Lernerfolg?
10. Messis – Begriff und Vorkommen, auch bei Studierenden
11. Konzepte zur Terminverwaltung, insbes. bei Studenten
12. Diskussion verschiedener „Studier-Typen“ und Empfehlungen an die FH Emden/Leer
13. Introversion und Kommunikation – und ihre Auswirkungen auf Studienstrategien
14. Flow und Arbeitshaltung bzw. Arbeitsaufwand

Tab. 2: Recherchethemen zur Zeitmanagement und Arbeitstechnik (Beispiele)

tung führten im Übrigen zu einer positiven Beeinflussung eines möglichen Projektabbruches.

Als Abschluss des Wahlpflichtfaches mussten alle Studierenden in Zweiergruppen eine Hausarbeit anfertigen. Dort verglichen sie ihre individuellen Daten und interpretierten sie, ohne dass die Einzeldaten öffentlich werden mussten. So wurde – im Gegensatz zu anderen Studien – auch die studentische Sicht auf die Zeitinvestitionen erhoben und Fragen nach Attribution von Erfolg zu geleistetem Zeitaufwand verfolgt: Da die Präsentation der Ergebnisse aus den Hausarbeiten nach der Klausurenkorrektur stattfand, erlaubte dies den Studierenden auch, einen Zusammenhang zwischen dem investierten Zeitaufwand und den erreichten Klausurergebnissen herzustellen.

Ergebnisse

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie führten zum einen zu Daten hinsichtlich des Zeitaufwandes speziell von Studierenden der ersten Semester in arbeitsintensiven Ingenieurstudiengän-

gen. Zum anderen zeigen sie Möglichkeiten auf, wie man Studierenden die Themen des Zeit-, Arbeits- und Lernmanagements zeitgemäß technisch und nachhaltig näher bringen kann.

In die Auswertungen gingen im Übrigen nur diejenigen ein, von denen alle Messdaten vorhanden waren. Beobachtungen aus der begleitenden Veranstaltung zeigen, dass einige der weniger erfolgreich Studierenden als sog. Dropouts allmählich aus der Studie „verschwunden“ sind und so diejenigen, die massive Studienprobleme hatten, unterrepräsentiert sein könnten.

Arbeitsbelastung

Bei allen Werten ist zu beachten, dass in der Emdr Studie absolute Mindestwerte ermittelt wurden, da sämtliche Pausen abgezogen wurden und Veranstaltungszeiten nach wirklicher Uhrzeit gemessen wurden. So müsste man, um die Daten mit den Ergebnissen aus der ZEITLast-Studie vergleichbar zu

machen, mit dem Faktor 1,25 multiplizieren, denn zu einem guten Lernen gehören auch stündlich kleinere Pausen, die in anderen Studien mit gemessen werden.

Aufwand pro Woche im ersten bzw. zweiten Semester

Die Zahl der geleisteten (Netto-)Stunden liegt im ersten Semester – besonders am Anfang – relativ hoch und in der Nähe der akkreditierten Stunden von 40 bis 60 Std. pro Woche (s. Abb.1). Im gemessenen zweiten Semester (des Vorjahres SS 2010) lagen sie hingegen nur noch bei 15 bis 28 Std. (19–35 Std. brutto); nur vor den Prüfungen stiegen die Zeiten etwas an (s. Abb. 2). Dies lässt sich auch nicht damit erklären, dass sich ausschließlich sehr gute Studierende mit wenig Lernbedarf an der Studie beteiligten, wie die Analyse der späteren Klausurergebnisse durch die Studierenden zeigte.

Verteilung des Zeitaufwandes auf das Semester

Die Strategien, den Arbeitsaufwand auf die verschiedenen Wochen des Semesters zu verteilen, stellten sich sehr unterschiedlich dar. Die meisten verzichteten – teilweise auch noch vor den Klausuren – weitgehend auf das Arbeiten außerhalb der Vorlesungstage. Die Aussage eines Zweitsemesters der Elektrotechnik „Ich stelle meine Tasche am Donnerstag beiseite und hole sie dann unberührt am Montag wieder heraus“ zeigt dies sehr anschaulich. Nur wenige Teilnehmer berichteten im Übrigen von Arbeitsstunden in einem semesterbegleitenden Job, die sie vom Lernen abhielten, wie es in der HIS-Studie erläutert wird.⁶⁾

Ganz klar sind im Zeitaufwand Feiertage und sog. verlängerte Wochenenden als „Freizeiten“ zu erkennen, was von den Studierenden auch so erläutert wurde.

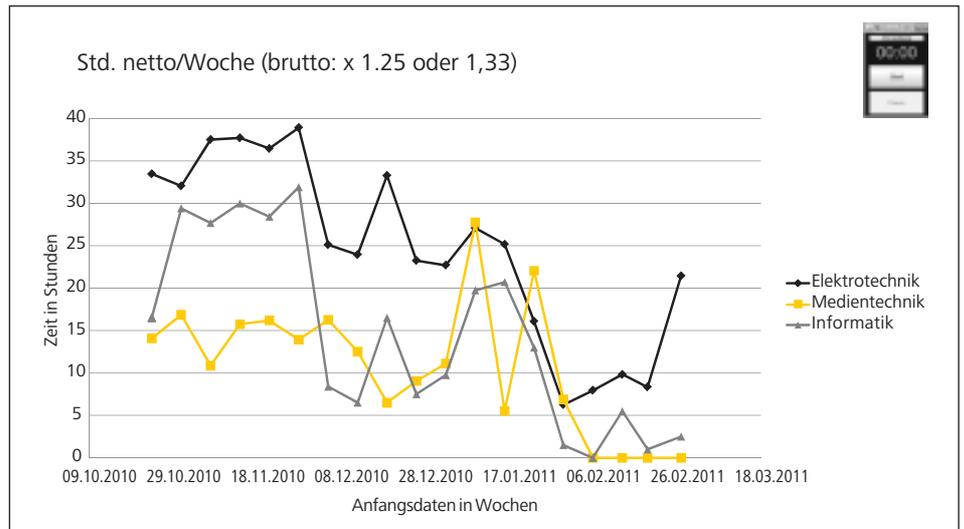


Abb. 1: Zeiteinsatz während des Semesters – 1. Semester (WS 2010/2011)

