

Die Neue Hochschule **DNH**

FÜR ANWENDUNGSBEZOGENE WISSENSCHAFT UND KUNST

Berufsbegleitendes Bachelorstudium



Campusnotizen

Ein Traum wird wahr

4

h**lb** aktuell

h**lb**-Umfrage zur Meinungs-
und Wissenschaftsfreiheit

20

Aus Wissenschaft & Politik

Neun Mythen der digitalen
Bildung

33

Wissenswertes

Hochschullehrende als
Rechtsbeistände

36



Campusnotizen

- 4 **Fachhochschule Münster:**
Seminar vertiefte internationale Zusammenarbeit
- Hochschule Neubrandenburg:**
Ein Sommer(nachts)traum geht in Erfüllung
- 5 **Hochschule Fresenius:**
Berufsbegleitende Studiengänge in Chemie und Biologie
- 6 **Hochschule München:** Sinkende Studiennachfrage: durch Service, Kooperation und Weiterentwicklung aus der Krise
- 7 **Jade Hochschule:** Ausbreitung von Covid-19 und Armut

Aus Wissenschaft & Politik

- 32 **Nordrhein-Westfalen:** Neues Landesportal für Studium und Lehre
- Hochschulallianzen:** Großes Potenzial, aber unzureichende Unterstützung
- 33 **Zukunft der Lehre:** Mythen des digitalen Wandels
- 34 **Bremen:** Finanzielle Entlastung für Studierende und Hochschulen
- DAAD:** Kolonialaufarbeitung
- 35 **DZHW: Studierendenbefragung:**
Wie leben und studieren junge Menschen in Europa?

Titelthema:

Berufsbegleitendes Bachelorstudium

- 8 **Work-Based-Learning als didaktisches Instrument**
| Von Prof. Dr. Michael Ruf
- 12 **Kein „Bachelor light“ im berufsbegleitenden Studium**
| Von Dr. Anke Wittich
- 16 **Berufsbegleitend Physiotherapie in Osnabrück studieren** | Von Dr. Christoff Zalpour und Sabrina Friehe

Fachaufsätze

- 24 **Vom Kulturschock zur interkulturellen Kompetenz – chinesische Studierende in Deutschland** | Von Prof. em. Dr. Günter Selzer, Prof. Dr. Michael Schüller und Margarete Hellmann
- 28 **Code FREAK: Automatisches Feedback für die Programmierausbildung** | Von Prof. Dr.-Ing. Felix Woelk und Henning Kasch

h/b aktuell

- 20 **Promotionsrecht:** Berlin hat Promotionsrecht | Von PM **h/b** Berlin
- 20 **Auswertung der h/b-Umfrage**
Mehrheit sieht Meinungs- und Wissenschaftsfreiheit an HAW nicht in Gefahr | Von Thomas Brunotte
- 23 **h/b-Kolumne:** Was ist eigentlich diese Digitalisierung? | Von Jörn Schlingensiepen

Wissenswertes

- 36 **Alles, was Recht ist**
- 37 **Neue Bücher von Kolleginnen und Kollegen**
- 38 **Neuberufene**

Standards

- 3 **Editorial**
- 35 **Die Themen der nächsten Ausgaben & Impressum**
- 40 **h/b-Seminartermine 2021**

Mehr als die Summe der Teile

Eine hohe Flexibilität bei den Lernzeiten ist eine offensichtliche Vorbedingung für ein erfolgreiches berufsbegleitendes Studium. Aber es braucht weitergehende Überlegungen und Maßnahmen, damit aus dem Nebeneinander von Beruf und Studium ein Miteinander wird.



Christoph Maas
Chefredakteur

Foto: Fotoladen Wedel

Studieren, um im eigenen Berufsfeld weiterzukommen, ist bei den Studierenden unseres Hochschultyps immer schon ein starkes Motiv gewesen, das wir mit großer Selbstverständlichkeit aufgenommen haben und weiterhin aufnehmen. Bei entsprechender Nachfrage gehen wir organisatorisch bereitwillig darauf ein – durch angepasste Präsenzzeiten und ein erweitertes Selbstlernpensum. Aber wie können wir erreichen, dass Studierende, die in hohem Umfang, möglicherweise sogar in Vollzeit, berufstätig sind, gedanklich in der akademischen Welt ankommen? Wodurch spüren sie den Unterschied zwischen einer Lehrveranstaltung an der Hochschule und dem Abarbeiten eines Kundenauftrags im Firmenalltag?

Michael Ruf geht diesen Fragen grundsätzlich nach. Dabei betont er vor allem die Chance, die darin liegt, den Betrieb zum Lernort zu machen. Dann bestimmt nicht mehr die betriebliche Alltagspraxis das Denken in der Lehrveranstaltung, sondern die für die Hochschule typische Art der Reflexion führt zu einem neuen Blick auf das Geschehen am Arbeitsplatz. Was das konkret heißt? Lesen Sie selbst (Seite 8)!

Zwei weitere Beiträge illustrieren Entwicklungspfade anhand bestimmter Berufsfelder: Anke Wittich stellt einen Studiengang für Bibliotheksfachkräfte vor. Sie weisen eine weitgehend einheitliche Vorbildung auf und haben die Erwartung, nach Studienabschluss in neuer Funktion in die alte Arbeitsumgebung zurückkehren zu können. Das erleichtert einerseits die Anerkennung beruflicher

Vorerfahrungen, fordert aber andererseits auch von Arbeitgeberseite ein höheres Maß an Mitverantwortung ein (Seite 12).

Christoff Zalpour präsentiert ein Studienangebot im Bereich Physiotherapie. Grundsätzlich ist dabei eine Weiterqualifizierung bis hin zur Promotion möglich. Einerseits steht das Fach hier exemplarisch für die Akademisierung der Gesundheitsberufe. Andererseits werden auch die Lessons learned, die für das Gelingen des Studiengangs entscheidend sind, nicht ausgespart (Seite 16).

Weitere Studienprogramme finden sich in der Rubrik „Campusnotizen“. Diese Studienmöglichkeiten finden sich an unseren Hochschulen, während gleichzeitig der FH/HAW-Anteil an Studierenden im ersten Hochschulesemester der 50-Prozent-Marke zustrebt, wir also für einen großen Anteil „klassisch“ Studierender das ganz normale Eingangstor zur akademischen Welt werden. Es ist eben typisch für uns, dass wir uns keine Entweder-oder-Fragen stellen, sondern uns den akademischen Aufgaben in ihrer Vielfalt stellen. Forschen und lehren, Weiterqualifizierung und Studium nach Schulabschluss schließen sich für uns nicht aus. Sie, liebe Kolleginnen und Kollegen, zeigen tagtäglich, dass diese unterschiedlichen Aufgaben in Wechselwirkung treten, sich gegenseitig inspirieren und unsere Hochschulen zu Orten machen, die sich von Stätten akademischer Monokulturen so erfreulich unterscheiden.

Weiter so!

Ihr Christoph Maas

Fachhochschule Münster

Seminar vertiefte internationale Zusammenarbeit

Wer Materials Science and Engineering an der FH Münster studiert, tut das in einem internationalen Umfeld: Zwei Drittel der Studierenden des interdisziplinären Master-Programms stammen aus dem Ausland – von Kolumbien bis Südkorea, von Ghana bis Polen. Wo verschiedene Kulturen aufeinandertreffen, kann es schon mal zu Missverständnissen kommen. Deshalb hat Dr. Eika Auschner im Seminar „Intercultural Communication and Competence“ die Studierenden digital zusammengebracht, um ihnen kulturelle Unterschiede zu vermitteln. Einer von ihnen war Fabian Rohr, der sich besonders über die Gelegenheit gefreut hat, sich mit seinen Kommilitoninnen und

Kommilitonen einmal intensiver auszutauschen und sie besser kennenzulernen. „Wir kommen jetzt ins dritte Semester und ich habe mich zuvor mit bestimmt 80 Prozent noch nie richtig unterhalten können“, erklärt er. „Ich fand es vor allem spannend, wie die internationalen Studierenden uns Deutsche gesehen haben.“ Denn da fanden sich einige Klischees bestätigt: Die berühmte deutsche Pünktlichkeit, außerdem seien Deutsche schlecht im Small Talk und sehr auf ihre Arbeit fokussiert. „Da habe ich mich schon etwas ertappt gefühlt“, sagt er und muss grinsen.

Zwölf Studierende haben an dem Blockseminar teilgenommen: vier aus Deutschland, vier aus Indien, zwei aus Mexiko und zwei aus Brasilien. Auschner vermittelte den Studierenden verschiedene wissenschaftliche Modelle über kulturelle Unterschiede und interkulturelle Kommunikation. „Wir gingen zum Beispiel der Frage nach, was es eigentlich bedeutet, aus dem Ausland nach Deutschland zu kommen und sich hier ein neues,

eigenes Leben aufzubauen, gleichzeitig aber auch die Erwartungen seiner Familie zu erfüllen“, erklärt die Dozentin. In sogenannten Break-out-Sessions konnten die Studierenden schließlich miteinander ins Gespräch kommen und sich über ihre jeweiligen Erfahrungen unterhalten. „Viele haben sich darüber gewundert, dass man auf dem Land – zum Beispiel hier in Steinfurt – auch Fremde auf der Straße grüßt“, erinnert sich Rohr.

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer hatten darüber hinaus die Aufgabe, ein Interview mit Studierenden der Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) in Kolumbien zu führen und eine Gruppenarbeit mit US-amerikanischen Studierenden zu machen. „Man muss einmal selbst erlebt haben, mit Menschen aus dem Ausland zusammenzuarbeiten, um wirklich zu begreifen, was interkulturelle Kommunikation ausmacht“, so Auschner, die selbst eine Weile in Kolumbien verbracht und an der UPB gelehrt hat.

FH Münster



Fabian Rohr studiert Materials Science and Engineering an der FH Münster. Im Seminar „Intercultural Communication and Competence“ lernte er den Austausch mit internationalen Studierenden kennen.

Foto: FH Münster/Frederik Tebbe

Hochschule Neubrandenburg

Ein Sommer(nachts)traum geht in Erfüllung

Vier Jahre Vorbereitung des Projekts „Inklusive Bildung Mecklenburg-Vorpommern“ fanden am 30. August 2021 ihren aktuellen Höhepunkt: Wir konnten sechs

junge Menschen begrüßen, die ab dem 15. September 2021 an der Hochschule Neubrandenburg mit der Qualifizierung zu Bildungsfachkräften begonnen haben.

Sie werden den Studierenden des Landes Mecklenburg-Vorpommern (MV) künftig Inklusionskompetenz vermitteln – aus ihrer Perspektive, mit ihrem spezifischen Wissen und ihren Bedürfnissen.



v. l. hinten: Christoph Biallas, Sophia Brückner, Erdmute Finning, Jan Zutz, Bengta Leopold, Prof. Dr. Steffi Kraehmer, Prof. Dr. Anke S. Kampmeier
v. l. vorne: Johannes Siepert, Franziska Reschke, Julia Kilb, Christin Heimler, Mila Scheffler

Foto: Projekt Inklusive Bildung MV

Die Stiftung Drachensee, Kiel, entwickelte ein Modellvorhaben, um Beschäftigten der Werkstatt für Menschen mit Behinderungen eine Möglichkeit zur Qualifizierung für den allgemeinen Arbeitsmarkt zu geben. Inhalte und Ziele der dreijährigen Qualifizierung beziehen sich auf die Planung und Durchführung von Bildungsangeboten an Fach- und Hochschulen. Die neu geschaffene Tätigkeitsbezeichnung – von Beruf kann noch nicht gesprochen werden – lautet „Bildungsfachkraft“.

Von der Idee bis zum Start des Projekts in M-V brauchte es von 2017 bis 2021. Im Dezember 2020 bewilligte das Integrationsamt MV den Projektantrag. Die Finanzierung erfolgt aus den Mitteln der Ausgleichsabgabe. Nun konnten wir Stellen ausschreiben und alles an der Hochschule Neubrandenburg vorbereiten. Unser Team besteht aus einem Projektleiter, einer Projektkoordinatorin, zwei Qualifizierungsleiterinnen, sechs zu qualifizierenden Bildungsfachkräfte sowie Anke S. Kampmeier und Steffi Kraehmer als wissenschaftlichen Leiterinnen. Neben der Qualifizierung werden wir ein Netzwerk der Hochschulen des Landes aufbauen, in denen die neuen Bildungsangebote stattfinden und verstetigt werden. Die Bildungsfachkräfte werden bei den

Lehrenden und Studierenden ihre Sicht auf ein Leben mit Einschränkungen gemäß dem Motto „Nichts über uns ohne uns“ vermitteln. Die größte gesellschaftliche Aufgabe wird die Anstellung der zertifizierten Bildungsfachkräfte auf dem ersten Arbeitsmarkt in Mecklenburg-Vorpommern sein. Da dies in anderen Bundesländern bereits gelungen ist, können wir auf Beispiele und Erfahrungen zurückgreifen.

Wer neue Wege gehen will, muss alte Pfade verlassen. Unsere Energie und unser Optimismus wurden bzw. werden jedoch zum Teil stark gebremst. Die Komplexität des sogenannten Regelsystems (z. B. Hochschule) in Kombination mit dem sogenannten Rehabilitationssystem (z. B. Werkstätten für Menschen mit

Behinderungen, Eingliederungshilfe), die gesetzlichen und verordnungsmäßigen Vorgaben, die bisherige stark gegliederte und separierte Praxis der Unterstützung von Menschen mit Behinderungen sowie die notwendige Bereitschaft für Neues erschweren den Zugang der Menschen, die sich für die Qualifizierung erfolgreich beworben haben, zur Hochschule Neubrandenburg. Diese Erfahrungen bereiten uns auf die Schaffung von Arbeitsplätzen für zukünftige Bildungsfachkräfte vor: Wenn wir es bis hierhin geschafft haben, schaffen wir auch das. Wer Neues sehen will, muss Neues tun!

*Prof. Dr. Anke S. Kampmeier, Prof. Dr. Steffi Kraehmer
Hochschule Neubrandenburg*

Hochschule Fresenius

Berufsbegleitende Studiengänge in Chemie und Biologie

Die Hochschule Fresenius in Idstein bietet seit 2011 berufsbegleitende Bachelor-Studiengänge in Chemie und Biologie an. Seitdem haben über 60 Absolventen den Fachbereich Chemie und Biologie verlassen, knapp 50 Studierende sind aktuell immatrikuliert. Welche Maßnahmen bewähren sich für den Studienerfolg, ohne die fachlichen Anforderungen zu verwässern?

Laborpraktika

Der Umfang der praktischen Fähigkeiten muss den Erwartungen des Arbeitsmarktes und der Öffentlichkeit genügen, dass Chemiker und Biologen Experten für den Umgang mit gefährlichen (Bio-)Stoffen sind. Wer dies vor und während des laufenden Studiums nachweislich erwirbt, muss es nicht im Studium doublieren. Studierende, die eine abgeschlossene Chemie- bzw. Biologie-Berufsausbildung und danach ein Jahr Berufspraxis nachweisen, die außerdem während des Studiums ihren Beruf zu mindestens 40 Prozent einer Vollzeitstelle weiter ausüben, können die Anrechnung von Laborpraktika beantragen. In die Ermittlung der Gesamtnote gehen dann nur die theoretischen Modulprüfungen ein.

Regelstudienzeit

Die Regelstudienzeit für diese berufsbegleitenden Bachelorstudiengänge mit 180 ECTS-Leistungspunkten beträgt zehn

Semester, um der parallel ausgeübten Berufstätigkeit Rechnung zu tragen. Alle Veranstaltungen werden so angeboten, dass das Studium auch in sechs Semestern absolviert werden kann. Dies ist möglich, weil die Pflichtmodule mit denjenigen der Vollzeitstudiengänge identisch sind. Jeder berufsbegleitend Studierende entscheidet je nach beruflicher und persönlicher Situation selbst, welche und wie viele Module im laufenden Semester zur Prüfung angemeldet werden.

Präsenzpflcht und Stundenplan

Eine minimale Präsenzquote ist nur verpflichtend, wenn die Veranstaltung aus einer Zusammenschau studentischer Seminarbeiträge besteht, die gleichzeitig die Prüfungsleistung darstellen. Den Nachweis, dass sie einen Überblick zu allen Seminarthemen erworben haben, können Studierende ersatzweise auch durch einen schriftlichen Test führen. Das Curriculum ist so verstetigt, dass auch Studierende, die den Abschluss in sechs Semestern anstreben, nicht mehr als 16 bis 17 SWS Vorlesungen und Seminar absolvieren müssen. Diese Vergleichmäßigung kommt auch den Vollzeitstudierenden mit derselben Stundentafel zugute. Diese Veranstaltungen werden zusammenhängend an 1,5 Tagen wöchentlich angeboten (Abbildung). Damit soll (im Unterschied zu täglicher Präsenz von 2 bis 4 Stunden)

| | Donnerstag | Freitag |
|-----------------|-------------------|---------------------|
| 8.00–8.45 Uhr | | |
| 8.45–9.30 Uhr | | |
| 9.45–10.30 Uhr | | Anorganische Chemie |
| 10.30–11.15 Uhr | | Anorganische Chemie |
| 11.30–12.15 Uhr | | Anorganische Chemie |
| 12.15–13.00 Uhr | | Analytische Chemie |
| 13.00–13.45 Uhr | Mathematik | Analytische Chemie |
| 13.45–14.30 Uhr | Mathematik | Analytische Chemie |
| 14.45–15.30 Uhr | Mathematik | Physik |
| 15.30–16.15 Uhr | Organische Chemie | Physik |
| 16.30–17.15 Uhr | Organische Chemie | |
| 17.15–18.00 Uhr | Übung EDV | |
| 18.15–19.00 Uhr | Englisch | |
| 19.00–19.45 Uhr | Englisch | |

Abbildung 1: Beispiel für einen wöchentlichen Präsenzblock von 1,5 Tagen

gewährleistet werden, dass sich die Studierenden gelöst von der Berufswelt in diesem kurzen Präsenzblock voll auf das Studium konzentrieren können. Selbstverständlich können nicht alle Berufsbegleitenden in jeder Woche vom Arbeitgeber freigestellt werden. Die Hochschule bietet eine elektronische Lernplattform an, um fehlende Präsenzen zu überbrücken.

Prüfungswiederholungen

In den Modulen der ersten vier Fachsemester (120 ECTS) können bis zu vier reguläre Prüfungsversuche und eine letztmalige Einzelprüfung angetreten werden. Dies lehnt sich an die Regelungen der Diplom-Studiengänge an, in denen Studienleistungen beliebig oft angetreten werden konnten und erst für Vordiplomprüfungen eine Begrenzung der Wiederholbarkeit galt. Diese erhöhte Zahl von Prüfungsversuchen soll den Studierenden das

„Studierenlernen“ ermöglichen und gilt für berufsbegleitend wie in Vollzeit Studierende. Ein Anreiz, Prüfungen aufzuschieben, wird vermieden, indem einmal angemeldete Prüfungen binnen 18 Monaten nach Anmeldung bestanden sein müssen, unabhängig von der Zahl der angetretenen

Prüfungsversuche. Erfahrungsgemäß müssen berufsbegleitend Studierende trotz der Doppelbelastung tendenziell weniger oft eine letztmalige Prüfung in Anspruch nehmen. Die permanente Einbindung in eine betriebliche Organisation mit strikten Vorgaben zum Qualitäts-, Kosten- und

Sicherheitsmanagement bewirkt offenbar ein höheres Maß an Selbstorganisation und Zeitmanagement.

*Prof. Dr. Reinhard Wagener
Hochschule Fresenius*

Hochschule München

Sinkende Studiennachfrage: durch Service, Kooperation und Weiterentwicklung aus der Krise

Der berufsbegleitende Bachelorstudiengang „Internationales Projektmanagement“ (IPM) an der Hochschule München hat zum Wintersemester 2015/16 die ersten Studierenden immatrikuliert. Viele Studierende der ersten beiden Jahrgänge haben ihr Studium abgeschlossen und erfolgreich ihr Berufsleben fortgesetzt. IPM ist inhaltlich zweigeteilt: Zum einen besteht er aus Modulen, die zum Rahmen des internationalen Projektmanagements gehören, z. B. fünf Projektmanagement-, fünf Sprach-, drei Kultur- und zwei Rechtsmodule. Zum anderen spezialisieren sich die Studierenden in einer von zwei Vertiefungsrichtungen. Derzeit werden „BWL und Unternehmensführung“ und „Kultur“ angeboten.

Vor allem im Angebot der Vertiefungsrichtungen gab es seit Anlauf des Studiengangs Veränderungen. So konnte aus Kapazitätsgründen eine Vertiefung nicht weiter angeboten werden; bei einer anderen Vertiefung war die Nachfrage zu gering. Die Vertiefungsrichtung „Kultur“, in der es u. a. um Kulturmanagement und -vermittlung geht, wurde neu entwickelt und läuft seit dem Wintersemester 2020/21. Derzeit beobachten wir, dass die Bewerberzahlen für das Wintersemester 2021/22 um ca. 40 Prozent zurückgegangen sind, was auch andere kostenpflichtige Studiengänge betrifft. Als Hauptursache wird die unsichere Zukunftsplanung der Zielgruppe in Zeiten der Corona-Pandemie vermutet. Mithilfe von drei

Arbeitsbereichen möchten wir aus der Krise gestärkt hervorgehen:

1. Service

Anfragen von Studierenden müssen noch flexibler als bisher beantwortet werden. Bei Studienproblemen müssen schnelle und unbürokratische Lösungen gefunden werden, um die Studienzufriedenheit zu steigern und einen Studienabbruch zu vermeiden. Flexible Zahlungsmodalitäten für Studiengebühren werden z. B. mit den Studierenden vereinbart.

Die Online-Lehre wird auch nach der Corona-Pandemie ein integraler Bestandteil des Studiums sein. Sie kommt den Studierenden entgegen, da sie sich Fahrtwege sparen und sogar vom Büro aus an Lehrveranstaltungen teilnehmen.

Für Studieninteressierte bieten wir neben regelmäßigen Informationsveranstaltungen auch individuelle Beratungsgespräche an. Den Bewerbungszeitraum verlängern wir bis nahe an den Beginn der Vorlesungszeit, um auch Spätentschlossenen den Zugang zum Studium zu ermöglichen.

2. Kooperation

Besonders im Marketing setzen wir verstärkt auf die Zusammenarbeit mit inhaltlich und organisatorisch ähnlich angelegten Studiengängen der Hochschule. Gemeinsame Maßnahmen sollen die Bekanntheit der Studiengänge

erhöhen und zu steigenden Bewerberzahlen führen. Mit ähnlichen Studienangeboten im Ausland können wir über virtuelle Lehrveranstaltungen, den Austausch von Dozierenden und Forschungsprojekte kooperieren. Der Studiengang wird so zu einer Austauschplattform für unterschiedliche Stakeholder und lässt attraktive Synergien entstehen.

3. Weiterentwicklung

Die regelmäßige Evaluation und die Erueierung neuer Bedarfe führt zur stetigen Weiterentwicklung von IPM. Da der Studiengang neun Fachsemester umfasst und dieser Zeitraum für im Beruf Stehende nur schwer zu überblicken ist, wird ein Zertifikat, das aus ausgewählten Modulen des Studiengangs besteht, entwickelt. Teilnehmende können das Zertifikat zum einen als eigenständigen Weiterbildungsbaustein zur beruflichen Entwicklung nutzen. Zum anderen kann es als „Schnupperstudium“ fungieren, dessen Module angerechnet werden, wenn der Studiengang als Ganzes aufgenommen wird.

Schließlich möchten wir mittelfristig eine neue Vertiefungsrichtung entwickeln. Über sie werden neue Zielgruppen erreicht, kurze oder mittelfristige Schwankungen/Trends aufgefangen und der Studiengang auf ein breiteres Fundament gestellt.

*Peter Jandok, Simone Kaminski
Hochschule München*

Die Meldungen in dieser Rubrik, soweit sie nicht namentlich gekennzeichnet sind, basieren auf Pressemitteilungen der jeweils genannten Institutionen.

