



Employability und Bildung

Nachhaltige Employability durch Persönlichkeits- entwicklung

Von Prof. Dr. Frank E. P. Dievernich, Dr. Reiner Frey und Prof. Dr. Barbara Lämmlein | ab Seite 6

Eine List der Geschichte? Die Große Transformation als Bildungserfordernis

Von Prof. Dr. André Bleicher, Dr. Jennifer Blank und Dr. Sonja Sälzle | ab Seite 10

KI in der Hochschullehre – Was Studierende erwarten

Von Niclas Kilberth, Prof. Dr. Jens Nachtwei, Thomas Tibroni und Sandra Maria Hanisch | ab Seite 17

Studieren hinter schwarzen Kacheln

Von Prof. Dr. Barbara Praetorius und Prof. Dr. Anna Riedel | ab Seite 20

Familiengerechtigkeit und psychische Gesundheit an der Hochschule in Zeiten von Corona

Von Prof. Dr. rer. medic. Gabriele Buruck, Melanie Merkel und Aaron Freier | ab Seite 24

Analyse des Leistungs- niveaus aufgrund der Einfüh- rung von Online-Klausuren

Von Prof. Dr. Konstantin Knorr und Romy Thomm | ab Seite 28

CAMPUS UND FORSCHUNG

Hochschule Harz: **Erste Hochschule mit alternativem Akkreditierungsverfahren** 4

TH Nürnberg: **Die Höhle der Studis: Innovative Start-ups**

Studienabbruch: **Anrechnung von hochschulischen Kompetenzen auf Fachschulbildungsgänge** 5

Titelthema:

EMPLOYABILITY UND BILDUNG

Nachhaltige Employability durch Persönlichkeitsentwicklung 6
| Von Prof. Dr. Frank E. P. Dievernich, Dr. Reiner Frey und Prof. Dr. Barbara Lämmlein

Eine List der Geschichte? Die Große Transformation als Bildungserfordernis 10
| Von Prof. Dr. André Bleicher, Dr. Jennifer Blank und Dr. Sonja Sälzle

BERICHTE AUS DEM *h/b*

***h/b*-Kolumne: Nur Mut, werde Hochschulleitungen!** 14
| Von Prof. Dr. Jochen Struwe

Hochschulpolitik: **Was kann die „Tandem- und Nachwuchsprofessur“ leisten?**
| Von Dr. Karla Neschke

FACHBEITRÄGE

KI in der Hochschullehre – Was Studierende erwarten 17
| Von Niclas Kilberth, Prof. Dr. Jens Nachtwei, Thomas Tibroni und Sandra Maria Hanisch

Studieren hinter schwarzen Kacheln 20
| Von Prof. Dr. Barbara Praetorius und Prof. Dr. Anna Riedel

Familiengerechtigkeit und psychische Gesundheit an der Hochschule in Zeiten von Corona 24
| Von Prof. Dr. rer. medic. Gabriele Buruck, Melanie Merkel und Aaron Freier

Analyse des Leistungsniveaus aufgrund der Einführung von Online-Klausuren 28
| Von Prof. Dr. Konstantin Knorr und Romy Thomm

HOCHSCHULPOLITIK

Afghanistan: **Ausbau der Stipendienprogramme** 32

Sachverständigenrat für Integration und Migration: **Flüchtlingsintegration und Fachkräftemigration: Welche Rolle spielen Hochschulen?**

Studienfinanzierung: **Zahlen, Daten und Fakten zur BAföG-Krise** 33

Nordrhein-Westfalen: **Gelder für psychosoziale Beratung von Studierenden**

AKTUELL

Editorial 3

Neues aus der Rechtsprechung 34

Veröffentlichungen 36

Impressum | Autorinnen und Autoren gesucht 37

Neuberufene 38

Seminarprogramm 40

Unseren Freiraum nutzen

Inwieweit auch in berufsqualifizierenden Studiengängen übergeordnete Bildungsziele zum Tragen kommen, liegt daran, wie gründlich wir darüber nachdenken und wie konsequent wir dann handeln.



Prof. Dr. Christoph Maas
Chefredakteur

„Erfinderische Zwerge, die für jeden Zweck gemietet werden können“ – so beschreibt Bertolt Brecht im „Leben des Galilei“ die Produkte eines verfehlten Wissenschaftsverständnisses. Ist hier möglicherweise von unseren berufsqualifizierenden Studiengängen die Rede? In der Arbeitswelt ist der Druck, für den wirtschaftlichen Erfolg des

Arbeitgebers moralische Erwägungen hintanzustellen, durchaus da – siehe Dieselskandal. Es könnte also fast so aussehen, als ob die Vorgabe der Employability uns in der Hochschullehre tatsächlich dazu zwingt, Bildungsziele, die über die unmittelbare Verwertbarkeit im betrieblichen Angestelltenverhältnis hinausgehen, beiseitezulassen.

Wir sollten aber hier weder den äußeren Erwartungsdruck über- noch unsere eigenen Möglichkeiten unterschätzen. Das wäre zuallererst ahistorisch: Ich habe noch die Diskussionen der 1990er-Jahre im Ohr, wo Appelle aus der Arbeitswelt, das Studium von einer Kumulation von Fachwissen zu einer größeren Berücksichtigung von Soft Skills weiterzuentwickeln, auf erbitterten Widerstand meiner Kollegen trafen (und nicht etwa andersherum). Wenn nun aktuell eine stärkere Vorbereitung unserer Studierenden auf eine selbstständige Tätigkeit angeregt wird, ist das auch ganz bestimmt kein Plädoyer für das Dressieren von willigen Befehlsempfängerinnen und Befehlsempfängern.

Vor allem aber sind es schließlich immer noch wir selbst, die unsere Prüfungs- und Studienordnungen schreiben. Klar, einzugestehen, dass es eben nicht die tiefen Kenntnisse in meinem Spezialthema sind, die einen „wahren“ Ingenieur oder Ökotoxikologen, eine „wahre“ Ökonomin oder Sozialarbeiterin ausmachen, fällt schwer. Aber wenn wir bereit sind, untereinander eine produktive Diskussion über unsere Vorstellung von Bildung zu führen, haben wir auch die Möglichkeit, ihre Ergebnisse in unseren Studiengängen abzubilden.

Entlang welcher Gedanken eine solche Diskussion geführt werden kann, zeigen die Beiträge in diesem Heft:

Frank Dievernich, Reiner Frey und Barbara Lämmlein stellen eine zentrale Einrichtung ihrer Hochschule vor, die gleichberechtigt neben die fachlich ausgerichteten Fakultäten tritt und dadurch Persönlichkeitsentwicklung und soziale Verantwortung aus der Nische der Wahlpflichtveranstaltungen herausholt und zu einem wesentlichen Thema aller Studiengänge werden lässt (Seite 6).

André Bleicher, Jennifer Blank und Sonja Sälzle zeigen auf, wie sich Bildung erst dadurch vervollkommenet, dass sie aus der Selbstbezogenheit austritt und in der Welt wirkt (Seite 10).

Allerdings hat Bildung immer auch etwas mit Prozessen zu tun, die wir nicht „machen“ können. Wenn es uns mit dem Bildungsanspruch des Studiums ernst ist, müssen wir den Studierenden also auch Freiraum geben – quantitativ durch unverplante Zeit und qualitativ durch Möglichkeiten zur Mitgestaltung in unseren Lehrveranstaltungen.

Aber Letzteres klingt schon nach einem Thema für ein weiteres Heft der DNH. Was meinen Sie?

Ihr Christoph Maas

Hochschule Harz

Erste Hochschule mit alternativem Akkreditierungsverfahren

Um die Qualität von Studium und Lehre zu sichern, werden seit 2003 die Studiengänge aller deutschen Hochschulen regelmäßig akkreditiert. Dies war bisher die Aufgabe von Agenturen sowie dem deutschen Akkreditierungsrat. Durch eine Neuregelung des rechtlichen Rahmens haben deutsche Hochschulen seit 2018 die Möglichkeit, alternative Wege zur traditionellen Programm- bzw. Systemakkreditierung zu beschreiten.

Die Hochschule Harz hat im Frühjahr 2020 um die Zustimmung des Akkreditierungsrates zur Durchführung eines alternativen Verfahrens gebeten; nach einer knapp einjährigen Pilotphase wurde es durch ein sechsköpfiges

Gutachtergremium evaluiert und schließlich durch den Akkreditierungsrat genehmigt. Die Hochschule Harz nimmt damit eine wichtige Vorreiterrolle in Deutschland ein. „Wir sind sehr stolz darauf, dass wir bundesweit die erste Einrichtung sind, die ein alternatives Verfahren zur Akkreditierung der Studiengänge durchführt“, berichtet Prof. Dr. Folker Roland, Rektor der Hochschule Harz.

Das Verfahren setzt beim internen Qualitätsmanagement der Hochschule Harz an. So bildet die regelmäßige Durchführung von Befragungen und Workshops mit Studierenden eine wesentliche Grundlage; auch Lehrende und Alumni werden enger als bisher

eingebunden. Damit wird der Fokus verstärkt auf die inhaltliche Weiterentwicklung der Studiengänge gelegt. Der neu gegründete Akkreditierungsausschuss besteht sowohl aus internen als auch aus externen Mitgliedern und wird künftig den Studiengängen das entsprechende Siegel verleihen – eine Aufgabe, die in traditionellen Verfahren dem Akkreditierungsrat vorbehalten ist.

Die Hochschule Harz darf das alternative Verfahren zunächst für acht Jahre durchführen, danach erfolgt eine weitere Evaluation.

Hochschule Harz

TH Nürnberg

Die Höhle der Studis: Innovative Start-ups

Ein wichtiger Faktor bei Existenzgründungen ist die Finanzierung. Dort setzt auch das beliebte Fernsehformat „Die Höhle der Löwen“ an, bei dem Start-ups mit einem Pitch versuchen, Investorinnen und Investoren von ihrer Idee zu überzeugen. In Anlehnung daran hat die TH Nürnberg eine eigene Veranstaltung entwickelt, die das Thema „Gründung“ für Studierende nahbarer machen soll: die „Höhle der Studis“. Sechs Start-ups des Nürnberger Gründungszentrums Zollhof präsentierten sich dabei Studierenden, die in die Rolle von potenziellen

Investorinnen und Investoren schlüpfen und ihr symbolisches Kapital an die Gründerinnen und Gründer vergaben.

Initiiert hat das Format, das bereits zum vierten Mal stattfand, Prof. Dr. Peter Rausch von der Fakultät Informatik. „Durch die ‚Höhle der Studis‘ können die Studierenden praktisch und mit viel Spaß ihr Wissen zur digitalen Transformation und zu anderen Themenfeldern der Wirtschaftsinformatik, beispielsweise Geschäftsmodellen, anwenden“, erklärt Prof. Rausch. „Sie

bekommen so die Möglichkeit, die praktische Umsetzung von Marktstrategien, Preis- und Kostenstrukturen, aber auch technische Details zu den Produkten aus erster Hand zu erfahren und kritisch zu hinterfragen.“ Wie wichtig das Thema „Gründung“ und seine Verortung bereits bei Studierenden ist, verdeutlichte auch Nürnbergs Oberbürgermeister Marcus König in seinem Grußwort: „Die Metropolregion Nürnberg ist die Region mit der zweithöchsten Gründungsintensität in Deutschland. Damit das so bleibt, brauchen wir immer neue Ideen und kluge Köpfe, die unter anderem aus den Hochschulen kommen.“

Die Start-ups, die sich dieses Mal per Online-Meeting dem Urteil der Studierenden stellten, stammen aus den verschiedensten Branchen: von einer hybriden E-Learning-Plattform über autonom fahrende Gabelstapler bis hin zu einer App für professionelle Firmenvideos. Das enge Rennen um das potenzielle Investment machte schließlich die VITAS.ai GmbH mit ihrem KI-gestützten Sprachassistenten für telefonische Kundenanfragen.



Foto: Archivfoto: VITAS

Das Start-up-Team von VITAS.ai hat in der „Höhle der Studis“ mit seinem KI-gestützten Sprachassistenten für telefonische Kundenanfragen überzeugt.

TH Nürnberg

Studienabbruch

Anrechnung von hochschulischen Kompetenzen auf Fachschulbildungsgänge

An den deutschen Hochschulen beenden laut des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW 2020) in einer Vielzahl von Studienfächern Studierende ihr Studium vorzeitig. Ein Studienabbruch bedeutet allerdings nicht unbedingt ein Scheitern, sondern eher, dass die Ausbildungsform „Studium“ für die betreffende Person nicht geeignet ist. Um die bereits erworbenen Kompetenzen weiter zu verwerten, bietet es sich an, in eine andere Ausbildungsform zu wechseln. Eine solche Ausbildungsform sind z. B. die Fachschulbildungsgänge. Der Besuch von Fachschulbildungsgängen kann deshalb eine attraktive Alternative für Studienabbrecher darstellen. Sie bieten die Möglichkeit, sich aufbauend auf eine vorhandene Berufsausbildung weiterzuqualifizieren, und befähigen zur Übernahme von Führungsaufgaben. Der erfolgreiche Abschluss eines Fachschulbildungsgangs berechtigt, je nach Fachrichtung, die Führung der Berufsbezeichnung staatl. Anerkannte/r Erzieher/in, staatl. Anerkannte/r Heilerziehungspfleger/in, staatl. Geprüfte/r Techniker/in und staatl. Geprüfte/r Betriebswirt/in (vgl. APO-BK Anlage E). Das Kompetenzniveau eines Fachschulbildungsgangs ist dem eines Bachelorstudiengangs gleichwertig (vgl. B-L-KG DQR (Hrsg.) 2021).

Hier setzt das vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW geförderte Projekt „ReziprAn“ an. Das 1,5-jährige Projekt startete am 1. Dezember 2020. Ziel war es, eine möglichst einfache und dennoch gesicherte Anrechnungsmöglichkeit für im Studium erworbene Kompetenzen zu schaffen. Als Ergebnis dieses Projektes verabschiedete das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen am 9. November 2021 den Runderlass zur „Anrechnung von

hochschulischen Qualifikationen auf den Besuch eines Fachschulbildungsgangs der Fachrichtungen Betriebswirtschaft, Elektrotechnik, Heilerziehungspflege, Maschinenbau oder Sozialpädagogik“. Der Erlass bezieht sich auf die Verwaltungsvorschrift zu § 4 Absatz 4 APO-BK Anlage E und ermöglicht eine pauschale Anrechnung von hochschulischen Kompetenzen auf die o. g. Fachschulbildungsgänge an den Berufskollegs in NRW. Angerechnet werden können hochschulisch erworbene Kompetenzen aus sogenannten „affinen“ und „bedingt affinen“ Studiengängen. Darunter werden Studiengänge verstanden, die eine identische oder ähnliche fachliche Ausrichtung beinhalten oder deren fachliche Ausrichtung zum großen Teil der Fachrichtung des jeweiligen Fachschulbildungsgangs entspricht, allerdings nicht ausschließlich. Darüber hinaus bedarf es einer gewissen Anzahl an im abgebrochenen Studiengang erzielten Gesamtpunkten. Je affiner der vorgängige Studiengang und je höher die erzielte Anzahl an Credits, umso mehr Schulhalbjahre können angerechnet werden, sodass sich die Fachschulausbildung insgesamt verkürzt.

Die Grundlage für den Runderlass ist von der Arbeitsgruppe des an der Fachhochschule (FH) Bielefeld angesiedelten Projekts „ReziprAn“ erarbeitet worden. Diese setzt sich aus Lehrkräften bzw. Bildungsgangleitungen der Fachschulen sowie Vertretern der Bezirksregierung Detmold und des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen unter wissenschaftlicher Leitung der FH Bielefeld zusammen. Der entsprechende Runderlass mit näheren Informationen zum Anrechnungsverfahren ist abrufbar unter: bass.schul-welt.de/19561.htm. Damit können also im Studium

erworbene Kompetenzen ohne Zeitverzögerungen zu einem erfolgreichen Abschluss in einem Fachschulbildungsgang führen. Der Studienabbruch wird deshalb auch nicht mehr als ein Scheitern empfunden.