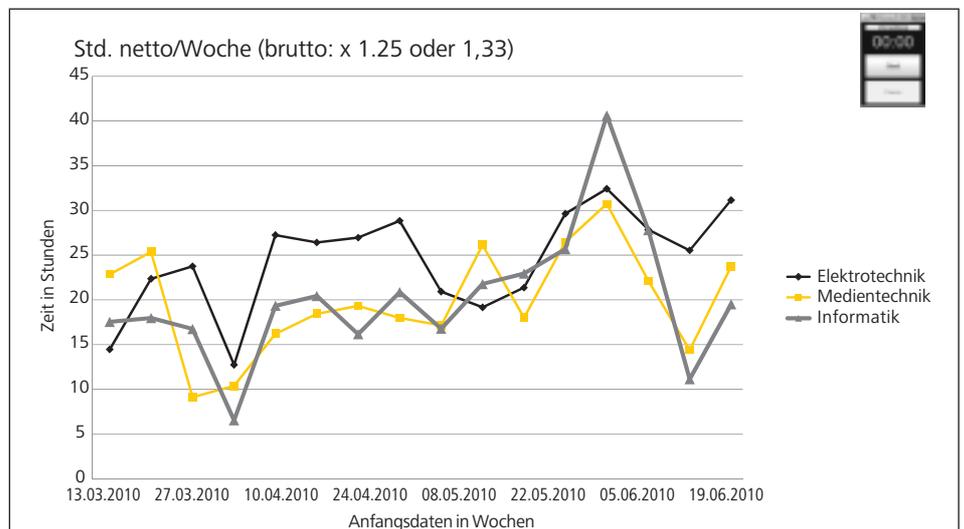


Abb. 2: Zeiteinsatz während des Semesters – 2. Semester (WS 2010/2011)

In der vorlesungsfreien Zeit wurde nach den Klausuren von fast allen Teilnehmern nicht mehr fürs Studium gearbeitet (Zweitsemester, SS 2010). Dieses Zeitverhalten änderte sich, als zu Semesterbeginn des Folgesemesters Wiederholungsklausuren angeboten wurden und die vorlesungsfreie Zeit zur Vorbereitung genutzt wurde, auch in Intensivtutorien (Erstsemester, WS 2010/2011).

Bei der Analyse dieser Zeitverteilung berichteten einige Studierende auch von dem sog. Last-Minute-Lernen: Manche davon beschrieben es als eine Strategie, mit der sie bisher immer erfolgreich waren, während andere auch

damit bereits eingetretene Misserfolge erläuterten und ihren Wunsch betonten, mit Hilfe dieser Veranstaltung zu erlernen, ein etwas gleichmäßigeres Lernverhalten an den Tag zu legen. Einige interpretierten ihr Last-Minute-Lernen als eine ungewollte Situation der Prokrastination (Aufschieberitis),⁷⁾ die es ihnen nicht gelingt abzustellen.

Verteilung des Zeitaufwandes während des Tages

Im Zeitverhalten gibt es studiengangsspezifische Tagesverläufe: Der Elektrotechnik-Studiengang setzt mit seinen Vorlesungen und Übungen auf einen

sog. Morgenmenschen und startet viele Veranstaltungen bereits um 08:00 Uhr. Dies findet sich auch im registrierten Zeitbudget wieder. Für Pendler, die typisch für eine Fachhochschule sind und die wegen des kostenlosen Niedersachsentickets oft mit öffentlichen Verkehrsmitteln anreisen, bedeutet dies besonders frühes Aufstehen.⁸⁾ Die Studierenden der Informatik verhalten sich – häufig eher als Abendmenschen klassifiziert – ziemlich ähnlich. Dies ist teilweise sicherlich der Tatsache geschuldet, dass die beiden Studiengänge – zusammen mit der Medientechnik – über gemeinsame Grundlagenveranstaltungen sehr stark miteinander verzahnt sind. Dafür enden die meisten Vorlesungstage auch schon gegen 13:00 oder gegen 15:00 Uhr. Es bliebe Zeit zum Selbstlernen.

Im Übrigen bestand das Interesse der Studierenden darin, möglichst alle Vorlesungen und Praktika ohne Pause hintereinander besuchen zu können, um dann schnell nach Hause zu gehen. Keiner von ihnen meinte, dass die sog. Freiblöcke auch zum Lernen in der Hochschule oder als Entspannungspause vor der nächsten Veranstaltung genutzt werden könnten, sondern alle gingen davon aus – entgegen der lerntheoretischen Erkenntnisse – dass ein Stundenplan ohne Pausen optimal sei.

Verteilung des Zeitaufwandes auf Studienfächer

Die Verteilung des Zeitbudgets auf die einzelnen Studienfächer zeigte ein überraschendes Ergebnis: Das zweit- bzw. dritt wichtigste Fach war für die Erst- bzw. Zweitsemester das Fach „Anreise“. Dieses „Fach“ liegt damit nur noch hinter dem Grundlagenfach Mathematik (s. beispielhaft Abb. 4 für den Studiengang Informatik).

Die Interpretation der Daten zeigte, dass der investierte Zeitaufwand sehr stark von der Verschulung des Faches abhing: Waren Anwesenheitspflicht und/oder Pflichtaufgaben zu erledigen, erhöhte sich der gemessene Zeitaufwand für das Fach. „Studienaufwand pro Fach ist oft gering, weil man nicht zur Vorlesung geht“ und „Leistungskontrollen in Mathe erhöhen den Aufwand und erhalten die Lernmotivation“. Seltener und eher in der Prüfungsvorbereitung führten Selbststudium oder zusätzliche Lerngruppen zu einem hohen Zeitaufwand.