Ausbreitung von Covid-19 und Armut

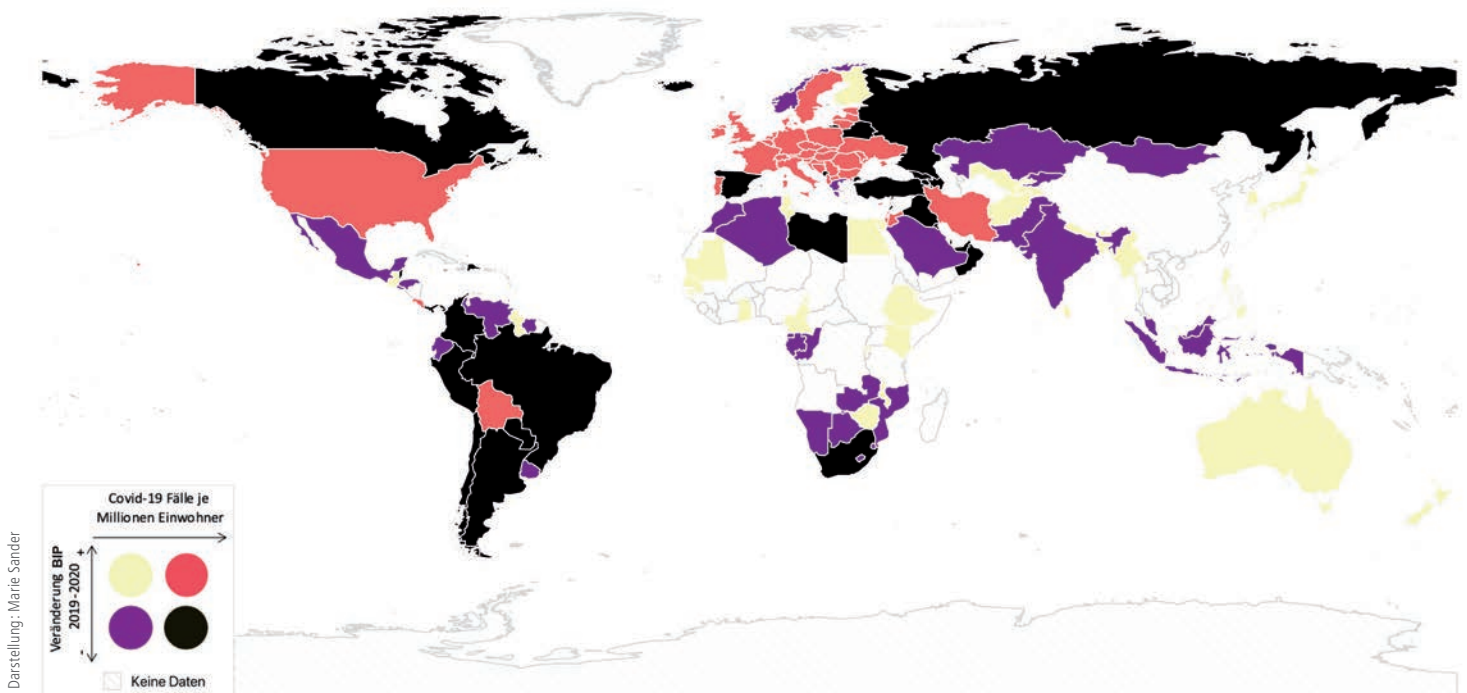
Wie verändert die Corona-Pandemie das Leben der Menschen sowie die Wirtschaft und die Wissenschaft weltweit? Werden durch den Ausbruch der Krankheit Covid-19 regionalökonomische Ungleichheiten verstärkt? Und gibt es eine Verbindung zur weltweiten Armutssituation? Diesen Fragen ging Geoinformationswissenschaftlerin Marie Sander in ihrer Masterarbeit an der Jade Hochschule nach. Sie untersuchte die Wechselwirkungen zwischen der Ausbreitung von Covid-19 und Armut mithilfe von räumlich-statistischen Analysemethoden. Zu den Grundrechten aller Menschen gehört es laut der Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), den höchsten erreichbaren Gesundheitszustand genießen zu dürfen. In der Realität zeigt sich allerdings, dass Menschen, die in Armut leben, durch einen limitierten Zugang zu Gesundheitseinrichtungen und eingeschränktem sozialen Schutz häufiger gesundheitlichen Risiken ausgesetzt sind, früher sterben und eine höhere Kindersterblichkeit aufweisen. Auch die Geschlechterungleichheit spielt dabei immer noch eine Rolle.

Mit dem Ausbruch von Covid-19 ist sichtbar geworden, dass eine Infektionskrankheit auch im 21. Jahrhundert noch die ganze Welt treffen kann und sich durch die Globalisierung innerhalb kürzester Zeit zur Pandemie ausbreitet. „Auch wenn in vielen Teilen der Welt in den letzten Jahren Erfolge und Verbesserungen hinsichtlich der medizinischen Versorgung gemacht wurden, besteht durch den Ausbruch einer Pandemie die Gefahr eines rückläufigen Trends“, erläutert Sander. Dieses Phänomen sei durch den Ausbruch der Corona-Pandemie sichtbar geworden. So litten im Jahr 2020 im Vergleich zum Vorjahr wieder mehr Menschen an Hunger.

Um eine Bevölkerung tatsächlich vor Krankheiten zu schützen, reicht es nicht aus, armen Menschen einen besseren Zugang zum Gesundheitswesen zu ermöglichen. Es muss darüber hinaus in höhere Einkommen, bessere Bildungschancen, gute Nahrungsmittelversorgung, sauberes Trinkwasser, sanitäre Anlagen und Suchtpräventionen investiert werden. Armut gilt als Ursache für Krankheiten und andersherum gelten Krankheiten

als Ursache für Armut. Sander konnte in ihrer Untersuchung jedoch statistisch nicht belegen, dass vor allem arme und sozial benachteiligte Bevölkerungsgruppen stärker unter den Auswirkungen der Corona-Pandemie leiden. Die Absolventin kommt daher zu dem Ergebnis, dass es von besonderem Interesse sei, die Verzögerungen der Ausbreitung des Virus und den Einfluss auf die Zusammenhänge zu sozioökonomischen Faktoren zu beobachten. Sander geht aufgrund ihrer Untersuchungen davon aus, dass ein direkter Zusammenhang zwischen Covid-19 und Armut erst in einigen Jahren deutlicher wird, wenn genügend Impfstoffe und Behandlungsmöglichkeiten verfügbar sind. Dann könne untersucht werden, ob diese in allen Teilen der Welt gleichermaßen Anwendung finden und ob alle Bevölkerungsschichten gleichermaßen Zugang zu diesen haben werden.

Jade Hochschule



Covid-19 Fälle je Million Einwohnerinnen und Einwohner und Entwicklung des Bruttoinlandsproduktes als Armuts- oder Wohlstandsindikator, Datenquellen: Johns Hopkins Universität und International Monetary Fund

Work-Based-Learning als didaktisches Instrument

In berufsbegleitenden Bachelorprogrammen sehen sich Hochschulen mit spezifischen Bedürfnissen der Studierenden konfrontiert. Daraus erwachsen Anforderungen an die didaktische Ausgestaltung dieser Studienprogramme im Hinblick auf die Verknüpfung der beiden Sphären „Arbeiten“ und „Lernen“. | Von Prof. Dr. Michael Ruf



Foto: HS-Heilbronn

Prof. Dr. Michael Ruf
Professor für internationales
Personalmanagement
& Weiterbildungsbeauftragter
der Hochschule Heilbronn

Hochschule Heilbronn
Max-Planck-Straße 39
74081 Heilbronn

michael.ruf@hs-heilbronn.de

www.hs-heilbronn.de/weiterbildung

Berufsbegleitende Studiengänge wurden lange Zeit eher als eine Randerscheinung der Hochschulausbildung in Deutschland gesehen. Eine der größten Hürden, die Zugangsregelungen zum Hochschulstudium, wurde 2009 mit dem Öffnungsbeschluss der Kultusministerkonferenz beseitigt. Mit dieser länderübergreifenden Grundlage wurde den beruflich Aus- und Fortgebildeten – den sogenannten „beruflich Qualifizierten“ – der Zugang zum Hochschulstudium ermöglicht und diesen Personengruppen ein Aufstieg durch Bildung eröffnet. Trotz dieser größeren Durchlässigkeit im Bildungssystem sind noch vielfältige Weiterentwicklungen und Verbesserungsschritte notwendig, um das berufsbegleitende Studium als einen festen Bestandteil des lebenslangen Lernens in der Hochschulwelt zu etablieren.

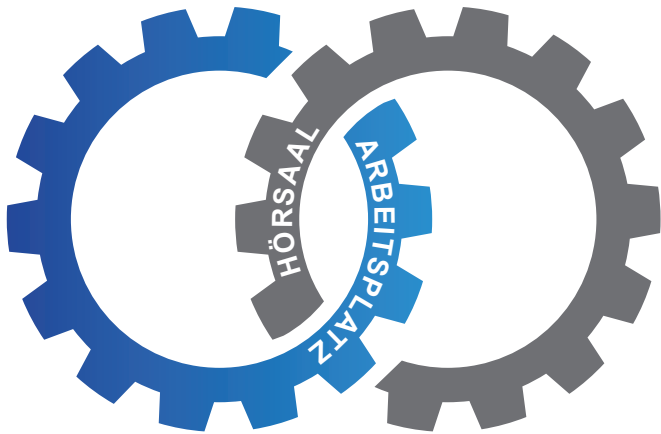
Dies betrifft mit Blick auf die Personengruppe der beruflich Qualifizierten in besonderem Maße die berufsbegleitenden Bachelorprogramme. Hierdurch ergeben sich neue Anforderungen hinsichtlich deren didaktisch-curricularen Ausgestaltung. Zentral ist dabei die Frage, mit welchen didaktischen Instrumenten die Lernorte Hochschule (Studium) und Unternehmen (Arbeit bzw. berufliche Tätigkeit) sinnvoll miteinander verknüpft werden können, um einen erfolgreichen Theorie-Praxis-Transfer mit dem Ziel eines individuellen Kompetenzaufbaus der berufsbegleitend Studierenden zu gewährleisten. Bei der Frage nach diesen didaktischen Gestaltungsmerkmalen berufsbegleitender Bachelorprogramme ist davon auszugehen, dass die Berufserfahrung der beruflich Qualifizierten einerseits eine

didaktische Inputvariable und andererseits die Betriebspraxis gleichzeitig einen integralen Bestandteil des Studienkonzepts darstellt.

Lernen als der Aufbau kognitiver Strukturen

Die konstruktivistische Lerntheorie beschreibt als gemeinsames Merkmal allen Lernens die Erfahrungsbildung der Lernenden in der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt, die in der Zukunft die weiteren Aktivitäten der Lernenden wiederum beeinflusst. Dies korrespondiert mit den Erkenntnissen sowie Schlussfolgerungen der kognitiven Lernpsychologie, nach denen „Denken“ (Studium) und „Tun“ (Arbeit) nicht in einem dualistischen Zusammenhang zueinander stehen, sondern vielmehr zwischen ihnen eine Wechselwirkung zu verzeichnen ist. Durch Reflexionsprozesse werden Strukturmuster der vollzogenen Handlung abstrahiert und verinnerlicht. Das Ergebnis stellen sogenannte „Handlungsschemata“ dar, d. h. allgemeines Wissen über typische Zusammenhänge in einem Realitätsbereich. Damit wird der Lernprozess verstanden als die bewusste Erweiterung und Verfeinerung der Handlungsschemata und deren kritisch-reflektierte Anwendung in praktischen Handlungssituationen.

Daraus ergeben sich für den Kompetenzaufbau zwei notwendige Transferleistungen (Kremer, Sloane 2001): Einerseits die Übertragung des vorhandenen Wissens auf spezifische Anwendungssituationen (Anwendungstransfer im Sinne



„Der Lernort Unternehmen darf nicht auf das einfache Anwenden des theoretischen Wissens reduziert und mit einer Ableitungslogik verbunden werden.“

Foto: matsono/123rf.com

von „Lernen, um anzuwenden“) und andererseits die Verallgemeinerung singulärer Lernerfahrungen im Sinne eines Wissensaufbaus (Integrationstransfer im Sinne von „Anwenden, um zu lernen“). Damit ergibt sich eine zentrale Forderung an ein didaktisches Konzept, welches die berufliche Handlungskompetenz der Studierenden als Zielgröße definiert: Kompetenzentwicklung kann nur in selbstorganisierter Form und bei der Bewältigung realer Herausforderungen erfolgen und ist folglich als „selbstorganisierte Aneignungsbewegung“ (Sauter 2017) zu konzeptualisieren.

Berufsbegleitende Bachelorprogramme weisen für die Umsetzung eines solchen Lernkonzepts auf den ersten Blick geradezu ideale Ausgangsbedingungen auf. Ein didaktischer Ansatz für diese Studienprogramme muss daher das Lernen der Studierenden in den Vordergrund stellen und im Sinne einer „Ermöglichungsdidaktik“ (Sauter 2017) konzipiert sein, um „Denken und Tun, Aktion und Reflexion im Sinne eines handlungsorientierten Lernens miteinander zu verzahnen“ (Euler und Hahn 2004). Erpenbeck und Sauter (2017) definieren diesbezüglich drei Anforderungen an ein Lehr-Lern-Arrangement, welches als Orientierung für die didaktische Ausgestaltung berufsbegleitender Bachelorprogramme dienen kann.

Lernen in der Praxis-Phase

Berufsbegleitend Studierende treffen in ihrem täglichen Arbeitsprozess fortlaufend auf reale Praxis- bzw. Anwendungssituationen und überprüfen durch ihr berufliches Handeln die Brauchbarkeit der im Studium (neu) erworbenen Handlungsschemata. Sie setzen sich mit Anforderungen der Betriebspraxis unter Zuhilfenahme bisher generierter Handlungsschemata auseinander und versuchen diese zu meistern. Dabei ist anzunehmen, dass Diskrepanzen zwischen dem Anforderungscharakter bestimmter Handlungssituationen im Unternehmen und den bisher verfügbaren

Handlungsschemata auftreten. Diese Diskrepanzerlebnisse fordern die Studierenden auf, sich mit der Situation auseinanderzusetzen und zu versuchen, durch die Gewinnung bzw. die Verarbeitung von (neuen) wissenschaftlichen Erkenntnissen ggf. aus unterschiedlichen Fachgebieten eine adäquate Problemlösung herbeizuführen. Die im Zuge des Problemlösungsprozesses vollzogenen Handlungen bilden dabei wiederum die Ausgangsbasis für Prozesse der Abstraktion sowie der Neukombination bekannter und der Integration neuer Informationen zur Erzeugung zunehmend differenzierterer kognitiver Handlungsstrukturen. Damit dies gelingt, ist es aber zwingend notwendig, dass die Studierenden die durch ihr Handeln in der Unternehmenspraxis gewonnenen Erfahrungen aus der Beobachterperspektive mit dem Ziel reflektieren, diese zu systematisieren, auf wissenschaftliche Konzepte, Theorien und Modelle zu beziehen und in übergeordnete Zusammenhänge einzugliedern. Erst dann geht die praktische Handlung in eine „Lernhandlung“ über.

Mit Blick auf das Lernen am Arbeitsplatz bzw. in der betrieblichen Praxis kann davon ausgegangen werden, dass vielerorts der Reflexion im Vergleich zur Anwendung noch zu wenig Beachtung geschenkt wird. Entsprechend werden Ansätze notwendig, die reflexive Lernphasen systematisch initiieren und diese begleiten. Mit speziellen Coaching-Instrumenten können derartige Reflexionsprozesse institutionalisiert und die Studierenden dabei zielorientiert unterstützt werden.

Lernen in der Coaching-Phase

Kompetenzentwicklung benötigt selbstgesteuerte Lernerfahrungen und regelmäßige Rückbesinnung bzw. Reflexion dieser Erfahrungen. Daher besitzen die Reflexionsphasen im Lernprozess eine entscheidende Rolle und können durch ein Lerncoaching unterstützt werden. Unter Coaching kann hier die

„Die Lehre muss durch aktivierende Lehr-Lern-Methoden und eine konsequente Problemorientierung, die an die beruflichen Erfahrungen der Studierenden anknüpft, ihren Beitrag zum positiven Anwendungs- und Integrationstransfer leisten.“

Beratung und Begleitung einer Person (Coachee) verstanden werden, die diesen in Folge bei der Ausübung komplexer Handlungen befähigen, optimale Ergebnisse selbstorganisiert hervorzubringen. Es handelt sich dabei überwiegend um arbeitsbezogene Selbstreflexion (Erpenbeck, Sauter 2017). Dabei übernehmen Coaches die Aufgabe der „Transferpaten“, indem sie die Studierenden bei der praktischen Anwendung des Gelernten unterstützen (Anwendungstransfer) und im Rahmen des Reflexionsprozesses (Integrationstransfer) begleiten. Ein solcher Ansatz, welcher ein Lernen durch Coaching-Unterstützung ermöglicht und Reflexion im Rahmen berufsbegleitender Bachelorprogramme institutionalisiert, wurde in Form von „On-the-Job-Projekten“ am Heilbronner Institut für Lebenslanges Lernen (HILL) entwickelt (Köster et al. 2014) und mittlerweile in allen berufsbegleitenden Studienangeboten der Hochschule Heilbronn etabliert. Das an der Hochschule vermittelte theoretisch-fachliche Wissen wird in den On-the-Job-Projekten auf individuelle Problemstellungen aus der Betriebspraxis übertragen und Gelerntes kann auf diese Weise direkt in die Praxis umgesetzt werden (Anwendungstransfer). Dies geschieht parallel zur Vermittlung des theoretisch-fachlichen Wissens in den Lehrveranstaltungen, sodass Studierende schrittweise das Erlernte umsetzen und diesbezügliche Erfahrungen wieder in die Theorie zurückspiegeln können (Integrationstransfer). Um den systematischen Reflexionsprozess zu unterstützen, werden jedem Studierenden zwei Betreuer (Coaches) zur Seite gestellt – einer aus der Hochschule, einer aus dem Unternehmen bzw. aus dem direkten Arbeitsumfeld. Damit können notwendige Transferleistungen im Rahmen eines definierten Projekts über die Dauer eines Semesters in beide Richtungen (sowohl hinsichtlich der Anwendung als auch der Integration) sinnvoll durch die Transferpaten unterstützt werden, wobei die Reflexion einen wichtigen Coaching-Schwerpunkt darstellt. Damit wird nicht nur eine hohe Individualisierung des Lernprozesses erreicht mit einer nachweislich positiven Wirkung auf den Kompetenzerwerb der Studierenden (Köster et al. 2014). Sondern

es kann vielmehr auch festgehalten werden, dass mit diesen On-the-Job-Projekten die Sphären Studium (Denken) und Arbeiten (Anwenden) fließend und mehrwertstiftend ineinander übergehen.

Lernen in der Vorlesungsphase

Um Lernprozesse im Sinne einer vollständigen Lernhandlung zu realisieren, müssen in Folge auch die Vorlesungen in berufsbegleitenden Bachelorprogrammen didaktisch angepasst werden. Diese sollten die individuellen und teilweise sehr heterogenen beruflichen Vorerfahrungen der Studierenden als zentrale didaktische Inputgröße mitberücksichtigen, damit neues Wissen möglichst gut mit dem individuellen Vorwissen verknüpft wird. Dieser Forderung liegt die lerntheoretische Erkenntnis zugrunde, dass bei einer vernetzten Wissensstruktur in späteren Anwendungssituationen die Aktivierung eines kognitiven Netzwerks genügt, um das komplette Netzwerk abzurufen. Dies impliziert auch, dass der Nutzungs- und Anwendungskontext (betriebliche Praxis) schon im Lernfeld (Hochschule) zu thematisieren ist. Damit ist für das Lernen in den Lehrveranstaltungen neben dem Einsatz studentenaktivierender und handlungsorientierter Lehr-Lern-Methoden insbesondere eine verstärkte Problemorientierung mit kollaborativen Fallbearbeitungsmethoden wichtig. Notwendige Voraussetzungen für ein solches Lehrveranstaltungs-konzept sind kleine Gruppengrößen und Lehrende mit einschlägigen Praxiserfahrungen.

Jedoch dürfen sich auch die o. g. Reflexionsphasen nicht nur auf den Lernort Betrieb beschränken und ausschließlich zum Gegenstand des Lernens in der Coaching-Phase gemacht werden. In Lehrveranstaltungen müssen die Erfahrungen der Studierenden aus der Betriebspraxis und insbesondere ihre Diskrepanzerlebnisse als Ausgangspunkte herangezogen werden. Mit diesem „perspektivenorientierten Lehren“ (Braun und Hillebrecht 2021, S. 22) werden singuläre Lernerfahrungen abstrahiert und in einen übergeordneten Zusammenhang gebracht.

Um zu gewährleisten, dass die Präsenzphasen intensiv genutzt werden können, erfolgt im Vorfeld der Lehrveranstaltungen aller berufsbegleitender Bachelorprogramme der Hochschule Heilbronn die Ausgabe von sogenannten „Pre-Assignments“. Mit diesen Aufgabenstellungen bereiten sich die Studierenden auf die jeweiligen Veranstaltungen inhaltlich vor. Eine Zielsetzung besteht darin, dass bei heterogenen Studierendengruppen von annähernd vergleichbaren Wissensständen ausgegangen und unmittelbar in die Thematik eingestiegen werden kann. Beispielsweise setzt sich dieser Aufgabenbestandteil aus der Lektüre ausgewählter Literatur und diesbezüglichen Übungsaufgaben zusammen. Zudem enthalten die Pre-Assignments immer auch eine Reflexions- oder Transferaufgabe, damit individuelle Erfahrungen in einem Themengebiet bereits im Vorfeld der Präsenzphase zielgeleitet reflektiert und dokumentiert werden. Diese Dokumentationen sind dann wiederum integraler Bestandteil der sich anschließenden Lehrveranstaltung. Darauf aufbauend kann dann durch systematische Kontexterweiterung bzw. Problemvariation in der Lehrveranstaltung das Lernen über die nächsthöhere Komplexitätsstufe erfolgen, indem darüber hinaus gehende und weiterführende wissenschaftliche Erkenntnisse und Lösungsansätze erarbeitet werden. Damit wird wiederum dem wissenschaftlichen Anspruch der Hochschule nach einer wissenschaftlich-akademischen Weiterbildung Rechnung getragen.

Fazit

Berufspraktische Erfahrungen und diesbezügliche Handlungen bilden einen notwendigen und integrativen Bestandteil des Lernprozesses in

berufsbegleitenden Studienprogrammen. Wenn die beiden Sphären „Arbeiten“ und „Lernen“ auf didaktischer Ebene zielorientiert verknüpft werden sollen, dann werden Gestaltungsanforderungen an beide Lernorte gestellt: Es wurde einerseits deutlich, dass in diesem Kontext der Lernort Unternehmen nicht auf das „einfache“ Anwenden des theoretischen Wissens reduziert und mit einer Ableitungslogik verbunden werden darf. Durch die Bereitstellung von Zeitressourcen und professioneller Transferunterstützung im Sinne eines Coachings können spezifische Reflexionspotenziale auch im täglichen Arbeitsprozess ermöglicht werden. Denn für einen Kompetenzaufbau müssen berufspraktische Erfahrungen wissenschaftlich durchdrungen werden und Praxisprozesse müssen theoriegeleitet sein. Andererseits muss auch die Lehre in berufsbegleitenden Bachelorprogrammen durch aktivierende Lehr-Lern-Methoden und eine konsequente Problemorientierung, die an die berufsbiografischen Erfahrungen der Studierenden anknüpft, ihren Beitrag zum positiven Anwendungs- und Integrationstransfer leisten.

Es kann festgehalten werden, dass die Anforderungen von Wissenschaftlichkeit einer an der Hochschule installierten Weiterbildung und den Anforderungen der Arbeitswelt nach Praxisorientierung und Anwendbarkeit der Inhalte damit grundsätzlich keinen Widerspruch darstellen. Vielmehr können diese sinnvoll und mehrwertstiftend verbunden werden, wenn es gelingt, die Praxiserfahrung der Studierenden vor dem Hintergrund theoretischer Inhalte zu reflektieren. Die Stärken eines derartigen Lehr-Lern-Arrangements zeigen sich nicht nur im Kompetenzaufbau, sondern insbesondere auch in der hohen Akzeptanz und den positiven Rückmeldungen der Studierenden selbst und deren Arbeitgebern zur hohen Praxistauglichkeit. ■

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5530365>

Literatur

- Braun, Ellen; Hillebrecht, Steffen: Studentische Erfahrungen als Lernbasis – perspektivorientiert lehren. In: DNH Die Neue Hochschule, H. 3 (2021), S. 22–25.
- Erpenbeck, John; Sauter, Werner: Kompetenzentwicklung im Netz. In dies.: Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Lernwelt. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 2017, S. 1–39.
- Euler, Dieter; Hahn, Angela: Wirtschaftsdidaktik. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 2004.
- Köster, Kathrin et al.: Von Wissen zu Kompetenz – Erfahrungen mit dem Work-Based-Learning Ansatz in den berufsbegleitenden Studienprogrammen der Hochschule Heilbronn. In: Hochschule und Weiterbildung, H. 2 (2014), S. 73–78.
- Kremer, Hugo-H.; Sloane, Peter F. E.: Lernfelder implementieren. Zur Entwicklung und Gestaltung fächer- und lernortübergreifender Lehr-/Lernarrangements im Lernfeldkonzept. Paderborn: Eusl-Verlag, 2001.
- Sauter, Werner: Lernen und Arbeiten verbinden. In: Weiterbildung. Zeitschrift für Grundlagen, Praxis und Trends, H. 3 (2017), S. 13–16.