*Prof. Dr. Axel Benning,
Prof. Dr. Heiko Burchert und
Claudia Küper M. A.
FH Bielefeld
Fachbereich Wirtschaft*

heiko.burchert@fh-bielefeld.de
benning@fh-bielefeld.de
claudia.kueper@fh-bielefeld.de

<http://www.fh-bielefeld.de/>

Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (Hrsg.) (2021): Liste der zugeordneten Qualifikationen. Aktualisierter Stand: 1. August 2021. <https://www.dqr.de/dqr/de/service/downloads/deutscher-qualifikationsrahmen-downloads.html> – Abruf am 26.11.2021.

Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (Hrsg.) (2020): Anhang zum DZHW-Brief 03 2020. Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland. Unter: https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2020_anhang.pdf. Datum des Abrufs: 01.12.2021.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Verwaltungsvorschrift zu § 4 Absatz 4 APO-BK Anlage E. In Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen (BASS) unter der Ziffer 13-33 Nr. 1.2.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021b): Runderlass des Ministeriums vom 09.11.2021. In Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen (BASS) unter der Ziffer 13-73 Nr. 32.

Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs (Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg – APO-BK) vom 26. Mai 1999. Zuletzt geändert durch Verordnung vom 01.05.2020.

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

Nachhaltige Employability durch Persönlichkeitsentwicklung

Die School of Personal Development and Education (ScoPE) der Frankfurt University of Applied Sciences: Durch angewandte Persönlichkeitsentwicklung und (Future) Skills zu nachhaltiger Employability – ein Transformationsprozess.

Von Prof. Dr. Frank E. P. Dievernich, Dr. Reiner Frey und Prof. Dr. Barbara Lämmlein

Persönlichkeitsentwicklung als wichtiger Teil der Beschäftigungsfähigkeit – und warum es nicht mehr reicht, auf fachliche Kompetenzen zu fokussieren!

Employability zielt auf die Beschäftigungsfähigkeit der Mitarbeitenden ab. Besonders stark wird dabei auf die fachlichen Kompetenzen fokussiert. In einer Zeit massiver technologischer Veränderungen ist das verständlich. Alleine darauf zu fokussieren, scheint bei genauerer Betrachtung jedoch gefährlich, denn paradoxerweise liegt in der Dynamik der Veränderung das Problem. Sind diese nämlich technologisch getrieben, bleibt nichts anderes übrig, als das Arbeitsleben mit intensiven weiterbildenden Elementen zu bestücken. Dies dürfte über die bisherige Dichte bestehender und besuchter Weiterbildungsformate deutlich hinausgehen, will man hier mithalten können.

Lebenslanges Lernen hat folglich gute Chancen, dass sein jahrzehntelang bestehender Apell-Charakter verloren geht und in eine tatsächlich selbstverständliche Umsetzung transferiert wird. Ein massiver Handlungs- und Umsetzungswandel aufseiten der Arbeitgeber wie auch der Mitarbeitenden sind dafür die Voraussetzung (Rump und Eilers 2017). Aber auch wenn das gelingen sollte, reicht es nicht aus, alleine auf diese fachlichen Kompetenzen zu schauen. Die Dynamik technologischer Veränderungen hat an Fahrt aufgenommen, die kaum von einem einzelnen Individuum aufzuholen sein wird. Es besteht die Gefahr, dass das andauernd lernende Individuum verzweifelt scheitert: an einer uneinholbaren Wissensjagd.

Die Schlussfolgerung daraus ist nun aber nicht, dass es sich mit dem Lernen erledigt hätte. Das Gegenteil ist der Fall. Jedoch muss es zu einer sinnvollen Balance zwischen fachlichem und überfachlichem Wissen kommen. Die These dieses Beitrages lautet, dass viel mehr, als das bisher bei der Diskussion zur Employability der Fall gewesen ist,

die Qualifizierung im Bereich der überfachlichen Kompetenzen mindestens gleichberechtigt, wenn nicht sogar im Mittelpunkt der Bemühungen von Arbeitgebern und Arbeitnehmenden liegen muss. Dabei ergibt es Sinn, klarer von dem zu sprechen, um was es geht.

Wenn hier von überfachlichen Kompetenzen gesprochen wird, dann sind Future Skills (Meyer-Guckel et al. 2019), also Zukunftsfähigkeiten und -kompetenzen, gemeint. Und diese sind nach dem Verständnis hier solche Elemente, die die Persönlichkeit ausmachen und sie in einer Zeit dramatischen Wandels stabil und stark machen. Ausschließlich auf fachliche Kompetenzen im Kontext des lebenslangen Lernens zu fokussieren, ergibt wenig Sinn, da es einen „Boden“ braucht, auf dem sie aufsetzen können. Dazu gehört es primär, auch mit Unsicherheit und Nicht-Wissen umgehen zu können, weil es, wie beschrieben, Teil der neuen Normalität sein wird, dem neuesten Wissen ein Stück weit hinterherzuhängen. Persönlichkeitsentwicklung als expliziter Teil einer Employability, die die Arbeitnehmenden und Arbeitnehmer für die unvorhersehbare Zukunft rüstet.

Dies hat Konsequenzen für die Ausrichtung der Personalentwicklungsabteilungen sowie der zumeist dort angesiedelten Fort- und Weiterbildungsangebote in den Unternehmen. Sie stehen vor der Aufgabe, Räume, Kompetenzen und Fähigkeiten sowie Fertigkeiten vermitteln zu müssen, die bisher als eher gegeben angesehen wurden. Zwar wurden diese, insbesondere im Bereich der Rekrutierung von Führungskräften, von Personaldiagnostikern und -diagnostikerinnen, ermittelt, um Kandidatinnen und Kandidaten, die sich auf eine Funktion bewarben, entsprechend richtig einschätzen zu können, jedoch standen sie nie wirklich im Mittelpunkt von Vermittlungsbemühungen. Das hat damit zu tun, dass die Sozialisationsfunktion in Bezug auf solche Kompetenzen in das Elternhaus und die Schulen verlegt wurde. Bereits vor Jahren hatte es Aufsehen erregt, als festgestellt

„Persönlichkeitsentwicklung als expliziter Teil einer Employability, die die Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer für die unvorhersagbare Zukunft rüstet.“

wurde, dass grundlegende überfachliche Kompetenzen nicht in den Schulen vermittelt wurden und die Betriebe daher hier bereits vor Beginn der beruflichen Erstausbildung nachqualifizieren mussten. Damit nicht genug. Der hier beschriebene Umstand hat sich auch in die Hochschulen verlagert. Auch diese stehen zunehmend vor der Aufgabe, die jungen Menschen erst einmal studierfähig zu machen. Darüber zu lamentieren, dass es anders sein sollte, bringt nichts, da die gesellschaftlichen Verhältnisse nun mal so sind, wie sie sind. Entscheidend ist, dass fachliche Grundkompetenzen nicht die einzigen fehlenden Kompetenzen sind, die es anzueignen gilt. Auch hier sind es Elemente der Persönlichkeit, die entwickelt werden müssen, um an gesellschaftlichen, aber auch an Optionen des Arbeitsmarktes nachhaltig teilnehmen zu können. Employability erfordert also bereits sehr früh in der bildungsbiografischen Entwicklung ein Aktivwerden. Das fordert Hochschulen genauso wie Unternehmen als Arbeitsgeber, aber auch Auszubildende, Studierende und Mitarbeitende, die sich ihrer eigenen Persönlichkeitsentwicklung bewusst stellen müssen.

Nachfolgend soll beschrieben werden, wie Hochschulen, und hier konkret die Frankfurt University of Applied Sciences (Frankfurt UAS), sich dem stellen und einem eigenen Wandlungsprozess unterwerfen, um die Voraussetzung für die Employability von Studierenden und damit von späteren Arbeitnehmenden sicherzustellen. Dies erfolgt aufgrund der Überzeugung, dass zur Employability, wie oben bereits beschrieben, neben den

fachlichen auch die überfachlichen Kompetenzen zählen.

Was haben also Meditation, Service Learning und Kulturelle Bildung mit Employability zu tun, um nur ein paar Ansatzpunkte und Inhalte der an der Frankfurt UAS neu gegründeten und quer zu allen Fachbereichen verlaufenden School of Personal Development and Education (SCOPE) zu nennen? Das nachfolgende Beispiel darf auch als Vorbild dienen, wenn es darum geht, das Qualifizierungsportfolio von Unternehmen zu erweitern.

Die School of Personal Development and Education

Entwicklungen wie Globalisierung, Digitalisierung und Informationsvielfalt haben enormen Einfluss auf alle Mitglieder der heutigen und zukünftigen Gesellschaft. Um ihre Absolventinnen und Absolventen zu professionalisieren und als arbeitsmarktfähig zu entlassen, müssen auch Hochschulen ihre (Lehr-)Angebote stetig anpassen und weiterentwickeln. Vor diesem Hintergrund hat sich die Frankfurt UAS entschieden, in der Ausbildung ihrer sehr heterogenen und diversen Studierendenschaft nicht „nur“ auf Fachwissen zu setzen, sondern der Persönlichkeitsentwicklung einen besonderen Stellenwert einzuräumen (Frankfurt UAS: Hochschulentwicklungsplan 2025Plus). In der School of Personal Development and Education werden Studierende direkt mit persönlichkeitsbildenden Projekten und gesellschaftlich relevanten Fragestellungen zusammengebracht (Dievernich und Thiele 2021). Hier eine Auswahl:

Foto: Kevin Rupp, Frankfurt UAS



PROF. DR. FRANK E. P. DIEVERNICH
Präsident der Frankfurt University of Applied Sciences (Frankfurt UAS)
Vorsitzender der HAW Hessen
praesident@fra-uas.de

Foto: Kevin Rupp, Frankfurt UAS



DR. REINER FREY
Direktor im Wissenschaftlichen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und gesellschaftliche Verantwortung (ZPG) der Frankfurt UAS
Kanzler a. D.
reinerfrey@hsl.fra-uas.de

Foto: Globalpixels Film & Fotodesign



PROF. DR. BARBARA LÄMMLEIN
Professorin für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbesondere Schlüsselkompetenzen, Data Literacy und empirische Methoden
Fachbereich 3 Wirtschaft und Recht
Studiendekanin
Direktorin im Wissenschaftlichen Zentrum für Persönlichkeitsbildung und gesellschaftliche Verantwortung (ZPG) der Frankfurt UAS
blaemmlein@fb3.fra-uas.de

Frankfurt University of Applied Sciences
Nibelungenplatz 1
60318 Frankfurt am Main
<http://www.frankfurt-university.de>

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5864758>

„Wissen lässt sich in der digitalisierten Gesellschaft schließlich immer mehr aus externen Quellen abrufen – was nottut, sind stabile Persönlichkeiten mit hoher Interaktions- und Sozialkompetenz und klarem Denk- und Urteilsvermögen.“

Persönlichkeitsbildung durch Meditation und Reflexion

Universitäre Bildung findet bisher als Vermittlung von Wissen im Rahmen von Fächerkulturen statt. Die Studierenden als Persönlichkeiten mit all ihren Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten sind ausgeblendet (und sind damit der „blinde Fleck“ des Bildungssystems). Die Frankfurt UAS möchte diesen „blinden Fleck“ ausleuchten, indem ihre Studierenden als verkörperte Individuen in den Prozess des Studiums integriert werden. Methodischer Kern ist das Sich-selbst-Entdecken und -Entfalten der Studierenden durch Meditation, Achtsamkeitsschulungen und begleitende Reflexion. Hochschulintern vorbereitet und vernetzt mit vergleichbaren Projekten anderer Hochschulen, ist das Modul „Meditation als kulturelle Praxis“ bereits seit zehn Semestern fester Bestandteil des Studiums Generale (ausführliche Vorstellung in Dievernich et al. 2019). Sukzessive sollen entsprechende (Wahl-)Angebote in allen Fachbereichen der Frankfurt UAS curricular verankert werden. Hierfür bedarf es gut ausgebildeter Meditationslehrender, die die Studierenden als Mentorinnen und Mentoren auf diesem Weg anleiten und begleiten.

Meditation ist stets von einem Doppelcharakter geprägt: Entspannung, Ruhe und Versenkung in die Stille und Weite des Bewusstseins gehen einher mit heller Achtsamkeit und Wachheit in jedem und für jeden Moment. Die Studierenden können hierdurch ein stabiles, lebens- und arbeitsfähiges Selbst in einem offenen, erfahrungsbasierten Prozess aufbauen. Der zumeist betonte Aspekt der Gesundheitsförderung (Stressprophylaxe, Resilienz, Ausgeglichenheit etc.) ist dafür der Ausgangspunkt. Die weitergehenden Effekte der durch Meditation erlangten Reflexivität, Zentriertheit und Klarheit bewirken die Stärkung von Selbst- und Sozialkompetenzen, aber auch von Fach- und Methodenkompetenzen. Das eigene Potenzial wird entdeckt und entfaltet. Empathie und Teamfähigkeit (soziale Intelligenz) nehmen signifikant zu. Resultate sind einerseits ein verbessertes Denk- und Urteilsvermögen – eine höhere Autonomie des Bewusstseins (Metzinger 2015) – und andererseits die Fähigkeit

zum kompetenteren Interagieren und Kommunizieren in komplexen gesellschaftlichen Systemen (Scobel 2008 und 2018).

Entgegen einer verbreiteten Sichtweise ist Meditation also kein „Rückzug“ in die Innerlichkeit, sondern bewirkt das Sich-Öffnen nach innen und außen. Achtsamkeit und Meditation sind das Einüben in eine allgemeine „Meta-Schlüsselkompetenz“, die allen besonderen Schlüsselkompetenzen vorgelagert ist und deren Erlernen fördert. Genau solche persönlichen Profile fordern Unternehmensverbände und Arbeitgeber seit Langem von unseren Absolventinnen und Absolventen. Wissen lässt sich in der digitalisierten Gesellschaft schließlich immer mehr aus externen Quellen abrufen – was nottut, sind stabile Persönlichkeiten mit hoher Interaktions- und Sozialkompetenz und klarem Denk- und Urteilsvermögen.

Service Learning

In Zeiten mit medialen Meldungen über Abschottung, Fremdenfeindlichkeit und Egoismus ist soziales Engagement ein wichtiger und unerlässlicher Treiber für ein gerechtes, respektvolles und gutes Zusammenleben aller Menschen. Diese gesellschaftliche Verantwortung auch seitens der Hochschulen aktiv zu gestalten und zu reflektieren, ist ein wichtiges Credo, das im Service Learning (Lernen durch Engagement) gelingen kann. Durch die Auswahl passender Projekte wird erlerntes Wissen aus dem jeweiligen Fachgebiet effektiv angewendet und kommt den gemeinwohlorientierten Kooperationspartnern zur Deckung realer Bedarfe und somit letztendlich auch der Allgemeinheit zugute (Backhaus-Maul und Roth 2013). Schlegler/Koch (2018) untersuchten in einer Mixed-Method-Studie die Effektivität der Methode Service Learning im Fach Projektmanagement durch Vergleich mit traditionellen Lehrmethoden (Projektarbeit, Vorlesung). Dabei scheint Service Learning den anderen Methoden in den untersuchten Merkmalen nicht überlegen, jedoch sehen die Studierenden der Testgruppe einen positiven Effekt der Veranstaltung auf ihre Sozialkompetenz (Schlegler und Koch 2018).

Kulturelle Bildung

Durch das Bildungskonzept „Kulturelle Bildung“ (aktive/reflexive Auseinandersetzung mit Kunst/Kultur/sich selbst und dadurch Förderung/Erweiterung des individuellen kulturellen Kapitals) werden Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung und der gesellschaftlichen Verantwortung zusammengeführt. Das Erfahren von kunst- und kulturpädagogischen Angeboten (z. B. in Theatergruppe, Band oder eigenem Kreativprojekt) plus aktiver Begleitung durch Reflexionspatinnen und Reflexionspaten soll Studierende zur Selbstgestaltung ermutigen und als eine Grundlage für gesellschaftliches Denken und nachhaltige Employability dienen. Dieser Ansatz basiert u. a. auf den Ergebnissen des Frankfurter Forschungsprojekts „Durch Kulturelle Bildung zu Good Leadership?“ (Gerdiken, Lämmlein und Lutz-Vock 2021).