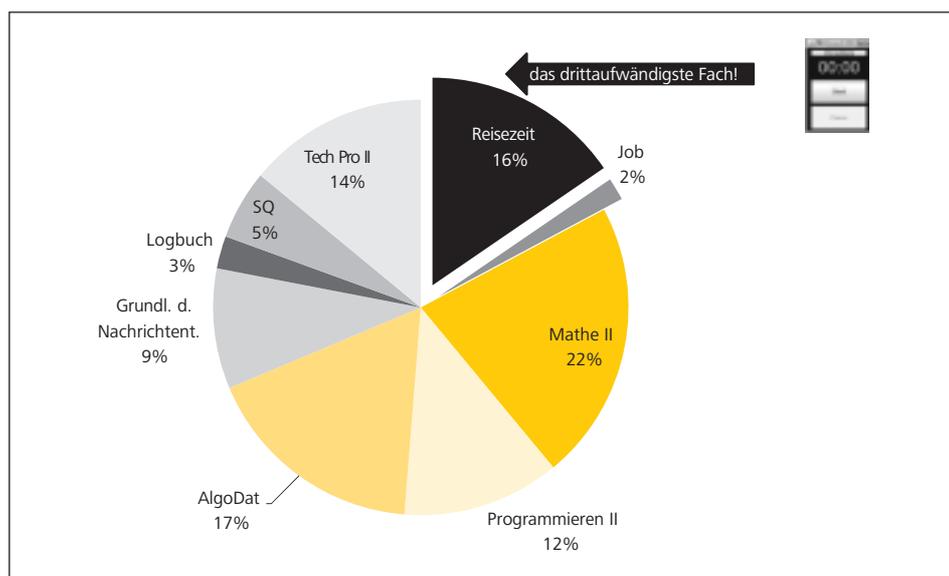


Abb. 3: Zeitaufwand und Verteilung auf Fächer – am Beispiel des Studiengangs Informatik (Zweitsemester)

Veränderung des Arbeitsverhaltens mithilfe des Logbuch-Projektes

Ein Ziel des Logbuch-Projektes war es, die Studierenden schon in den ersten Semestern auf die Optimierung ihres Arbeitsverhaltens hinzuführen. In den quantitativen Daten lässt sich keine Veränderung des Zeitverhaltens nachweisen, die eindeutig (nur) auf das Logbuchprojekt zurückzuführen ist. Zwar nimmt der Zeitaufwand zu Ende des Semesters – und damit im Laufe des Logbuch-Projektes (s. a. Abb. 1 und 2) – zu, aber die Interpretation der Daten durch die Studierenden weist hier eher auf einen Zusammenhang zur Prüfungsvorbereitung hin. Die qualitativen Daten, wie sie sich in den Hausarbeiten wiederfinden, geben ein differenzierteres Bild über die Auswirkungen dieser Lehrveranstaltung auf das Arbeitsverhalten der Studierenden.

Erkenntnisse der Studierenden aus der Veranstaltung

Die Interpretation der Daten durch die Studierenden war sehr abwägend. Für sie war überraschend, wie wenig Zeit sie messbar in ihr Studium steckten und wie wenig es ihnen bis zu diesem Zeitpunkt aufgefallen war: „Der gefühlte Aufwand ist größer als der gemessene Aufwand.“ Überrascht waren sie auch davon, dass „Anreise ... z.T. zeitaufwendiger als Mathe“ ist. Auch dass im Modulhandbuch für die meisten Teilnehmer ein höherer Zeitaufwand steht, als er in der Praxis von den Studierenden gemessen wurde, wurde von den Studierenden selbst kritisch analysiert.

Positiv zum Projekt wurde angemerkt, dass man sich (teilweise zum erstenmal) mit Lern- und Arbeitsverhalten beschäftigt hatte, dass man eine Übersicht im Vergleich zu Mit-Studenten und eine Selbstreflexion erreichte und dass das Logbuch-Projekt eigene Schwachstellen aufgezeigt hatte.

Veränderungen aus Sicht der Studierenden und Beobachtungen der Lehrenden

Inwieweit das Projekt das tatsächliche Arbeitsverhalten verändern konnte, wurde unterschiedlich gesehen. Ein Teil der Studierenden behauptete, dass sie trotz der Veranstaltung keine Veränderung des Arbeitsverhaltens vorgenommen hätten, „der Vergleich mit den anderen aber sehr interessant sei“, aber „sie keine Veränderung brauchten, da sie ja sehr erfolgreich studierten“. Allerdings wurden die Themen der Veranstaltung immer wieder in den darauffolgenden Semestern zitiert. Sie schienen also einen nachhaltigen Eindruck gemacht zu haben.

Ein anderer Teil der Studierenden hingegen fühlte sich bei einzelnen Themen sehr stark angesprochen und führte auch Veränderungen durch, angefangen von Maßnahmen gegen Prokrastination (Aufschieberitis) über gezielte Pausenregelungen beim Lernen bis hin zum „Lernen gegen die Uhr“: Es entstand, so beschrieben einige Teilnehmer, eine Situation, in der ihnen die Stopwatch nachmessbar signalisierte, dass sie noch nicht genug gearbeitet hatten. „Log-Buch-Aufschreiben motiviert zum Lernen.“

Eine weitere Gruppe benutzte in den folgenden Semestern das Tool Stopwatch weiterhin, um einen Überblick über ihre Zeitinvestitionen zu erhalten.

Ergebnis ist, dass viele sich auch nach Abschluss des Logbuch-Projektes auf die damals erläuterten Themen der Arbeits- und Lerntechniken beziehen. Ergebnis ist ebenfalls, dass das Bewusstsein für den erwarteten Studien-Workload – auch im Vergleich zum tatsächlichen – mit diesem Projekt erst geschaffen werden konnte und den Teilnehmern „bildlich“ vor Augen geführt wurde. Fakt ist allerdings auch, dass in einigen Fällen das Arbeitsverhalten trotz der Rückmeldungen bewusst nicht geändert wurde.

Methodisch interessant ist die Verschränkung der quantitativen mit den qualitativen Daten, die so eine detaillierte Interpretation des gemessenen Zeitaufwandes ermöglichte.

Konsequenzen

Die Daten der vorliegenden Untersuchung bestätigen die Erkenntnisse neuerer Projekte zu den Aufwandszeiten von Studierenden auch für technische Studiengängen an Fachhochschulen. Der investierte Workload liegt in den meisten Fällen deutlich unter den akkreditierten Soll-Stunden. Es gibt auf jeden Fall auch in technischen Studiengängen an Fachhochschulen noch erkennbare zeitliche Reserven, die von den Studierenden in den ersten Studiensemestern investiert werden können, um vorhandene Lücken zu schließen. Damit könnten Klausuren schneller und besser bestanden werden und die relativ hohe Studienabbruchquote senken.