Kein „Bachelor light“ im berufsbegleitenden Studium

Berufsbegleitend studieren bedeutet maximale Selbstorganisation und maximale Selbststeuerung für Studierende, fördert Teilnehmende in fachlicher und persönlicher Hinsicht und fordert Hochschulen organisatorisch und strukturell heraus.

| Von Dr. Anke Wittich



Foto: privat

Dr. Anke Wittich

Studiengangskordinatorin und
Lehrkraft für besondere Aufgaben

Hochschule Hannover
Fakultät III, Abteilung IK
Expo Plaza 12
30539 Hannover

anke.wittich@hs-hannover.de

[https://f3.hs-hannover.de/studium/
bachelor-studiengaenge/
informationsmanagement-
berufsbegleitend-bib/](https://f3.hs-hannover.de/studium/bachelor-studiengaenge/informationsmanagement-berufsbegleitend-bib/)

Seit 40 Jahren werden an der Hochschule Hannover Bibliothekarinnen und Bibliothekare ausgebildet. Sie absolvieren im aktuellen Curriculum ein Bachelorstudium „Informationsmanagement“ und erlangen mit der Wahl geeigneter Lehrveranstaltungen und einem speziell definierten Praktikum in einer großen wissenschaftlichen Bibliothek die Laufbahnbefähigung für die Laufbahngruppe 2 (ehemals Gehobener Dienst). In jedem Jahrgang wurden auch Studierende mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung als Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste, Schwerpunkt Bibliothek (FaMI), zugelassen. Diese Studierenden haben sich direkt nach dem Abitur zunächst für eine Ausbildung entschieden. Im Anschluss daran erkennen sie allerdings die fachlich eingeschränkten Tätigkeiten und die damit verbundene geringe Bezahlung in den Bibliotheken. Diese Studierenden bringen mit den Kompetenzen der Ausbildung und der begleitenden Berufserfahrung gute Studienevoraussetzungen mit. Sie verfügen alle über eine schulische Hochschulzugangsberechtigung.

Mit der Änderung des Niedersächsischen Hochschulgesetzes und der Zulassung mit einer beruflichen Hochschulzugangsberechtigung eröffneten sich neue Perspektiven für FaMIs ohne Abitur. Sie können seit 2007 in Niedersachsen mit der sogenannten 3+3-Regelung „Offene Hochschule“ (3-jährige bundesweit einheitliche Ausbildung und anschließend 3-jährige einschlägige Berufstätigkeit) in ihrem Fach zugelassen werden.¹ Diese Änderung bietet den Interessenten eine persönliche Weiterentwicklung mit Perspektive.² Im bestehenden Studiengang „Informationsmanagement“ können laut Zugangsordnung allerdings

nur max. drei Studierende mit dieser neuen Regelung zur Offenen Hochschule zugelassen werden. Die Gruppe der interessierten Studierenden ist wesentlich größer. Der zu erwartende Fachkräftemangel in wissenschaftlichen und öffentlichen Bibliotheken wies auch zu diesem Zeitpunkt den Weiterqualifizierungsbedarf von FaMIs auf. Ein Studium ist in der regulären Studiengruppe für diese Zielgruppe allerdings nicht umsetzbar. Gerade erst erlangte feste Stellen, bereits gesichertes Einkommen und u. U. familiäre Bindung stehen einem regulären Studium entgegen.

2012 startete daher eine erste Gruppe berufsbegleitend Studierender in einer Pilotphase als separat organisierte Gruppe innerhalb des regulären Studiengangs, 2014 erfolgte die erste eigenständige Akkreditierung. Jährlich starten seither ca. 25 Studierende mit Berufsausbildung und Abitur (schulische Hochschulzugangsberechtigung) oder in der 3+3-Regelung (berufliche Hochschulzugangsberechtigung) aus allen Bibliothekstypen und deutschlandweit parallel berufstätig im Studiengang „Informationsmanagement – berufsbegleitend“ (BIB). Der Studiengang BIB ist nah am regulären Studiengang „Informationsmanagement“ organisiert. Prinzipiell werden identische Inhalte gelehrt und identische Prüfungsleistungen angeboten. Alle Pflichtfächer werden in diesem Programm übernommen, Wahlpflichtfächer nach den Bedarfen für die berufliche Praxis aus dem Gesamtprogramm des Studiengangs ausgewählt. Die Studiendauer beträgt, wie im regulären Studiengang, sieben Semester. In der aktuellen Akkreditierung können 36 Credits aufgrund der Berufsausbildung pauschal anerkannt werden. Ergänzend können 30 Credits für die erste Praxisphase des

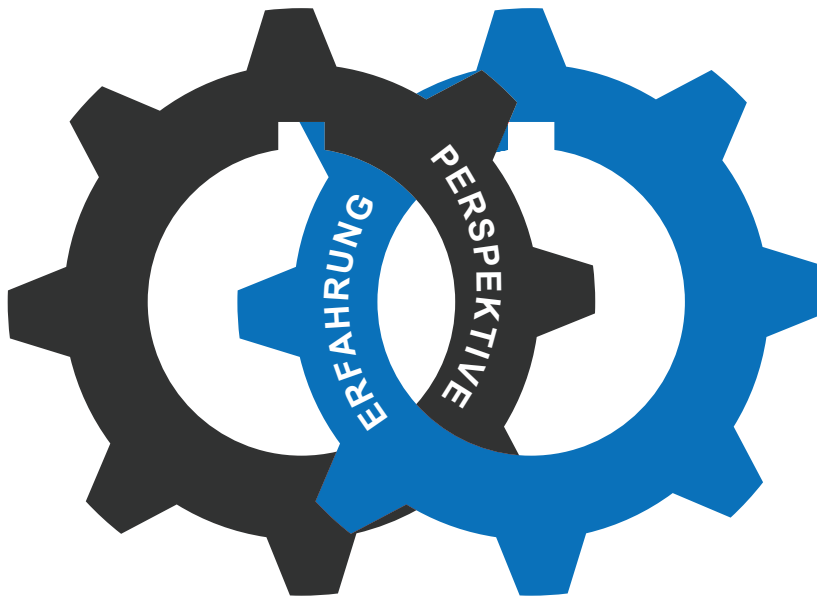


Foto: aminfahmi89/123rf.com

„Der Erfolg dieses Studienprogramms gründet auf engagierten Studierenden, guten Aufstiegschancen im Anschluss an das Studium und einer guten Planung und Struktur auf der Seite der Studierenden und der Hochschule.“

Curriculums individuell anerkannt werden. Diese Anerkennung erfolgt im Abgleich zu einem potentiell absolvierten Praktikum regulär Studierender in der entsprechenden Einrichtung. Im Regelfall bringen Studierende in Öffentlichen Bibliotheken ausreichend Kompetenzen mit, in wissenschaftlichen Bibliotheken sind vielfach Hospitationen in einigen Spezialabteilungen erforderlich.

Berufsbegleitend Studierende sollen in jedem Fall den regulär Studierenden gleichgestellt werden, in den fachlichen Inhalten an der Hochschule (identische Prüfungen) und in der Praxiserfahrung. Die verbleibenden Studieninhalte werden aktuell in fünf bis sechs Präsenzphasen pro Semester jeweils donnerstags bis samstags an der Hochschule vermittelt. Prüfungen vor Ort finden in der Prüfungsphase in einem weiteren Präsenzblock, z. T. mit Studierenden aus dem regulären Studiengang, statt. Die Seminare, Vorlesungen und Übungen werden allerdings separat angeboten. Der Erfolg dieses Studienprogramms

begründet sich auf engagierte Studierende, gute Aufstiegschancen im Anschluss an das Studium und einer guten Planung und Struktur auf der Seite der Studierenden und der Hochschule.

Das Studienangebot hat sich in den jetzt zehn Jahren etabliert. Die Nachfrage auf die Studienplätze ist steigend, was sich sicherlich auf den drohenden Fachkräftemangel zurückführen lässt. In der Studienberatung melden sich nicht nur Studieninteressierte, sondern auch Personalabteilungen, die Mitarbeiter im Studium fördern möchten. Verstärkt kann beobachtet werden, dass Studierenden bereits zum nahenden Studienabschluss höherwertige Stellen angeboten werden. Zahlenmaterial hierzu liegt nicht vor, ganz sicher wird auch nicht jede frei werdende Stelle neu besetzt; gänzlich unbesetzt werden die Stellen allerdings auch nicht bleiben. Eine Wiederbesetzung kann dann mit eigenen, fortgebildeten Mitarbeitenden gesteuert erfolgen.

Die Studiengruppe ist mit der absolvierten Ausbildung recht homogen in der beruflichen Haltung. Identisch sind z. B. Gründe für die Wahl des Berufsfeldes und vermittelte Inhalte aus der Berufsschule. Abweichende Kompetenzen, z. B. in angebotenen Dienstleistungen, werden in der Studiengruppe auf hohem Niveau diskutiert. „Das ist in meiner Bibliothek aber ganz anders, weil ...!“ kann auf ein Statement einer Kommilitonin, eines Kommilitonen oder auch eines Lehrenden eingeworfen werden. Im Alter ist die Gruppe demgegenüber divers. Einige Studierende nehmen das Studium direkt im Anschluss an die Ausbildung auf (soweit sie die schulische Hochschulzugangsberechtigung nachweisen können), andere Studierende können auf zahlreiche Berufsjahre zurückblicken und nutzen die aus ihrer Sicht vielleicht letzte Chance für eine berufliche Neuorientierung. So ergänzen sich Berufserfahrung auf der einen Seite und unvoreingenommene Sicht auf Strukturen auf der anderen Seite. Lernen von- und miteinander hat in dieser Studiengruppe eine herausragende Stellung. Die Lernzeit an der Hochschule wird als fachlich und persönlich bereichernd empfunden.

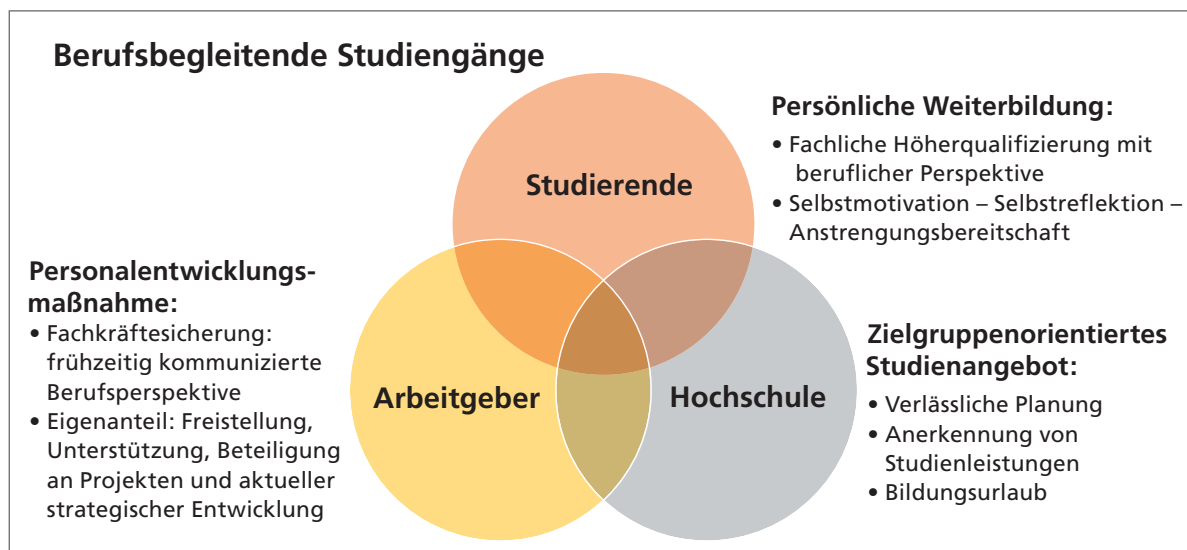


Abbildung 1: Herausforderungen in berufsbegleitenden Studiengängen

Auf Wunsch der Studierenden wird die Anzahl der Präsenzphasen im bisherigen Umfang beibehalten, um den gegenseitigen Austausch zu ermöglichen.

Herausforderungen bestehen in der Organisation des Studienangebots, hochschulorganisatorischer Rahmenbedingungen, umfangreichem Beratungsangebot für Studieninteressierte und entsendende Einrichtungen und einem dauerhaften Marketing (Abbildung 1). Für die Planungssicherheit sind die Präsenzphasen bereits ein Jahr im Voraus fix terminiert. Die Lehrangebote müssen in diesen Zeiträumen eingefügt werden. Lücken oder gar freie Tage sind dabei nicht vorgesehen. Es ergibt sich also auch ein Lehrbedarf an Samstagen. Krankheitsbedingte Ausfälle können nicht eingeplant werden. Die Möglichkeit zu ergänzenden Videokursen, erprobt und entwickelt während der Coronakrise, haben hier für eine gewisse Entlastung gesorgt und werden sicherlich auch zukünftig gerade solche organisatorischen Probleme lösen helfen.

Das hier beschriebene Studienprogramm umfasst 210 Credits in sieben Semestern und ist damit identisch zum regulären Studiengang. Es ist als Vollzeitstudiengang akkreditiert. Durch pauschale Anerkennung beträgt die Studienbelastung pro Semester zwischen 16 und 21 Credits pro Semester. Das 7. Semester umfasst dann tatsächlich den gesamten Umfang von 30 Credits. Hier ist die Bachelorarbeit und eine weitere Praxisphase verortet. Semester mit höherer Belastung beinhalten praxisnahe Lerninhalte, die von den Studierenden mit der vorliegenden Praxiserfahrung im Vergleich zu regulär Studierenden deutlich besser bewältigt werden können. Für die Studierenden bedeutet dieser Studienumfang trotzdem eine enorme Belastung. Erfreulicherweise unterstützen viele Personalabteilungen bereits diese umfassende Form der Weiterbildung mit Freistellungen, auch ergänzend zum potenziellen Bildungsurlaub. Die Studierenden treffen hierfür individuelle

Vereinbarungen mit ihren Einrichtungen. In weiteren Fällen reduziert ein Teil der Studierenden die Arbeitszeit; im Studienprogramm ist dies nicht verpflichtend vorgesehen. Ein weiterer Teil der Studierenden arbeitet allerdings weiter in Vollzeit. Die jeweiligen individuellen Regelungen hängen von der persönlichen Belastbarkeit, den familiären Verpflichtungen und den persönlichen Leistungszielen ab. Regelmäßig verfügen Studierende auch über ein Stipendium, um die finanzielle Belastung (Studienbeiträge, Fahrtkosten, Übernachtungskosten) abzufedern.

Für die Anerkennung werden

- die Verordnung über die Berufsausbildung, in diesem Fall für FaMIs,³
- der bundesweit einheitliche Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Fachangestellter/Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste,⁴
- die bundesweit einheitlichen Erläuterungen und Praxishilfen zur Ausbildungsordnung Fachangestellter/Fachangestellte für Medien- und Informationsdienste⁵ herangezogen.

Ein Abgleich der Lehrinhalte erfolgt mit den jeweils aktuellen Modulbeschreibungen der anzuerkennenden Module. Grundsätzlich wird Gleichwertigkeit (Äquivalenz), nicht Gleichartigkeit bei der Lernergebnisbeschreibung überprüft. Für die Äquivalenzprüfung werden die inhaltliche Äquivalenz und das Niveau herangezogen. Inhaltliche Übereinstimmung ist zu 75 Prozent gefordert. Auch im Niveau ist keine hundertprozentige Übereinstimmung notwendig. Zu beachten ist dabei, dass nicht alle Module auf Bachelor-Niveau abschließen, Grundlagenmodule liegen darunter. Zur Beurteilung von Inhalts- und Niveaustufen werden Experten der Ausbildungseinrichtungen und Berufsschulen hinzugezogen. Zum Niveauvergleich wird vorzugsweise ein Referenzsystem (z. B. Deutscher Qualifikationsrahmen⁶) herangezogen. Für jedes anzuerkennende Modul wird eine

entsprechende Aufstellung mit Lernergebnissen aus der Ausbildung im Abgleich mit den Lernzielen der Studienmodule erstellt und dem Prüfungsausschuss des Studiengangs zur pauschalen Anerkennung vorgelegt. Änderungen von Studieninhalten oder die aktuell erwartete Änderung der FaMI-Ausbildungsinhalte erfordern eine erneute Prüfung und erneute Bestätigung durch den Prüfungsausschuss.

Berufsbegleitend Studierendenden stellen sich vor Studienbeginn deutlich mehr Fragen als regulär Studierende. Belastung außerhalb der Seminarzeiten, Leistungsniveau, Organisation wie Anfahrt und Übernachtung während der Präsenzzeiten sind häufige Fragen vor Studienbeginn. Auch seitens der entsendenden Organisationen besteht Beratungsbedarf. Das Studienangebot ist nicht als dualer Studiengang akkreditiert. Zwischen Hochschule und entsendenden Einrichtungen besteht daher keinerlei vertragliche Bindung. Unabhängig davon besteht Beratungsbedarf der Einrichtungen zu zeitlicher Abwesenheit der Studierenden und zusätzlichem Arbeitsaufwand. Für die Praxisphasen sind die Einrichtungen auch inhaltlich gefragt. Die Mitarbeitenden sollen einen Gesamtüberblick sämtlicher betrieblicher Aufgaben erhalten, äquivalent zu potenziellen Praktikanten des regulären Studiengangs. Für die zweite Praxisphase sieht die Praxisphasenordnung ein Praktikum in einer anderen Einrichtung vor. Diese Chance können die wenigsten Einrichtungen ermöglichen. Alternativ führen die Studierenden ein Projekt in der eigenen Einrichtung durch oder übernehmen ein Arbeitspaket eines bereits laufenden Projekts eigenverantwortlich. Auf diese Weise bringen sich die Studierenden auch als Mitarbeitende mit neuen Ideen und erworbenen Lerninhalten in die Praxis ein.

Das Studienangebot hat sich relativ schnell auf dem Markt etabliert. Der Fachkräftemangel und der Weiterbildungsbedarf der Teilnehmenden sind hier sicherlich positive Effekte. Aktives Marketing erfolgt über den Berufsverband, mit Vorträgen auf Tagungen und speziellen Veranstaltungen für die Zielgruppe. Alumni sind dabei die wichtigste Unterstützung.

Auch Personalabteilungen werden auf das Studienangebot aufmerksam und regen intern die Weiterbildung für ihre Mitarbeitenden an. Die Erfahrungen sind in der Summe positiv. Erfolgreich ist der Studiengang hinsichtlich organisatorischer, zielgruppenrelevanter und berufsorientierter Hinsicht:

1. Der berufsbegleitende Studiengang ist eigenständig akkreditiert. Hieraus ergibt sich die Chance, eine hohe Anzahl an Studieninteressierten mit beruflicher Hochschulzugangsberechtigung aufnehmen zu können.
2. Die Zielgruppe ist homogen, alle Zugangsberechtigten erhalten identische pauschale Anerkennungen.
3. Im berufsbegleitenden Studiengang werden grundsätzlich identische Inhalte im Abgleich zum regulären Studiengang angeboten. Hieraus ergibt sich einerseits die berufspolitische Anerkennung (kein Bachelor light), andererseits aber auch ein überschaubarer Aufwand in der Vorbereitung und Umsetzung der Lerninhalte durch die Lehrenden. Es ist faktisch eine weitere Gruppe zum regulären Studiengang. Die fachliche Expertise der Studierenden ist dabei für alle sehr bereichernd.

Einige Voraussetzungen und Kompromisse müssen akzeptiert werden:

1. Durch die Anerkennung von Studieninhalten sinkt der curriculare Normwert für dieses Studienangebot.
2. Die vorausschauende Planung der Präsenztermine lässt keine Anpassung, z. B. bei Unterrichtsausfall, zu. Längerfristige Fehlzeiten von Dozierenden sind praktisch nicht aufzufangen.
3. Motivierte Studierende fordern Inhalt und Unterstützung. Wenn Studiengruppen sich wöchentlich am Sonntag in Lerngruppen treffen, benötigen sie hierfür die Unterlagen zeitnah, möglichst im Vorfeld. Diskussion und Praxiserfahrung dürfen von Lehrenden nicht als Angriff auf die eigene Expertise angesehen werden.
4. Die Praxis muss Studieninteressierte in der eigenen Einrichtung unterstützen: Freistellung für die Präsenzphasen und inhaltliche Beteiligung an strategischen Überlegungen und Projektarbeit sollten eine Selbstverständlichkeit sein. ■

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5530397>

- 1 www.studieren-in-niedersachsen.de/studienwahl/orientierung/studieren-ohne-abitur.html – Abruf am 27.07.2021.
- 2 Die Fachwirtausbildung, wie sie z. B. im Land Hessen angeboten wird, wurde für Niedersachsen mit dieser Gesetzesänderung nicht weiterverfolgt.
- 3 www.gwlb.de/aus_und_fortbildung/FAMI/Rechtsgrundlagen/ausbildungsverordnung_fami.pdf – Abruf am 27.07.2021.
- 4 Kultusministerkonferenz: Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Fachangestellter/Fachangestellte für den Medien- und Informationsdienst. Beschluss vom 27.03.1998, in der Fassung vom 10. Dezember 1999, www.gwlb.de/aus_und_fortbildung/FAMI/Rechtsgrundlagen/rahmenlehrplan_fami.pdf – Abruf am 27.07.2021.
- 5 Erläuterungen zur Verordnung über die Berufsausbildung zum Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste, zur Fachangestellten für Medien- und Informationsdienste in der Fachrichtung Archiv, in der Fachrichtung Bibliothek, in der Fachrichtung Information und Dokumentation, in der Fachrichtung Bildagentur, in der Fachrichtung medizinische Dokumentation/Hrsg.: Bundesinstitut für Berufsbildung. – 2., erw. Aufl. – Nürnberg: BW Bildung- und Wissen-Verlag und Software, 2001.
- 6 Deutscher Qualifikationsrahmen: www.dqr.de/ – Abruf am 27.07.2021.

Berufsbegleitend Physiotherapie in Osnabrück studieren

Die Evaluation des berufsbegleitenden BSc Studiengangs Physiotherapie zeigt, dass die Erwartungen von Lehrenden und Studierenden überwiegend erfüllt wurden, aber hinsichtlich bestimmter Inhalte und auch der Struktur Veränderungen notwendig sind.

| Von Dr. Christoff Zalpour und Sabrina Friehe

Physiotherapie (PT) als akademisches Fach kann man weltweit seit knapp 100 Jahren und seit 2001 nun auch in Deutschland studieren. Die Hochschule Osnabrück (HSO) gehört diesbezüglich zu den akademischen Wegbereitern mit vier konzeptionell unterschiedlichen BSc-Programmen in unserem Land. Allen gemeinsam ist es, sogenannte reflektierende Praktikerinnen und Praktiker im klinischen Handlungsfeld Physiotherapie auszubilden.

Daneben stehen weitere vier Master-Programme an der HSO für PT mit Bachelor-Abschluss zur Verfügung, die mit unterschiedlichen Abschlussqualifikationen einhergehen

In der Disziplin Physiotherapie promovieren

Als besonderes Programm steht in der Zusammenarbeit von Hochschule und Universität Osnabrück auch im sogenannte Gesundheitscampus die Promotion für besonders wissenschaftlich interessierte und begabte PT als weiterführende Qualifikation zur Verfügung.

Gesundheits- und hochschulpolitische Vorgaben

Die Notwendigkeit, u. a. die Akademisierung der Physiotherapie weiter auszubauen und entsprechende Qualifizierung in allen 3 Bologna-Zyklen (BA, MA, PhD) abzubilden, wurde bereits 2012 wirksam vom Wissenschaftsrat formuliert¹: „Der WR empfiehlt daher, das in komplexen Aufgabenbereichen der

Tabelle 1: Bachelor-Programme der Disziplin Physiotherapie an der Hochschule Osnabrück

| Programm | Erstmalige Aufnahme/ECTS | Dauer (Semester) | Zielgruppe | Besonderheit |
|--|--------------------------|------------------|--|--|
| B. Sc. Ergotherapie, Logopädie, Physiotherapie (ELP) | WS 01/02 180 | 6* | Berufsbefähigte ET, PT u. LP | Vollzeitstudium unter Anrechnung der Berufsfachschulzeit in Höhe von 3 Semestern. Interdisziplinär |
| B. Sc. Ergotherapie, Physiotherapie dual (EPD) | SoSe 2010 210 | 8 | Interessierte mit HZB, die einen ersten Berufs- und akademischen Abschluss in ET bzw. PT machen wollen | Vollzeitstudium primärqualifizierend. Berufsabschluss (gesetzlich vorgeschrieben) erfolgt während des Studiums. Interdisziplinär |
| B. Sc. International Physiotherapy (IPT) | WS 12/13 240 | 8* | Fokus auf internationale Aspekte der PT | So wie ELP, aber ausschließlich für PT. Inkludiert sind 2-semesterige Auslandsaufenthalte an Partnerhochschulen (Schweiz, Irland und Australien) |
| Physiotherapie berufsbegleitend (PTB) | WS 17/18 180 | 9 | Berufsbefähigte und tätige PT | Berufsbegleitend mit 3 Präsenzblöcken/Semestern. Monodisziplinär |

* 3 Semester davon werden aufgrund der zuvor erworbenen Berufsfachschulqualifikation anerkannt;
ET = Ergotherapie, LP = Logopädie, PT = Physiotherapie

Tabelle 2: Weiterführende Master-Programme an der Hochschule Osnabrück für Bachelor-Absolventinnen und -absolventen der Disziplin PT

| Programm | Erstmalige Aufnahme/ECTS | Dauer (Semester) | Zielgruppe | Besonderheit |
|---|--------------------------|------------------|---|--|
| MBA Gesundheitsmanagement/Health Management | SoSe 2004 90 | 5 | Fach- und Führungskräfte der Gesundheits- und Sozialwirtschaft | Weiterbildungsmaster, berufsbe- gleitend, interdisziplinär |
| MA Management in der Gesundheitsversorgung (MIG) | WS 07/08 120 | 4 | BSc aus gesundheitsrelevanten Studiengängen mit Managementambitionen | Vollzeitstudiengang, interdisziplinär |
| MSc Muskuloskeletale Therapie (OMPT) | WS 13/14 120 | 7 | BSc PT, die klinische Exzellenz in der Manualtherapie erwerben wollen | Weiterbildungsmaster, berufsbe- gleitend, national & internatio- nal akkreditiert (IFOMPT) |
| MSc Versorgungsfor- schung und -gestaltung (HELPP) | WS 18/19 120 | 4 | BSc aus Pflege-, Hebammen- wissenschaft, LP, ET u. PT | Vollzeitstudiengang, interdisziplinär |

Pflege- und der Therapieberufe sowie der Geburtshilfe tätige Personal künftig an Hochschulen auszubilden.“ Und weiter auf S. 79: „Für die Bildung eigenständiger wissenschaftlicher Disziplinen sind darüber hinaus auch der Auf- und Ausbau genuiner, von anderen Disziplinen hinreichend abgrenzbarer Forschung sowie die Schaffung wissenschaftlicher Karrierewege unabdingbar.“ Auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat in einem aktuellen Positionspapier (2021) diese Forderungen weiter spezifiziert.²

Dort heißt es u. a. zur Akademisierung der Physiotherapie sinngemäß:

- Die Akademisierung muss sich in der Ausprägung jeweils disziplinelogischer Theorien, Methoden und Forschungsparadigmen bewahrheiten. Diesbezügliche Rahmenbedingungen (Forschungsförderung, Promotionsprogramme, Karrierewege) gilt es aufzubauen.
- Hochschulen sind mit den jeweiligen Stärken, Profilerkennungen und einschlägigen Erfahrungen in den anstehenden Transformationsprozess einzubeziehen. Dabei ist zu bemerken, dass die Hochschultypen bspw. in gemeinsamen Gesundheitscampi ihre Stärken, Profilelemente und Erfahrungen bereits zusammenführen und die Entwicklung eigenständiger wissenschaftlicher Disziplinen fördern.
- Weiterer Ausbau und Förderung sind notwendig.