Schlüsselkompetenzen an. Dabei stehen die Persönlichkeitsbildung durch Meditation und Reflexion sowie das Bildungskonzept Kulturelle Bildung im Fokus. Zudem setzt die ScoPE auf die positiven Effekte von Service Learning in Bezug auf die Sozialkompetenz von Studierenden. Damit werden zukünftige Absolventinnen und Absolventen nicht nur auf die gestiegenen Anforderungen in der Berufswelt vorbereitet, sondern auch zu mündigen Mitgliedern unserer Gesellschaft befähigt. Eine solche inhaltlich-thematische Fokussierung könnte auch in die Personalentwicklungsabteilungen von Hochschulen, Verwaltungen und Unternehmen Einzug halten; schließlich ist Employability für alle Organisationen der Gesellschaft relevant. ■

Fazit

Die voranschreitende Digitalisierung verändert Gesellschaften, Wirtschaft und Wissenschaft weltweit einschneidend. Neben der Fachkompetenz wird an Hochschulen die Vermittlung von (Future) Skills immer wichtiger. Gerade auch mit Blick auf eine nachhaltige Employability bietet die Frankfurter ScoPE ihren Studierenden eine Toolbox an

Backhaus-Maul, Holger; Roth, Christiane: Service Learning an Hochschulen in Deutschland: Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens. Wiesbaden: Springer, 2013.

Dievernich, Frank E. P.; Döben-Henisch, Gerd-Dietrich; Frey, Reiner: Bildung 5.0: Wissenschaft, Hochschulen und Meditation. Das Selbstprojekt. Weinheim: Beltz Juventa, 2019.

Dievernich, Frank E. P.; Thiele, René: Future Skills als angewandte Persönlichkeitsentwicklung: das Projekt der School of Personal Development and Education (ScoPE). In: Spiegel, P. (Hrsg.), Future Skills: 30 zukunftsentscheidende Kompetenzen und wie wir sie lernen können. München: Verlag Franz Vahlen, S. 348–352, 2021.

Frankfurt UAS: Hochschulentwicklungsplan 2025Plus. https://www.frankfurt-university.de/fileadmin/standard/Hochschule/Einrichtungen_Services/LeitungZentraleVerwaltung/QEP/HEP_2025Plus_final_20200424.pdf – Abruf am 16.12.2021.

Gerdiken, Ulrike; Lämmlein, Barbara; Lutz-Vock, Hannah: Durch Kulturelle Bildung zu Good Leadership? Über die Auswirkungen von Kunst und Kultur auf die Entwicklung angehender Führungskräfte. München: kopaed, 2021.

Metzinger, Thomas: Der Ego-Tunnel. Eine neue Philosophie des Selbst: Von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik. 4. Auflage. München, Berlin, Zürich: Piper, 2015.

Meyer-Guckel, Volker; Klier, Julia; Kirchherr, Julian; Winde, Mathias: Future Skills: Strategische Potenziale für Hochschulen. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft e. V., 2019.

Rump, Jutta; Eilers, Silke: Das Konzept des Employability Management. In: Rump, Jutta; Eilers, Silke (Hrsg.): Auf dem Weg zur Arbeit 4.0. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler (IBE-Reihe), 2017.

Schlegler, Maren; Koch, Susanne: Effectiveness of service learning. Comparison between teaching methods in project management. Conference Special Interest Group 4 (Higher Education) of European Association for Research on Learning and Instruction. Gießen, 2018.

Scobel, Gert: Weisheit. Über das, was uns fehlt. Aktualisierte und überarbeitete Auflage 2011. Köln: DuMont (DuMont Taschenbücher, 6156), 2008.

Scobel, Gert: NichtDenken. Achtsamkeit und die Transformation von Körper, Geist und Gesellschaft. Berlin: Nicolai Publishing & Intelligence GmbH (Tugenden für das 21. Jahrhundert), 2018.

Eine List der Geschichte? Die Große Transformation als Bildungserfordernis

Brotgelehrte oder philosophische Köpfe, so lautet Friedrich Schillers Engführung möglicher Studienzwecke. Schien es lange Zeit, als würde sich die Waagschale zugunsten des Brotgelehrten neigen, so erfährt universelle Bildung unter Transformationsbedingungen neue Bedeutung.

Von Prof. Dr. André Bleicher, Dr. Jennifer Blank und Dr. Sonja Sälzle



Foto: HBC

PROF. DR. ANDRÉ BLEICHER
Rektor
bleicher@hochschule-bc.de



Foto: HBC

DR. JENNIFER BLANK
Leiterin des Instituts für
Bildungstransfer
blank@hochschule-bc.de



Foto: HBC

DR. SONJA SÄLZLE
Institut für Bildungstransfer
saelzle@hochschule-bc.de

Hochschule Biberach
Karlstraße 11 | 88400 Biberach

Am 26. Mai 1789 hielt Friedrich Schiller (1974, S. 276) seine berühmt gewordene Antrittsvorlesung an der Universität Jena und charakterisierte darin einen im Wissenschaftsbetrieb seiner Zeit immer häufiger anzutreffenden Typus, den er als Brotgelehrten bezeichnete. Der Brotgelehrte interessiert sich nicht in erster Linie für wissenschaftliche Erkenntnis, sondern richtet den Wissenserwerb vielmehr an der Sicherung von Lohn und Brot aus, fragt sich, ob das Wissen seinem gesellschaftlichen Ansehen und seiner Karriere nutzt, kurz: „Nicht bei seinen Gedankenschätzen sucht er seinen Lohn, seinen Lohn erwartet er von fremder Anerkennung, von Ehrenstellen, von Versorgung.“ Als Gegenbild zum Brotgelehrten entwirft Schiller (1974, S. 278) den philosophischen Kopf, der nicht Wissenschaft als Spezialistentum versteht, sondern bestrebt ist, „ihr Gebiet zu erweitern und ihren Bund mit den übrigen wiederherzustellen – [...]. Wo der Brotgelehrte trennt, vereinigt der philosophische Geist.“

Ähnlich versteht Wilhelm von Humboldt (1991, S. 127), der Vertreter einer umfassend humanistischen, selbstzweckhaften Bildung, unter derselben höchst vielsagend „alles, was Menschen Wert gibt, umfassenden Zweck [...]; höchste Mannigfaltigkeit in der Ausbildung, Sinn für Gabe und Genuss jeglichen Grades und jeglicher Art, und dann Kraft genug, die höchste Mannigfaltigkeit aufs höchste zu vereinfachen, das Viele immer auf das Eine zu beziehen, in jedem einzelnen immer Seiten zu finden, wo es mit allem zusammenschmilzt (...)“. Und folgerichtig trachtet er danach, den Einfluss

der Umwelt (hier insbesondere die des Staates) dergestalt zu begrenzen, dass einer solchen Entwicklung keine äußeren Hemmnisse entgegenstehen – die Gründung der Berliner Universität durch Humboldt ist daher auch geprägt von der Suche nach möglichst umfassender Autonomie der Institution.

Die utilitaristische Charakteristik des Brotgelehrten ähnelt dem Konzept der Employability, d. h. Beschäftigungsfähigkeit, welches aus dem beruflichen Kontext stammt und die „Fähigkeit einer Person [bezeichnet], auf der Grundlage ihrer fachlichen und Handlungskompetenzen, Wertschöpfungs- und Leistungsfähigkeit ihre Arbeitskraft anbieten zu können und damit in das Erwerbsleben einzutreten, ihre Arbeitsstelle zu halten oder, wenn nötig, sich eine neue Erwerbsbeschäftigung zu suchen“ (Blanke et al. 2000, S. 9).

Während Schiller und Humboldt somit eine strikte Trennung zwischen wahrer Bildung und utilitaristischer Ausbildung vornehmen, versucht ihr Zeitgenosse Johann Wolfgang von Goethe die Konzepte ein Stück weit zusammenzudenken, die von Schiller konstruierte Polarität also zu vermitteln. In dem großen Bildungsroman Wilhelm Meisters Lehrjahre (Goethe 1998, S. 290) geht es dem Protagonisten Wilhelm Meister zunächst nur um die Vervollkommnung seiner Person: „Mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden“, ist sein Ziel und er schließt sich, da es ihm an den Bildungsprivilegien des Adels gebricht, einer Schauspielgruppe an, um auf diese Weise seine Persönlichkeit zu bilden und dem Schicksal des Gelderwerbs,

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5864794>

„Institutionell gedacht kann ein Studium an einer HAW niemals Bildung als reinen Selbstzweck vermitteln, dafür ist diese zu stark in äußere Rahmung und ein gesellschaftliches Gefüge eingebunden.“

welches ansonsten mit dem Bürgertum verknüpft ist, zu entkommen. Allerdings wird diese vollkommen selbstbezogene Form der Bildung im Fortgang des Romans mehrfach reflektiert und kritisiert. Im Lehrbrief der Turmgesellschaft wird Bildung als Spannungsfeld beschrieben, welches einerseits die umfassende Bildung von Körper und Geist beinhaltet, aber andererseits durchaus zweckbezogen gesehen werden muss, da ansonsten der Adept Gefahr läuft, die Welt zu verlieren. Und so versucht Jarno, der im Roman die Rolle des lebensstüchtigen Ausbilders einnimmt, Wilhelm davon zu überzeugen, sich auf ein tätiges Leben einzulassen. Dieser Ausgleich zwischen Ich und Welt, den Goethe offensichtlich anstrebt, kippt in der Fortsetzung, Wilhelm Meisters Wanderjahre, stark in Richtung der Dominanz des Weltlichen, berufliche Bildung tritt in den Vordergrund. Jarno, der sich nun Montan nennt, formuliert: „Narrenposen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten dazu. Dass ein Mensch etwas ganz entschieden verstehe, vorzüglich leiste, wie nicht leicht ein anderer in der nächsten Umgebung, darauf kommt es an“ (Goethe 1998, S. 307). Und als Absage an das Generalistentum des „philosophischen Kopfes“ formuliert Goethe (Goethe 1998, S. 163), „eines recht wissen und ausüben, gibt höhere Bildung als Halbheit im Hunderfältigen“. Es ist der Grundgedanke des Wilhelm Meister, dass der sich niemals findet, der sich in sich selber sucht, dass nur, wer handelnd sich an die Welt hingibt, sich von der Welt zurückempfängt. Wenn die Wanderjahre den Untertitel „Die Entsagenden“ führen, so soll damit vornehmlich gesagt sein: dass nur durch den Verzicht auf die Pflege des eigenen Selbst und stattdessen durch die selbstvergessene Hingabe an eine begrenzte Sache und eine übergeordnete Gemeinschaft der bewusste Besitz und Genuss eines zum Ganzen gewordenen Selbst erreicht werden kann. Was schon am Ende der Lehrjahre angedeutet wurde – dass nämlich die Idee der universellen Ausbildung des begabten Individuums einem neuen Ideal, das der Gesellschaft dient, weichen muss –, wird nun eingelöst: Individuelle Bildung sollte nur noch als Vorstufe gelten, bevor sich der Einzelne spezialisiert. Goethe ist es in seinem Alterswerk erkennbar nicht mehr um den Einzelnen zu tun, sondern vielmehr um die gesellschaftlich vermittelte Menschheit.

Damit ist ein Spannungsfeld umrissen, aber auch – am Beispiel des Entwicklungsromans – dargestellt, wie Bildung und Ausbildung einander zunächst

gleichsam unvermittelt gegenüberzustehen und schließlich der Widerspruch doch aufgelöst werden kann. Dieses Spannungsfeld gilt es daher, in der gegenwärtigen Debatte zu identifizieren.

Manifestation des Spannungsfelds

Employability und Bildung scheinen zunächst zwei Ansätze ohne erkennbare Schnittmenge zu sein. Janßen et al. zeichnen in ihrer aktuellen Studie den medialen Diskurs der Polarisierung zwischen reformbefürwortenden Journalistinnen und Journalisten und reformablehnenden Universitätsprofessorinnen und -professoren nach. Das zunehmende „Employability“-Paradigma, d. h. die Ausrichtung des Studiums auf die Beschäftigungs- bzw. Arbeitsmarktfähigkeit der Studierenden, und die Humboldtische Idee der Universität werden in dem medialen Diskurs in der ZEIT und im SPIEGEL als konkurrierende Leitideen zum Sinn und Zweck akademischer Bildung stilisiert (Janßen et al. 2021, S. 67 ff.).

Hochschulen für angewandte Wissenschaften unterliegen oftmals einer Fesselung, welche ihre Position stark in Richtung des Poles Employability verschiebt. Das Landeshochschulgesetz (LHG) Baden-Württemberg etwa legt zugrunde, dass „die Hochschulen [...] auf berufliche Tätigkeiten vor[ber]eiten, welche die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und wissenschaftlicher Methoden oder die Fähigkeit zu künstlerischer Gestaltung erfordern“ (§ 2 Absatz 1 LHG BW). Auch viele Akkreditierungsagenturen fordern in Selbstberichten die Darstellung der Employability ein; dann muss dargestellt werden, wie Absolventinnen und Absolventen am Arbeitsmarkt positioniert werden und die angestrebten Kompetenzziele zur Berufsbefähigung der Absolventinnen und Absolventen beitragen. Dazu sollen Hochschulen den Arbeitsmarkt analysieren und darlegen, wie die Ergebnisse dieser Analyse in die Studiengangskonzeption eingehen. Das heißt, dass Hochschulen dazu angehalten werden, ihr Bildungsangebot so zu gestalten, dass es dem Zweck der Berufsbefähigung dient, und darüber hinaus die Studiengänge stetig entlang der Anforderungen der Wirtschaft weiterzuentwickeln.

Dieser Trend doppelt sich gewissermaßen habituell. Lehrende und Studierende wählen Tätigkeit oder Studium an einer HAW durchaus bewusst; ihrer

„Studierende müssen in der Lage sein, auf der Basis von Analysen und Evaluationen Zukunftsbilder zu entwickeln sowie Werte, Prinzipien und Ziele zu diskutieren und reflektieren, um selbst Transformationsprozesse gestalten zu können.“

Werthaltung gemäß soll ein Studium daher auch eher Ausbildungscharakter aufweisen; und jeder Lehrende kennt und fürchtet die „Killerfrage“, sobald eine Theorie vermittelt werden muss, die nicht unmittelbar anschlussfähig an Aufgaben der Praxis erscheint: „Was kann man damit machen?“ Auf diese Weise wird für Lehrende die Frage, was einzelne Studieninhalte zur Beschäftigungsbefähigung beitragen und warum die theoretischen Anteile für die spätere Tätigkeit wertvoll sind, zum wichtigen Prüfstein und gleichsam zur zweiten Natur. Unter Umständen werden sogar Employability-Strategien für einzelne Studiengänge erstellt. Dies führt dazu, dass Lehrende ihren Lehrerfolg daran festmachen, wie nutzbringend ihre Absolventinnen und Absolventen auf dem Arbeitsmarkt sind. Studierende hingegen sind durch die Währung der Leistungspunkte, hinterlegt mit Workload, zunächst in ihrem Studium getaktet. Erfolg im Studium misst sich an den erreichten Leistungspunkten und nicht am Bildungsniveau.

Zweck eines Hochschulstudiums, vor allem im Feld der HAW, ist somit die Erreichung einer Berufsbefähigung. Institutionell gedacht kann ein Studium an einer HAW niemals Bildung als reinen Selbstzweck vermitteln, dafür ist diese zu stark in äußere Rahmung und ein gesellschaftliches Gefüge eingebunden. Die Frage, die sich stellt, ist allerdings, ob die Beschäftigungsfähigkeit der oberste Zweck von Hochschulbildung sein kann. Oder anders gesagt: Sollen die Absolventinnen und Absolventen nur beschäftigt sein, oder zu welcher Art Nutzen sollen sie ihre Kompetenzen einsetzen können?