Die Herausforderung an die Hochschuldidaktik besteht nun darin, diese Reserven zu aktivieren und die Studierenden zu mehr Zeit- und Studienaufwand zu motivieren.

Die obengenannten Ergebnisse zeigen auch, dass sich Studierende sehr gut mit dem Thema Arbeitstechniken erreichen lassen, wenn es in einer geeigneten Form angeboten wird. Gleichzeitig ist bei entsprechender Anonymität sogar gewährleistet, dass verlässliche Daten für eine Forschung erhoben werden können.

Auch angesichts der demographischen Entwicklung sollte es den Hochschulen gelingen, die Studierenden zu einem Nutzen ihrer Zeitreserven zu motivieren, ohne dass diese dabei auf ein erfülltes Studentenleben verzichten. ■

Quellen

1. Marius Becker: Bologna-Reform – Ach, dieser Stress. In: Zeit online, <http://www.zeit.de/2011/20/C-Studienzeit/> (24.05.2010)
 2. BMBF-Projekt ZEITLast; Universität Hamburg, http://www.zhw.uni-hamburg.de/zhw/?page_id=419 (Stand: 24.05.2010)
 3. BMBF-Projekt ProDI-H – Prokrastination im Hochschulkontext: Ein Programm zur differentiellen Diagnose und individualisierten Intervention. <http://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/zeigen.html?seite=6893> (Stand: 07.01.2012)
 4. Pia Brugger, Nicole Buschle, (2010): „Hochschulen auf einen Blick“, Statistisches Bundesamt, Wiesbaden.
 5. Ulrich Heublein (2010): „Neue Entwicklungen beim Studienabbruch“. Präsentation auf der Konferenz „Studienerfolg für MINT“, Hannover 11.03.2010
 6. Wolfgang Isserstedt, Elke Middendorff, Maren Kandua, Lars Borchert, Michael Leszczensky (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Berlin.
 7. Christiane Metzger, Rolf Schulmeister (2010): ZEITLast. Lehrzeit und Lernzeit: Studierbarkeit der BA-/BSc- und MA-/MSc-Studiengänge als Adaption von Lehrorganisation und Zeitmanagement unter Berücksichtigung von Fächerkultur und Neuen Technologien. Hamburg..
 8. Elke Middendorff: (2010): Studierverhalten und Studienbelastung im Sommersemester 2009. Präsentation des DSW/HIS unter http://www.his.de/publikation/seminar/Forum_Hochschulbau_062010/02_HISForumHSBau_10_TOP2.pdf (Stand: 24.05.2010)
 9. Rolf Schulmeister, R./Christiane Metzger (Hrsg.) (2011): Die Workload im Bachelor: Zeitbudget und Studierverhalten. Münster u. a. (Waxmann)
-
- 1) Unter Mitwirkung der Kollegen Prof. Dr. Dirk Rabe (Initiierung und Unterstützung des Projektes) und Prof. Dr. Günter Totzauer (Betreuung der Stopwatch-Programmierung bei Erstellung und Weiterentwicklung)
 - 2) S. Schulmeister u. Metzger 2010, 2011
 - 3) S. Heublein 2010, das Projekt ZEITLast bei Schulmeister u. Metzger (2010, 2011).
 - 4) S. Middendorff 2010.
 - 5) S. Fachhochschulen haben eine regionale Bedeutung mit einem regionalen Einzugsgebiet. Das in den Emden Semestergebühren automatisch enthaltene (fast) landesweit gültige Semesterticket fördert ein Pendeln zusätzlich.
 - 6) S. Middendorff 2010.
 - 7) S. dazu das aktuelle BMBF-Projekt ProDI-H - Prokrastination im Hochschulkontext
 - 8) S. auch Verteilung der Zeiten auf die einzelnen Fächer. Dort ist Anreise eines der zeitintensivsten Fächer.

Kabinett beschließt Bologna-Bericht 85 Prozent der Studiengänge auf Bachelor und Master umgestellt

Berlin, 01.01.2012. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses kommt gut voran. Das geht aus dem Bologna-Bericht hervor, der heute vom Bundeskabinett verabschiedet wurde. Der Bericht belegt, dass die Umstellung der Studiengänge auf Master und Bachelor weitgehend abgeschlossen ist. Im Wintersemester 2011/2012 waren bereits 85 Prozent der über 15.000 Studiengänge auf die neuen Abschlüsse umgestellt. Vor drei Jahren lag der Anteil noch bei 75 Prozent. Die Auslandsmobilität der Studierenden steigt – rund jeder dritte Absolvent kann mittlerweile einen studienbezogenen Aufenthalt im Ausland vorweisen. Bei mehr als einem Viertel betrug dieser Aufenthalt mindestens drei Monate.

Auch die Durchlässigkeit des Bildungssystems hat zugenommen. So ist heute in allen Bundesländern der Zugang an die Hochschule auch ohne Abitur möglich – etwa für Meister, Techniker und Fachwirte. Darüber hinaus zitiert der Bericht Studien, denen zufolge Bachelor- und Masterabsolventen gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. So ergab eine Befragung von Bachelorabsolventen der Jahrgänge 2007 und 2008, dass eineinhalb Jahre nach ihrem Abschluss nur vier Prozent der Absolventen von Universitäten und sechs Prozent von Fachhochschulen ohne Erwerbstätigkeit waren. Die aktuelle Absolventenstudie des HIS-Instituts für Hochschulforschung bestätigt diesen positiven Trend. Für den Absolventenjahrgang 2009 lag die Arbeitslosenquote der Bachelorabsolventen 12 Monate nach ihrem Abschluss bei 3 Prozent von Fachhochschulen und 2 Prozent von Universitäten. Sie ist damit sogar geringer als die Arbeitslosenquote für Absolventen mit traditionellen Abschlüssen.

„Die Bologna-Reformen haben in Deutschland zu einem notwendigen Strukturwandel an den Hochschulen geführt, der uns für die neuen Herausforderungen im Bildungsbereich wappnet“, sagte Bundesbildungsministerin Annette Schavan.