Viele dieser Vorgaben haben wir in Osnabrück für die Physiotherapie bereits umgesetzt: Abschlussmöglichkeiten in allen Bologna-Zyklen, Schaffung eines

Gesundheitscampus in Kooperation mit der Universität (inkl. der entsprechenden Promotionsmöglichkeiten) sowie Disziplinentwicklung. Dabei spielt der PTB neben dem IPT eine wichtige Rolle, nachdem zuvor die weitaus länger bestehenden BSc-Programme (ELP und EPD) stets aus interdisziplinär zusammengesetzten Kohorten bestanden.

Der PTB hat erstmalig im Wintersemester 17/18 Studierende aufgenommen, von denen mittlerweile die erste Kohorte vollständig abgeschlossen hat.

Der Studiengang richtet sich explizit an berufserfahrene Physiotherapeutinnen und Physiotherapeuten, die an einer renommierten Hochschule (allein sechs Professorinnen und Professoren mit der Denomination Physiotherapie), die mit zahlreichen klinischen (siehe <https://www.inapo-osnabrueck.de>) und Forschungsressourcen (siehe <https://www.hs-osnabrueck.de/physiolabs/>) ausgestattet ist, einen Bachelor-Abschluss machen wollen, der es ihnen ermöglicht, während des Studiums zu mindestens 50 Prozent weiter klinisch tätig zu sein. Dazu ist das 180-ECTS-Programm auf neun Semester angelegt, von denen die ersten drei bereits durch die Berufsfachschulausbildung im Sinne einer accreditation of prior learning anerkannt werden. Als staatliche Hochschule ist dieses Studienangebot frei von Studiengebühren. Ein Erfahrungsbericht aus Sicht zweier PTB-Studierender findet sich bei YouTube unter: <https://www.youtube.com/watch?v=drz1yhL-4wM4&t=165s>.



Foto: Hochschule Osnabrück

Dr. Christoff Zalpour

Professor für Physiotherapie
Studiengangleiter B. Sc. Physiotherapie
berufsbegleitend PTB
<https://www.hs-osnabrueck.de/studium/studienangebot/bachelor/physiotherapie-bsc-berufsbegleitend/>

Direktor des Instituts für angewandte
Physiotherapie und Osteopathie INAP/O,
<https://www.inapo-osnabrueck.de>

Leiter der physiolabs,
<https://www.hs-osnabrueck.de/physiolabs/>
c.zalpour@hs-osnabrueck.de

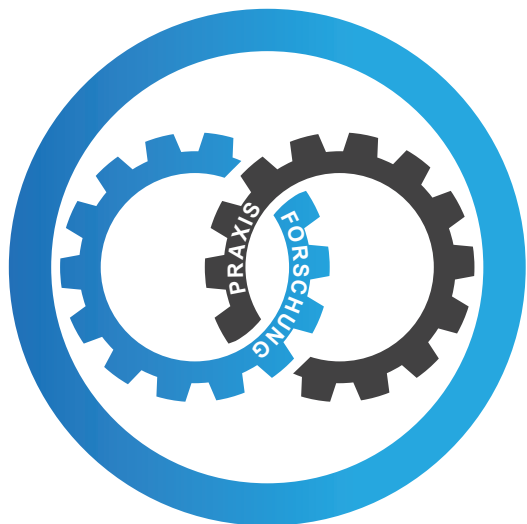


Foto: Hochschule Osnabrück

Sabrina Friehe, cand. M. Sc., B. Sc.
Kordinatorin des Studiengangs BSc
Physiotherapie berufsbegleitend (PTB)
pt-berufsbegleitend@hs-osnabrueck.de

beide:
Hochschule Osnabrück
Albrechtstr. 30 | 49076 Osnabrück
www.hs-osnabrueck.de

„Neben der Notwendigkeit primärqualifizierender Angebote existiert auch ein großer Bedarf an Nachqualifizierung.“



In Deutschland sind ca. 250.000 Physiotherapeutinnen (ca. 80 Prozent) und Physiotherapeuten tätig. Davon haben bisher weniger als 5 Prozent einen akademischen Abschluss. Neben der Notwendigkeit, primärqualifizierende Angebote bereitzuhalten (z. B. der EDP, siehe Tab. 1), existiert auch ein großer Bedarf an Nachqualifizierung der bereits im Berufsfeld tätigen. Hier setzt der PTB an, der naturgemäß vielen Interessierten anzieht. Seit WS 17/18 konnten wir eine stetig steigende Zahl an Einschreibungen feststellen.

Das Curriculum gliedert sich in drei wichtige inhaltliche Stränge (mit je vier Modulen à 5 ECTS), die sich in einzelnen Ausprägungen in den jeweiligen Semestern (4. bis 7.) wiederfinden:

1. Klinische Physiotherapie (Klinische Urteilsbildung – Grundlagenseminar und Vertiefung jeweils mit Praktikum, Differentialdiagnose zur Berufsautonomie, Trainingssteuerung und Assessmentverfahren)
2. Forschungsmethodik (Grundlagen bzw. Vertiefung der Forschungsmethodik in der Physiotherapiewissenschaft, Evidenzbasierte Physiotherapie, Journal-Club)
3. Bezugswissenschaften (Gesundheitspolitische Rahmenbedingungen, Neurowissenschaftliche Grundlagen neuromuskuloskelettaler Therapie, Ethik und Recht, Schmerz und motorische Kontrolle)

Im 8. Semester findet dann das wissenschaftliche Praxismodul (WPP) statt, im 9. wird auf dessen Grundlage die BSc-Thesis verfasst und verteidigt.

Lessons learned

Für die bevorstehende Re-Akkreditierung haben wir uns kritisch mit dem bestehenden Curriculum auseinandergesetzt und dazu die Erfahrungen der Lehrenden und insbesondere die Rückmeldungen

der Studierenden evaluiert. Das Feedback der Studierenden wird regelmäßig jährlich in Feedbackrunden systematisch ausgewertet. Außerdem wurden in diesem Jahr zusätzlich alle Semestersprecherinnen und -sprecher des PTB (je zwei pro Kohorte) hinsichtlich der bevorstehenden Akkreditierung eingeladen, um spezifische Änderungswünsche zu formulieren, und alle Absolventinnen und Absolventen mittels strukturiertem Fragebogen befragt.³

Insbesondere die pandemiebedingte plötzliche Umstellung auf digitale Formate wurde hinsichtlich der damit verbundenen Potenziale für eine Neuorientierung der Lehr- und Lernformate in diesem Studiengang beleuchtet. Da es sich um ein berufsbegleitendes Programm handelt und die Studierenden aus dem gesamten Bundesgebiet kommen, sind strukturelle Umformungen unter Einbezug eines stärkeren Angebots digitaler Lehre insofern zielführend, als dass sie mit dem Vorteil eines geringeren Anreise- und Aufenthaltsaufwandes vor Ort verbunden sind. Demgegenüber stehen allerdings Anforderungen an die Präsenzlehre, die sich aus dem spezifischen Kompetenzerwerb ergeben, der praktische Lehre im Labor bzw. im klinischen Kontext voraussetzt.

Absolventenbefragung

Die Daten aus der Absolventenbefragung stützen sich auf eine strukturierte Fragebogenerhebung (die bereits in vorherigen Befragungen genutzt und publiziert worden ist) und die Rückmeldung im Feedbackgespräch hinsichtlich der bevorstehenden Akkreditierung, an der auch eine Absolventin und ein Absolvent teilnahmen.^{4,5} Zum Zeitpunkt der Drucklegung waren allerdings noch nicht alle Fragebögen eingegangen bzw. ausgewertet. Folgende vorläufige Ergebnisse konnten ausgemacht werden: Entscheidende Beweggründe für die Aufnahme des Studiums waren insbesondere der Wunsch nach persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung durch Kompetenzerweiterung. Beim Abfragen nach der Erfüllung der Erwartungen wurde insbesondere die Stärkung der persönlichen und beruflichen Kompetenzen betont sowie die verstärkte kritische Reflexion sowohl von Forschungsergebnissen (inkl. deren praktische Umsetzung) als auch des eigenen klinischen Vorgehens.

Insgesamt ergab die Studiengangsevaluation folgendes Bild:

Die Aufteilung in drei inhaltlich voneinander abgegrenzte Stränge (s. o.) ist folgerichtig und wird auf

Lehrenden- und Studierendenseite mitgetragen. Innerhalb der Stränge bestehen aber Veränderungsbedarfe: Ein neues Modul zur „Kommunikation im Therapieprozess“ wird von allen Beteiligten sehr gewünscht. Dies soll sowohl Aspekte der Gesprächsführung und Dokumentation als auch die Vermittlung von Selbstmanagementstrategien implizieren. Umgekehrt wird das Modul zu den „gesundheitspolitischen Rahmenbedingungen“ von Einzelnen zwar stark, von der Mehrheit der Studierenden allerdings weniger geschätzt. Die Studierenden, aber auch einzelne Betreuerinnen und Betreuer vom WPP haben festgestellt, dass die methodische Vorbereitung hinsichtlich individueller Forschungsvorhaben noch stärker erfolgen sollte. Um alldem wirksam zu begegnen, wurde das Curriculum gründlich überarbeitet. Die neue Version muss noch von den entsprechenden Hochschulgremien bestätigt werden, um wirksam zu werden.

Die Änderungen bestehen z. B. aus der Schaffung eines komplett neuen Moduls (Kommunikation im Therapieprozess), der Verlagerung des Moduls „Gesundheitspolitische Rahmenbedingungen“ als Wahlpflichtmodul zu einem späteren Semester und der inhaltlichen Neuausrichtung des Moduls „Journal Club“, das um die Inhalte „Forschungsdesign- und Konzeptentwicklung“ ergänzt wird.

Struktur

Wesentliche strukturelle Fragen betrafen das Verhältnis und die Verzahnung von online- und Präsenzlehre. Beides gab es schon vor der Pandemie, die allerdings durch den hochschulweiten Lockdown dazu geführt hat, dass zwischenzeitlich ausschließlich digitale Lehre stattfinden konnte. Die Erfahrungen hierzu waren bei Lehrenden wie Studierenden ähnlich, zunächst positiv:

- Alle waren v. a. in den ersten Monaten erstaunt, wie gut die (fast von einem auf den anderen Tag umgesetzte) Online-Lehre (in unserem Fall per Zoom) funktionierte und mit welcher Disziplin sich Lehrende und Studierende gleichermaßen einbrachten.
- Große Vorteile wurden auf beiden Seiten, insbesondere bei den Studierenden, in dem deutlich verringerten Reise- und Aufenthaltsaufwand empfunden.

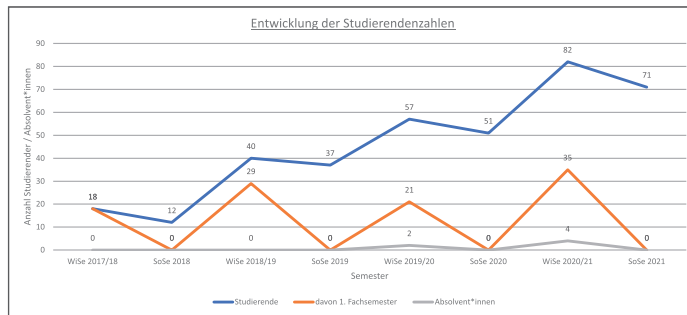


Abbildung 1: Entwicklung der Studierendenzahlen des PTB seit Wintersemester 2017/18

Aber auch Nachteile wurden deutlich, v. a., als die Einschränkungen auch auf das Folgesemester ausgedehnt wurden:

- Bestimmte Veranstaltungen setzen in der Fachdisziplin Physiotherapie direkten körperlichen Kontakt mit Patientinnen und Patienten oder zumindest Probanden (z. B. Kommilitoninnen und Kommilitonen) voraus.
- Forschendes Lernen bedeutet in diesem Studiengang auch, dass die erheblichen Laborressourcen (u. a. gefördert durch DFG, EU und BMBF) der physiolabs (s. o.) vorgestellt und in den spezifischen Gebrauch (z. B. für spätere WPP/BSc-Projekte) eingewiesen wird. Dies geht nur vor Ort.

In der Konsequenz mussten diese Veranstaltungen verschoben werden in ein höheres Semester.

- Weitere Nachteile kristallisierten sich erst nach den Erfahrungen mit 2 Semestern im Lockdown.
- Die soziale Dynamik des gemeinsamen Lernens ist in der Präsenz deutlich anders als im distanten Lernen und wurde von allen Beteiligten stark vermisst.

Conclusio

Es gilt die genannten Vorteile möglichst so aufzunehmen, dass die Belastung durch die damit einhergehenden Nachteile möglichst gering ist. Dazu soll das hybride Lernen/Lehren in den einzelnen Modulen so ausgebaut werden, dass onlinegestütztes Lernen mit Präsenzlehre verbunden wird. Eine besondere Herausforderung ist dabei, die Präsenzzeiten weiterhin in planbaren Blöcken zu veranstalten, die mit der parallelen Berufstätigkeit der Studierenden möglichst wirkungsvoll einhergehen. ■

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5530405>

Literatur

- 1 Wissenschaftsrat (WR) (2012): Empfehlungen zu hochschulischen Qualifikationen für das Gesundheitswesen. WR Drs. 2411-12 Berlin 13.07.2012.
- 2 Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2021): Akademisierung der Gesundheitsberufe – Positionspapier des HRK-Präsidiums vom 26.04.2021.
- 3 Hluchy, C.; Zalpour, Christoff (2011): Physiotherapie studieren? Ergebnisse der Absolventenbefragung der Hochschule Osnabrück, Physiotherapie med, 2/2011, S. 23–28.
- 4 Hluchy, C.; Zalpour, Christoff (2011): Physiotherapie studieren? Teil II – Ergebnisse einer Absolventenbefragung der Hochschule Osnabrück, Physiotherapie med, 3/2011, S. 25–28.
- 5 Zalpour, Christoff; Lecomte, M. (2014): Physiotherapie studieren – Ergebnisse einer Absolventenbefragung an der Hochschule Osnabrück, pt_Zeitschrift für Physiotherapeuten (66), 2014/4, S. 87–89.

Promotionsrecht

Berlin hat Promotionsrecht

Am 2. September hat das Abgeordnetenhaus Berlin ein neues Hochschulgesetz beschlossen. Es sieht das eigenständige Promotionsrecht für Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) für forschungsstarke Bereiche vor. Die wachsenden Leistungen der HAW, wie die Fachhochschulen in Berlin künftig heißen, werden damit anerkannt. Daneben wurden u. a. klare Regelungen zur gleichberechtigten Beteiligung der Professorinnen und Professoren von HAW an kooperativen Promotionsverfahren und die Erweiterung des Geltungsbereiches auf die privaten Hochschulen beschlossen. Besonders erfreulich ist das Promotionsrecht. Nach intensiven Gesprächen mit den Abgeordneten im Wissenschaftsausschuss gelang es deutlich zu machen, welche Fußfessel für den wissenschaftlichen Nachwuchs bisher die kooperative Promotion im praktischen Alltag ist. „Unsere forschungsstarken Kolleginnen und Kollegen atmen auf, denn oft verzweifelten sie beim Suchen nach thematisch passenden universitären Kooperationspartnern“, betont Prof. Dr. Anne König, die Vorsitzende des Hochschullehrerbunds – Landesverband Berlin e. V.

„Wir erwarten nun die zügige Umsetzung der vorgegebenen Rechtsverordnung für das Verfahren zur Anerkennung qualitätsgesicherter Forschungsumfelder zur Betreuung von Promotionen sowie für die Zulassung von Hochschullehrerinnen und Hochschullehrern zur Erstbegutachtung in Promotionsverfahren. Die Hinhaltenaktik, wie wir sie seit Jahren in Baden-Württemberg erleben, darf es in Berlin nicht geben, damit die neu geschaffenen Chancen für die anwendungsnahe Forschung, für Innovation und Transfer zeitnah genutzt werden können“, betont Anne König. Berlin ist das sechste Bundesland mit einer Regelung für ein eigenständiges Promotionsrecht für HAW im Hochschulgesetz. In zwei davon, Hessen und Sachsen-Anhalt, wurde forschungsstarken Verbänden bereits das Promotionsrecht verliehen.

PM **h**l**b** Berlin

Zum beschlossenen Gesetzentwurf:

🔗 <https://www.parlament-berlin.de/ados/18/IIIPlen/vorgang/d18-4062.pdf>

Auswertung der **h**l**b**-Umfrage

Mehrheit sieht Meinungs- und Wissenschaftsfreiheit an HAW nicht in Gefahr

Zwei Drittel der Befragten sehen die Freiheitsrechte nicht in Gefahr. Es gilt aber, durch sachliche Diskussionen und eine weitere Differenzierung der Antworten Polarisierungen zu vermeiden.

Dass es auch an den Hochschulen inzwischen ein schärferes politisches Meinungsklima gebe (Cancel Culture, Wokeness, Political Correctness), das Auswirkungen auf die Meinungs- und Wissenschaftsfreiheit habe, wird insbesondere im medialen Raum gelegentlich thematisiert (z. B. Cicero Juni 2019). Aber auch innerhalb der Wissenschaft gibt es ähnliche Positionierungen: Das „Netzwerk Wissenschaftsfreiheit“ verfolgt das Ziel, „die Freiheit von Forschung und Lehre gegen ideologisch motivierte Einschränkungen“ zu verteidigen (www.netzwerk-wissenschaftsfreiheit.de). Und ein namensgleiches Netzwerk, das als Gegenentwurf zu Ersterem betrachtet werden kann (Diringer 2021), sieht in der Wissenschaftsfreiheit „einen Prozess der Erweiterung von Teilhabe an Wissenschaft“, der dazu beitragen könne,

„die Hochschulen nachhaltig vielfältiger, kritischer und solidarischer zu gestalten“ (www.netzwerk-wissenschaftsfreiheit.org). Wissenschaftsfreiheit scheint also zu einem Begriff geworden zu sein, unter dem sich die wissenschaftliche Gemeinschaft nicht mehr mit einer Stimme versammeln kann. Konkrete Belege, abgesehen von immer wieder kursierenden Einzelfällen, gibt es jedoch bisher kaum.¹ Mit der Umfrage „Meinungsfreiheit, Wissenschaftsfreiheit, Meinungsklima“ hat der **h**l**b** versucht, in einem ersten Näherungsversuch herauszufinden, ob dieses Thema tatsächlich eines ist, das die **h**l**b**-Mitglieder bewegt.

Bezogen auf die Gesamtgesellschaft sind einer aktuellen Allensbach-Umfrage zufolge so wenig Befragte wie noch nie, nämlich lediglich 45 Prozent, der Ansicht, man könne seine Meinung frei äußern (Petersen 2021). In etwa gleich viele, nämlich 44 Prozent, widersprechen dieser Aussage. Demgegenüber zeichnet sich unter den 1.400 **h**l**b**-Mitgliedern, die

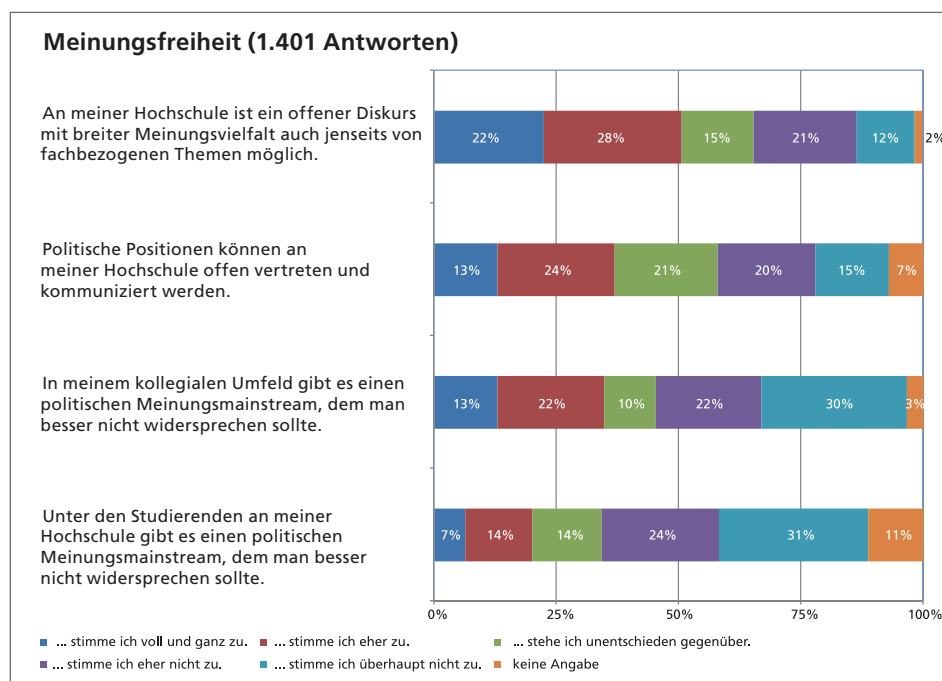


Abbildung 1: Meinungsfreiheit

1 Gemeinsam mit Allensbach und der Konrad-Adenauer-Stiftung hat der DHV 2020 eine kleinere Studie präsentiert (Petersen 2020). Siehe hierzu auch die Resolution „Zur Verteidigung der freien Debattenkultur an Universitäten“ aus dem Jahr 2019 (DHV 2019), ebenso Zehnpfennig (2021).

2 Zwei Drittel davon sind Männer (68 Prozent) und neun von zehn Antwortenden (92 Prozent) sind an einer staatlichen Hochschule tätig.

an der Umfrage teilgenommen haben,² mit Blick auf den Wissenschafts- und Hochschulbereich ein etwas besseres Bild ab (Abbildung 1): Exakt die Hälfte (50 Prozent) ist der Ansicht, dass ein offener Diskurs mit breiter Meinungsvielfalt an der eigenen Hochschule möglich sei. Und 52 Prozent können nicht erkennen, dass es im kollegialen Umfeld einen politischen Meinungsmainstream gebe, dem man besser nicht widersprechen solle. Mit 55 Prozent der Befragten fällt der Widerspruch noch deutlicher aus, wenn es um einen problematischen politischen Meinungsmainstream unter den Studierenden geht.

Mit Blick auf die schwierige Rolle von politischen Meinungen im Kontext der Lehre (Beutelsbacher Konsens, Überwältigungsverbot) überrascht es nicht, dass die Reaktionen auf die Aussage „Politische Positionen können an meiner Hochschule offen vertreten und kommuniziert werden“ sehr heterogen ausfallen: 35 Prozent stimmen der Aussage zu und ebenso viele widersprechen ihr. Auffallend ist allerdings, dass die Antwortenden das Meinungsklima bei identitätspolitischen Reizthemen unter den Studierenden deutlich besser einschätzen als das Meinungsklima im Kreis der Kolleginnen und Kollegen. Für sachlich halten es 52 Prozent der Befragten mit Blick auf das Kollegium und sogar 56 Prozent mit Blick auf die Studierenden. Der Aussage, dass solche Diskussionen schnell hitzig oder emotional werden könnten, widersprechen immerhin 45 Prozent mit Blick das Kollegium und sogar 49 Prozent mit Blick auf die Studierenden (Abbildung 2).

Insgesamt erfreulich ist, dass zwei Drittel der Befragten (65 Prozent) meinen, die Freiheitsrechte als Wissenschaftlerin oder Wissenschaftler ohne Einschränkungen wahrnehmen zu können. Allerdings sind auch 22 Prozent – immerhin gut ein Fünftel – nicht dieser Ansicht (Abbildung 2). Bei den Selbstverwaltungsangelegenheiten zeigt sich, dass zwar 51 Prozent der Aussage zustimmen können, dass man seine Position dort frei und ohne negative Konsequenzen fürchten zu müssen einbringen könne. Allerdings widerspricht immerhin ein Drittel (33 Prozent) der Befragten dieser Aussage.