Kontingenzbeschleunigung – Wie richten sich Hochschulen aus?

Hochschulen stehen, nicht zuletzt durch den Digitalisierungsschub der Corona-Pandemie, vor der Herausforderung, sich in der Bildungslandschaft zu positionieren und einen Beitrag dazu zu leisten, die Transformationsherausforderungen der Zukunft zu gestalten. Diese Profilbildung ist für Hochschulen für angewandte Wissenschaften derzeit besonders relevant, betrachtet man den Diskurs im Spannungsfeld zwischen dualen Hochschulen und Universitäten und damit die Frage nach der Praxisorientierung einerseits und der Debatte um das Promotionsrecht und damit einer wissenschaftlichen Ausrichtung andererseits.

Die aktuelle Analyse des Centrums für Hochschulentwicklung CHE zeigt auf, dass die Anzahl der Studiengänge an deutschen Hochschulen einen neuen Höchststand erreicht hat. Insgesamt hat das Studienangebot zwischen 2016 und 2021 um rund 2.500 Angebote, d. h. um ca. 14 Prozent, zugenommen. Die in absoluten Zahlen größten Zuwächse entfallen auf die Fachhochschulen/HAW. Bei der inhaltlichen Betrachtung zeigt sich, dass nur noch jedes fünfte seit 2020 neu entstandene Studienangebot auf ein einziges Fach zugeschnitten ist. Stattdessen sind u. a. themenzentrierte oder spezialisierte Studiengänge zu Digitalisierung und Nachhaltigkeit im Trend. Viele Studienangebote (40,8 Prozent) beinhalten Teilbereiche von wissenschaftlichen Disziplinen bzw. die Anwendung einer Disziplin auf ein bestimmtes Anwendungsfeld oder verbinden verschiedene Disziplinen miteinander bis hin zur vollständigen Auflösung des disziplinären Bezugs. Schlagwörter wie Management, digital, Psychologie und Nachhaltigkeit/Sustainability sind vermehrt bei neuen Studienangeboten zu finden (Hachmeister 2021).

Hochschulen versuchen also, auf Umweltveränderungen zu reagieren und den komplexeren Anforderungen einer sich in Transformation befindlichen Gesellschaft gerecht zu werden. Die Rahmenbedingungen, Strukturen und auch wissenschaftlichen Erkenntnisse verändern sich in dieser Transformation jedoch so schnell, dass durch diese Kontingenzbeschleunigung möglicherweise ein neues Bildungserfordernis entsteht – Ausbildung allein erscheint nicht mehr genug. Einerseits deshalb, weil die eben noch gelernten und einstmals festgefügtten Wissensbestandteile (etwa im Feld der Automobilindustrie) entwertet und durch neue Entwicklungen verdrängt wurden. Andererseits, weil nicht ein neues Wissen an die Stelle des Alten tritt, sondern vielmehr Fähigkeiten gefordert werden, den Wandel zu gestalten. „Changemaker“, die souverän zwischen Berufsbildern wechseln und neue Bilder zusammensetzen können, sind gefragt, gleichsam also die philosophischen Köpfe, welche neues Wissen synthetisieren können, statt sich in immer feineren Analysen zu ergehen. Und zur Employability: In Zeiten der Kontingenzbeschleunigung stellt sich die Frage, auf welches Berufsziel Studierende denn vorbereitet werden sollen, wenn nicht auf das des Wandels. Vor dem Hintergrund der zweiten „Großen Transformation“ reichen die im Employability-Konzept

verankerten Kompetenzen nicht aus. Studierende müssen in der Lage sein, auf der Basis von Analysen und Evaluationen Zukunftsbilder zu entwickeln (antizipative Kompetenz) sowie Werte, Prinzipien und Ziele zu diskutieren und reflektieren (normative Kompetenz), um selbst Transformationsprozesse gestalten zu können (Rhodius et al. 2022, S. 2 ff.).

Hochschulen erhalten unter den Transformationsbedingungen somit einen neuen Bildungsauftrag. Es stellt sich aber die Frage, wie Hochschulen diesem Auftrag nachkommen können, um junge Menschen zu befähigen, zukünftige Veränderungsprozesse zu initiieren und zu gestalten.

Öffnungsgesten

Wie können Hochschulen unter den gegebenen Rahmenbedingungen mehr Bildung und weniger Ausbildung ermöglichen? Eine Möglichkeit ist, bei der Konzeption neuer Studiengänge Employability weiter zu fassen und nicht nur die Beschäftigungsfähigkeit, sondern die Gestaltungsbefähigung hinsichtlich der großen Transformationsherausforderungen zu adressieren. Dies kann zum Beispiel auch durch flexible, interdisziplinäre Curricula geschehen, in welchen Studierende Wahlmöglichkeiten auch außerhalb des eigenen Fächerkanons haben. Auch wenn die Akkreditierungsagenturen vielfach die Ausführung der Employability fordern, wird in der Musterrahmenverordnung (MRVO) in den Vordergrund gestellt, dass „die Dimension Persönlichkeitsbildung [...] auch die künftige zivilgesellschaftliche, politische und kulturelle Rolle der Absolventinnen und Absolventen umfasst. Die Studierenden sollen nach

ihrem Abschluss in der Lage sein, gesellschaftliche Prozesse kritisch, reflektiert sowie mit Verantwortungsbewusstsein und in demokratischem Gemeinsinn maßgeblich mitzugestalten“ (§ 11 MRVO). Es ist eine Aufgabe der Akkreditierungsagenturen bzw. der Qualitätsmanagementsysteme an den Hochschulen, im Falle einer Systemakkreditierung Employability näher an diesem Verständnis als an der Beschäftigungsfähigkeit zu verstehen.

Eine weitere Möglichkeit sind Instrumente wie das Studium Generale, das die Möglichkeit bieten kann, die bevorstehenden Änderungsprozesse betreffenden Themen zu adressieren. Vielfach zeigt sich jedoch, dass überfachliche Angebote, zum Beispiel im Rahmen eines Studium Generale, aber auch in interdisziplinären Wahlbereichen, nur spärlich von Studierenden angenommen werden. Daran zeigt sich, dass strukturelle Veränderungen viel leichter zu überwinden sind als die Habitualisierungen. Hochschulen müssen daran arbeiten, eine Kultur der Bildung zu etablieren und den Nutzen einer persönlichen, auch überfachlichen Qualifikation zu verdeutlichen. Dies muss auf der Ebene der Lehrenden und Studierenden geschehen, um Ausbildung wieder mehr durch Bildung zu ersetzen.

Diese Kultur aber entspricht ziemlich genau dem, was Goethe im Wilhelm Meister – unter den Bedingungen der ersten großen Transformation – vorgeschlagen hat: Bildung nicht als Selbstzweck, sondern mit der Aufgabe der Weltgestaltung – könnte es sein, dass der mürrische, verschlossene und schwer durchschaubare Jarno bzw. Montan den Hochschulen über zwei Jahrhunderte hinweg den rechten Weg zu weisen vermag? ■

Blancke, Susanne; Roth, Christian; Schmid, Josef: Employability – Herausforderung für den Arbeitsmarkt: Auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft; eine Konzept- und Literaturstudie. Universität Stuttgart, Arbeitsbericht Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg, 157, 2000. <https://elib.uni-stuttgart.de/bitstream/11682/8579/1/AB157.pdf> – Abruf am 21.12.2021.

Goethe, Johann Wolfgang von: Wilhelm Meisters Lehrjahre. Hamburger Ausgabe. Band 7, München, 1998.

Goethe, Johann Wolfgang von: Wilhelm Meisters Wanderjahre. Hamburger Ausgabe. Band 8, München, 1998.

Hachmeister, Cort-Denis (2021): Die Vielfalt der Studiengänge 2021: Entwicklung des Studienangebotes in Deutschland zwischen 2016 und 2021 (CHE Impulse Nr.6). https://www.che.de/download/studiengaenge-2021/?ind=1637052861321&filename=Die_Vielfalt_der_Studiengaenge_2021-1.pdf&wpdmdl=19833&refresh=61c2416f5d5971640120687 – Abruf am 21.12.2021.

Humboldt, Wilhelm von (1991): Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen. Ditzingen, 1991.

Janßen, Melike; Schimank, Uwe; Sondermann, Ariadne: Hochschulreformen, Leistungsbewertungen und berufliche Identität von Professor*innen. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2021.

KMK Kultusministerkonferenz: Musterrechtsverordnung: www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Musterrechtsverordnung.pdf – Abruf am 21.12.2021

Landeshochschulgesetz (Gesetz über die Hochschule in Baden-Württemberg): <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/portal/t/did/page/bsbawueprod.psm1?doc.hl=1&doc.id=jlr-HSchulGBWV28IVZ&documentnumber=2&numberofresults=121&docTyp=Norm&showdoccase=1&doc.part=S¶mfromHL=true#focuspoint> – Abruf am 21.12.2021.

Rhodius, Regina; Bachinger, Monika; Díaz Méndez, Katharina; Ober, Susanne: Transformative Lehre. Baden-Baden: Tectum, 2022. www.tectum-elibrary.de/10.5771/9783828876071.pdf?download_full_pdf=1 – Abruf am 21.12.2021.

Schiller, Friedrich (1974): Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine akademische Antrittsrede. In: Schillers Werke in fünf Bänden. Dritter Band. Berlin und Weimar, 1974.

h1b-Kolumne

Nur Mut, wertige Hochschulleitungen!



Jochen Struwe

Im Herbst befragten die rheinland-pfälzischen HAW-Chefs die „forschungsaktiven“ HAW-Profis zum Promotionsrecht. Einleitend hieß es: „Perspektivisch wird für diese forschungsstarken Bereiche der HAW ... die Erlangung des Promotionsrechts angestrebt.“ Dies liest sich ähnlich ambitioniert wie das viel zitierte „idealerweise“ der Ampel zum Ausstieg aus der Kohleverstromung bis 2030. Zeitgleich machte sich eine ostdeutsche HAW-Rektorin eine die *h1b*-12plus-Eins-Forderung abwehrende Äußerung ihres Ministers zu eigen, wonach Politik die Kunst des Machbaren sei.

Nein, wertige HAW-Chefs in Ost und West: Politik ist eben nicht die Kunst des Machbaren, sondern die Kunst des Ermöglichen! Wenn Sie im Bemühen um Konsens zu bereitwillig Bedenken Ihrer universitären Kolleginnen und Kollegen aufnehmen (die beim Promotionsrecht nur um ihre Monopolstellung fürchten), wenn Sie sich von unseren Ministern vorhalten lassen, dass die ansonsten durchaus nachvollziehbaren HAW-Forderungen nach Mitarbeitern, Deputatsreduzierung oder Transfermitteln nicht finanzierbar seien, ja, dann geht es eben auch nur im Schneckentempo vorwärts.

Das Nonaffektionsprinzip (§ 7 HGrG) bestimmt, dass grundsätzlich alle Einnahmen alle Ausgaben decken. Glaubt jemand ernsthaft, dass andere Lobbyisten jedes Mal Finanzierungsvorschläge auf den Tisch legen, wenn sie etwas von der Politik wollen? Für genau diese Interessenabwägung mandatieren wir unsere Politiker. Angesichts des steigenden HAW-Studierendenanteils sollten Sie genauso selbstbewusst Ihre/unsere Forderungen an die Politik adressieren, wie es Ihre universitären HRK-Tischnachbarn seit eh und je tun – das sind wir uns wert!

Ihr Jochen Struwe

Vizepräsident der *h1b*-Bundesvereinigung
Stellvertretender *h1b*-Landesvorsitzender
Rheinland-Pfalz

Hochschulpolitik

Was kann die „Tandem- und Nachwuchsprofessur“ leisten?

Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz und Hessen haben mit der Tandem-Professur ein neues Professur-Modell eingeführt. Bayern plant eine „Nachwuchsprofessur“. Beide Modelle eignen sich nur eingeschränkt als Karriereweg zur Professur an einer HAW. Werden sie als Normalfall eingeführt, gefährdet dies das spezifische, anspruchsvolle und erfolgreiche Profil der Hochschulen für angewandte Wissenschaften.

Gemeinsam ist den beiden neuen Professur-Modellen, dass sie in der Regel eine halbe Professur (W1, teilweise auch W2) an einer Hochschule für angewandte Wissenschaften (HAW) mit Verpflichtungen in Lehre und Forschung umfassen. Parallel dazu soll die für die Professur an einer HAW erforderliche dreijährige außerhochschulische Berufspraxis nachgeholt werden. Die Regelungen in Baden-Württemberg und Bayern ermöglichen das Nachholen einer Promotion, um so die Voraussetzungen für eine Professur an einer HAW hinsichtlich der besonderen Befähigung zur wissenschaftlichen Arbeit zu erlangen.

Regel-Voraussetzungen für die Professur an einer HAW

Die Voraussetzungen für eine Professur an einer HAW ist eine anspruchsvolle Mehrfachqualifikation. Dazu gehören die pädagogische Eignung, die durch eine qualifizierte bzw. überdurchschnittliche Promotion nachgewiesene Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten sowie als dritte Stufe eine mehrjährige Berufspraxis. Diese sollte über einen längeren Zeitraum, mindestens aber fünf Jahre in möglichst verantwortungsvollen Positionen nachgewiesen werden. Die Besonderheit der Professur an einer HAW ist die Kombination der beiden Kriterien „besondere Befähigung

zu wissenschaftlicher Arbeit“ und die „besonderen Leistungen bei der Anwendung oder Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden in einer mehrjährigen beruflichen Praxis“ (Hochschulrahmengesetz, § 44, analog in allen Landeshochschulgesetzen). Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler müssen nach ihrer Promotion aus den hochschulischen Wissenschaftseinrichtungen für mehrere Jahre bewusst heraustreten. Denn nur so gelingt ihnen später eine überzeugende praxisnahe Lehre und erfolgreiche anwendungsorientierte Forschung. Dieser Karriereschritt ist das Rezept für den großen Erfolg dieses Hochschultyps seit seiner Gründung. Die Verdopplung der Studierendenzahlen allein von 2005 bis 2020 von rund einer halben Million auf ca. eine Million Studierende¹ belegt den Erfolg eindrucklich. Offensichtlich wird dies noch zu wenig wahrgenommen und gewürdigt, wie zumindest die gesetzliche Manifestierung des Modells der Tandem- oder Nachwuchsprofessur vermuten lässt.

Problembeschreibung bei der Personalgewinnung

Hochschulen für angewandte Wissenschaften haben seit längerem Schwierigkeiten bei der Gewinnung von geeigneten Kandidatinnen und Kandidaten für die Besetzung ihrer Professuren mit einer solchen Mehrfachqualifikation. Die Besetzungsproblematik ist komplex, denn HAW müssen ihr professorales Personal von außerhalb der Hochschule „abwerben“. Außerdem konnte dieser Hochschultyp in den Karriereverläufen ihres professoralen Personals ohne das eigenständige Promotionsrecht keine engere Bindung in einer wissenschaftlichen Phase aufbauen, wie es den übrigen

1 Destatis: Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1, Wintersemester 2004/2005, S. 50; a. a. O.: Wintersemester 2019/2020, S. 50. Berücksichtigt wurden staatliche Fachhochschulen von Bund und Ländern, private Fachhochschulen, Fachhochschulen in kirchlicher Trägerschaft, ohne Verwaltungsfachhochschulen und die 2004/2005 auch noch aufgeführte Kategorie „Sonstige“.