Nie zuvor haben in Deutschland mehr Menschen ein Studium aufgenommen. 2011 wurde die bisherige Rekordzahl von 515.800 Studienanfängern erreicht. „Immer mehr Abiturientinnen und Abiturienten, aber auch Menschen ohne klassischen Hochschulabschluss sowie Bewerber aus dem Ausland nehmen hier in Deutschland ein Studium auf. Das ist ein Zeichen für die Attraktivität unserer Hochschulen“, sagte Schavan.

Der Bologna-Bericht wurde vom Bund und der Kultusministerkonferenz (KMK) unter Mitwirkung der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), des Akkreditierungsrates, des freien Zusammenschlusses von studentinnenschaften (fzs) und den Sozialpartnern erstellt. Er wird dem Deutschen Bundestag zugeleitet. Hiermit entspricht die Bundesregierung auch der Bitte des Bundestages, ihn rechtzeitig jeweils vor den europäischen Bologna-Ministerkonferenzen über den Stand der Umsetzung in Deutschland zu informieren. Die nächste Bologna-Ministerkonferenz findet am 26. und 27. April 2012 in Bukarest statt.

Weitere Informationen zum Bologna-Prozess finden Sie im Internet unter: <http://www.bmbf.de/de/3336.php>

Zweite Runde Qualitätspakt Lehre: 102 Hochschulen erhalten insgesamt rund 400 Millionen Euro

Berlin – Gute Nachricht für insgesamt 102 Universitäten, Fachhochschulen und Kunst- und Musikhochschulen: Sie erhalten bis 2016 rund 400 Millionen Euro Fördermittel des Bundes zur Verbesserung von Studienbedingungen und Lehrqualität. Dieses Ergebnis der zweiten Runde des „Qualitätspakt Lehre“ gaben die beiden Vorsitzenden der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK), Bundesministerin Prof. Dr. Annette Schavan und Staatsministerin Doris Ahnen, in Berlin bekannt.

„Die Hochschulen in Deutschland sind so attraktiv wie nie zuvor. Das ist eine große Chance in einer Gesellschaft, die immer älter wird und auf Fachkräfte dringend angewiesen ist“, sagte Bundesbildungsministerin Schavan. „Wir wollen der steigenden Zahl von Studierenden gute Studienbedingungen bieten und sie auf dem Weg zu einem erfolgreichen Abschluss unterstützen. Deshalb investiert der Bund in die Qualität der Lehre an den Hochschulen bis 2020 rund zwei Milliarden Euro. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf Projekten, die Studierenden in den ersten Semestern die Hilfe und Orientierung bieten, die für den weiteren Verlauf des Studiums so wichtig sind.“

Bei den Hochschulen ist der Qualitätspakt, ein Programm von Bund und Ländern, auf große Resonanz getroffen: An der zweiten Antragsrunde haben sich 169 Hochschulen mit 135 Anträgen für Einzel- und Verbundvorhaben beteiligt. Davon wurden 102 Hochschulen zur Förderung ausgewählt: 40 Universitäten, 43 Fachhochschulen und 19 Kunst- und Musikhochschulen aus allen Regionen Deutschlands konnten mit ihren Projekten punkten. Mit der im Wintersemester 2011/12 gestarteten ersten Förderrunde werden jetzt 186 Hochschulen aus allen 16 Ländern gefördert. Insgesamt haben sich mehr als 90 Prozent der antragsberechtigten Hochschulen beteiligt.

Die in der zweiten Runde ausgewählten Anträge haben ein Finanzvolumen von knapp 400 Millionen Euro, die zwischen 2012 und 2016 zur Verfügung gestellt werden. Mit den Anträgen aus der ersten Runde stellt der Bund bis 2016 knapp eine Mrd. Euro bereit. Nach einer positiven Zwischenbegutachtung der geförderten Maßnahmen kann eine weitere Förderung ab 2017 – längstens bis zum Ende der Laufzeit des Programms im Jahr 2020 – erfolgen. Die Sitzländer der erfolgreichen Hochschulen stellen die Gesamtfinanzierung des Qualitätspaktes sicher.

Dazu betonte die stellvertretende GWK-Vorsitzende, die rheinland-pfälzische Wissenschaftsministerin Doris Ahnen: „Mit dem Qualitätspakt unterstützen Bund und Länder die Hochschulen erfolgreich darin, auch bei steigenden Studienanfängerzahlen ein attraktives und qualitativvolles Studienangebot anzubieten. Die Bundesmittel ergänzen die Anstrengungen der Länder, mit denen diese bisher schon Maßnahmen zur Verbesserung der Lehrqualität finanzieren. Ich freue mich, dass mit der Förderung von mehr als drei Viertel der antragsberechtigten Hochschulen aus allen Ländern Deutschlands eine breite Aufmerksamkeit für die Verbesserung der Lehre erreicht wurde. Der abgeschlossene Auswahlprozess über beide Bewilligungsrunden hat gezeigt, dass Wettbewerb und Qualität keine Gegensätze zu einer Förderung in der Breite bilden. Eine solche Breitenwirkung ist gerade im Bereich der Lehre anzustreben, damit das Programm möglichst vielen Studierenden zugute kommt.“

Die Entscheidung über die Förderung der Anträge wurde durch ein Auswahlgremium unter Vorsitz von Prof. Dr. Karin Donhauser (HU Berlin) getroffen. Ihm gehörten Expertinnen und Experten der Hochschullehre, Studierende sowie Vertreter des Bundes und der Länder an.

Die hohe Qualität der ausgewählten Vorhaben zeigt, dass die Hochschulen der Lehre und den Studienbedingungen wachsende Aufmerksamkeit widmen. Das Programm hat an den Hochschulen einen beeindruckenden Prozess zur systematischen Weiterentwicklung hochwertiger Lehre eingeleitet und zur weiteren Verbesserung der Studienbedingungen wichtige Impulse gegeben.

BMBF

Nationaler Pakt für Frauen in MINT-Berufen startet in die zweite Phase

Der Nationale Pakt für Frauen in MINT-Berufen geht in die zweite Phase. Den Startschuss hierfür gab Cornelia Quennet-Thielen, Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), anlässlich des Fachkongresses „Die MINT-Karriere ist weiblich – Frauen in Führung“. Bis 2014 unterstützt das BMBF die zweite Phase der unter dem Titel „Komm, mach MINT.“ laufenden Initiative mit rund 4,5 Millionen Euro.