In diesem Fragekomplex waren die *h1b*-Mitglieder auch eingeladen, eine Beobachterrolle einzunehmen und darüber Auskunft zu geben, ob sie feststellen konnten, dass die Freiheitsrechte einer Kollegin oder eines Kollegen schon einmal verletzt worden sind. Bei 26 Prozent ist dies der Fall, 41 Prozent hingegen widersprechen. Immerhin 37 Prozent haben schon einmal beobachtet, dass Kolleginnen oder Kollegen, die sich kritisch gegen die Hochschulleitung oder das Dekanat positioniert haben, benachteiligt worden sind. Lediglich 34 Prozent konnten dies nicht feststellen. Unterm Strich zeigt sich also, dass es bei der Selbstverwaltung und im Zusammenspiel mit dem Dekanat bzw. der Hochschulleitung Schwachstellen zu geben scheint. Allerdings hätte man sich bei den Fragen aus der Beobachterperspektive auch deutlich höhere Werte vorstellen können, denn wo Menschen zusammenkommen, werden sicherlich in Einzelfällen auch Fehler gemacht, die nicht unbedingt das

Gesamtklima beherrschen müssen, aber doch von den anderen wahrgenommen werden. Hier ist interessant, dass rund ein Fünftel der Befragten keine Angabe gemacht hat (Abbildung 3).

Auch wenn hierzulande die Wissenschaftsfreiheit nicht nur durch das Grundgesetz, sondern auch durch Politik und Gesellschaft gut geschützt ist (Kinzelbach et al. 2021), gibt es Länder innerhalb (Krull/Brunotte 2021) und außerhalb des Europäischen Hochschulraums (Douglass 2021), in denen autoritäre Regime oder auch neonationalistische Bewegungen versuchen, Einfluss auf die Wissenschaft zu nehmen. Hinsichtlich der Frage, ob sich dieser Einfluss auch hierzulande zeige, lässt sich lediglich die Tendenz erkennen, dass die Einflüsse an der eigenen Hochschule offenbar weniger spürbar zu sein scheinen als die Lage allgemein: 33 Prozent gegenüber 23 Prozent mit Blick auf Verletzungen von Wissenschaftsfreiheit innerhalb des Europäischen Hochschulraums und 37 Prozent gegenüber 26 Prozent mit Blick auf den Einfluss anderer Länder (Abbildung 4).

Kritische Anmerkungen zur Methodik der Umfrage

Am 13. Juli 2021 haben sich 20 *h1b*-Mitglieder mit einem kritischen Brief an das Bundespräsidium und die Geschäftsstelle gewandt. Sie monieren, dass die vom *h1b* verwendeten Fragen zu allgemein seien und zu heterogene Haltungen oder Positionen in derselben Antwortkategorie

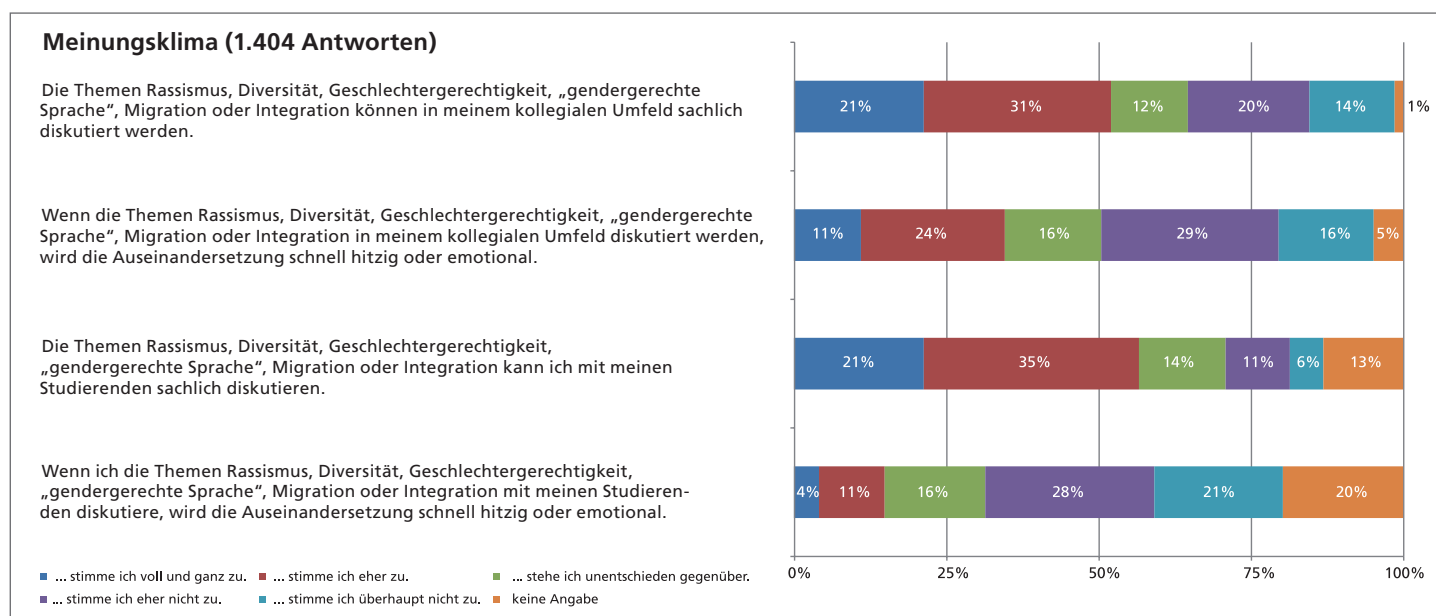


Abbildung 2: Meinungsklima

zusammenfassten, um das untersuchte Phänomen in seiner Differenziertheit zu erschließen. Dies habe zur Folge, dass die mit der Umfrage generierten Ergebnisse das Thema womöglich größer machen könnten, als es tatsächlich sei. Demgegenüber hat die Umfrage aber bewusst keine Definition von Wissenschaftsfreiheit vorgegeben und lediglich nach dem subjektiven Störgefühl der Mitglieder gefragt, auch um mögliche politische Kontroversen unter den Mitgliedern nicht offenzulegen oder Polarisierungen zu vermeiden. Den Brief und die Antwort des Bundespräsidiums

finden Sie unter <https://www.hlb.de/politik-und-medien/aktuelle-informationen>.

Aufschluss für weitere Differenzierungen bietet das freie Textfeld, das 240 Befragte zu Kommentierungen und Hinweisen angeregt hat. Da dies lediglich 17 Prozent der Antwortenden sind, lassen sich daraus lediglich einzelne Schlaglichter ableiten. Die Kommentare zeigen jedoch, dass Verletzungen der Wissenschaftsfreiheit bei Weitem nicht nur im Bereich eines hitziger werdenden Meinungsklimas zu finden sind. Ein

spürbarer Ökonomisierungsdruck, überbordende Bürokratisierung oder Leistungsmessung sowie die Indienstnahme der Wissenschaft für rein zweckrationale Beläge oder politische Ziele wirken für manche Mitglieder ebenso störend auf die Wissenschaftsfreiheit wie ein zu hoch bemessenes Lehrdeputat, mangelnde Unterstützung durch wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder eine zu knappe Grundfinanzierung der daher überwiegend projektförmigen angewandten Forschung. Die bereits deutlich gewordenen Spannungen im Rahmen

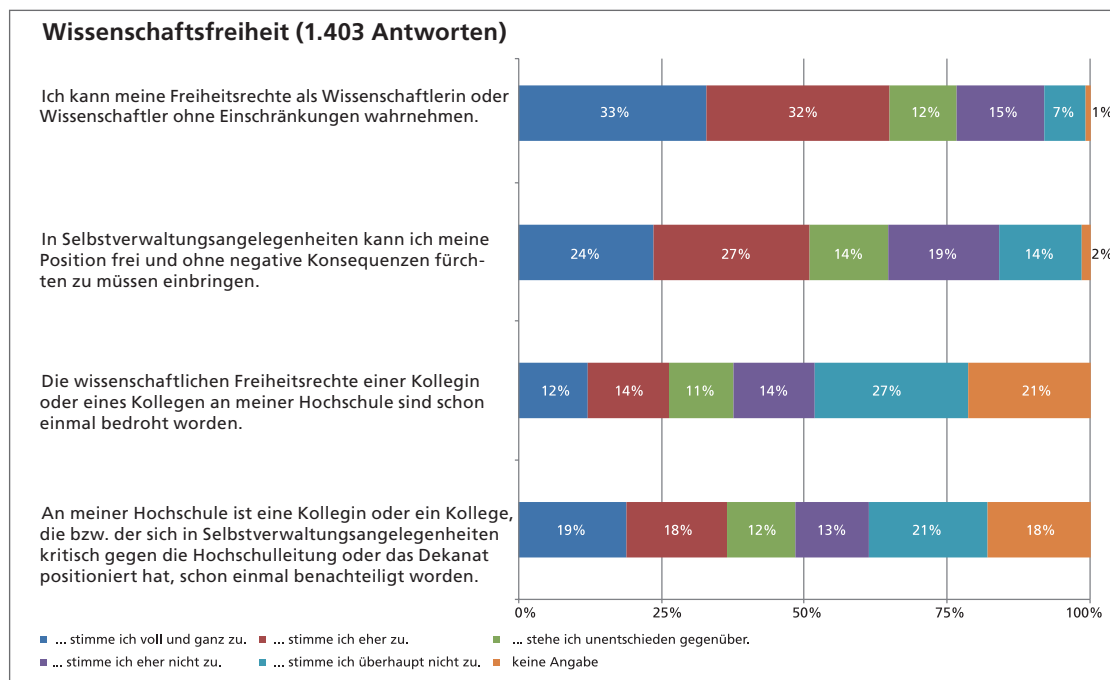


Abbildung 3: Wissenschaftsfreiheit

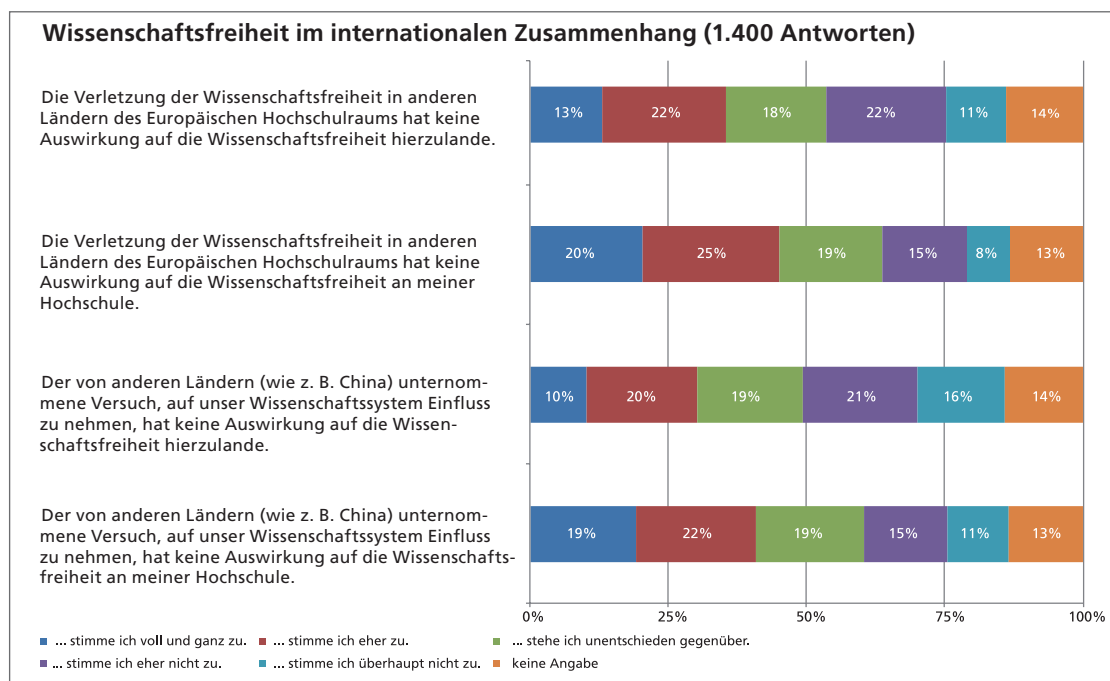


Abbildung 4: Wissenschaftsfreiheit im internationalen Zusammenhang

der Selbstverwaltung spiegeln sich auch in den Kommentaren wider, insbesondere hinsichtlich eines zu autoritären Führungsstils der Hochschulleitung bzw. der Dekaninnen und Dekane oder einer gewissen Willfährigkeitssteuerung bei der Verteilung von knappen Ressourcen.

Auch wenn aus einigen der Rückmeldungen hervorgeht, dass das Meinungsklima eher links-grün bzw. progressiv zu sein scheint, gibt es auch Antworten, die von rassistischen Störungen sprechen. Darüber hinaus ist der Umgang mit politischer Neutralität an der Hochschule thematisiert worden: Sie sei zu permissiv gegenüber Angriffen von rechts, war vereinzelt genauso eine Rückmeldung wie die Feststellung, dass sie durch eine hochschulseitig betriebene politische Agenda verletzt sei. Nicht zuletzt stören sich offenbar einige Mitglieder an einem latent spürbaren Druck, sprachpolitische Forderungen in Genderfragen übernehmen zu müssen, oder daran, diese nicht offen an der Hochschule diskutieren zu können.

Schlussfolgerungen

Um die Wissenschaftsfreiheit an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften scheint es insgesamt nicht allzu schlecht bestellt zu sein. Andererseits legen die Ergebnisse der Umfrage auch nahe, noch etwas genauer hinzusehen und die adressierten Schwierigkeiten (etwa in der Selbstverwaltung oder in Bezug auf die Hochschulleitung) näher zu betrachten. Gerade hier sei den betroffenen Mitgliedern das

Angebot der **h1b**-Rechtsberatung nahegelegt, wo der Einzelfall betrachtet und im Dialog mit den Mitgliedern nach Lösungen gesucht werden kann. Einen gewissen Widerhall finden die Ergebnisse der Umfrage auch in den Beobachtungen der Bundesgeschäftsstelle, dass sich die Beratungen zum Thema „Mobbing“ im Jahr 2020 gegenüber dem Vorjahr verdreifacht haben (von 11 auf 33).

Insbesondere bei den Rückmeldungen zu identitätspolitischen Themen ist es angezeigt, sehr sorgsam auf Differenzierungen und Schattierungen zu schauen, um nicht vorschnell Polarisierungen herbeizuführen, die so nicht feststellbar sind. Gerade für den **h1b** als Berufsverband gilt es, auch jenseits möglicher politischer Differenzen die gemeinsamen hochschul- und wissenschaftspolitischen Anliegen der Professorinnen und Professoren zu vertreten. Es ist sicher ratsam, die Diskussionen innerhalb der Landesverbände oder auch der Hochschulgruppen weiter fortzuführen.

Die von vielen Mitgliedern als Freiheitsbeschränkungen empfundenen Faktoren jenseits des Meinungs- und Debatteklimas wie mangelnde Finanzierung, Nichtberücksichtigung der Aufgaben in Forschung und Transfer oder die fehlende Unterstützung durch einen Mittelbau werden nach wie vor mit der Kampagne „12plusEins“ adressiert, deren Ziele der **h1b** konsequent weiterverfolgen wird.

Thomas Brunotte

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5517549>

h1b-Kolumne



Jörn Schlingensiepen
Foto: Nicole Dietzel

Was ist eigentlich diese Digitalisierung?

Diskussionen über die Digitalisierung der Lehre verengen sich oft auf die Frage, ob wir schnellstmöglich wieder zu einer Lehre in Präsenz zurückkehren sollten oder ob das Lernen auf Distanz so viele Vorteile bietet, dass es eher noch weiter ausgebaut werden sollte.

Dabei gerät aus dem Blick, was unter „Digitalisierung der Lehre“ überhaupt zu verstehen ist: Ist eine Vorlesung per Zoom digitalisiert? Sind animierte Folien besser als ein Tafelbild? Was ist mit virtuellen Labs, Quizzlets und Online-Sprechstunden? Sind das nur Zusatzangebote oder schon Digitalisierung? Ersetzen computer-gestützte Simulationen, in denen Studierende das Gelernte selbst anwenden, das Beispiel in der Vorlesung oder ergänzen sie es?

Schon diese Fragen, die nur an der Oberfläche kratzen, zeigen, dass es sich verbietet, pauschal von der Digitalisierung zu sprechen. Hinzu kommt, dass es in Zeiten von Voll-, Teilzeit-, Dual-, Weiterbildungs- und nebenberuflichen Studierenden mit und ohne Familie durchaus angebracht erscheint, das unbedingte Primat der Anwesenheit und zeitlichen Synchronität zu hinterfragen.

Wir sollten vielmehr die verschiedenen Formen digitalen Lernens ausprobieren und testen. Was nicht funktioniert, verschwindet geräuschlos von selbst. (Das Sprachlabor wurde nie förmlich verboten; es ist nur einfach nicht mehr da.)

Am Ende bleibt die Frage nach der Qualität und wie man diese misst. Aber das ist ein Thema für eine kommende Kolumne.

Ihr Jörn Schlingensiepen
Vizepräsident der **h1b**-Bundesvereinigung

Deutscher Hochschulverband (DHV): Zur Verteidigung der freien Debattenkultur an Universitäten, Resolution des 69. DHV-Tages 2019 in Berlin.

Diringer, Arndt: Kampf um die Wissenschaftsfreiheit, Kolumne „Recht behalten!“. In: Die Welt, 23. Juli 2021, <https://www.welt.de/debatte/kommentare/article232656823/Recht-behalten-Kampf-um-die-Wissenschaftsfreiheit.html>, Abruf am 11.08.2021.

Douglass, John A. (Hrsg.): Neo-Nationalism and Universities. Populists, Autocrats, and the Future of Higher Education, Baltimore: Johns Hopkins University Press 2021. <https://doi.org/10.1353/book.85165>

Kinzelbach, Katrin et al.: Free Universities. Putting the Academic Freedom Index into Action, Global Public Policy Institute: Berlin 2021, https://www.gppi.net/media/KinzelbachEtAl_2021_Free_Universities_AFI-2020.pdf, Abruf am 20.08.2021.

Krull, Wilhelm und Brunotte, Thomas: Chapter 5: Turbulent Times: Intellectual and Institutional Challenges for Universities in Germany, Hungary, and Poland. In: Douglass (2021), S. 92–116.

Petersen, Thomas: Eine Mehrheit fühlt sich gegängelt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 16. Juni 2021. <https://www.faz.net/aktuell/politik/inland/allensbach-umfrage-viele-zweifeln-an-meinungsfreiheit-in-deutschland-17390954.html>, Abruf am 02.07.2021.

Petersen, Thomas: Die Forschung ist frei, aber ... Eine Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach zur Freiheit an den Universitäten. In: Forschung und Lehre, 3/2020, S. 194–197.

Strohschneider, Peter: Über Wissenschaftsfreiheit. Eine Problemskizze in praktischer Absicht. In: Jahrbuch der Akademie der Wissenschaften zu Göttingen 2019, Universitätsverlag Göttingen: Göttingen 2019, S. 35–44. <https://doi.org/10.26015/adwdocs-1739>

Zehnpfennig, Barbara: Bedrohung der Wissenschaftsfreiheit – eine Chimäre? Ein Appell, zur Sache zurückzukehren. In: Forschung und Lehre, 7/2021, S. 544–546.

Permalink dieses Beitrags: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5517549>

Vom Kulturschock zur interkulturellen Kompetenz – chinesische Studierende in Deutschland

Sobald ein Land mit anderen Ländern in Kontakt tritt, prallen Kulturen aufeinander – oft ein Kulturschock für alle Beteiligten. Ohne das Verständnis kultureller Hintergründe sind eine internationale Arbeitsteilung sowie ein Austausch von Gütern und Dienstleistungen wenig erfolgreich.

| Von Prof. em. Dr. Günter Selzer, Prof. Dr. Michael Schüller und Margarete Hellmann

Die derzeitige starke Globalisierung bewirkt nationale und internationale Strukturveränderungen. Dies ist bedingt durch eine vertiefte weltwirtschaftliche Arbeitsteilung, Spezialisierung, Integration und Vernetzung in der Wissenschaft, der Lehre, der Wirtschaft und der Kultur. Die ineinander verzahnten westlichen und chinesischen Welten müssen gemeinsam auf diese globalen Entwicklungen reagieren. Diese Herausforderung hat immer aktuelle Veränderungen zu berücksichtigen. Das macht interkulturelle Kompetenzen unbedingt erforderlich. Das Interesse an guten Kooperationsbeziehungen mit der VR China (im Folgenden: China) ist groß und oftmals nur am Geschäftlichen orientiert. Dieses hat dazu geführt, tatsächliche Chinakompetenz, die auf Wissenschaft, Lehre, Wirtschaft und Kultur gerichtet ist, zu ignorieren bzw. getrennt voneinander zu betrachten. „Wir glauben, dass selbst heute noch die meisten Bürger, Politiker und Akademiker in ihrem Innersten davon ausgehen, dass ihr Land die Mitte ist, und sie handeln entsprechend.“ Dieses Zitat vom Nestor der interkulturellen Forschung, Geert Hofstede, beleuchtet sehr gut den Ausgangspunkt der Kultur vieler Menschen. Die Chinesen bezeichnen demnach ihr Land als das Reich der Mitte, nämlich Zhongguo, und verwenden die entsprechenden Zeichen in ihrer geschriebenen Sprache.

Wenn der Mensch seine Kultur in den Mittelpunkt stellt und nach ihr handelt, dann ergeben sich daraus im interkulturellen Vergleich nicht nur Synergien. Diese Botschaft wollen viele Menschen nicht hören. So lassen die Schöpfer von Asterix und Obelix die Abneigung des Dorfältesten, Methusalix, gegen Fremde diesen wunderbar formulieren: „Ich habe nichts gegen Fremde. Einige meiner besten Freunde sind Fremde. Aber diese Fremden da sind nicht von hier.“ Kulturen entstehen eben nicht durch Abgrenzung, sondern sind zu großen Teilen auch das Resultat interkultureller Prozesse, zu denen insbesondere Migrationsbewegungen, Handelsbeziehungen und Kolonialisierung zählen.

Die interkulturelle Forschung

Der Forschungsansatz, der der Publikation „Vom Kulturschock zur interkulturellen Kompetenz“ zugrunde liegt, verknüpft bewährte Theorien mit einer umfassenden empirischen langjährigen Forschungsreihe der komparativen Betrachtung, die über einen Zeitraum von sechs Jahren an einer deutschen sowie an einer chinesischen Hochschule durchgeführt wurden. In den letzten Jahrzehnten haben sich zahlreiche Autoren der interkulturellen Forschung zugewandt. Dabei haben sich die Arbeiten von Hofstede et al. als umfassend und bahnbrechend sowie als schlüssig erwiesen. Die Erkenntnisse von Hofstede erfahren eine breite wissenschaftliche Anerkennung, wenn auch, wie in der Wissenschaft üblich, Einzelaspekte durchaus kritisch gesehen werden können. Dieses fundierte theoretische Konzept liegt dieser Arbeit zugrunde. Mit den Dimensionen von Kulturen „Machtdistanz“, „Femininität und Maskulinität“, „Unsicherheitsvermeidung“ sowie „Methodik und Didaktik“ werden kulturelle Unterschiede zwischen China und westlich orientierten Kulturen empirisch untersucht.

Die empirische Studie

Die Befragten stammten aus einem Studium mit Modellcharakter, welches als Kooperation zwischen einer chinesischen Universität und einer deutschen Hochschule betrieben wurde. Befragt wurden chinesische Studierende, die das sechste Semester als Auslandssemester in Osnabrück verbrachten. Als Vorbereitung auf den Aufenthalt in Deutschland wurde ein interkulturelles Training in China durchgeführt. Vor Beginn des Fachstudiums haben die Studierenden eine einjährige intensive Deutschausbildung erhalten und danach Deutschunterricht als begleitende Fachsprache erlernt. Damit sollte der Deutschlandaufenthalt dazu dienen, die eigene

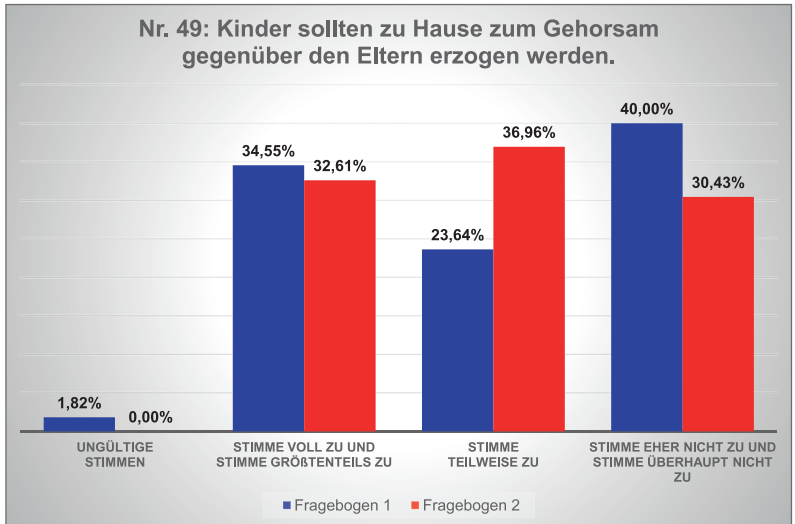


Abbildung 1: Kinder sollten zu Hause zum Gehorsam gegenüber den Eltern erzogen werden.