Wissenschaftseinrichtungen möglich ist. Eine 2017 erschienene empirische Studie des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW 2017, S. 28) zur Bewerberlage bei Professuren an Fachhochschulen belegte, dass nur 53 Prozent der Stellen nach der ersten Ausschreibung besetzt werden konnten und im Einzelfall bis zu achtmal ausgeschrieben werden mussten. Diese Situation hat sich bis heute nicht entspannt. Die Gründe liegen u. a. in den ungünstigen Rahmenbedingungen, zu denen auch der mangelnde Freiraum für Forschung, Wissens- und Technologietransfer gehört, der neben einer Lehrverpflichtung von 18 Semesterwochenstunden – doppelt so hoch wie an Universitäten – verbleibt. HAW leisten mithilfe des praxisnahen Profils ihrer Professuren in Forschungs Kooperationen mit der regional, aber auch überregional agierenden Wirtschaft einen wesentlichen Beitrag für kleinere und mittlere Unternehmen. Die Disziplinen außerhalb der technischen Fächer bringen sich z. B. durch Kooperationen mit Institutionen und sozialen Einrichtungen und bei der Gestaltung stabiler und sicherer gesellschaftlichen Rahmenbedingungen ein. Professorinnen und Professoren an HAW können und wollen aufgrund ihres fundierten und langjährigen außerhochschulischen berufspraktischen Hintergrunds Innovationen und Fortschritt generieren und ihre Studierende mit dieser Zielrichtung praxisnah ausbilden. Die Innovationskraft der HAW ist durch mehrere Studien nachgewiesen und der Wissenschaftsrat fasst dies wie folgt zusammen: „Angesichts ihrer wichtigen Rolle im deutschen Bildungssystem ist die Gewinnung geeigneten Personals an Fachhochschulen ein Beitrag zum Wissenstransfer und zur Innovationskraft der Volkswirtschaft“ (WR 2016, S. 63).

Lösungsansätze

Aufgrund der schwierigen Besetzungssituation an HAW nahm sich der Wissenschaftsrat dieses Themas an und schlug

neue Wege zur Professur an HAW vor, darunter das Modell des „Tandem-Programms“ (WR 2016, S. 59). Zum einen sollte es den Fachhochschulen einen besseren Zugang zu qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern aus Wirtschaft und aus Institutionen ermöglichen und zum anderen sollte der Zugang von Unternehmen und Einrichtungen zu HAW-Absolventinnen und -Absolventen für deren Personalgewinnung verbessert werden. Einen weiteren positiven Aspekt sieht der Wissenschaftsrat in der engeren Verzahnung von HAW und Wirtschaft, durch die die von HAW erbrachten Forschungs- und Innovationsleistungen noch besser für die Unternehmen nutzbar gemacht werden können. Promovierte und bislang außerhochschulisch – also in der Wirtschaft, in Unternehmen und in Institutionen – Beschäftigte sollen in diesem Modell mit einem kleineren Teil ihrer Arbeitszeit parallel an einer Fachhochschule lehren und forschen (20 Prozent) und mit dem Schwerpunkt der Tätigkeit (80 Prozent) im Unternehmen tätig bleiben. Neben dem Erwerb der Einstellungs Voraussetzung „Anwendung oder Entwicklung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden einer mehrjährigen beruflichen Praxis“ kann damit gleichzeitig im Unternehmen oder in Einrichtungen Projektleitungs- oder Führungserfahrungen, gesammelt werden und es wird eine Bewährung in der außerhochschulischen Berufsrealität möglich.

Daneben entwickelten einzelne Hochschulen eigenständig ein Modell, z. B. die Fachhochschule Münster, das vom Wissenschaftsrat in seinen Empfehlungen als „Nachwuchsprofessur“ aufgegriffen wurde. Dieses Modell soll dabei unterstützen, mehr Frauen für Professuren in den Ingenieurwissenschaften zu gewinnen, Personal für schwierig zu besetzende Professuren zu gewinnen oder auch eigenen promovierten Absolventinnen und Absolventen eine Perspektive in der Wissenschaft anzubieten. Jedoch bleibt der Wissenschaftsrat bei seiner Einschätzung

der Erfolgsaussichten dieses Modells eher skeptisch: „Aus Sicht des Wissenschaftsrates bleibt abzuwarten, ob mit Hilfe von Nachwuchsprofessuren Personen gewonnen werden können, die das für Fachhochschulen typische Kompetenzprofil ausweisen können“ (WR 2016, S. 34).

Die gesetzliche Umsetzung der Tandem-Professur

Um die Personalsituation für die HAW zu verbessern und neue Potenziale für Professuren zu erschließen, ist das vom Wissenschaftsrat empfohlene „Tandem-Programm“ grundsätzlich geeignet. Die drei Landesgesetzgeber, die eine „Tandem-Professur“ eingeführt haben, interpretierten dieses plausible Konzept jedoch komplett anders. Mit den vorliegenden gesetzlichen Regelungen wird die ursprünglich intendierte und durchaus sinnvolle Zielsetzung weitgehend verfehlt. Das Tandem-Modell aus den drei o. g. Landeshochschulgesetzen sieht die Qualifizierungsphase im Unternehmen bzw. in Institutionen nur noch in einem hälftigen Teilzeitmodell vor. Mit einem auf drei Jahre beschränkten hälftigen Teilzeitmodell unter der Ägide der Hochschule wird man letztlich keine fundierte Berufserfahrung einschließlich Projektleitungs- oder Führungserfahrungen, vielmehr nur eine „Alibi“-Berufspraxis gewinnen können. Damit ist eine zwar sehr einfache, allerdings bei unbedacht häufiger Anwendung auch eine sehr folgenreiche Lösung entstanden. Die ursprüngliche vom Wissenschaftsrat empfohlene Zielsetzung kann mit den aktuellen gesetzlichen Regelungen wohl kaum erreicht werden. Wird dieses Modell in größerem Umfang umgesetzt, droht das bewährte Professur-Modell, das das Wesen der HAW ausmacht, verloren zu gehen, denn die HAW müssten dann künftig auf erfahrene Expertinnen bzw. Experten aus der Berufswelt verzichten. Das Erfolgsmodell „Fachhochschulen“ würde dann womöglich zum Auslaufmodell. Auch eine Verlängerung

bis zu sechs Jahren in diesem Modell zweier paralleler Teilzeitstellen wird diese Entwicklung kaum aufhalten. Die Betroffenen müssen über drei oder mehr Jahre die Bedürfnisse von zwei Vorgesetzten erfüllen und deren Interessen austarieren – Konfliktpotenzial scheint hier vorprogrammiert. Für Personen mit Familienpflichten stellt eine solche Doppelbeschäftigung wohl eher eine zusätzliche Belastung dar, sodass eine der Zielsetzungen, mehr Frauen für Professuren an HAW zu gewinnen, kaum Tragkraft entfalten wird. Gefährdet ist im Ergebnis die spezifische anwendungsnahe Lehre und Forschung an den HAW ebenso wie ihr Beitrag zum Wissenstransfer und zur Innovationskraft der Volkswirtschaft. Das erfolgreiche Hochschulmodell würde verwässert und das Prinzip „Fachhochschulen“ gefährdet. In den o. g. einzelnen begründeten Ausnahmefällen kann freilich die Tandem-Professur eine Lösung für die Besetzung von Professuren sein, ein Zukunftsmodell für HAW ist sie nicht.

Die Nachwuchsprofessur-Modelle an Universitäten

Obwohl sich Bund und Länder im Kontext ihrer Vereinbarung zum Programm FH-Personal über eine „gewichtige qualifizierte Praxiserfahrung der Professorinnen und Professoren“ (Bund-Länder-Vereinbarung 2018) verständigt haben, wurden nun drei verschiedene Tandem-Professur-Modelle eingeführt, die genau das nicht leisten können. Der Ansatz ist falsch gewählt, denn er führt nicht zu einer tiefen Berufserfahrung, wie sie an HAW erforderlich ist. Denn das Erbringen von besonderen Leistungen in einer beruflichen Praxis ist nicht einem gängigen Ausbildungsschritt gleichzusetzen, wie es ein Studium und eine Promotion ist. Die Phase der beruflichen Praxis gehört gerade nicht originär zu einem Ausbildungszyklus. Vielmehr wird dabei üblicherweise ein erfolgreicher Karriereweg zurückgelegt, nach welchem sich die künftigen Professorinnen und Professoren an HAW an einem Punkt in ihrem Berufsleben entscheiden, ihr dabei erworbenes Wissen auf wissenschaftlicher Grundlage, die sie

mittlerweile in der Praxis überprüfen konnten, nunmehr anwendungsorientiert an die nächste Generation weiterzugeben.

An Universitäten ist die Situation jedoch eine ganz andere: Von den an Universitäten beschäftigten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern erhalten nur wenige die Chance, dort auch eine Professur zu übernehmen. Um planbare Perspektiven für das zumeist befristete, bisher z. T. mit sehr kurzen Laufzeiten beschäftigte Personal zu schaffen, führte der jeweilige Landesgesetzgeber die Juniorprofessur und später den Tenure Track ein. Damit wurde den Besten nach einer erfolgreich evaluierten Qualifizierungszeit an der Universität eine möglichst frühzeitige Sicherheit für den Übergang zur Professur geschaffen. Im Gegensatz zur Juniorprofessur erfolgt nach einer erfolgreichen Tenure-Track-Phase sogar unmittelbar im Anschluss der Übergang in eine dauerhafte Professur.

Die finanzielle Förderung von Nachwuchsprofessuren

Das Tenure-Track-Modell unterstützen Bund und Länder von 2016 bis 2026 mit einer Milliarde Euro. Ein Jahr nach Einführung der Förderung wurde der Mangel an qualifizierten Bewerberinnen und Bewerbern für die Professuren an HAW empirisch belegt (DZHW 2017). Die finanzielle Unterstützung zur Lösung dieses Mangels haben Bund und Länder durch das „Programm zur Förderung der Gewinnung und Entwicklung von professoralem Personal an Fachhochschulen“ (FH-Personal) angeschoben und mit 431,5 Millionen ausgestattet. Die Probleme an den einzelnen HAW unterscheiden sich deutlich, da sie wissenschaftlich qualifiziertes Personal suchen, das vor der Professur außerhalb der Hochschule beschäftigt ist. Gefördert wurde daher zunächst die Konzeption von innovativen Ideen und weiterführenden Ansätzen (50.000 Euro pro HAW). Die Höhe der Mittel für die Umsetzungsphase ist von der Gesamtzahl an Professuren an HAW in den jeweiligen Bundesländern abhängig. Die Bund-Länder-Vereinbarung für das Programm FH-Personal hebt explizit

die Sicherstellung einer ernsthaften und qualifizierten Praxiserfahrung der Professorinnen und Professoren als Charakteristikum der HAW hervor: „Dies muss sich auch weiterhin in einer gewichtigen qualifizierten Praxiserfahrung der Professorinnen und Professoren manifestieren.“ Die hohe Qualität und der Praxisbezug der Lehre an Fachhochschulen sollten auch künftig durch professorale Lehre und eine gute Betreuungsrelation gewährleistet bleiben. Umso bedauerlicher ist die Einführung der Tandem-Professur, die diese Zielsetzung nicht erfüllen kann.

Ausblick

Um auch weiterhin Bewerberinnen und Bewerber mit fundiertem Praxishintergrund für die HAW zu gewinnen, muss die Professur an einer HAW insgesamt attraktiver ausgestaltet werden. Dazu gehören das eigene Promotionsrecht für HAW, die Themen Besoldung, personelle Unterstützung durch qualifiziertes Personal in Wissenschaft, Management und Technik und ein aufgabenadäquates Lehrdeputat von maximal 12 SWS. Der Wissenschaftsrat wies bereits auf einige dieser Instrumente zur Personalgewinnung hin (WR 2016, S. 78 f.). Geeignete Wege zur Gewinnung professoralen Personals an HAW sollten sich daher an diesen Eckpunkten ausrichten.

Karla Neschke

In der Smitten, Susanne; Sembritski, Thorben; Thiele, Lisa; Kuhns, Johannes; Sanou, Amadou; Valero-Sanchez, Marco (DZHW 2017): Bewerberlage bei Fachhochschulprofessuren. In: Forum Hochschule 3/2017, DZHW.

Wissenschaftsrat (WR 2016): Empfehlungen zur Personalgewinnung und -entwicklung an Fachhochschulen, Drs. 5637-16, Köln.

Vereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes über ein Programm zur Förderung der Gewinnung und Entwicklung von professoralem Personal an Fachhochschulen vom 26. November 2018 (Bund-Länder-Vereinbarung 2018).

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5864665>

KI in der Hochschullehre – Was Studierende erwarten

In einer empirischen Studie gaben 1.124 Studierende an, welche Eigenschaften und Verhaltensweisen sie von einem intelligenten Tutorensystem erwarten, das menschliche Professorinnen und Professoren imitiert.

Von Niclas Kilberth, Prof. Dr. Jens Nachtwei, Thomas Tibroni und Sandra Maria Hanisch

Der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) in der Hochschullehre ist bereits Realität und schon lange keine Science-Fiction mehr (Chassignol et al. 2018; Kaplan 2020; De Witt et al. 2020). Durch die von KI analysierten Daten kann beispielsweise das Lernverhalten von Studierenden erfasst und dadurch intensiver gefördert werden (De Witt et al. 2020). Zudem kann KI durch adaptives Lehren individuelles Lernen ermöglichen, um die Unterrichtsqualität zu steigern (Kaplan 2020). Mit der damit verbundenen Individualisierung des Studiums könnte unter anderem die Studienabbruchsquote verringert und die Studienzzeit insgesamt verkürzt werden (De Witt et al. 2020). Eine besondere Form von KI in der Bildung stellen Intelligente Tutorensysteme (ITS) dar. Ein ITS ist ein KI-basiertes Computersystem, welches individualisiertes Lernen und Einzelunterricht ermöglicht (VanLehn, 2006; Wang et al. 2015). Um die Anpassung des Systems auf den Nutzer möglich zu machen, werden Daten über den kognitiven und affektiven Status des Lernenden erfasst (Ahuja, Sille 2013; Ma et al. 2014). Auf Basis dieser Daten werden Hinweise und Feedback an den Lernenden gegeben, der somit schrittweise zu einer spezifischen Problemlösung geführt wird (Kulik, Fletcher 2016). Verschiedene Untersuchungen, beispielsweise von Kulik, Fletcher (2016) und Ma et al. (2014) sowie Steenbergen-Hu und Cooper (2014) zeigen, dass ITS einen positiven Effekt auf den Lernerfolg von Studierenden haben.

Studie zu den Erwartungen von Studierenden

Um weitere Erkenntnisse im Bereich von KI-basierten Lernsystemen aus psychologischer Sicht zu liefern, wurden in einer Studie die Erwartungen von Studierenden an ein ITS untersucht. Da ein ITS einen menschlichen Lehrenden imitieren kann (Wang et al. 2015), beziehen sich die Erwartungen in dieser Studie auf klassisch menschliche Verhaltensweisen und Eigenschaften. In 2018 haben Nachtwei et al. eine Studie zu den Erwartungen von Studierenden hinsichtlich der Eigenschaften und Verhaltensweisen von Professorinnen und Professoren im deutschsprachigen Raum durchgeführt. Diese Studie diente als Grundlage und wurde in Bezug auf ein ITS repliziert. Zur Untersuchung der Erwartungen von Studierenden an ein ITS wurde Mitte 2020 eine Querschnittserhebung mittels Online-Fragebogen durchgeführt. Der Fragebogen enthielt 24 Attribute von Professorinnen und Professoren, welche auf einer siebenstufigen Skala (0 = „absolut unwichtig“ bis 6 = „äußerst wichtig“) von Studierenden im Hinblick auf ein ITS bewertet wurden. Als Einleitung wurden die Studierenden gebeten, sich eine intelligente Softwarelösung vorzustellen, die einen Professor imitiert. Weiter wurde ein ITS umschrieben als ein „Computer-Professor“, durch welchen Einzelunterricht möglich wäre und welcher sich an die individuellen Bedürfnisse, die Interessen und den Leistungsstand anpasst. Zusätzlich wurden



Foto: Dominique Strutzel

NICLAS KILBERTH
M. A. Wirtschaftspsychologie
Consultant im Bereich Recruiting-Analytics
niclaskth@gmail.com



Foto: privat

PROF. DR. DIPL.-PSYCH. JENS NACHTWEI
Professor für Wirtschaftspsychologie
Hochschule für angewandtes Management
jens.nachtwei@fham.de
www.fham.de
https://www.researchgate.net/profile/Jens_Nachtwei
Postdoc an der Humboldt-Universität zu Berlin (HU) und Leiter des HU-Spin-offs IQP



Foto: Dominik Schmitz

THOMAS TIBRONI
Gründer und Geschäftsführer von
StudyCheck
t.tibroni@oak.team



Foto: Julia Ulrich

SANDRA MARIA HANISCH
M. A. Soziologie
Zenjob
Public Affairs und Communications
Managerin
sandra.hanisch@zenjob.com

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5864895>

Variablen zur weiteren Beschreibung der Stichprobe erfasst: Geschlecht, Alter, Hochschulart, Studienfach, Fachsemester, angestrebter Studienabschluss, aktuelle Durchschnittsnote im laufenden Studium, Stundenzahl eines Nebenjobs, Zufriedenheit im Studium sowie die Ambition, nach dem Studium Personal zu führen, und der Wunsch nach Selbstständigkeit.