Der vom BMBF 2008 initiierte MINT-Pakt hat sich zum Ziel gesetzt, Maßnahmen zu bündeln und neue Angebote zu schaffen, um das Interesse von jungen Frauen an Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (MINT) zu wecken. Dadurch soll ihr Anteil an den Auszubildenden und die Zahl der Studienanfängerinnen in diesem Bereich weiter gesteigert werden. Hierzu sind dem Pakt Partner aus Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Verbänden und Medien sowie Sozialpartner beigetreten. Staatssekretärin Quennet-Thielen begrüßte heute die Daimler AG als 100. Paktpartner.

Mit Maßnahmen wie Potenzialanalysen für Abiturientinnen, Mentoringprogrammen, Talent-Schools in Forschungseinrichtungen, Schnupper- und Projekttagen und der Entwicklung von Instrumenten zur geschlechtergerechten Laufbahn- und Berufsberatung haben sie dazu beigetragen, das Thema MINT bekannter zu machen und das Image der MINT-Berufe in der Öffentlichkeit und insbesondere für junge Frauen zu verbessern. Unternehmen entdecken Chancengleichheit zunehmend als Standort- und Wettbewerbsvorteil. Sie werben gezielt um weibliche Nachwuchskräfte, tragen durch Schaffung von Teilzeit- und Telearbeitsplätzen und Kinderbetreuungsangeboten zur besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie bei und übertragen Frauen Führungspositionen.

Die Bilanz in Zahlen:

Die Zahl der Projektpartner konnte von 46 im Jahr 2008 auf 100 Partner Ende 2011 gesteigert und damit mehr als verdoppelt werden.

Mit 82 Prozent hat die große Mehrheit der Paktpartner ihre Maßnahmen rund um Frauen und MINT seit Paktbeitritt ausgebaut, indem sie neue Angebote entwickelt und bestehende ausgeweitet haben.

Die Projektlandkarte auf www.komm-mach-mint.de verzeichnet mittlerweile mehr als 1.000 Projekte.

Fast 70 Prozent der ehemaligen Teilnehmerinnen aus „Komm, mach MINT.“-Projekten schlagen eine MINT-Laufbahn ein oder streben diese an.

Die Zahl der Studienanfängerinnen in MINT-Fächern ist – vor allem in den letzten drei Jahren – auch prozentual gestiegen.

BMBF

Fortsetzung von Seite 239:

bei mir einmal zu einer schlechten Bewertung, weil ich auf eine Frage geantwortet hatte: „Was Sie gerade fragen, habe ich für die nächste Woche vorgesehen und möchte heute an dem andern Thema weiterarbeiten.“ Oder wenn ich in einer Übung, wo bestimmte Fälle vorzubereiten waren, gebeten habe, zunächst den eigenen Lösungsweg zu schildern.

Bestimmte Fragenkomplexe, die eigentlich sinnvoll sein könnten, sind in der anonymen Abfrage deshalb problematisch, weil sie so nicht bearbeitet werden können. So kann schon die Frage nach Bezügen zwischen Theorie und Praxis bzw. Anwendung bei einem bildungsfernen oder mit wenig Abstraktionsfähigkeit ausgestatteten Befragten dazu führen, sein persönliches Problem zu einem der didaktischen Vermittlung zu machen. Genauso wie Fragen zu Schwierigkeit und Relevanz leiden diese Fragen darunter, dass die jeweiligen Erwartungen, Vorverständnisse und Interessen nicht thematisiert werden können, was letztlich keine Verbesserung bewirken kann. Gerade diese Fragen würden ein viel unmittelbareres, persönliches Feed-back-Verfahren erfordern.

Es gibt allerdings auch Fragen, die besser nicht gestellt werden sollten, weil sie letztlich einen Prozess in Gang setzen, der die wissenschaftliche Qualität der Ausbildung beeinflusst. Folgende Fragen halte ich für besonders gefährlich oder desorientierend:

„Leistungs- und Prüfungsanforderungen werden für mich transparent dargestellt.“ Zunächst stellt sich hier die Frage nach dem Evaluationsziel: was ist gut oder schlecht zu bewerten vor dem Hintergrund, dass die Studierenden noch keine Prüfung absolviert haben. Lehrveranstaltungen haben den Sinn, ein Thema unter verschiedenen Aspekten zu entfalten und nicht Prüfungsvorbereitung zu betreiben. Die Frage verstärkt außerdem das Missverständnis, man habe das Recht, nicht nur Prü-

fungsfragen, sondern auch möglichst aufbereitete Antworten in der Vorlesung zu erfahren. Damit wird die Studienanstrengung darauf reduziert, nur noch aufzunehmen, was Dozenten schon möglichst knapp zusammenfassen und nicht eigenständig den Stoff unter Berücksichtigung von Literatur nachzuarbeiten. Wird die Frage so verstanden, dann zielt sie eindeutig auf eine Verhaltensbeeinflussung des Lehrenden, er solle nicht mehr einen wissenschaftlichen Stand, verschiedene Argumente, Hintergründe oder einen Überblick über Auswirkungen und Funktionen bestimmter Vorgänge vermitteln, sondern nur noch das, was möglichst wörtlich in eine Prüfung einfließen kann. Es ist auffällig, dass die Beurteilung in Großveranstaltungen mit Prüfungsbezug und Notendifferenzierung deutlich schlechter ausfällt als in anderen Zusammenhängen. Häufig wird eine schlechte Bewertung noch ergänzt durch den Hinweis: konzentrieren Sie sich in der Vorlesung auf klausurrelevante Themen.