Kultur besser reflektieren zu können und die deutsche Kultur besser kennenzulernen.

Als Forschungsmethode wurde eine schriftliche Befragung mit insgesamt 115 Fragen gewählt, die den Kulturdimensionen zugeordnet wurden. Von den 55 Studierenden waren 45,5 Prozent männlich und 54,5 Prozent weiblich, 47,3 Prozent lebten in Großstädten und 52,7 Prozent auf dem Land. Die erste Befragung wurde in Deutschland und die zweite nach der Rückkehr der Studierenden ein Jahr später in China durchgeführt. Als flankierende qualitative Forschungsmethode wurden zusätzlich persönliche teilstrukturierte Tiefeninterviews mit offenen Antworten in China durchgeführt. Nachfolgend werden exemplarisch einige ausgewählte Ergebnisse dargestellt.

Machtdistanz aus unterschiedlichen Perspektiven

Ein wesentlicher Untersuchungsgegenstand war die Machtdistanz-Thematik, die zu Machtdistanz-Kategorien zusammengefasst wurden. Betrachtet wurden die Hierarchiebereiche von „Eltern und Kindern“, von „Professoren und Studierenden“ sowie von „gleichgestellten Studierenden“. In den Machtdistanz-Kategorien standen Fragen im Vordergrund nach Entscheidungen über Ausbildung, Studium, Beruf und beruflichen Werdegang, da diese Bereiche gerade auch im Fokus chinesischer Interessen in der Beziehung zu Deutschland stehen, denn Deutschland ist präferierter Partner für China in der globalen Zusammenarbeit

in den Bereichen Logistik, Bildung und Medizin. Wie ausgeprägt die Hierarchie zwischen Eltern und Kindern ist, zeigt die Frage nach dem Erziehungsideal „Gehorsam gegenüber den Eltern“.

Etwa ein Drittel verinnerlicht die hierarchische Beziehung zu den Eltern, mehr als ein Drittel befindet sich offenbar „im Übergang“. Hier gibt es in der zweiten Befragung eine erhebliche Zunahme von 13,32 Prozentpunkten. Der Gehorsam gegenüber den Eltern hat sich nach Einschätzung der Studierenden also eher abgeschwächt. Knapp ein Drittel lehnt das Erziehungsideal weitgehend ab. Allerdings verschieben sich etwa zehn Prozentpunkte der weitgehenden Ablehnungen in den Bereich „stimme teilweise zu“, relativieren die Antwort also etwas. Insgesamt kann jedoch festgestellt werden, dass diese Antworten belegen, dass sich offensichtlich ein Wertewandel in der chinesischen Gesellschaft andeutet. Wird gefragt, ob die Entscheidung einer Gruppe wichtiger ist als die eigene Meinung, so stuft gut ein Drittel die Gruppenentscheidung als bedeutender ein als die individuelle Entscheidung, allerdings mit einem Minus von 14,31 Prozentpunkten gegenüber der ersten Befragung. Etwa ein Fünftel stellt das Individuum vor die Gruppe.

Der Trend zur Mitte, der teilweisen Zustimmung mit etwas weniger als der Hälfte der Stimmen, hält also an. Dieses Ergebnis entspricht weitgehend der traditionellen Einstellung. Im Gegensatz zu westlichen Einstellungen tritt in China die Gruppe vor das Individuum. Würde man statistisch etwas gröber verfahren und die „teilweise“-Stimmen hälftig aufteilen, so



Foto: privat

Prof. em. Dr. Günter Selzer
Professor für Logistik

gunter.selzer@gmx.de



Foto: HS Osnabrück

Prof. Dr. Michael Schüller
Hochschule Osnabrück – Campus Lingen,
Fakultät für Management,
Kultur und Technik (MKT) Management /
Supply Chain Management,

m.schueller@hs-osnabrueck.de

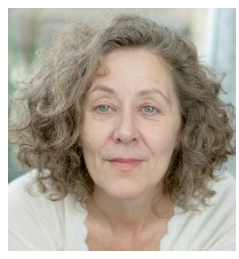


Foto: privat

Margarete Hellmann
Dozentin für Deutsch als Fremdsprache

margaretehellmann@hotmail.com

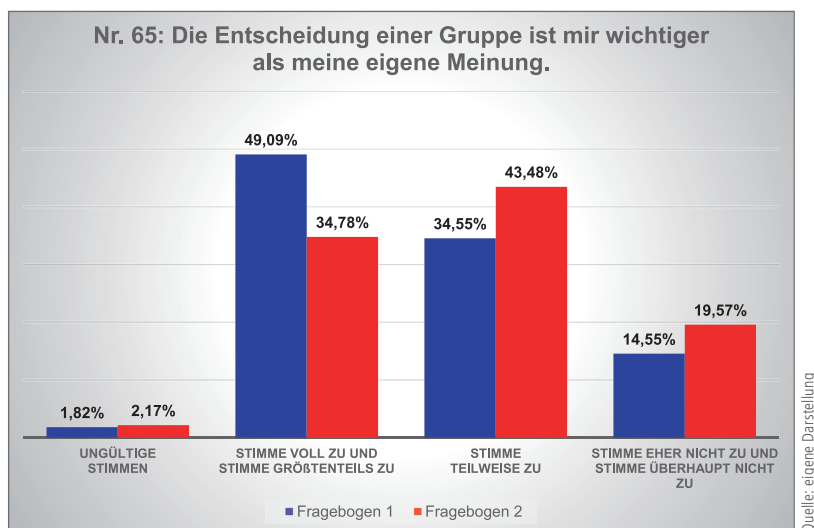


Abbildung 2: Die Entscheidung einer Gruppe ist mir wichtiger als meine eigene Meinung.

ergäbe sich, dass 56,52 Prozent, also weit mehr als die Hälfte der Studierenden, die Gruppenentscheidung der individuellen vorziehen. Der Trend der „traditionellen“ Stimmen ist also stabil. Allerdings betragen die Gegenstimmen nach dem gleichen Verfahren 41,31 Prozent. Auch hier zeigt sich eine Veränderungstendenz der Gesellschaft. Werden traditionelle Werte zunehmend infrage gestellt? Letztendlich lässt sich aufgrund der Auswertung der Befragungsergebnisse festhalten, dass grundsätzlich diese junge Akademikergeneration die Eltern und die Familie allgemein wertschätzt und weiterhin finanziell umsorgt und eingebunden werden will. Sie akzeptiert weitgehend aber keine strikten Vorgaben, was Studium, Karriere, Arbeitsplatz und den beruflichen Werdegang insgesamt betrifft. Tendenziell werden allerdings die Ergebnisse gegenüber der ersten Befragung abgeschwächt. Die Machtdistanz ist nach wie vor groß. Autoritäten wie Eltern, Lehrerinnen, Lehrer, Professorinnen und Professoren werden immer noch geschätzt und respektiert, jedoch belegen die Antworten aus dem umfangreichen Fragebogen, dass sich die Denkweisen verändert zu haben scheinen, allerdings auch hier nach der Rückkehr in die alte Kultur eher abgeschwächt. Werte wie Eigenständigkeit und die Umsetzung der eigenen Entscheidungen nehmen an Bedeutung zu. Das entspricht nicht dem grundsätzlichen Gesellschaftsverständnis konfuzianischer Prägung.

Nach den Ergebnissen zu diesem Fragenkomplex scheint sich ein Paradigmenwechsel anzubahnen. Insgesamt kann gesagt werden, dass die chinesischen Studierenden quasi schon vordergründig „assimiliert“ in Deutschland angekommen sind. In China haben sie bereits wesentliche Elemente der deutschen bzw. westlichen Kultur kennengelernt. Nach ihrer Rückkehr sehen die Ergebnisse allerdings anders aus. Traditionelle Werte scheinen wieder stärker in den Vordergrund zu rücken. Dennoch scheint die Bedeutung traditioneller Werte für die Chinesen abzunehmen.

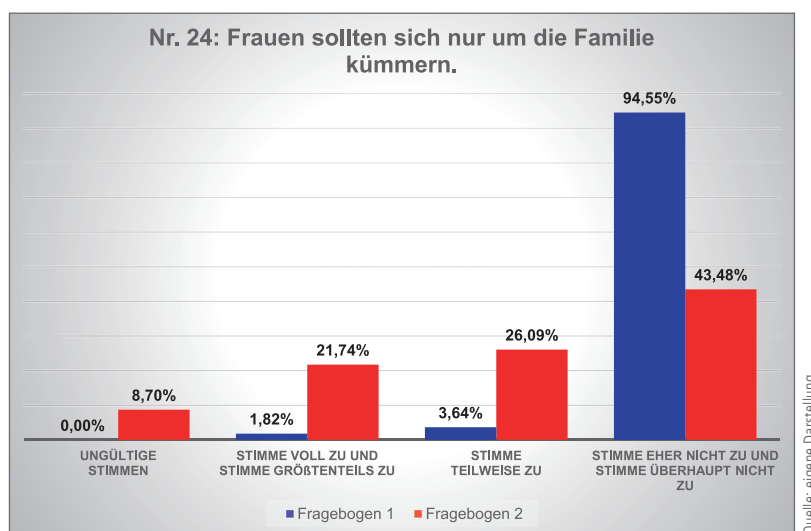


Abbildung 3: Frauen sollten sich nur um die Familie kümmern.

Femininität gegenüber Maskulinität

Bei der Dimension „Femininität gegenüber Maskulinität“ geht es um die sozialen und emotionalen Auswirkungen, als Junge oder als Mädchen geboren zu sein. In den Antworten darauf, ob Frauen sich nur um die Familie kümmern sollten, zeigte die erste Befragung, dass die chinesischen Studierenden dem traditionellen Rollenbild der Frau eher ablehnend gegenüberstehen. Es scheint sich zunächst auch in diesem Bereich ein Wandel in der Gesellschaft anzubahnen. Frauen wollen sich selbst aus der herkömmlichen Rolle befreien. Dies gelingt weitgehend erst einmal nur über „Bildung“. Viele Frauen streben offensichtlich einen Hochschulabschluss an.

Die zweite Befragung zeigt ein anderes Bild. Etwa die Hälfte hat sich gegenüber der ersten Befragung anders entschieden. Dies kommt einem signifikanten Wandel gleich. Die Ablehnung hat um 51,07 Prozentpunkte abgenommen. So ist nach ihrer Rückkehr nach China ein großer Teil gegenteiliger Meinung. Bei der Frage,

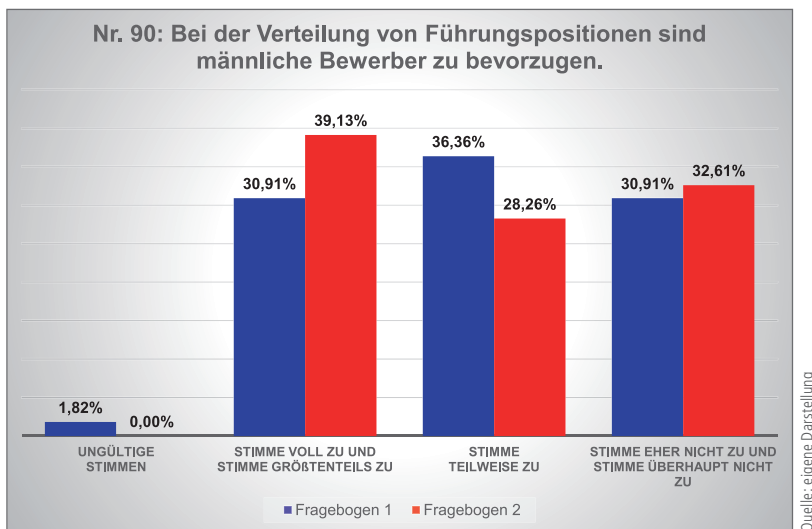


Abbildung 4: Bei der Verteilung von Führungspositionen sind männliche Bewerber zu bevorzugen.

„Kulturen entstehen nicht durch Abgrenzung, sondern sind zu großen Teilen das Resultat interkultureller Prozesse, zu denen insbesondere Migrationsbewegungen, Handelsbeziehungen und Kolonialisierung zählen.“

ob bei der Verteilung von Führungspositionen männliche Bewerber bevorzugt werden sollen, beträgt die Zustimmung, auch teilweise, insgesamt in der zweiten Befragung 67,39 Prozent. Dies ist nahezu der identische Wert der ersten Befragung (67,27 Prozent), wobei die weitgehende Zustimmung noch einmal um etwa acht Prozentpunkte gegenüber der ersten Befragung zugelegt hat. Insofern scheint eine eher männerdominierte Gesellschaft nach wie vor die überwiegende Einstellung zu sein.

Fazit

In der Untersuchung konnte umfassend gezeigt werden, dass sich in spezifischen Feldern kulturelle Entwicklungen chinesischer Studierender in differenzierter Form abzeichnen. Pauschale Aussagen sind – wie fast immer im interkulturellen Kontext – zum Scheitern verurteilt. Deutlich wurde allerdings das Spannungsverhältnis, in dem sich die chinesische Gesellschaft und insbesondere junge Menschen derzeit befinden. Zeichnet sich derzeit in einigen Bereichen ein Paradigmenwechsel in der chinesischen Gesellschaft ab? ■

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5530442>

Literatur

- Selzer, Günter; Schüller, Michael; Hellmann, Margarete: Vom Kulturschock zur interkulturellen Kompetenz – Chinesische Studierende in Deutschland, Aachen 2020.
- Selzer, Günter; Schüller, Michael: Speditions- und Logistikunternehmen in China – Der Triadeneffekt, Aachen 2011.
- Hofstede, Geert; Hofstede, Gert Jan: Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management, 5., durchgesehene Auflage, München 2011.
- Bolten, Jürgen: Interkulturelle Kompetenz, Erfurt 2012.
- Goscinny, René; Uderzo, Albert: Asterix und Obelix, Band 21, Das Geschenk Caesars.

Code FREAK: Automatisches Feedback für die Programmierausbildung

Wegen großer Teilnehmerzahlen kann Feedback durch Dozierende nicht immer individuell gegeben werden. Das Open Source System „Code FREAK“ wurde entwickelt, um Lehrende durch automatisiert erzeugtes Feedback und Bewertungen in der Programmierausbildung zu entlasten.

| Von Prof. Dr.-Ing. Felix Woelk und Henning Kasch



Foto: Matthias Plich

Prof. Dr.-Ing. Felix Woelk
Professor für Informatik

felix.woelk@fh-kiel.de, fh-kiel.de



Foto: privat

Henning Kasch
Projektmitarbeiter

codefreak@fh-kiel.de, fh-kiel.de

beide:

Fachhochschule Kiel
Grenzstraße 5
24149 Kiel

In vielen technischen Studiengänge wie Elektrotechnik, Maschinenbau, Mechatronik oder Informatik werden grundlegende Programmierkenntnisse gefordert. Darüber hinaus finden sich diese zunehmend auch in nicht technischen Curricula (z. B. Medien, Wirtschaft) wieder. Dies führt häufig dazu, dass die Ausbildung in der Programmierung in sehr großen Gruppen durchgeführt werden muss. Trotzdem sollen Studiengänge vermehrt auf fachliche Kompetenzen, d. h. die eigenständige Fähigkeit zur Umsetzung oder Anwendung einer bestimmten Tätigkeit, ausgerichtet werden (Schaper et al., 2012). In großen Veranstaltungen werden Aufgaben aufgrund der eingeschränkten Zeit der Lehrenden häufig durch Gruppen von Studierenden bearbeitet. Für die Lehrenden ist es oftmals nicht möglich, die Leistungen innerhalb dieser Gruppen zu differenzieren. Und obwohl die herausragende Stellung von Feedback für den Lernprozess unstrittig ist (Hattie and Timperley, 2007), kann daher individuelles, qualifiziertes Feedback nicht ausreichend gegeben werden.

Häufig ist Feedback deswegen ineffizient, weil es zu spät gegeben wird. Daher sollte Feedback zeitnahe erfolgen und darüber hinaus die Studierenden zur Auseinandersetzung mit der Rückmeldung animieren (Carless, 2006). Lernerfolge werden in der Gruppe begünstigt, wenn sich alle Personen aktiv mit den Aufgaben auseinandersetzen. Dies ist aber nicht immer der Fall: Das Phänomen des „Social Loafing“ (Trittbrettfahren) beschreibt, dass sich nur ein Teil der

Gruppenmitglieder aktiv mit dem Lernstoff auseinandersetzt, während der restliche Teil eine passive Rolle einnimmt. Dies gefährdet den Lern- oder Studienerfolg, weil dadurch wichtige Grundlagen fehlen.

An diesem Punkt setzt die hier vorliegende Arbeit an: Code FREAK entlastet die Lehrenden beim Geben von Feedback und Bewertung, sodass die Bearbeitung der Aufgaben individuell erfolgen kann. Es gibt mehrere Übersichtsartikel über Systeme zur automatisierten Beurteilung: Wasik et al. (2018) haben das Thema in einem breiteren Kontext betrachtet und eine Übersicht zu automatisierten Online-Beurteilungssystemen zusammengetragen. Dabei unterteilen sie die Systeme anhand verschiedener Nutzungsszenarien: Online Compiler, System für Data Mining, Ausbildung und Programmierwettbewerbe, System zur Personalgewinnung sowie Entwicklungsumgebungen. Darüber hinaus wird auch der Evaluationsprozess formal definiert: Er besteht aus den Schritten Abgabe, Beurteilung und Vergabe von Punkten. Keuning et al. (2019) fokussieren sich in ihrer Übersicht auf Systeme zur Programmierausbildung.

Anforderungen

Das übergeordnete Ziel lautet: Jeder Studierende soll individuelles und detailliertes Feedback erhalten, um das Lernergebnis zu optimieren – selbst in großen Kohorten. Daraus ergeben sich die folgenden konkreten Anforderungen:

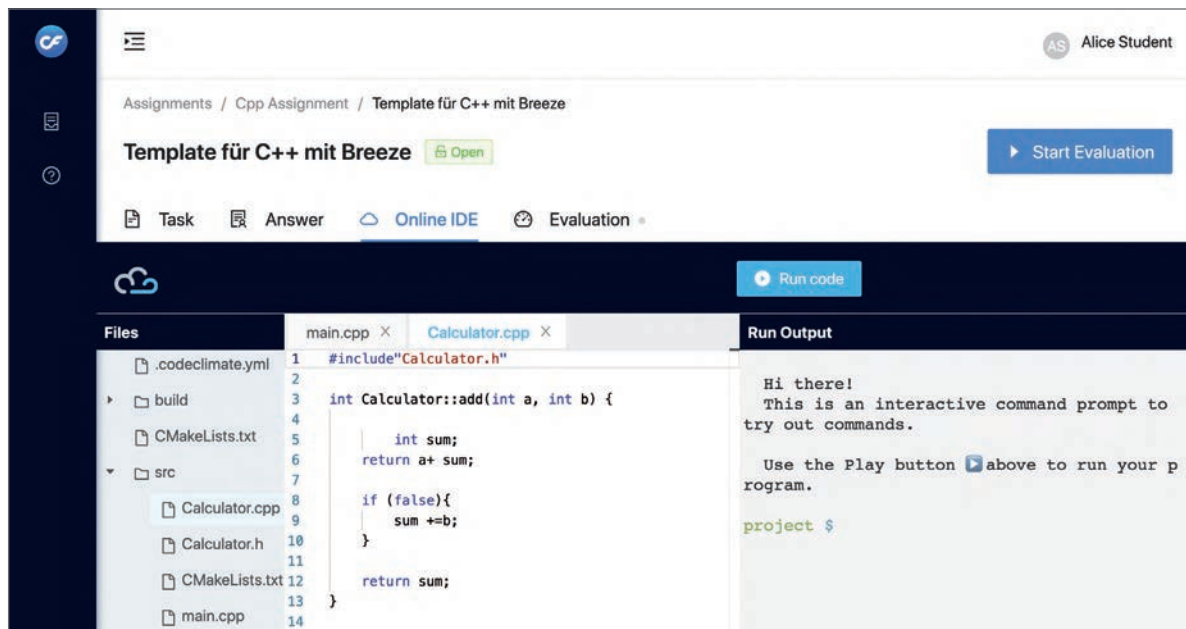


Abbildung 1: Die Online-IDE von Code FREAK zur Bearbeitung von Aufgaben.

1. Feedback soll automatisiert erzeugt werden.
2. Manuelles, komplexes Feedback soll effizient gegeben werden können.
3. Eine Entwicklungsumgebung (IDE) soll ohne Einrichtung verwendet werden können.
4. Das Erstellen von Aufgaben und Arbeitsblättern muss effizient sein.
5. Das System muss agnostisch gegenüber der konkreten Programmiersprache sein.
6. Die Komplexität der möglichen Aufgaben soll vom System nicht eingeschränkt werden.
7. Feedback soll zeitnah auf die Einreichung erfolgen.
8. Feedback soll detailliert und hilfreich sein.
9. Das User Interface (UI) soll unabhängig von Hardware und Betriebssystem sein.
10. Das UI soll intuitiv bedienbar sein.
11. Das System soll kostengünstig sein.
12. Das System soll stabil sein.
13. Das System soll einfach erweitert werden können (um neue Tools oder Sprachen).
14. Die relevanten gesetzlichen Regelungen (z. B. DSGVO) sollen erfüllt werden.
15. Die Ausführung von studentischen Abgaben soll kein Risiko darstellen.
16. Das System muss für viele Nutzer gleichzeitig nutzbar sein.
17. Das System soll sich in gängige Lernmanagementsysteme (LMS) integrieren.

Umsetzung

Code FREAK (Code Feedback, Review and Evaluation Kit) wurde entwickelt, da keines der wichtigsten Systeme im Markt (repl.it, codepen.io, codecademy.com, Moodle Plugin CodeRunner, Jupyter nbgrader & Aizu Online Judge) alle oben genannten Anforderungen erfüllt. Das UI von Code FREAK läuft unabhängig vom verwendeten Betriebssystem im Browser

„Jeder Studierende soll individuelles und detailliertes Feedback erhalten, um das Lernergebnis zu optimieren – selbst in großen Kohorten.“

und bietet unterschiedliche Sichten für Studierende und Dozierende. Die Sicht der Studierenden (siehe Abbildung 1) ist durch Reduktion auf essenzielle Funktionen besonders intuitiv bedienbar. Die Daten sind in Code FREAK wie folgt strukturiert: Die einzelnen Aufgaben (Tasks) werden in Aufgabenblättern (Assignments) zusammengefasst und so den Studierenden zur Verfügung gestellt. Aufgaben können aus einer Aufgabensammlung (Task Pool) in ein Aufgabenblatt übernommen werden. Code FREAK besteht aus fünf grundlegenden Teilen: dem Abgabesystem, einer online IDE, einem Reviewsystem, einem System für automatisches Feedback und eines zur automatischen Bewertung der Abgabe. Feedback kann auf zwei unterschiedliche Arten automatisch erzeugt werden:

- Die statische Code-Analyse (Abbildung 2) erzeugt automatisiert Hinweise zur Struktur des Quellcodes (z. B. Einrückung), zu Code Smells (z. B. unbenutzte Variablen, Länge von Funktionen, nicht erreichbarer Code, unbenutzte oder nicht initialisierte Variablen usw.) und zu potenziellen oder echten Fehlern (z. B. Hinweise zu Sicherheitslücken in den verwendeten Bibliotheksfunktionen). Hierfür werden die etablierten Tools für die verschiedenen Programmiersprachen einheitlich aggregiert.

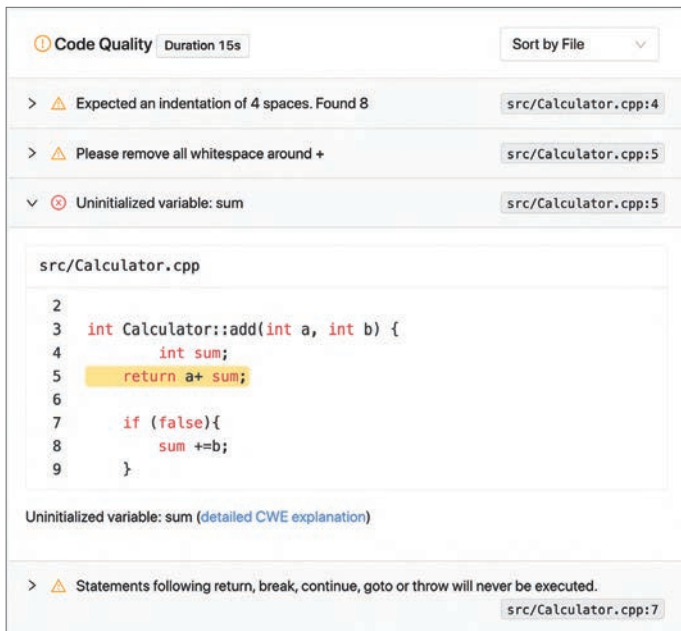


Abbildung 2: Das Ergebnis der statischen Codeanalyse wird von Code FREAK angezeigt (Ausschnitt).