Die Stichprobe wurde zum einen über Hochschul-Facebook-Gruppen akquiriert. Zum anderen gab es zwei Studienpartner, Zenjobs und Studycheck, welche zur Vergrößerung der Stichprobe maßgeblich beigetragen haben. Zunächst wurden 174 Datensätze ausgeschlossen – aufgrund abgebrochener Teilnahmen, fehlender Antworten oder der Angabe, kein Studierender zu sein. Die finale Stichprobe umfasst 1.124 Studierende. Die Stichprobe setzt sich aus Studierenden verschiedener deutschsprachiger Hochschulen, Fachrichtungen und Phasen des Studiums zusammen. Die überwiegende Anzahl der Teilnehmerinnen und Teilnehmer war weiblich (64,8 Prozent). Das durchschnittliche Alter lag bei $M = 25,2$ Jahren ($SD = 6,2$). Im Mittel waren die Studierenden gerundet im fünften Fachsemester. Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern studierte die große

Mehrheit im Bachelor (54,3 Prozent) oder Master (36,4 Prozent). 64,9 Prozent der Befragten studierten an staatlichen Universitäten, 22,1 Prozent an staatlichen Fachhochschulen, 6,9 Prozent an privaten Fachhochschulen und sechs Prozent an privaten Universitäten oder weiteren Hochschulformen. Die fachliche Ausrichtung war vorwiegend MINT (27,2 Prozent), gefolgt von Betriebswirtschaftslehre (13,2 Prozent), Psychologie und Wirtschaftspsychologie (11,1 Prozent), Lehramt (8,7 Prozent) und Studiengängen im sozialen Bereich (6,6 Prozent).

Ergebnisse der Studie

In der Abbildung sind die Erwartungen von Studierenden an ein ITS dargestellt. Die 24 Eigenschaften und Verhaltensweisen sind in absteigender Reihenfolge nach Mittelwerten sortiert.

Alle 24 Aspekte werden von den Studierenden tendenziell als wichtig und keiner als deutlich unwichtig bewertet. Vor allem erwarten Studierende von einem ITS eine hohe Expertise im Lehrgebiet, Zuverlässigkeit, Fairness und eine gute

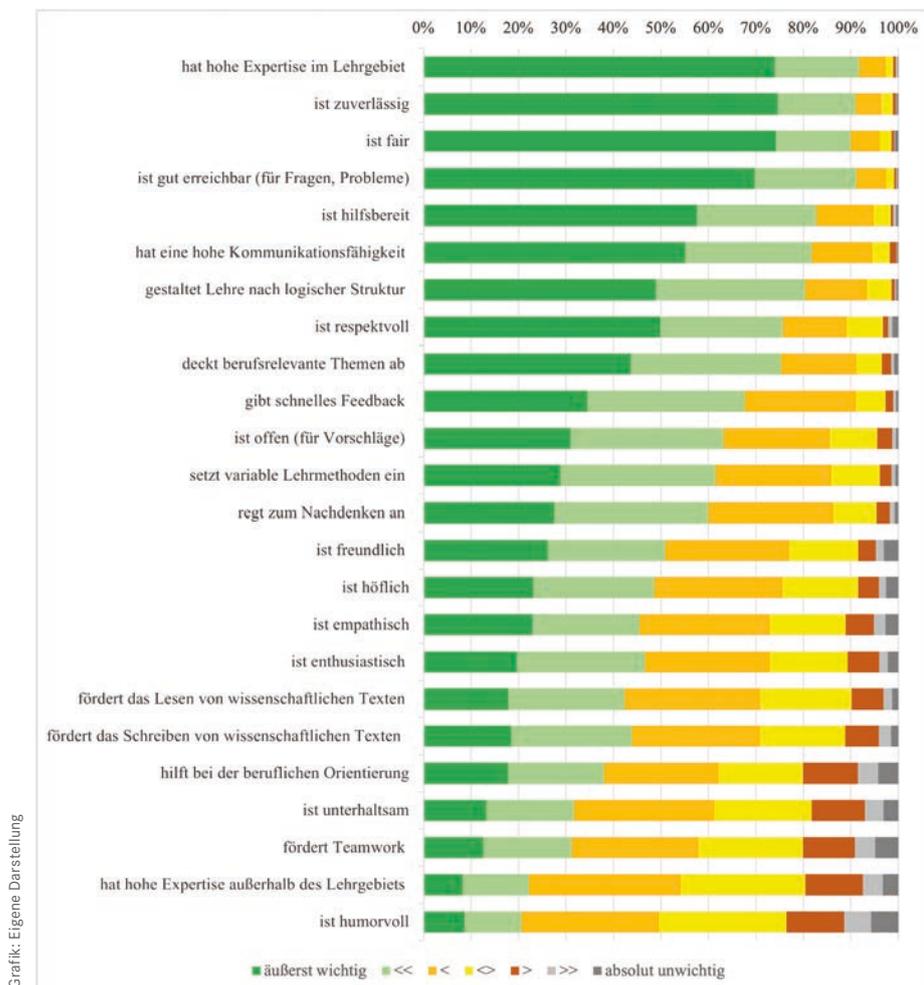


Abbildung: Erwartungen von Studierenden an ein ITS (Häufigkeitsverteilung der Antworten in Prozent)

„Die Entwicklung eines Intelligenten Tutorensystems kann sich grundsätzlich an den Eigenschaften und Verhaltensweisen von Professorinnen und Professoren orientieren. Wobei der Fokus tendenziell mehr auf funktionalen Aspekten liegen sollte.“

Erreichbarkeit für Fragen und Probleme. Am wenigsten wird von einem ITS erwartet, Expertise außerhalb des Lehrgebiets zu haben oder humorvoll zu sein. Beim Vergleich der Erwartungen von Studierenden an ein ITS versus an eine menschliche Professorin bzw. einen menschlichen Professor (vgl. Nachtwei et al. 2018) ist festzustellen, dass von menschlichen Lehrenden bei folgenden Aspekten mehr erwartet wird: fair, höflich, respektvoll, empathisch, enthusiastisch, humorvoll und freundlich zu sein. Für alle weiteren Aspekte sind die Erwartungen von Studierenden an ein ITS höher. Für lediglich einen Aspekt („ist unterhaltsam“) unterscheiden sich die Erwartungen nicht. Es ist allerdings zu betonen, dass die Unterschiede in den Erwartungen nicht besonders groß ausfallen. Die Entwicklung eines ITS bzw. von einer KI in der Hochschullehre kann

sich grundsätzlich an den Eigenschaften und Verhaltensweisen von Professorinnen und Professoren orientieren. Wobei der Fokus eines ITS tendenziell mehr auf funktionalen Aspekten liegen sollte, wie beispielsweise einer hohen Expertise im Lehrgebiet und Zuverlässigkeit. Inwieweit real existierende KI-Anwendungen in der Hochschullehre künftigen Erwartungen von Studierenden entsprechen werden, wird sich zeigen. Ein Blick nach Nordamerika und Asien zeigt jedoch, dass die technische Entwicklung in atemberaubender Geschwindigkeit vorstangeht. Die zentrale Herausforderung wird sein, dabei Lehrende und Lernende der Hochschulen nicht abzuhängen, sondern bei der Entwicklung und Implementierung derartiger Systeme mitzunehmen. Nur so kann technische Innovation in menschlichen Fortschritt münden. ■

- Ahuja, Neelu Jyoti; Sille, R. (2013): A critical review of development of intelligent tutoring systems: Retrospect, present and prospect. *International Journal of Computer Science Issues (IJCSI)*, 10 (4), S. 39–48.
- Chassignol, Maud; Khoroshavin, Aleksandr; Klimova, Alexandra; Bilyatdinova, Anna (2018): Artificial Intelligence trends in education: a narrative overview. *Procedia Computer Science*, 136, S. 16–24. doi: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233>
- De Witt, Claudia; Rampelt, Florian; Pinkwart, Niels (2020): Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung (Whitepaper). https://ki-campus.org/sites/default/files/2020-10/Whitepaper_KI_in_der_Hochschulbildung.pdf, Abruf am 23.10.2020.
- Kaplan, Andreas (2020): Hochschulbildung in Zeiten der Künstlichen Intelligenz. In: J. Nachtwei & A. Sureth (Hrsg.), *HR Consulting Review*, Band 12 – Sonderband Zukunft der Arbeit, S. 153–156. VQP. <https://www.sonderbandzukunftderarbeit.de>, Abruf am 23.10.2020.
- Kulik, James A.; Fletcher, J. D. (2016): Effectiveness of intelligent tutoring systems: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 86 (1), S. 42–78. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654315581420>
- Ma, Wenting; Adesope, Olusola O.; Nesbit, John C.; Liu, Qing (2014): Intelligent tutoring systems and learning outcomes: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106 (4), S. 901–918. doi:10.1037/a0037123.supp.
- Nachtwei, J.; Lohse-Bossenz, H.; Weinert, S.; Kunert, S.; Grundel, J.; Beyer, L.; Krins, C.; Monett, D.; Koob, C.; Petry, T.; Christandl, F.; Thies, A.; Israel, H.; Kaiser, S.; Schmitz, C.; Kawohl, J.; Beyer, R.; Fischer, S.; Nieken, P.; Binnering, F.-M.; Kolrep-Rometsch, H.; Warneke, C.; Prümper, J.; Weber, P. J.; Kanning, U.; Salander, B.; Onnasch, L.; Wilbert, J.; Petersen, A.-C. (2018): Was Studierende von Professoren erwarten – Ergebnisse einer empirischen Studie. *Forschung & Lehre*, 10, S. 878–879.
- Steenbergen-Hu, Saiying; Cooper, Harris (2014): A meta-analysis of the effectiveness of intelligent tutoring systems on college students' academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 106 (2), S. 331–347. doi: <https://doi.org/10.1037/a0034752>
- VanLehn, Kurt (2006): The behavior of tutoring systems. *International journal of artificial intelligence in education*, 16 (3), S. 227–265.
- Wang, Dongqing; Han, Hou; Zhan, Zehui; Xu, Jun; Liu, Quanbo; Ren, Guangjie (2015): A problem solving oriented intelligent tutoring system to improve students' acquisition of basic computer skills. *Computers & Education*, 81, S. 102–112. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.003>

Studieren hinter schwarzen Kacheln

Ein Schlaglicht auf die Studierfähigkeit unter Corona-Bedingungen sowie die Veränderung der Lernsituation von 2020 bis 2021

Von Prof. Dr. Barbara Praetorius und Prof. Dr. Anna Riedel

Foto: Alexander Rentsch/
HTW Berlin



PROF. DR. BARBARA PRAETORIUS
Professorin für
Nachhaltigkeitsökonomik
Stellv. nebenberufl.
Frauenbeauftragte
Fachbereich 3
barbara.praetorius@htw-berlin.de

Foto: HTW Berlin



PROF. DR. ANNA RIEDEL
Professorin für Digital Business
Nebenberufl. Frauenbeauftragte
Fachbereich 3
anna.riedel@htw-berlin.de

beide:
Hochschule für Technik und
Wirtschaft Berlin
Treskowallee 8
10318 Berlin
www.htw-berlin.de

Schlagwörter: Hochschullehre,
Corona, Digitale Lehre

Die Corona-Pandemie beeinflusst die Studienbedingungen an den deutschen Hochschulen weiterhin erheblich. Der erste Lockdown begann 2020 – je nach Hochschule – zwei bis vier Wochen vor Semesterstart. Das erforderte von Lehrenden und Lernenden die kurzfristige Umstellung vom Präsenzbetrieb auf zumeist reine Online-Lehre, häufig ohne viel Vorerfahrung in technischer und didaktischer Hinsicht. Beobachten ließ sich schon bald eine Vielzahl unterschiedlicher Angebote, vom Selbstlernen entlang von Literaturlisten über Webinare bis zu vertonten Foliensätzen oder Lehrvideos zum Selbstlernen. Unterrichtsformen wie Blended Learning, Flipped Classroom und andere Online- oder E-Learning-Formate wurden eingeübt. Für die Lehrenden bedeutete dies zweifellos zusätzlichen Aufwand – doch wie ist die Situation auf der anderen Seite der oft „schwarzen Kacheln“?

Auf gesellschaftlicher Ebene hat die Pandemie ersten Untersuchungen zufolge (u. a. Hipp und Bünning 2021) tendenziell die geschlechterspezifische Rollenverteilung verstärkt. Vermutlich sind auch Studentinnen stärker mit familiären Aufgaben befasst als ihre Kommilitonen. Insgesamt dürften die häuslichen Bedingungen nur bedingt zum Studieren geeignet sein, sei es aufgrund eines generellen Ablenkungspotenzials, schlechtem Internet oder der Kinderbetreuung.

Die Hochschule für Technik und Wirtschaft (HTW) Berlin hat auf Initiative der nebenberuflichen Frauenbeauftragten des Fachbereichs 3 frühzeitig im Sommersemester 2020 eine Umfrage unter den Studierenden durchgeführt, um die Studienbedingungen in der Pandemie zu erfassen, und diese ein

Jahr später wiederholt. Die Ergebnisse lassen erkennen, inwieweit die Erfahrungen an der HTW Berlin denen anderer Hochschulen ähneln, ob sich auffällige Unterschiede zwischen Studentinnen und Studenten feststellen lassen und wie sich die Situation entwickelt hat.

Forschungsstand

Der Forschungsstand zur Lehr-Lern-Situation in der Pandemie ist noch begrenzt. Im ersten Lockdown-Semester wurden einige Befragungen durchgeführt, eine Überprüfung in Form einer zweiten Befragungswelle liegt oft (noch) nicht vor. Die Umfrage der HTW Berlin stellt trotz begrenzter Repräsentativität eine Ausnahme dar, da sie die Veränderung zwischen 2020 und 2021 zeigt.

Das DZHW führte im ersten Corona-Semester eine bundesweite Umfrage zu den Studienbedingungen im digitalen Sommersemester 2020 durch (Lörz et al. 2020; Marczuk et al. 2021), die für die teilnehmenden Hochschulen – darunter die HTW Berlin (Schäfer 2021) – auch individuell ausgewertet wurde. Parallel befragte der Stifterverband ebenfalls bundesweit (Winde et al. 2020). Hochschulspezifische Umfragen sind meist aufgrund von begrenzter Repräsentativität kaum generalisierbar (Lörz et al. 2020, S. 2).

Grundsätzlich ist die Umstellung auf digitalen Lehrbetrieb bundesweit gelungen (Lörz et al. 2020, S. 7). Digitale Lehrformate mussten oft erst erprobt werden und führten zunächst zu gesünder Zufriedenheit der Studierenden mit der Lernerfahrung (Winde et al. 2020, S. 4). Videokonferenzen, Videoaufzeichnungen und regelmäßige Aufgaben wirken positiv auf die

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5864810>

Beteiligung, Audioaufzeichnungen und die Bereitstellung von Lehrmaterialien eher negativ (Marczuk et al. 2021, S. 7).