Nächste Frage: „Der/die Lehrende sorgt für einen ruhigen Ablauf der Lehrveranstaltung.“ Ob die Veranstaltung ruhig ist oder nicht hängt wesentlich von den Studierenden selbst ab. Die Frage an die Akteure stellt die Verantwortlichkeit dann aber auf den Kopf, vor allem, wenn sie dort gestellt wird, wo die vorderen Reihen nur spärlich besetzt sind. Auch hier die Frage nach dem Evaluationsziel. Es fehlt auch im Regelfall die Nachfrage, „Was könnte von studentischer oder Lehrendenseite unternommen werden, damit es in der Lehrveranstaltung ruhiger wird?“

Oder: „Falls Unterlagen (wie z. B. Skripte) angeboten werden. Die Nützlichkeit schätze ich als hoch ein.“ Hier ist das Problem, ob überhaupt Klarheit besteht, was mit „Unterlagen“ gemeint ist, die hier einfach auf „Skripte“ reduziert wer-

den. Unterlagen können aber auch Verlaufspläne, Übersichten über den Semesterapparat in der Bibliothek oder Arbeitsblätter sein, die Fragen, Fallschilderungen und konkrete Lesehinweise enthalten. Fachspezifisch bei mir sind das z. B. auch Gesetzestexte oder Aufklärungsbroschüren. Ein solches Verständnis von Unterlagen wird aber offenbar in der Frage nicht vorausgesetzt. Bei vielen entsteht so das Missverständnis, sie hätten ein Recht auf Skripten, die selbstverständlich online stehen müssten und auch wörtlich in der Prüfung abgefragt werden sollten. Alles andere sei nicht „nützlich“.

Außerdem wird das Missverständnis unterstützt, außer den genannten Unterlagen (Skripten) benötige man nichts weiter für das Studium. Zusätzlich wichtig wären Fragen nach dem Semesterapparat, nach der Bibliotheksausstattung, zur angegebenen Literatur und der Anleitung zum Eigenstudium, aber die werden – soweit mir bekannt – in keiner Evaluation gestellt.

Leider wird die Evaluation inzwischen zu vielen weiteren Zwecken benutzt z. B. zu einer Anwesenheitskontrolle durch die Hochschulleitung, selbst dann, wenn den Lehrenden eine Anwesenheitskontrolle untersagt ist. Gelegentlich wird auch Studierenden vermittelt, sie seien zur Antwort verpflichtet, auch wenn sie keinen Bedarf an dieser Art von Befragung haben. Es gibt bereits Berufungsverfahren, in denen diese Bewertungen zu den Unterlagen gefordert und den Gutachtern vorgelegt werden, was besonders Nachwuchswissenschaftler betrifft. Und an meiner Hochschule ist eine der Leistungszulagen in Höhe von 150 Euro an das Ergebnis der Lehrevaluation gebunden. So wird dieses Instrument erst richtig gefährlich.

Helga Spindler, Universität Duisburg-Essen

Neuberufene

Baden-Württemberg



Prof. Dr.-Ing. Falko **Bangert**, Bauinformatik und Massivbau, HFT Stuttgart

Prof. Dr. Christian **Fuchs**, Produktionswirtschaft, HS Karlsruhe

Prof. Dr. Richard **Huber**, Physik und Messtechnik, HS Heilbronn

Prof. Dr.-Ing. Thomas **Mannchen**, Luft- und Raumfahrtstechnik, DHBW Ravensburg

Prof. Dr. Claus **Melter**, Sozialarbeitswissenschaft und Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, HS Esslingen

Prof. Dr. Eberhard **Möller**, Konstruktive Systeme und Tragwerksentwurf, HS Karlsruhe

Prof. Dr. Ing. Martin **Neuburger**, Leistungselektronik und Erneuerbare Energien, HS Esslingen

Prof. Dr. Martina **Schäufele**, Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit, Soziale Gerontologie, HS Mannheim

Prof. Dr. Frank **Seelisch**, Mathematik für Ingenieure, HS Esslingen

Prof. Dr. Gerd **Siegmund**, Elektro- und Informationstechnik, AKAD HS Stuttgart

Prof. Dr. Peter **Stebel**, Controlling, DHBW Villingen-Schwenningen

Prof. Dr. Frédéric **Weller**, Mathematik für Ingenieure, HS Esslingen

Bayern



Prof. Dr. Andreas **Boger**, Biomedizinische Technik, HS Ansbach

Prof. Dr. Saskia Valeska **Bruckner**, PR- und Kommunikationsmanagement, Mediadesign HS

Prof. Dr. Matthias **Drösler**, Vegetationsökologie, HS Weihenstephan-Triesdorf

Prof. Dr. Yasmin **Fargel**, Betriebswirtschaftslehre, insbes. Personal, Organisation, Gender Studies, Ohm HS Nürnberg

Prof. Dr. Susanne **Heidenreich**, Medienpädagogik und Allgemeine Pädagogik, Ohm HS Nürnberg

Prof. Dr. Matthias **Hopf**, Angewandte Informatik, Ohm HS Nürnberg

Prof. Dr.-Ing. Norbert **Huber**, Thermodynamik und Wärmeübertragung, HS Weihenstephan-Triesdorf

Prof. Dr.-Ing. Chakkrit **Naramong**, Konstruktion verfahrenstechnischer Apparate und Anlagen, Ohm HS Nürnberg

Prof. Dr. Ingo **Palsherm**, Sozial- und Gesundheitsrecht, Arbeitsrecht, Ohm HS Nürnberg

Prof. Dr. Friedhelm **Stappert**, Echtzeitsysteme und Embedded System, Ohm HS Nürnberg

Prof. Dr. Ramin **Tavakoli Kolarari**, Software Engineering, Ohm HS Nürnberg

Prof. Dr. Michael **Wagner**, Produktionsmanagement, HS Weihenstephan-Triesdorf

Prof. Dr. Christoph **Walther**, Handlungslehre in der Sozialen Arbeit, Ohm HS Nürnberg

Prof. Stefan **Weiherrer**, Elektrische Energietechnik, HS Ansbach

Prof. Dr. Kai-Uwe **Wellner**, International Business, Ohm HS Nürnberg

Berlin



Prof. Dr. Ulrich **Finke**, Raumlufttechnik, Beuth HS Berlin

Prof. Dr. Michael **Geiger**, Internationales und interkulturelles Management, Best Sabel HS Berlin

Prof. Dr. Astrid **Haibel**, Physikalische Technik, Beuth HS Berlin

Prof. Dr. Karin **Heinrich**, Lebensmittelverfahrenstechnik, Beuth HS Berlin

Prof. Dr. Roland **Kirchberger**, Automatisieren energietechnischer Systeme, Beuth HS Berlin