■ Automatisierte Tests auf funktionale Korrektheit für Aufgaben werden vom Dozierenden erstellt. Dafür gibt es Vorlagen für die wichtigsten Programmiersprachen (aktuell für Java, JavaScript, C++, C# sowie Python). Das Feedback wird entweder mit einem Unit-Test-Framework (JUnit, Jest, Google Test, NUnit, pytest, etc.) oder mit einem beliebigen, ausführbaren Programm (Skript) erzeugt. Das Übersetzen und Ausführen der Abgabe ist dabei der erste und einfachste Test, der immer durchgeführt werden sollte. Zwei Beispiele für Aufgaben mit automatischem Feedback sind die Umsetzung einer Funktion zur Suche von Buchstaben in einem gegebenen Text sowie das Auflösen von Mergekonflikten bei der Verwendung von Git.

Zusätzlich zur automatisierten Rückmeldung können abgegebene Dateien manuell kommentiert werden. Code FREAK setzt sich aus vier Komponenten zusammen (Abbildung 3):

1. Backend
2. Docker Daemon
3. Container mit IDEs (eine Instanz pro Studierenden)
4. Container für Ausführung und Evaluation (je eine Instanz pro Studierenden)

Diese Konzeption als Cloud-Anwendung hat mehrere Vorteile: Die Anwendung bleibt durch die Kapselung der Container auch bei der Ausführung von nicht vertrauenswürdigen studentischen Code sicher. Ferner ist das System sowohl sehr gut horizontal skalierbar als auch einfach auf andere Programmiersprachen und Tools erweiterbar. Es existiert eine erste, rudimentäre Anbindung an Lernplattformen über die standardisierte LTI-Schnittstelle: Durch

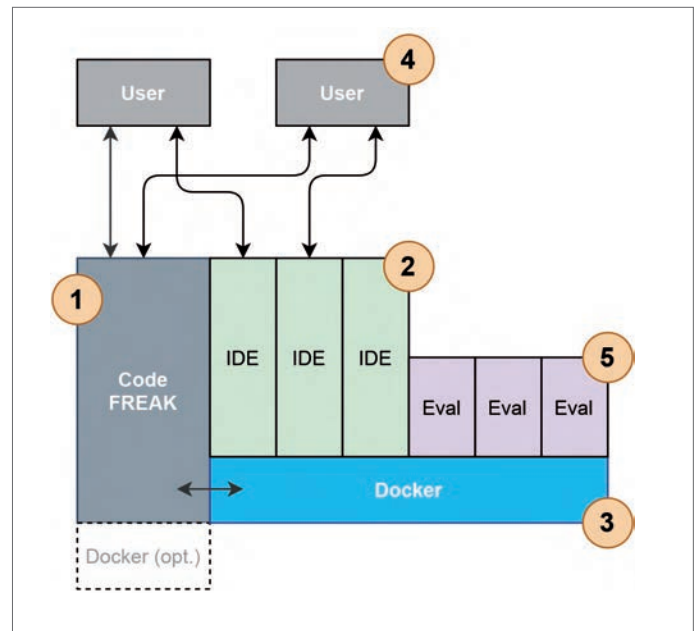


Abbildung 3: Architektur von Code FREAK: Jeder Studierende ist vom System getrennt. Er arbeitet in seinem eigenen IDE Container und seine Programme und Evaluationen werden ebenfalls in einem eigenen Container ausgeführt.

diese Anbindung werden Benutzerdaten inklusive der Authentifizierung übernommen und Code FREAK kann als externes Tool in Kurse eingebunden werden.

Ergebnisse

Code FREAK wurde durch ein kleines Team aus einem Teilzeitmitarbeiter und mehreren Studierenden entwickelt. Die Entwicklung von Code FREAK wurde gleichzeitig für die Ausbildung im Studiengang Informationstechnologie genutzt: Teile des Systems sind als Projekt oder Thesis umgesetzt worden. Bislang haben über 400 Studierende und fünf Lehrende Code FREAK an der FH Kiel genutzt. Die Ausbildung erstreckte sich dabei von den Grundlagen der Programmierung mit Java oder C über Git bis hin zu fortgeschrittenen Kursen mit Python. Im kommenden Semester werden zwei neue Module mit C++ und Python hinzukommen. Einen ersten Überblick über die Nutzung des Tools liefern die Ergebnisse des Kurses ‚Programmieren‘ (1. Semester, Studiengänge Informationstechnologie sowie Elektrotechnik). Im Verlauf des Semesters wurden den Studierenden sieben verschiedene Programmieraufgaben über das System gestellt, die erste Aufgabe haben 106 Studierende abgegeben, die letzte Aufgabe nur noch 61 Studierende. Bei der Auswertung der Daten ist auffällig, dass erfolgreiche Studierende das System intensiver nutzen: Sie fangen im Mittel früher mit der Bearbeitung der Aufgaben an (Mittelwert $\mu=145h$, Standardabweichung $\sigma=199$ vs. $\mu=78h$, $\sigma=129$, siehe Abbildung 4) und nutzen die Möglichkeit zu evaluieren öfter ($\mu=5.1$, $\sigma=6.62$ vs. $\mu=2.5$, $\sigma=1.9$). Ein Studierender hat seine verschiedenen Lösungsvarianten für

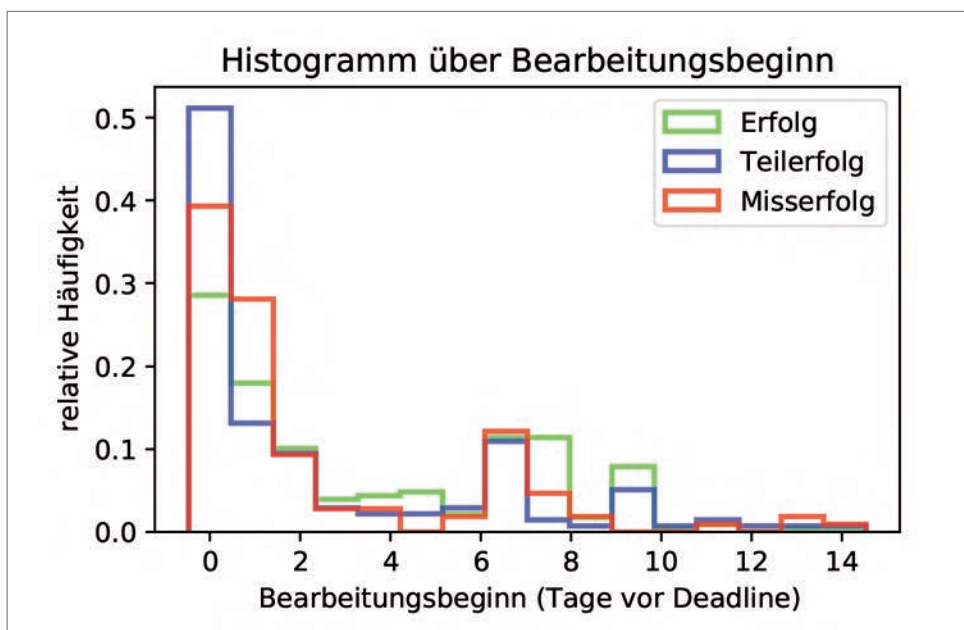


Abbildung 4: Histogramm über den Beginn der Bearbeitung relativ zur Deadline in Abhängigkeit vom Erfolg. Erfolgreiche Studierende fangen im Mittel früher mit der Bearbeitung der Aufgaben an.

eine einzige Aufgabe insgesamt 74 mal vom System evaluieren lassen. Dabei hat er die Lösung sukzessive verbessert, sodass am Ende alle automatischen Tests erfolgreich bestanden wurden und die statische Code-Analyse ebenfalls keine Anmerkungen mehr lieferte.

Fazit & Ausblick

Bereits bei der ersten Nutzung von Code FREAK zeigte sich, dass Studierende, die das automatisierte Feedback vermehrt nutzten, im Mittel ein besseres Ergebnis erzielten. Die Hoffnung ist, dass diese Studierenden als Multiplikator wirken und so die individuelle Nutzung von Code FREAK stimulieren. Die abschließende Untersuchung des Einflusses von Code FREAK auf das Lernergebnis steht allerdings noch aus. Code FREAK steht als Open Source Projekt

(GNU Affero General Public License) unter codefreak.org zur Verfügung. Es befindet sich im Stadium eines fortgeschrittenen Prototypen mit sehr guter Stabilität. Insgesamt sind schon viele Anforderungen umgesetzt, allerdings ist die Usability noch nicht in allen Aspekten befriedigend.

Code FREAK wird ständig verbessert und weiterentwickelt. Geplante Funktionen sind z. B. ein Score Board über Bewertungen, verbesserter Review-Mechanismus, verbesserte Skalierung durch Container-Orchestrierung, automatische Erkennung von Plagiaten, bessere Anbindung an LMS, Unterstützung für nicht-Browser-basierte IDEs usw. Mittelfristig soll die Nutzung des Tools ausgebaut und eine Open Source Community aufgebaut werden. Auch der Aufbau einer Sharing-Plattform für Aufgaben wäre denkbar. Ferner steht der Test des Tools in einer Prüfungssituation noch aus. ■

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5530450>

Literatur

- Carless, C.: Differing perceptions in the feedback process. In: *Studies in higher education* Nr. 2, Jg. 31 (2006), S. 219–233.
- Hattie, J.; Timperley, H.: The power of feedback. In: *Review of educational research* Nr. 1, Jg. 77 (2007), S. 81–112.
- Keuning, H.; Jeuring, J.; Heeren, B.: A Systematic Literature Review of Automated Feedback Generation for Programming Exercises. *ACM Transactions on Computing Education* Nr. 1, Jg. 19 (2019), S. 1–43.
- Schaper, N.; Reis, O.; Johannes, W.; Horvath, E.; Bender, E.: *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*, Hochschulrektorenkonferenz, Arbeitspapier, 2012.
- Wasik, S.; Antczak, M.; Badura, J.; Laskowski, A.; Sternal, T.: A survey on online judge systems and their applications. In: *ACM Computing Surveys* Nr. 1, Jg. 51 (2018), S. 1–34.

Nordrhein-Westfalen

Neues Landesportal für Studium und Lehre

Das neue Landesportal für Studium und Lehre ORCA.nrw (Open Resources Campus NRW) geht an den Start. Mit ORCA.nrw bauen die Hochschulen, finanziert durch das Land Nordrhein-Westfalen, eine neue landesweite Infra- und Servicestruktur zur Unterstützung und Förderung der digitalen Lehre an den Hochschulen auf. Mit einem Netzwerk von 37 Hochschulen ist es bundesweit das größte Portal dieser Art, das die NRW-Hochschulen gemeinsam betreiben. Bis 2023 stellt das Land insgesamt rund acht Millionen Euro für den Aufbau und Ausbau des Portals zur Verfügung. Ziel ist es, durch verstärkte Zusammenarbeit bei der Digitalisierung von Studium und Lehre entsprechende Kompetenzen in allen Hochschulen zu stärken und Lehrenden und Lernenden einen unkomplizierten Zugriff auf die hierfür notwendigen Tools zu ermöglichen. Bis spätestens Ende 2022 sollen alle Studierenden und Lehrenden aus ihren jeweiligen Lern-Management-Systemen (z. B. Moodle oder ILIAS) heraus auf freie Bildungsressourcen in ganz Deutschland zugreifen können. „Mit dem Landesportal für Studium und Lehre ORCA.nrw schaffen wir als Landesregierung gemeinsam mit den Hochschulen ein hochschulübergreifendes Netzwerk. Vom Videostreaming von Vorlesungen über Community-Plattformen bis hin zur

Vermittlung digitaler Kompetenzen: Von ORCA.nrw und dem hochschulübergreifenden Austausch werden Studierende und Lehrende gleichermaßen profitieren. Mit ORCA.nrw kommen wir unserer Vision eines vernetzten Wissenschaftsstandortes in Nordrhein-Westfalen einen entscheidenden Schritt näher“, sagt Wissenschaftsministerin Isabel Pfeiffer-Poensgen. „Durch das Portal ORCA.nrw stärken wir digital gestütztes Lehren und Lernen und erweitern den Fundus an freien Bildungsmaterialien substanziell, der Lehrenden und Studierenden nordrhein-westfälischer Hochschulen zur Verfügung steht“, sagt Dr. Markus Deimann, Geschäftsführer des Landesportals.

Mit dem Netzwerk von ORCA.nrw soll in Nordrhein-Westfalen die Entwicklung von Lehr- und Lernszenarien in einer digital geprägten Welt gefördert und umgesetzt werden. An jeder Hochschule ist dafür eine Netzwerkstelle als Brückenfunktion eingerichtet worden; das Land finanziert diese Stellen zunächst bis 2024. Durch diese soll eine breite Vernetzung zwischen den Hochschulen, den Lehrenden vor Ort und dem Landesportal ORCA.nrw sichergestellt werden, um digitale Lehre durch Kooperationen und Synergien zu fördern. Das Landesportal begrenzt

sich dabei nicht auf offene Bildungsressourcen in Nordrhein-Westfalen, sondern bietet mit OERSI (Open Educational Resources Search Index) Zugriff auf bundesweite Ressourcen. Hier arbeitet das Portal auch eng mit den Portalen aus anderen Bundesländern zusammen. OERSI ist eine Suchmaschine für freie Bildungsressourcen, die vom Leibniz-Informationszentrum Technik und Naturwissenschaften (TIB) in Hannover und dem Hochschulbibliothekszentrum des Landes Nordrhein-Westfalen (hbz) gemeinsam entwickelt und betrieben wird.

Bestandteil von ORCA.nrw ist unter anderem der Streamingdienst educast.nrw. Ziel von educast.nrw ist der Aufbau eines landesweiten Service zur Bereitstellung von Videocontent für den Einsatz in Studium und Lehre. An ORCA.nrw ist zudem eine Rechtsinformationsstelle zum Thema E-Learning angedockt, die insbesondere bei Rechtsfragen für Lehrende eine Unterstützung bieten soll.

Zum Landesportal für Studium und Lehre ORCA.nrw:

<http://www.orca.nrw>

mkw.nrw

Hochschulallianzen

Großes Potenzial, aber unzureichende Unterstützung

Anlässlich eines Strategiegesprächs von Hochschulleitungen mit der EU-Kommissarin für Innovation, Forschung, Bildung und Jugend, Mariya Gabriel, unterstrich der Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Prof. Dr. Peter-André Alt, die Bedeutung der Europäischen Hochschulallianzen für die deutschen Hochschulen: „In der grenzüberschreitenden Kooperation steckt für die Hochschulen ein enormes Potenzial. Sie hilft, die internationale Wettbewerbsfähigkeit deutscher Hochschulen zu stärken, die akademischen Freiheiten in Europa zu sichern und eine europäische Identität zu entwickeln. Die Umsetzung und Etablierung

der Europäischen Hochschulallianzen mit gemeinsamen Regeln und Strukturen für die reibungslose Kooperation in Forschung und Lehre bleibt jedoch ein Kraftakt für die Hochschulen. Aus Sicht der HRK ist eine Grundvoraussetzung für den Erfolg, dass Länder, Bund und Europäische Union beim Aufbau der Netzwerke eng zusammenarbeiten. Auf EU-Ebene bedarf es einer angemessenen und langfristigen Finanzierung sowie eines Gestaltungsfreiraums für die Hochschulen. Es sollten zukünftig auch alle Hochschultypen mitgenommen und eingebunden werden. Die Hochschulen können sich über zusätzliche Fördermittel des Bundes

freuen, die über das nationale Begleitprogramm des Deutschen Akademischen Austauschdienstes vergeben werden. Zur Unterstützung durch die Bundesländer allerdings hat eine HRK-Analyse ein gemischtes Bild ergeben. Während in Ländern wie Baden-Württemberg, Thüringen oder Niedersachsen Kooperationshindernisse bereits gezielt beseitigt und die Hochschulen auf die grenzüberschreitende Zusammenarbeit vorbereitet werden, gibt es in anderen Bundesländern zum Teil wenige oder gar keine Unterstützungsaktivitäten. Es ist sehr bedauerlich, wenn das Potenzial der strategischen Zusammenarbeit in Forschung

und Entwicklung, von europäischen integrierten Studiengängen sowie von neuen Formaten der Mobilität und der digitalen Kooperation hier nicht in vollem Umfang erkannt wird. Die deutschen Hochschulen hoffen in diesem Kontext auf zeitnahe Veränderung.“

HRK

Anzeige

Führungs-, Karriere- und Persönlichkeits-coaching

in Wissenschaft, Forschung und Lehre

Team Römer www.team-roemer.de/res



Zukunft der Lehre

Mythen des digitalen Wandels

Seit geraumer Zeit kursieren Ängste, Hoffnungen, (leere) Versprechungen und diffuse Vorstellungen rund um die Digitalisierung an Hochschulen. Lange Zeit waren Hochschulangehörige nicht gezwungen, sich damit auseinanderzusetzen. Doch dann kam die Corona-Pandemie und stellte die (Hochschul-)Welt auf den Kopf. Alle Hochschulangehörigen mussten sich – in welcher Form und Intensität auch immer – mit digitalen Formaten auseinandersetzen, um ihre Lehre fortzuführen und mit Studierenden in Kontakt zu bleiben. Nun könnte man denken, dass in diesen drei Corona-Semestern etliche Fehlannahmen rund um die Digitalisierung an Hochschulen ausgeräumt wurden – schließlich haben alle Lehrenden Erfahrungen mit einer digitalen Hochschule gesammelt. Tatsächlich aber scheinen einige der Mythen weiterhin zu kursieren. Das Hochschulforum Digitalisierung hat nun neun derartige Vorstellungen identifiziert, die im Kontext der digitalen Hochschulbildung immer noch für Verunsicherung sorgen, und ordnet sie vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie ein.

„Die Ad-hoc-Umstellung auf eine digitale Lehre hat gut funktioniert. Es gibt immer mehr Expertinnen und Experten der digitalen Hochschulbildung. Und doch halten sich insbesondere solche Annahmen standhaft, bei denen die Digitalisierung regelrecht verteufelt wird und als ursächlich für eine negative Veränderung des Systems dargestellt wird“, sagt Josephine Sames, Projektmanagerin im Hochschulforum Digitalisierung, die das Papier gemeinsam mit ihren Kollegen Philipp Neubert, Projektmanager, und Julius Friedrich,



Foto: CHE

Projektleiter, verfasst hat. „Mit diesem Diskussionspapier wollen wir neue Perspektiven aufzeigen und einen breiten und offenen Diskurs zu diesem Thema anregen.“ Konkret beleuchtet werden folgende Mythen:

- Ein Großteil der Hochschulen wird aussterben.
- Die Präsenzlehre soll abgeschafft werden.
- Digitalisierung macht Lehrende überflüssig.
- Digitale Lehre ist nicht auf das Lehrdeputat anrechenbar.
- Digitalisierung schränkt die Freiheit der Lehre ein.
- Digital Natives haben Digitalkompetenzen mit der Muttermilch aufgesogen.
- Diskursive Formate sind digital nicht möglich.
- Digitalkenntnisse sind wichtiger als didaktische Fähigkeiten.
- Digitalisierung ist ein Sparmodell.

Weitere Informationen:

🔗 <https://www.che.de/download/9-mythen-des-digitalen-wandels-in-der-hochschulbildung/>

CHE

Die Meldungen in dieser Rubrik, soweit sie nicht namentlich gekennzeichnet sind, basieren auf Pressemitteilungen der jeweils genannten Institutionen.

Bremen

Finanzielle Entlastung für Studierende und Hochschulen

135 Euro zahlen Studierende für Verwaltung und Studienwerk pro Semester an ihre Hochschule. In Corona-Zeiten können viele das Geld aber nicht aufbringen, insbesondere wenn ihre Nebenjobs wegen Corona weggefallen sind. Nun übernimmt Bremen auf Antrag der Studierenden diese Kosten. Nach dem Beschluss des Senats hilft Bremen damit Studierenden, die ihren Härtefall nachweisen können, und schützt zugleich die Hochschulen vor coronabedingten Einnahmeausfällen. Insgesamt sollen 750.000 Euro hierfür aus dem Bremen-Fonds fließen. „Das ist gut angelegtes Geld, wir vermeiden so, dass Studierende aus Geldgründen abspringen oder exmatrikuliert werden,

weil sie nicht zahlen können“, sagt die für die bremischen Hochschulen zuständige Senatorin für Wissenschaft und Häfen, Claudia Schilling.

Aber auch ein neues Stipendienprogramm brachte der Senat auf den Weg: Studienanfängerinnen und -anfänger aus einkommensschwachen Familien, die im Wintersemester starten wollen, können nun einen einmaligen Zuschuss von 800 Euro beantragen. So soll vermieden werden, dass sie durch die hohen Kosten eines Studienbeginns abgeschreckt werden. „Ich freue mich, dass es uns erneut gelungen ist, den Studierenden in dieser durch Corona bedingten

schwierigen Phase ihres Studiums zu helfen, eine Hilfe, die besonders Studierenden aus einkommensschwachen Familien wichtig ist“, so Claudia Schilling.

Last, but not least erhalten die Hochschulen aus dem Bremen-Fonds knapp 1,5 Millionen Euro als Kompensation für den Ausfall der Langzeitstudengebühren. Mit dem 1. Corona-Eilgesetz wurden im Juli 2020 Langzeitstudierende von der Studiengebühr befreit, um bei ihnen die wirtschaftlichen Folgen der Pandemie abzumildern und Studienabbrüche zu verhindern.

swh.bremen

DAAD

Kolonialaufarbeitung

Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) fördert die Aufarbeitung der deutschen Kolonialherrschaft in Ländern Afrikas, Asiens und des Pazifiks. Finanziert vom Auswärtigen Amt (AA) startet dazu das Stipendienprogramm „German Colonial Rule“. Das Programm fördert bis 2026 Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler aus den ehemaligen deutschen Kolonialregionen. „Es ist gut und richtig, dass wir gemeinsam mit dem Auswärtigen Amt ein Stipendienprogramm starten, das mehr Licht in das Kolonial-Kapitel der deutschen Geschichte bringen soll. Die Forschung junger Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus den ehemaligen Kolonialregionen gemeinsam mit deutschen Hochschulen ist ein wichtiges Zeichen weltweiter Annäherung. Damit tragen wir als DAAD dazu bei, historische und moralische Verantwortung für das entstandene Leid der Menschen in vielen Ländern Afrikas und Asiens zu übernehmen und schaffen Grundlagen für zukünftige internationale Wissenschaftskooperationen in der Kolonialforschung“, sagte DAAD-Präsident Prof. Dr. Joybrato Mukherjee. „Die Kolonialzeit

war keine historische Fußnote. Sie prägt das Leben von Milliarden von Menschen bis heute. Auch die deutsche Kolonialherrschaft hat in vielen Ländern, gerade in Afrika, tiefe Wunden hinterlassen. Mit dem DAAD-Stipendienprogramm German Colonial Rule laden wir Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Afrika, Asien und dem pazifischen Raum ein, gemeinsam mit Forscherinnen und Forschern aus Deutschland dieses viel zu lange vernachlässigte Kapitel unserer Geschichte aufzuarbeiten – gerade auch die Rolle deutscher Behörden während der Kolonialzeit. Die Anerkennung historischer Verantwortung ist die Voraussetzung dafür, gemeinsam die Zukunft zu gestalten“, sagte Michelle Müntefering, Staatsministerin für Internationale Kulturpolitik im Auswärtigen Amt.

Der DAAD vergibt im neuen Programm „German Colonial Rule. Scholarship Programme for Cooperative Research“ bis zu acht Promotionsstipendien an hervorragende Studierende aus früher von Deutschland kolonisierten Staaten Afrikas, Asiens und des Pazifiks. Gemeinsam betreut von



Kolonialstaatssekretär Dernburg lässt sich während seines Besuchs in den deutschen Kolonien (1907) von Afrikanern tragen.

Foto: Bundesarchiv, Bild 146-1984-041-07, Fotograf: o. A.

Hochschullehrenden aus dem Globalen Süden und Deutschland werden die ausgewählten Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler an deutschen Hochschulen mit dem Ziel der Promotion forschen. Im Mittelpunkt ihrer Forschung sollen das politische Handeln der verantwortlichen Regierungsstellen im ehemaligen Deutschen Reich sowie die politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Auswirkungen auf die betroffenen Länder stehen.

DAAD

Wie leben und studieren junge Menschen in Europa?

EUROSTUDENT ist ein langjähriges internationales Befragungsprojekt des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), das alle wichtigen Themenbereiche rund um das Studium untersucht, darunter die Art des Hochschulzugangs, demografische Merkmale von Studierenden, Charakteristika des Studiums, Zeitbudget und Erwerbstätigkeit, Einnahmen und Ausgaben, Wohnformen sowie Auslandsmobilität. Mit der neuen Studie Social and Economic Conditions of Student Life in Europe – EUROSTUDENT VII 2018 – 2021 werden erneut aktuelle Informationen vorgelegt. Sie beruhen auf Daten zu sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen von Studierenden im Europäischen Hochschulraum (EHR), die bei über 370.000 Studierenden in 25 Ländern anhand von Indikatoren erhoben

wurden. Die Ergebnisse zeigen, dass sich das Studium und der Studierendenalltag in den verschiedenen Ländern des Europäischen Hochschulraums unterscheiden, etwa mit Blick auf das Alter der Studierenden und den Hochschulzugang als auch die Lebens- und Studienbedingungen. Eine Gemeinsamkeit ist jedoch, dass Studierende aus bildungsfernerem oder finanziell schlechter gestelltem Elternhaus in den meisten Ländern unterrepräsentiert sind.