Wichtigste Herausforderungen für Studierende sind das reduzierte Sozialleben, Motivations- und Konzentrationsprobleme, eine erhöhte Arbeitslast und gestiegene Anforderungen an die Selbstorganisation (Winde et al. 2020, S. 5). Die Tagesstrukturierung fällt nach Marczuk et al. (2021) über 60 Prozent der Studierenden schwerer, und 52 Prozent haben Schwierigkeiten, Lernstrategien zu entwickeln. Auch Traus et al. (2020) identifizieren als wesentliche Nachteile den fehlenden direkten Kontakt, die schlechtere Vereinbarkeit von Familie und Studium sowie die Notwendigkeit, das Lernen eigenständig zu organisieren. 44 Prozent nahmen im ersten Corona-Semester seltener an Lehrveranstaltungen teil als im Präsenzsemester davor.

Umgekehrt erlaubt Online-Lehre mehr Flexibilität, denn die digitalen Formate bieten oft eine größere zeitliche Gestaltungsfreiheit – mit dem Ergebnis, dass 23 Prozent öfter als im Präsenzsemester daran teilgenommen haben (Lörz et al. 2020, S. 7; Marczuk et al. 2021, S. 7). Schmitz et al. (2021) schlussfolgern, dass die unterschiedlichen Konstellationen von Studium, Beruf und Familie durch ein Angebot individuellerer Lernwege besser vereinbar sein könnten.

Ergebnisse der HTW-Umfragen

Die HTW wollte ermitteln, wie Studierende unterschiedlicher Genderzugehörigkeit mit digitaler Lehre zurechtkommen und welche Lösungen zur Verbesserung der Situation beitragen würden. Beide Befragungen wurden per Online-Fragebogen durchgeführt, dessen Zugangslink an den Mailverteiler der Studierenden (ca. 14.000) versandt wurde. Die erste Erhebung fand vom 24. April bis 3. Mai 2020 statt, die zweite wurde nach dem gleichen Muster vom 18. bis 30. Mai 2021 durchgeführt, jeweils ohne Erinnerungsmail. Der Rücklauf lag im Jahr 2020 bei 1.996 Antworten, während 2021 nur 542 Studierende teilnahmen. Die Verteilung auf die unterschiedlichen Genderzugehörigkeiten ist Abbildung 1 zu entnehmen; die nachfolgenden Ausführungen konzentrieren sich aufgrund der Signifikanz auf die Kategorien „männlich“ und „weiblich“.

Der Fragebogen umfasste soziodemografische Merkmale wie Gender, Studiengang und Fachbereich sowie fünf Problemfelder, die gestützt abgefragt wurden:

1. Ich benötige ein ungestörtes Umfeld
2. Ich benötige finanzielle Unterstützung (zur Überbrückung einer Notlage)

3. Ich benötige Arbeitsmittel
4. Ich habe Probleme bei der Teilnahme an digitalen Lehrangeboten
5. Mir wurde keine bevorzugte Belegung (z. B. aufgrund von Elternschaft, Behinderung oder Leistungssport) gewährt, obwohl sie mir zustünde

Außerdem waren Freitext-Angaben möglich.

Im Ergebnis wurde ein ungestörtes Arbeitsumfeld besonders vermisst – ein Bedürfnis, das im Jahresvergleich eher stärker wurde (Abbildung 2). Dies ist möglicherweise auf die Lebenssituation in Wohngemeinschaften, Familien oder Studierendenwohnheimen zurückzuführen. Während der Bedarf nach finanzieller Unterstützung und bevorzugter Belegung leicht gesunken ist (um 2 bzw. 6,6 Prozentpunkte), werden Arbeitsmittel etwas mehr nachgefragt (plus 2,5 Prozentpunkte).

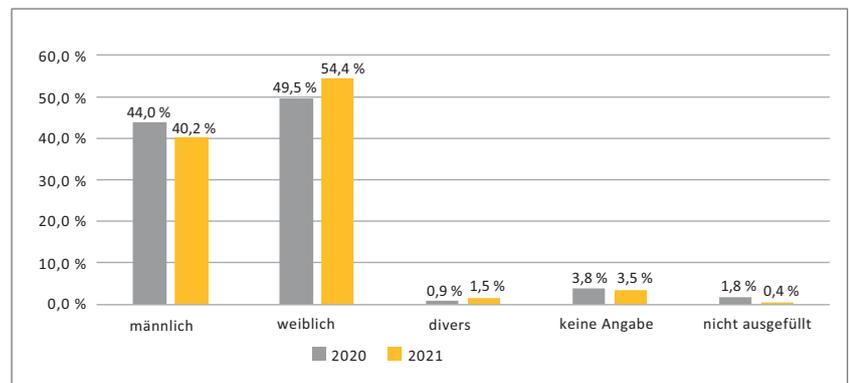


Abbildung 1: Rücklauf nach Genderzugehörigkeiten im Jahresvergleich 2020 & 2021 (Quelle: eigene Darstellung, 2020: n=1996, 2021: n=542)

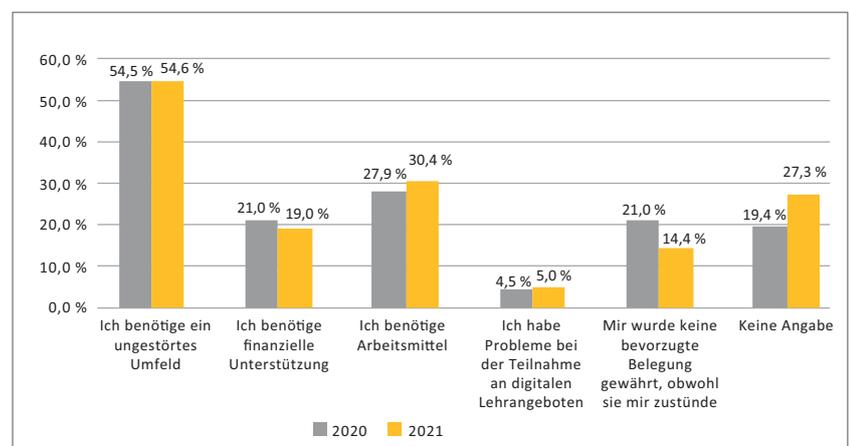


Abbildung 2: Problemfelder der Studierenden im Lockdown an der HTW Berlin im Vergleich 2020 und 2021 (Quelle: eigene Darstellung, 2020: n=1996, 2021: n=542)

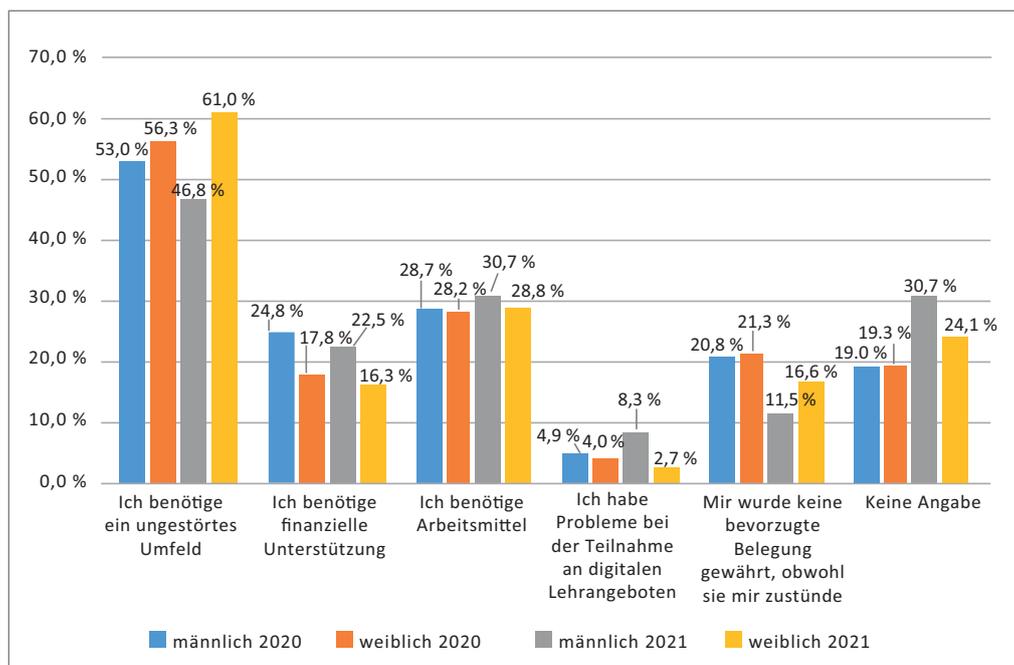


Abbildung 3: Problemfelder der weiblichen und männlichen Studierenden im Lockdown an der HTW Berlin nach Geschlecht und im Vergleich 2020 & 2021 (Quelle: eigene Darstellung, 2020: n=1996, 2021: n=542)

„Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (55 Prozent) gab an, dass sich die Gesamtsituation im Jahresvergleich verbessert hat oder gleich geblieben ist, rund ein Drittel sieht eine Verschlechterung.“

Die Auswertung nach Geschlecht (Abbildung 3) zeigt, dass der Wunsch nach einem ungestörten Arbeitsumfeld bei Studentinnen in beiden Betrachtungszeiträumen deutlich ausgeprägter ist. Der Bedarf an finanzieller Unterstützung und bevorzugter Belegung werden hingegen häufiger von Studenten genannt. Die Teilnahme an digitalen Lehrangeboten wurde 2020 eher von Studenten als Herausforderung wahrgenommen, während 2021 eher Studentinnen darin ein Problem sahen. Umgekehrt ist das Bild von den Teilnehmenden, die gar kein Problemfeld ausgewählt haben: In 2020 erscheinen die weiblichen Studierenden eher sorgenfrei, in 2021 ist ein deutlicher Zuwachs bei den männlichen Studierenden ohne Problemfeldangabe zu beobachten. Eine Auswertung der Umfrage nach Fachbereichen (fünf an der HTW Berlin) bestätigt das Muster der Geschlechterverteilung. So ist der Bedarf an einem ungestörten Arbeitsumfeld in Fachbereich 3 (Wirtschafts- und

Rechtswissenschaften) und Fachbereich 5 (Gestaltung und Kultur) stärker ausgeprägt als in den anderen Fachbereichen – beides Fachbereiche mit mindestens doppelt so hohem Anteil weiblicher Antwortender in beiden Befragungen.

2021 wurde zudem gefragt, inwiefern sich die Gesamtstudiensituation im Vergleich zum Vorjahr verändert hat, vorausgesetzt, es wurde im Vorjahr bereits studiert. Mehr als die Hälfte der Teilnehmenden (55 Prozent) gab an, dass sich die Gesamtsituation verbessert hat oder gleich geblieben ist, rund ein Drittel sieht eine Verschlechterung.

In den Freitextantworten lässt sich die Wertschätzung ablesen, dass einige Lehrkräfte viel Zeit und Mühe investierten, um gute Online-Formate zu entwickeln; teilweise wurde explizit die Fortsetzung der Online-Lehre gewünscht, um u. a. die Teilhabe von Studierenden mit Beeinträchtigungen zu verbessern. Gelobt wurden die Flexibilitätsvorteile des digitalen Lernens auch aufgrund von entfallenen Anfahrtswegen oder der selbst gewählten Lernumgebung. Die DZHW-Studie zeichnet ein ähnliches Bild; hier bewerten 59 Prozent der Befragten der HTW Berlin die digitale Lehre als Möglichkeit, effizienter zu studieren, und zwei Drittel meinen, dass sich Fragen im Rahmen digitaler Lehrformate genauso gut klären lassen wie im persönlichen Kontakt.

Kritik wurde hauptsächlich bezüglich ungenügender Qualität der Online-Lehre einiger Lehrender sowie der hohen Arbeitsbelastung geäußert, die mit der Online-Lehre verbunden ist. Die DZHW-Studie weist für die HTW analog eine vergleichsweise

„Es bestätigt sich die Vermutung, dass das häusliche Umfeld oft kein ausreichend ungestörtes Studium ermöglicht. Die HTW-Umfrage hat diesen Aspekt als die wichtigste Schwierigkeit des Corona-Studiums identifiziert, wobei Frauen davon stärker betroffen sind als Männer.“

geringe Zufriedenheit der Studierenden mit Durchführungsaspekten der digitalen Lehre aus. Außerdem wurde mangelnde Erreichbarkeit und erschwerte Kommunikation mit der Hochschule beklagt. Die ersten beiden Kritikpunkte wurden auch 2021 häufig erwähnt und mit dem Wunsch nach aufgezeichneten Lehrveranstaltungen angereichert, die Kommunikation mit der Hochschule hingegen nicht mehr. In der DZHW-Studie lobten hingegen rund 58 Prozent der HTW-Studierenden (Bundesdurchschnitt 51 Prozent), dass die Lehrenden aktive Interaktionsmöglichkeiten anbieten. Hier ist also kein eindeutiges Bild zu erkennen.

Fazit

Die Befragungen lassen trotz der begrenzten Vergleichbarkeit und Repräsentativität einige Schlussfolgerungen zu. Erstens bestätigt sich die Vermutung, dass das häusliche Umfeld oft kein ausreichend ungestörtes Studium ermöglicht. Die

HTW-Umfrage hat diesen Aspekt als die wichtigste Schwierigkeit des Corona-Studiums identifiziert. Gleichzeitig sind Frauen und Männer von diesem Thema ungleich stark betroffen; im Jahresvergleich hat sich diese Problematik tendenziell verschärft. Abhilfe schaffen Lernmöglichkeiten an der Hochschule; die anfängliche Schließung der Bibliotheks- und Arbeitsräume und die – bis heute – oft kürzeren Öffnungszeiten sind also kritisch zu bewerten. Eltern benötigen als zusätzliche Entlastung flexible Kinderbetreuungsmöglichkeiten, die auch kurzfristig am Hochschulstandort zur Verfügung stehen.

Zweitens ist klar erkennbar, dass digitale Lehre mehr Flexibilität und Selbstbestimmtheit im Studium ermöglicht. Aber auch die Kehrseite wie fehlende soziale Kontakte, Kommunikationsdefizite und Schwierigkeiten bei der Zeitstrukturierung sind deutlich erkennbar. Hier könnte ein vielfältigeres Angebot an unterschiedlich stark digitalen Studiengängen und Kursen dazu beitragen, verstärkt individuelle Lernwege einschlagen zu können. ■

Hipp, Lena; Bünning, Mareike (2021): Parenthood as a driver of increased gender inequality during COVID-19? Exploratory evidence from Germany. In: *European Societies* 23 (supl), S. 658–637. DOI: 10.1080/14616696.2020.1833229.

Lörz, Markus; Marczuk, Anna; Zimmer, Lena; Multrus, Frank; Buchholz, Sandra (2020): Studieren unter Corona-Bedingungen: Studierende bewerten das erste Digitalsemester. In: *DZHW Brief* 5/2020. DOI: 10.34878/2020.05.dzhw_brief

Marczuk, Anna; Multrus, Frank; Lörz, Markus (2021): Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden. In: *DZHW Brief* 1/2021. DOI: 10.34878/2021.01.dzhw_brief

Schäfer, Birgit (2021): Studierendenbefragung Sommersemester 2020 „Studieren zu Zeiten der Corona-Pandemie“. Auswertung für die HTW Berlin. Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Unveröffentlichtes Manuskript.

Schmitz, Daniela; Fiedler, Manfred; Becker, Heike (2021): Studieren in Zeiten von Corona. In: Neiske, Iris; Osthusenrich, Judith; Schaper, Niclas; Trier, Ulrike; Vöing, Nerea (Hrsg.): Hochschule auf Abstand. Ein multiperspektivischer Zugang zur digitalen Lehre. Bd. 3. Bielefeld: transcript, S. 61–76.

Traus, Anna; Höffken, Katharina; Thomas, Severine; Mangold, Katharina; Schröer, Wolfgang (2020): Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona. <https://www.uni-hildesheim.de/fb1/institute/institut-fuer-sozial-und-organisationspaedagogik/forschung/laufende-projekte/studico-studieren-in-der-pandemie/>, Abruf am 10.12.2021.