Prof. Dr. Jochen **Pfeifer**, Organische Chemie, Beuth HS Berlin

Hamburg



Prof. Dr. Michael **Haufs**, Medizin, HAW Hamburg

Prof. Dr. Robert **Heß**, Angewandte Mathematik und Physik, HAW Hamburg

Prof. Dr.-Ing. Christian **Rudolph**, Elektrotechnik und elektrische Antriebstechnik, HAW Hamburg

Prof. Dr. Edmund **Weitz**, Informatik und Mathematik, HAW Hamburg

Hessen



Prof. Dr. Udo **Fiedler**, Werkzeugmaschinen und Fertigungstechnik, THM Friedberg

Prof. Dr. Mathias **Flörsheimer**, Ingenieurmathematik, HS RheinMain

Prof. Dr. Torsten **Fröhlich**, Entwicklung von Mediensystemen, insbes. Virtual Reality und Augmented Reality, HS Darmstadt

Prof. Dr.-Ing. Peter **Fromm**, Informationstechnik und Mikrocontroller, HS Darmstadt

Prof. Dr. Frank **Gabler**, Media Technology, HS Darmstadt

Prof. Dr.-Ing. Ingo **Gaspard**, Grundlagen der Nachrichtentechnik und Elektrotechnik sowie Messtechnik, HS Darmstadt

Neuberufene

Prof. Dr. Andreas **Noack**, Elektrotechnik und Kommunikationsnetze, FH Wiesbaden

Prof. Dr. Anja **Thies**, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Personalmanagement, HS Fulda

Prof. Dr. Reinhard **Wilhelm**, Rechnungswesen und Controlling, THM Friedberg

Mecklenburg-Vorpommern

Prof. Dr. Heinz Michael **Bierhoff**, Leistungselektronik, Antriebe, Elektrische Maschinen, FH Stralsund

Prof. Dr.-Ing. Thomas **Bittermann**, Technische Mechanik, HS Wismar

Prof. Dr. Matthias **Tischer**, Ästhetik und Kommunikation, insbes. Kultur und Musik, HS Neubrandenburg

Niedersachsen

Prof. Dr.-Ing. Jens **Wellhausen**, Meeresmesstechnik und Sensorik, Jade HS Wilhelmshaven/ Oldenburg/Elsfleth

Nordrhein-Westfalen

Prof. Dr. Thomas **Becker**, Medienmanagement und Medienvermittlung in Bibliotheken, FH Köln

Prof. Dr. rer. nat. Heike **Beismann**, Biologie und Bionik, FH Gelsenkirchen

Prof. Dr. Dirk **Berben**, Physik und Lichttechnik, FH Südwestfalen

Prof. Dipl.-Ing. Paul **Böhm**, Entwerfen und Konstruieren, FH Köln

Prof. Dr.-Ing. Gerd **Bumiller**, Energie- und Informationstechnik, HS Ruhr West



Prof. Dr.-Ing. Christoph **Degen**, Kommunikationstechnik und Grundlagen der Elektrotechnik, HS Niederrhein

Prof. Dr. Michael **Ernst**, Textile Produktentwicklung, HS Niederrhein

Prof. Dr.-Ing. Saulo Henrique **Freitas Seabra da Rocha**, Umwelt- und Verfahrenstechnik, HS Ruhr West

Prof. Dr. Arnulph **Fuhrmann**, Computergrafik, FH Köln

Prof. Dr. rer. nat. Peter **Gerwinski**, Hardwarenahe IT-Systeme, HS Bochum

Prof. Dr. Susanne **Guski-Leinwand**, Psychologie, insbes. Beratung und Supervision, HS für Gesundheit

Prof. Dieter **Heitmann**, Pflegewissenschaft, Ev. FH RWL

Prof. Dr. Karin **Kaiser**, Betriebswirtschaftslehre, insbes. Wirtschaftsprüfung und Steuerrecht, HS Niederrhein

Prof. Dr. Wolfgang **Kath-Petersen**, Precision Farming und Bodentechnik, FH Köln

Prof. Dr. Beate **Küpper**, Soziale Arbeit in Gruppen- u. Konfliktsituationen, HS Niederrhein

Prof. Dr.-Ing. Luigi **Lo Iacono**, Webbasierte Medienapplikationen und -technologien, FH Köln

Prof. Dr.-Ing. Markus **Nöldgen**, Massivbau und Baustatik, FH Köln

Prof. Dr. Sigrun **Prahl**, Design, HS Niederrhein

Prof. Dr. Verena **Richelsen**, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Internationales Marketing, FH Gelsenkirchen

Prof. Dr. phil. Elke **Schuch**, Interkulturelle Kommunikation und Translationswissenschaft, FH Köln

Prof. Dr. Felix **Sedlmeyer**, Lebensmittelprozesstechnologie, HS Niederrhein

Prof. Dr. Udo **Seelmeyer**, Wissenschaft der Sozialen Arbeit, insbes. Sozialinformatik, FH Köln

Prof. Dr. Bernd **Strehmel**, Lackchemie und Neue Materialien, HS Niederrhein

Prof. Dr. Jaan **Unger**, Technische Mechanik und Mathematik für Ingenieure, HS Niederrhein

Prof. Dr. Eberhard **Waffenschmidt**, Elektrische Netze, FH Köln

Prof. Dr. Johannes **Wilden**, Funktionswerkstoffe und Beschichtungen, HS Niederrhein

Prof. Dr. Gabriele **Zimmermann**, Organisationsentwicklung und Personalführung, FH Köln

Rheinland-Pfalz

Prof. Dr. Marc **Dreßler**, Betriebswirtschaft, insbes. strategisches Management, FH Ludwigshafen

Prof. Dr. Michael **Engler**, Baubetrieb, Baumanagement, FH Koblenz

Prof. Dr.-Ing. Timo **Götzelmann**, Implementierung interaktiver Software-Systeme, FH Kaiserslautern

Prof. Georg **Poensgen**, Baukonstruktion, Wohnungsbau und Entwerfen, FH Koblenz

Prof. Dr. Thomas **Schnick**, Fertigungstechnik, FH Koblenz

Prof. Dr. Irit **Wyrobnik**, Frühkindliche Pädagogik und ihre Didaktik, FH Koblenz