Deutliche Unterschiede im studentischen Alltag verschiedener Länder betreffen die Themenfelder Wohnsituation und Finanzierung des Studiums: Studierende in Österreich, Finnland, Island, Malta, Norwegen und Schweden etwa starten (im Durchschnitt) relativ spät in ein Studium, bringen oft

schon Berufserfahrung mit, leben – mit Ausnahme von Malta – selten bei ihren Eltern und arbeiten, um ihre Lebenshaltungskosten zu bestreiten. Studierende in Kroatien, der Tschechischen Republik, Frankreich, Georgien, Irland, Italien, Litauen, Luxemburg, den Niederlanden, Polen, Portugal, Rumänien, Slowenien und der Türkei sind dagegen meist unter 25 Jahre alt, haben wenig Berufserfahrung und leben in der Regel noch bei ihren Eltern, von denen sie auch finanziell erheblich unterstützt werden.

Zum Bericht

📄 https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VII_Synopsis_of_Indicators.pdf

DZHW

IMPRESSUM

Herausgeber:
Hochschullehrerbund –
Bundesvereinigung e. V. **h1b**
Godesberger Allee 64
53175 Bonn
Telefon: 0228 555 256-0
Fax: 0228 555 256-99

Chefredakteur:
Prof. Dr. Christoph Maas
Molkenbuhstr. 3
22880 Wedel
Telefon: 04103 141 14
christoph.maas@haw-hamburg.de
(verantwortlich im Sinne des Presserechts
für den redaktionellen Inhalt)

Redaktion:
Dr. Karla Neschke
Telefon: 0228 555 256-0
karla.neschke@h1b.de
in Kooperation mit der DUZ Verlags-
und Medienhaus GmbH

Schlusskorrektur:
Manuela Tiller, www.textwerk-koeln.de

Gestaltung und Satz:
DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH
Nina Reeber-Laqua, Kronberg

Titelbild: skdesign/123rf.com
Piktogramme: S. 33, 34, 35, 36 und 39:
123rf.com

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

Verlag:
DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH
Kaiser-Friedrich-Straße 90
10585 Berlin
Telefon: 030 212 987-0
info@duz-medienhaus.de
www.duz-medienhaus.de

Dr. Wolfgang Heuser
(Geschäftsführer)
w.heuser@duz-medienhaus.de

Anzeigen:
DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH
Stefanie Kollenberg (Leitung),
Telefon: 030 212 987-31
Fax: 030 212 987-20
anzeigen@duz-medienhaus.de

Erscheinung:
zweimonatlich

Bezugsbedingungen:
Jahresabonnements für Nichtmitglieder
45,50 Euro (Inland), inkl. Versand
60,84 Euro (Ausland), inkl. Versand
Probeabonnement auf Anfrage
Erfüllungs-, Zahlungsort und Gerichtsstand
ist Bonn.

Verbandsoffiziell ist die Rubrik „**h1b** aktuell“.
Alle mit Namen der Autorin/des Autors versehenen Beiträge entsprechen nicht unbedingt der Auffassung des **h1b** sowie der Mitgliedsverbände.

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:
27. August 2021

ISSN 0340-448 x



DIE THEMEN DER NÄCHSTEN AUSGABEN

- 6/2021: Mobilität
- 1/2022: Employability und Bildung
- 2/2022: 50 Jahre **h1b**

Es erleichtert Ihnen und uns die Arbeit, wenn Sie Aufsatzmanuskripte frühzeitig ankündigen.

Kontakt:
Prof. Dr. Christoph Maas
@ christoph.maas@haw-hamburg.de





Alles, was Recht ist

Hochschullehrende als Rechtsbeistände

In einer aktuellen Entscheidung hat das Oberlandesgericht (OLG) Bamberg die Vertretungsbefugnis eines deutschen Hochschullehrers im strafprozessualen Klageerzwingungsverfahren verneint und damit die Tätigkeit von Rechtsprofessorinnen und -professoren als Geschädigtenvertreter *contra legem* in Frage gestellt.

Hochschullehrende mit Befähigung zum Richteramt dürfen im deutschen Strafprozess strafverteidigen. Die deutsche Strafprozessordnung stellt sie den Kolleginnen und Kollegen aus der Anwaltschaft nach § 138 Absatz 1 Strafprozessordnung (StPO) gleich. Hieran hat die viel diskutierte Entscheidung des Bundesgerichtshofs zur Of-Counsel-Tätigkeit eines FH-Professors in einer Kanzlei (BGH, Beschluss vom 22. Juli 2020, AnwZ (BrFG) 3/20) nichts geändert.

Weitaus weniger ist bekannt, dass Rechtsprofessorinnen und -professoren auch die Vertretung von Geschädigten (Verletzten) übernehmen können. Im Zuge des zweiten Opferrechtsreformgesetzes wurden die Rechte der Geschädigten im Strafprozess den Beschuldigtenrechten angeglichen und die Vorschrift des § 138 StPO um einen Absatz drei ergänzt. Nach der Neuregelung können Zeugen, Privatkläger, Nebenkläger, Nebenklägerbefugte und Verletzte nunmehr auch Rechtslehrer an deutschen Hochschulen als Rechtsbeistand wählen.

Der Verletzte im Strafprozess kann nach § 172 StPO ein Klageerzwingungsverfahren anstreben, wenn die Staatsanwaltschaft die Einleitung eines Strafverfahrens gegen den Beschuldigten ablehnt. Die Entscheidung der Staatsanwaltschaft wird dann durch ein Gericht überprüft. Diese Kontrollsicherung im Strafverfahren ist wichtig, weil das gerichtliche Hauptverfahren die Erhebung der öffentlichen Klage durch die Staatsanwaltschaft bedingt. Damit eine Überprüfung der Einstellungsentscheidung aber nur in sinnvollen Fällen erfolgt, sieht das Gesetz zu Recht formale Sicherungen vor. Hierzu gehört, dass ein entsprechender Antrag

gemäß § 172 Absatz 3 Satz 2 StPO nach dem Wortlaut der Vorschrift von einem Rechtsanwalt unterzeichnet sein muss.

Vor diesem Hintergrund hat das OLG Bamberg in seinem Beschluss einen Klageerzwingungsantrag als „bereits unzulässig“ abgelehnt, weil dieser nicht von einem Rechtsanwalt, sondern von einem Strafverteidiger und Rechtslehrer einer deutschen Hochschule unterzeichnet war, und begründet: „Indem der Gesetzgeber klar zwischen den Begriffen ‚Rechtsanwalt‘ und ‚Rechtslehrer an einer deutschen Hochschule‘ differenziert (§ 138 Absatz 1 StPO) und Letzteren nur im Ausnahmefall, nämlich hinsichtlich der Möglichkeit, als Verteidiger aufzutreten, einem Rechtsanwalt gleichstellt, lassen bereits Wortlaut und Systematik erkennen, dass ein Rechtslehrer an einer deutschen Hochschule nicht einem Rechtsanwalt gleichzusetzen ist.“

Dies überzeugt gleich in mehrfacher Hinsicht nicht. Offensichtlich hat der Senat zum einen verkannt, dass der Gesetzgeber den Hochschullehrer generell (und nicht nur im Ausnahmefall!) einem Rechtsanwalt im Bereich der Verteidigung gleichstellt (§ 138 Absatz 1 StPO). Zum anderen hat er die eingangs dargestellte Neuregelung des § 138 Absatz 3 StPO übersehen und in der Folge weiterhin verkannt, dass der Gesetzgeber die vom Senat behauptete Differenzierung zwischen den Begriffen „Rechtsanwalt“ und „Rechtslehrer an einer deutschen Hochschule“ in Bezug auf Verletzte seit rund einem Jahrzehnt (!) aufgegeben hat.

Zur Ehrenrettung des Gerichts sei angemerkt, dass auch die juristische Fachliteratur die Postulationsfähigkeit von Hochschullehrenden im Klageerzwingungsverfahren überwiegend verneint. Dies verwundert, weil § 138 Absatz 3 StPO und dessen Auswirkungen für die Vertretungsrechte von entsprechend qualifizierten Hochschullehrenden im Übrigen von der Fachliteratur einhellig zutreffend eingeordnet werden. So geht man beispielsweise allerorten davon aus, dass die Verfahrensrechte des Nebenklägers (§ 397 Absatz 2 StPO) auch von einem Hochschullehrer geltend gemacht werden können, wenngleich der Wortlaut auch

hier nur von einem „Rechtsanwalt“ spricht (vgl. Meyer-Goßner/Schmitt, StPO, 2021, § 397 Rn. 11 m. w. N.). Hier spricht viel dafür, dass der § 172 Absatz 3 StPO bei der Überarbeitung der Erläuterungen schlicht durchgerutscht ist, wohl weil ihn die Gesetzesbegründung zum zweiten Opferrechtsreformgesetz nicht aufzählt. Dass hier eine gewollte Lücke des Gesetzgebers vorliegt, dürfte jedenfalls auszuschließen sein. Welchen Sinn sollte es auch machen, fachlich qualifizierte Hochschullehrende als Rechtsbeistände für den Verletzten im Ermittlungsverfahren zuzulassen, ihnen aber dann die Postulationsfähigkeit für das Beschwerdeverfahren zu entziehen?

Die rechtskräftige Entscheidung ist demnach aus Sicht des betroffenen Verletzten wie auch aus der Perspektive der forensisch tätigen Hochschullehrenden bedauerlich. Die kritische Aufarbeitung in der juristischen Fachliteratur hat aber bereits begonnen (vgl. die demnächst erscheinende Entscheidungsbesprechung von Sobota im Strafverteidiger). Es ist zu hoffen, dass die Entscheidung in der Rechtspraxis als Negativbeispiel Beachtung findet und die Fachliteratur die geltende Rechtslage zukünftig auch bezogen auf das Klageerzwingungsverfahren zutreffend abbildet. Dann hätte die Entscheidung des OLG Bamberg am Ende doch noch etwas Gutes.

OLG Bamberg (1. Strafsenat), Beschluss vom 8. Juni 2021 – 1 Ws 290/21 = BeckRS 2021, 14715.– 1 Ws 290/21

*Christoph Buchert
Professur für Strafrecht,
Strafprozessrecht und Eingriffsrecht
Hochschule für Polizei und
öffentliche Verwaltung NRW, Köln*



Neue Bücher von Kolleginnen und Kollegen

Technik/Informatik/ Naturwissenschaften

Audiovisuelles Übersetzen

H. E. Jüngst
(HS Würzburg)
2. Auflage
Narr 2020

Das ökohumanistische Manifest. Unsere Zukunft in der Natur

P. L. Ibsch (HS
Eberswalde), Jörg
Sommer
Hirzel Verlag 2021

Kleine Formelsamm- lung PHYSIK

H. Heinemann, H.
Krämer, H. Zimmer, R.
Martin (HS Esslingen)
7. Auflage
Hanser Fachbuch 2021

Lineare Algebra

G. M. Gramlich
(TH Ulm)
5. Auflage
Hanser Verlag 2021

Qualitätsmanagement – Lehrbuch für Studi- um und Praxis

H. Fritz (Beuth HS
Berlin), J. Herrmann
3. Auflage
Hanser Verlag 2021

Simmer Grundbau Teil 1 – Bodenmecha- nik und erdstatische Berechnungen

J. Schmitt, U.
Burbaum, A. Bormann
(alle HS Darmstadt)
20. Auflage
Springer Vieweg Verlag
2021

Taschenbuch der Konstruktionstechnik

Hrsg. von K.-J.
Conrad, L.-O. Gusig
(HS Hannover), D.
Landenberger (HS

Anhalt), Wilhelm
Rust (HS Hannover),
Stefanie Wrobel (HS
Coburg), G. Engel-
ken (HS RheinMain),
H. Haberhauer (HS
Esslingen), F. Höhn (HS
Hannover), R. Przywara
(Duale HS Baden-Würt-
temberg), Martin
Reuter (HS Hanno-
ver), Karsten Straßburg,
Marcus Viertel
3. Auflage
Carl Hanser Verlag

Taschenbuch der Papiertechnik

Hrsg. J. Blechschmidt,
H.-J. Naujock (HAW
München), S. Klee-
mann (HS München),
C. Bäurich, O. Dau,
E. Davydenko, E.
Dobschall, K. Fischer,
T. Gliese, S. Heine-
mann, K. Hiller, H.
Holik, H. Jung, J.
Kappen, H.-J. Öller, I.
Pollex, D. Pracht, F.
Rochner, R. Sangl, P.
Svenka, R. Wilken, H.
Zollner-Croll
Hanser-Verlag 2021

Vernetzte Systeme für die Automatisierung 4.0

Bussysteme – Industrial
Ethernet – Mobile
Kommunikation –
Cyber-Physical Systems
R. Langmann (HS
Düsseldorf)
Carl Hanser Verlag
2021

Warum sich der Dino furchtbar erschreckte – Lehrbuch zu Beleuch- tung und Rendering mit Java, LWJGL, OpenGL, OpenCV und GLSL

M. Block-Berlitz (HTW
Dresden)
3. Auflage
vividus Wissenschafts-
verlag 2021

Warum sich der Dino furchtbar erschreckte – Studierendenausgabe Lehrbuch zu Beleuch- tung und Rendering mit Java, LWJGL, OpenGL, OpenCV und GLSL

M. Block-Berlitz
(HTW Dresden)
3. Auflage
vividus Wissenschafts-
verlag 2021

Betriebswirtschaft/ Wirtschaft/Recht

Air Transport and Regional Develop- ment Methodologies (ATARD)

Hrsg. von H.-M.
Niemeier (HS
Bremen), A. Graham,
N. Adler, O. Betancor,
A. P. Antunes, V. Bilot-
kach, E. J. Calderón,
G. Martini
Routledge 2020

Air Transport and Regional Development Case Studies (ATARD)

Hrsg. von H.-M.
Niemeier (HS
Bremen), A. Graham,
N. Adler, O. Betancor,
A. P. Antunes, V. Bilot-
kach, E. J. Calderón,
G. Martini
Routledge 2020

Air Transport and Regional Development Policies (ATARD)

Hrsg. von H.-M.
Niemeier (HS
Bremen), A. Graham,
N. Adler, O. Betancor,
A. P. Antunes, V. Bilot-
kach, E. J. Calderón,
G. Martini
Routledge 2020

Betriebswirtschaftliche Formeln

6. Auflage
J. Wöltje (HS Karlsruhe)
Haufe-Lexware Verlag
2021

Learning to Negotiate

G. Berkel (IUBH Erfurt)
Cambridge University
Press 2021

Marktforschung im Mittelstand: Wie Sie Ihre Kunden und Märkte besser verstehen

W. Heidig (HS
Albstadt), T. Dobbels-
stein (DHBW)
Springer Gabler 2021

Öffentliche Betriebs- wirtschaftslehre – systematische Darstellung und Besonderheiten

T. Barthel (HSVN
Hannover)
3. Auflage
Kohlhammer Verlag
2021

Raus aus der Zwick- mühle

150+ Beispiele für den
gelungenen Umgang
mit schwierigen
Führungssituationen
C. Lebrez (HS
Koblenz)
metropolitan 2021

Saving and Investment in the 21st Century: The Great Divergence

H. Krämer
(HS Karlsruhe),
C. C. von Weizsäcker
Springer 2021

Tourismusatlas Deutschland

B. Eisenstein (FH West-
küste), J. Kampen, R.
Weis, J. Reif, C. Eilzer
(Hrsg.)
2. Auflage

Narr Francke Attempto
Verlag 2021

Wissensmanagement in Staat und Verwaltung

P. Wengelowski (Jade
HS Elsfleth), K. Lenk,
U. Meyerholt
2. Auflage
Nomos 2021

Sonderband Zukunft der Arbeit

J. Nachtwei (HS für
angewandtes Manage-
ment/HU Berlin), A.
Sureth (HU Berlin)
www.sonderbandzu-
kunftderarbeit.de
(kostenfreies eBook
2020)

Kirmes. Kommunale Veranstaltungen eines populären Vergnügens

J. Schwark (Westfäli-
sche HS Bocholt)
Bod-Verlag 2021

Soziale Arbeit/ Gesundheit/Bildung

Die digitale Transfor- mation der Erwach- senen- und Weiterbil- dung

E. Schäfer (EAH Jena),
A. Ebersbach
BoD 2021

Digitalisierung am Übergang Schule Beruf

D. Heisler, J. Meier (HS
Magdeburg-Stendal)
(Hrsg.)
wbv 2021

Sozialpädagogische Familienhilfe

Ein Lehr- und
Praxisbuch
R. Rätz (Alice Salomon
HS Berlin), B. Biere,
U. Reichmann, H.
Ullrich-Krause, S. Ramin
Kohlhammer Verlag
2021



Neuberufene

Baden-Württemberg

- **Prof. Dr. rer. nat. Markus Enzweiler,**
Autonome Mobile Systeme, HS Esslingen
- **Prof. Dr.-Ing. Gernot Frank,**
Steuerungs- und Automatisierungstechnik, HS Esslingen
- **Prof. Dr. Daniel Gallasch,**
Kommunales Wirtschafts- und Abgaberecht, HVF Ludwigsburg
- **Prof. Dr. Jörg Krauter,**
Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, FOM HS
- **Prof. Dr. jur. Thomas Schröder,**
Strafrecht und Strafverfahrensrecht, HS für Polizei Baden-Württemberg

Bayern

- **Prof. Dr. phil. Simone Kaminski,**
Psychologie, HS München
- **Prof. Dr. Raphael Lechner,**
Digitale Energiesysteme und Sektorkopplung, OTH Amberg-Weiden
- **Prof. Dr. phil. Daniel Niebauer,**
Professionstheoretische Grundlagen der Sozialen Arbeit, HS Augsburg

Berlin

- **Prof. Dr. Matthias Murawski,**
Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Digital Management, FOM HS

Brandenburg

- **Prof. Dr. rer. nat. Alexander Kleinsorge,**
Telematik, insbes. Bildverarbeitung, TH Wildau

Hamburg

- **Prof. Dr.-Ing. Christian Lins,**
Programmiertechnik sowie Algorithmen und Datenstrukturen, HAW Hamburg
- **Prof. Dr. Tessa Taefi,**
Informationstechnik in der Medientechnik, HAW Hamburg

Hessen

- **Prof. Dr. rer. pol. Matthias Kalverkamp,**
Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Supply Chain Management und Operations Management, HS RheinMain

- **Prof. Dr.-Ing. Rahmanatullah Khondoker,**
IT-Sicherheit und Digitalisierung, TH Mittelhessen

Mecklenburg-Vorpommern

- **Prof. Dr. iur. Christian Piroutek,**
Wirtschaftsprivatrecht, HS Stralsund

Niedersachsen

- **Prof. Christoph Bangert,**
Fotografie, HS Hannover
- **Prof. Dr. Jan Christopher Pries,**
Wirtschaftspsychologie, insbes. Arbeits-, Organisations- und Personalpsychologie, HS Emden/Leer
- **Prof. Dr. Ute Rademacher,**
Wirtschaftspsychologie, insbes. Markt-, Konsumenten- und Medienpsychologie, HS Emden/Leer

- **Prof. Dr. Sören Schmidt,**
Psychologie in der Sozialen Arbeit, HS Emden/Leer

- **Prof. Dr.-Ing. Armin Schneider,**
Medizintechnik und Regulatory Affairs, Jade HS Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth

Nordrhein-Westfalen

- **Prof. Dr. Thorsten Arens,**
Theologie und Gesundheitsmanagement, Kath. HS NRW
- **Prof. Dr. rer. pol. Eva Erhardt,**
Wirtschaftswissenschaften, insbes. internationale Volkswirtschaftslehre, FH Südwestfalen

- **Prof. Dr. rer. nat. Thomas Franz,**
Informatik, insbes. Software Engineering, HS Düsseldorf

- **Prof. Dr.-Ing. Sebastian Janßen,**
Geodäsie/Vermessungswesen, TH Georg Agricola

- **Prof. Dr. iur. Anna Müller,**
Rechtswissenschaften, HS Bund

- **Prof. Dr. rer. nat. habil. Udo Nehren,**
Ökosystemmanagement, TH Köln

- **Prof. Dr. Marcus Niemietz,**
Cyber Security Management, HS Niederrhein

- **Prof. Dr. rer. cur. Ismail Özlü,**
Pflégewissenschaften, FH Bielefeld

- **Prof. Dr.-Ing. Dorothea Schwung,**
Künstliche Intelligenz & Data Science in der Automatisierungstechnik, HS Düsseldorf

- **Prof. Dr. Kerstin Terhardt,**
Migrations- und Datenschutzrecht, HS Düsseldorf

- **Prof. Dr. phil. Linus Wittmann,**
Psychologie, HS Bund

Rheinland-Pfalz

- **Prof. Dr. rer. nat. Beatrix Konermann,**
Lebensmittelmikrobiologie und -hygiene und Gesundheit, HS Trier

- **Prof. Dr. Carina Leue-Bensch,**
Innovationsmanagement und Corporate Entrepreneurship; Allgemeine und Internationale Betriebswirtschaftslehre, HS Worms

- **Prof. Dr.-Ing. Volker Schwarzer,**
Software-Architektur und Programmierung, HS Worms

Sachsen

- **Prof. Dr. phil. Nadine Jukschat,**
Angewandte Soziologie, HS Zittau/Görlitz

Sachsen-Anhalt

- **Prof. Dr. Uwe Knauer,**
Digitale Technologien in der Pflanzenproduktion, HS Anhalt

- **Prof. Dr. Matthias Quent,**
Soziologie für die Soziale Arbeit, HS Magdeburg-Stendal

- **Prof. Dr. Wilfried Rozhon,**
Anorganische und organische Chemie, HS Anhalt

- **Prof. Dr. Sebastian Trojahn,**
Betriebswirtschaft, insb. Supply Chain und Operations Management, Digitalisierung, HS Anhalt

Schleswig-Holstein

- **Prof. Christian Blatt,**
Gebäudesimulation und -optimierung, TH Lübeck

- **Prof. Dr. rer. pol. Sebastian Kaumanns,**
Quantitative Methoden, Rechnungswesen und Finanzwirtschaft, FH Kiel

- **Prof. Dr. rer. nat. habil. José Baltasar Trancón Widemann,**
Informatik, insbes. Programmierung, Nordakademie – HS der Wirtschaft

Wegweiser in die digitale Hochschullehre

Bestandsaufnahme und Handlungsimpulse



Entwicklungspfade für Hochschule und Lehre nach der Corona-Pandemie

Eine qualitative Studie mit Hochschulleitungen, Lehrenden und Studierenden

Von Dr. Sonja Sälzle, Linda Vogt, Dr. Jennifer Blank, Prof. Dr. André Bleicher, Ingrid Scholz, Nadja Karossa, Renate Stratmann und Dr. Thomas D'Souza

2021, 242 S., brosch., 48,- €
ISBN 978-3-8288-4659-3

E-Book (PDF) 978-3-8288-7735-1



Welche Handlungsimpulse für die strategische Entwicklung von Hochschulen lassen sich auf der Basis der Erfahrungen aus den Corona-Semestern aussprechen? In diesem Buch werden die Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften vorgestellt.



Vom Corona-Shutdown zur Blended University?

ExpertInnenbefragung Digitales Sommersemester

Von Funda Seyfeli, Laura Elsner und Dr. Klaus Wannemacher

2020, 114 S., brosch., 28,- €
ISBN 978-3-8288-4586-2

E-Book (PDF) 978-3-8288-7648-4



Die Corona-Krise stellt für die Hochschulen eine Zäsur ungeahnten Ausmaßes dar. Ausgehend von einer aktorspezifischen Analyse zentraler Problemlagen entwickelt die EDIS-Studie das differenzierte Bild einer Hochschule, die sich in der Ausnahmesituation notgedrungen auch digitalem Neuland zuwendet.



Handbuch Hochschullehre Digital

Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre

Von Prof. Dr. Jürgen Handke

3., aktualisierte und erweiterte Auflage

2020, 288 S., brosch., 38,- €
ISBN 978-3-8288-4495-7

E-Book (PDF) 978-3-8288-7530-2

E-Book (ePub) 978-3-8288-7531-9

Mit dieser Anleitung zeigt Prof. Dr. Jürgen Handke Wege auf, wie der Einstieg in eine nachhaltige Digitalisierung der Hochschullehre gelingen kann. Ausgehend von Problemen der Hochschullehre diskutiert er die Möglichkeiten anhand von konkreten Beispielen und zeigt kleinschrittig deren Umsetzung auf.

Seminartermine 2021

Freitag, 12. November 2021 **Professionelles und erfolgreiches Schreiben von Forschungsanträgen**

Online-Seminar
10:00 Uhr bis 17:30 Uhr

Freitag, 19. November 2021 **Prüfungsrecht und Prüfungsverfahren an Hochschulen**

Online-Seminar
10:00 Uhr bis 17:30 Uhr

Freitag, 3. Dezember 2021 **Bewerbung, Berufung und Professur**

Online-Seminar
9:30 Uhr bis 16:00 Uhr

Montag, 14. März 2022 **Prüfungsrecht – Vertiefungsseminar**

Online-Seminar
10:00 Uhr bis 17:30 Uhr