Winde, Mathias; Werner, Said D.; Gumbmann, Barbara; Hieronimus, Solveigh (2020): Hochschulen, Corona und jetzt? Wie Hochschulen vom Krisenmodus zu neuen Lehrstrategien für die digitale Welt gelangen. Essen. <https://www.future-skills.net/analysen/hochschulen-corona-und-jetzt>, Abruf am 10.12.2021

Familiengerechtigkeit und psychische Gesundheit an der Hochschule in Zeiten von Corona

Die Ergebnisse der Studie zum mobilen Arbeiten und Studieren (MOBILAS-Studie) zeigen zu drei Messzeitpunkten für die Vereinbarkeit von Beruf/Studium und Privatleben bei Beschäftigten und Studierenden und deren psychische Gesundheit einen hohen Handlungsbedarf.

Von Prof. Dr. rer. medic. Gabriele Buruck, Melanie Merkel und Aaron Freier



Foto: privat

**PROF. DR. RER. MEDIC.
GABRIELE BURUCK**

Professur für Gesundheitsförderung und Prävention
gabriele.buruck@fh-zwickau.de
www.fh-zwickau.de/gpw/forschung/
forschungsprojekt-mobilas/



Foto: privat

MELANIE MERKEL, M. SC.

melanie.merkel@fh-zwickau.de



Foto: privat

AARON FREIER, B. SC.

aaron.freier.j41@fh-zwickau.de

alle:
Westfälische Hochschule
Zwickau
Kornmarkt 1 | 08056 Zwickau

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5864851>

Laut Angaben des Statistischen Bundesamts studierten im Wintersemester 2020/2021 rund 2,95 Millionen Studierende an deutschen Hochschulen, darunter rund 1,75 Millionen an Universitäten und circa 1,02 Millionen an Fachhochschulen. Sie werden von ca. 740 000 Beschäftigten betreut (Statistisches Bundesamt 2021). Insofern stellen die Hochschulen eine wichtige Lebenswelt für die Gesundheitsförderung dar, in der insbesondere der Aufbau und die Stärkung gesundheitsförderlicher Strukturen gefördert werden sollten.

Die Auswirkungen der Corona-Pandemie stellen Hochschulpersonal und Studierende mit Familienverantwortung vor große Herausforderungen. An vielen deutschen Hochschulen ist die Thematik der Notwendigkeit der Familiengerechtigkeit bekannt. Es existieren jedoch oft noch wenig strukturelle Verankerungen, um das Thema flächendeckend und dauerhaft zu bearbeiten. Dabei ist durchaus Bedarf an dieser Thematik gegeben, denn ca. sieben Prozent aller Studierenden haben ein oder mehrere Kinder und fast die Hälfte der Studierenden geht neben dem Studium beruflichen Tätigkeiten nach (Mordhorst 2021). Aber auch die Beschäftigten in der Hochschulverwaltung, den zentralen Einrichtungen sowie in Lehre und Forschung haben familiäre Verpflichtungen durch Kinderbetreuung oder die Pflege von Angehörigen. Unter den Arbeits- und Lebensbedingungen der Corona-Pandemie vereinen Studierende und Beschäftigte die zusätzlichen Belastungen im Umgang mit den digitalen Medien und

einer erhöhten Anforderung bei der Vereinbarkeit von Beruf/Studium und Privatleben.

Im Fall der MOBILAS-Studie wurde vor allem die Richtung des Konfliktes von Arbeit bzw. Studium zu Familie betrachtet. Eine mögliche Zielvariable kann an dieser Stelle die Ausrichtung auf die psychische Gesundheit darstellen. Viele Unternehmen werden sich zunehmend der wichtigen Rolle des Wohlbefindens der Beschäftigten bewusst. Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) definiert die psychische Gesundheit als „einen Zustand des Wohlbefindens, in dem der Einzelne sein eigenes Potenzial entfalten, mit den normalen Belastungen des Lebens umgehen, produktiv arbeiten und einen Beitrag zur Gemeinschaft leisten kann“ (WHO 2001).

Ausgangslage der MOBILAS-Studie ist die im März 2020 erfolgte Umstellung des Arbeitens und Studierens auf einen vollständigen Online-Betrieb mit folgender Fragestellung: Welche Risiken und Chancen konnten in Bezug auf die Balance der Lebensbereiche und die psychische Gesundheit identifiziert werden?

MOBILAS-Studie

Die Westfälische Hochschule wurde im Jahr 1992 als Fachhochschule in Sachsen neu gegründet und umfasst neben dem Standort Zwickau weitere Standorte in Schneeberg, Markneukirchen und Reichenbach. Der

„Studierende berichten über die gesamte Zeit der Corona-Pandemie über ein niedriges psychisches Wohlbefinden mit kritischen Ausprägungen.“

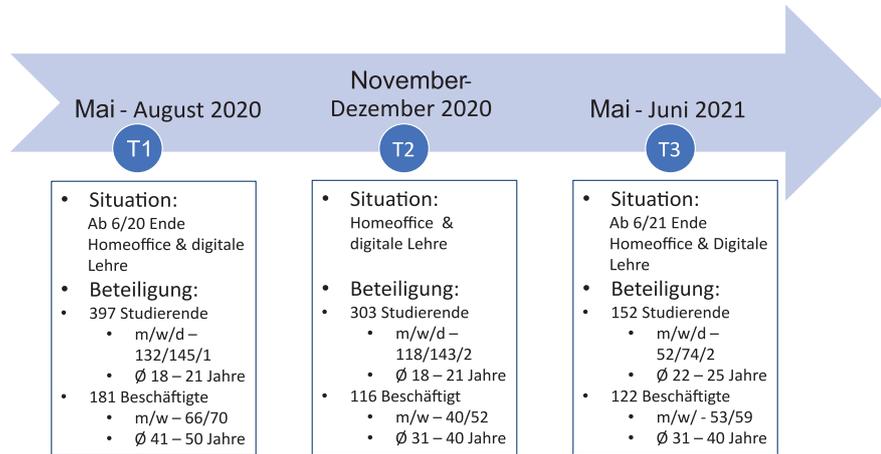


Abbildung 1: Studienablauf (eigene Darstellung)

Schwerpunkt liegt entsprechend der historischen Entwicklung in den Bereichen Technik, Wirtschaft und Lebensqualität. Insgesamt werden an der WHZ über 50 verschiedene Studiengänge an acht Fakultäten angeboten. Derzeit nutzen ungefähr 3.300 Studierende aus 50 Ländern das vielfältige Studienangebot der WHZ.

Die Grundlage der Studie MOBILAS bildet neben qualitativen Analysen auch eine Online-Erhebung als Querschnitterhebung mit drei Messzeitpunkten (siehe Abbildung 1).

Vereinbarkeit Beruf/Studium/Familie und psychische Gesundheit

Für die Angaben zur Vereinbarkeit von Beruf/Studium und Familie zeigen sich innerhalb der Beschäftigten und Studierenden keine signifikanten Unterschiede. Alle Angaben bewegen sich überwiegend im unteren Bereich mit einer niedrigen Ausprägung. Allerdings weichen viele Angaben relativ weit nach oben oder unten vom Mittelwert ab (Standardabweichung durchschnittlich bei 1,1). Die Gruppe der Studierenden berichtet vor allem zum ersten Messzeitpunkt eine hohe Zustimmung für Störungen und einige Studienschwierigkeiten, welche es ihnen erschweren, privaten Verpflichtungen nachzukommen (MW = 3,06, SD = 1,1, S. Abb. 2).

Bezogen auf die Angaben zum psychischen Wohlbefinden unterscheiden sich die Gruppe der Beschäftigten und die der Studierenden signifikant voneinander. Die Studierenden berichten über alle Messzeitpunkte ein niedriges Wohlbefinden, welches in einer kritischen Ausprägung vorliegt (MW = 11,48, SD = 5,5, Abbildung 3). Der im Verfahren vorgegebene Cut-off-Wert < 13 wird zu allen erhobenen Messzeitpunkten bei den Studierenden unterschritten bzw. zum dritten Messzeitpunkt nur knapp erreicht.

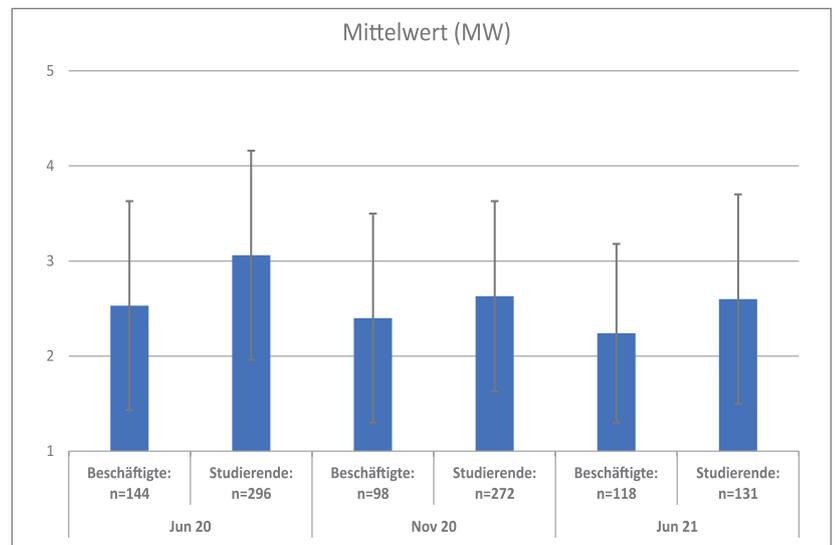


Abbildung 2: Angaben zur Vereinbarkeit von Beruf und Studium (eigene Darstellung), Anmerkungen: Darstellung aus Fragebogen Work-Family-Conflict-Scale, Skalenwerte von 1 (stimme nicht zu) bis 5 (stimme zu), Skala wird aus 5 Items gebildet, Beispielimts: „Die Anforderungen meiner Arbeit/Studium stören mein Privat- und Familienleben“, „Wegen beruflicher/Studiums bezogener Verpflichtungen muss ich Pläne für private oder Familienaktivitäten ändern“

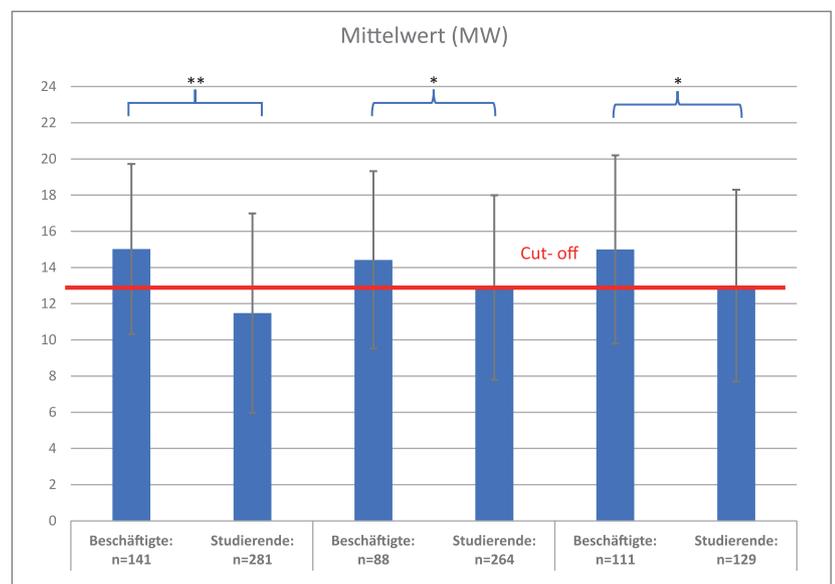


Abbildung 3: Angaben zum psychischen Wohlbefinden (eigene Darstellung), Anmerkungen: Darstellung aus Fragen WHO5, „In den letzten zwei Wochen war ich ...“ Skalenwerte von 0 (zu keinem Zeitpunkt) bis 5 (die ganze Zeit); es wird ein Summenwert gebildet, Beispielimts: „froh und guter Laune“, „habe ich mich ruhig und entspannt gefühlt“, Cut-off-Wert < 13 geringes Wohlbefinden

„An vielen Hochschulen ist die Notwendigkeit der Familiengerechtigkeit bekannt. Es existieren jedoch wenig strukturelle Verankerungen, um das Thema flächendeckend und dauerhaft zu bearbeiten.“

Da die psychische Gesundheit vor allem unter den Bedingungen von mobilem Arbeiten und Studieren große Herausforderungen im Sinne von Chancen und Risiken unterliegt, wurden zum dritten Messzeitpunkt für die Beschäftigten das Erleben des Mobilens Arbeitens und für die Studierenden das Erleben des digitalen Studiums detaillierter erfasst.

Mobiles Arbeiten

Zum Zeitpunkt der Erhebung im Juni 2022 kam es aufgrund der Corona-Pandemie und der daraus resultierenden „Homeoffice-Pflicht“ zu einer hohen Inanspruchnahme der Mobilens Kurzarbeit (MKA). Rund 53 Prozent der Beschäftigten an der WHZ nutzten diese vollumfänglich, 45 Prozent teilweise und nur drei Prozent gar nicht. Im Zusammenhang mit der Arbeit von zu Hause aus wurden Vor-, aber auch Nachteile berichtet. Insgesamt 119 Beschäftigte machten Angaben zu möglichen Problemen im Umgang mit MKA. Am häufigsten wurde genannt, dass sich die Zusammenarbeit mit den Kollegen schwieriger gestaltete (68,1 Prozent), die technischen Voraussetzungen für die Heimarbeit fehlten (34,5 Prozent) und die Produktivität/Motivation beim Arbeiten von zu Hause leide (34,5 Prozent).

Im Rahmen der T3-Erhebung wurde eine erste Analyse der Mobilens Kurzarbeit (MKA) erfasst. Es kamen etablierte Fragen aus bereits vorhandenen Erhebungen zum Einsatz, welche an das Setting angepasst wurden (Demmelhuber 2020, Grunau 2019). Analysiert wurde, in welchem Umfang die MKA in den vergangenen drei Monaten genutzt wurde (vollumfänglich, teilweise oder gar nicht), ob die Arbeit als geeignet angesehen wird, sie im Rahmen der MKA vollumfänglich zu erfüllen ist (ja, nein, zum Teil) und ob die Beschäftigten die MKA nach der Corona-Pandemie (weiterhin) nutzen wollen. Weiterer zentraler Aspekt war die Abfrage von erlebten Problemen und Vorteilen der MKA. Hierbei waren Mehrfachantworten möglich.

Die am häufigsten genannten Vorteile waren zum einen die flexibleren Arbeitsmöglichkeiten (94,1 Prozent), die Fahrzeiterparnis (84 Prozent) und

die bessere Vereinbarkeit von Beruf und Familie (68,1 Prozent). Rund 83 Prozent der Befragten (n = 120) gaben an, auch nach der Pandemie weiterhin die Möglichkeit zum mobilen Arbeiten nutzen zu wollen, wobei 44 Prozent (n = 120) angaben, ihre Tätigkeit auch vollumfänglich von zu Hause aus erledigen zu können.

Bewertung der digitalen Lehre

Weiterhin wurde mit der T3-Messung die Zufriedenheit der Studierenden bezogen auf die Studienbedingungen sowie die digitale Lehre der letzten drei Monate erhoben. Dazu wurde der Kurzfragebogen zur Erfassung der Studienzufriedenheit von Westermann und Kollegen (Westermann 1996) verwendet. Das digitale Lehrangebot wurde getrennt nach Lehrangeboten (z. B. Online-Vorlesung, Skripte) und Unterstützungs- bzw. Betreuungsangeboten (z. B. Zugang zur Literatur, Erreichbarkeit der Lehrenden vor Prüfungen) anhand selbst entwickelter Items bewertet. Dabei wurden die einzelnen Formate des jeweiligen Bereichs separat (z. B. Online-Vorlesung, Zugang zur Literatur) erfasst.

Um die Interpretation der Ergebnisse zu erleichtern, diente, angelehnt an die Methode des Mediansplits, der Median der Variablen als Grenzwert für eine hohe bzw. niedrige Ausprägung (Döring 2016). Die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (n = 135) lag mit einem Mittelwert von 5,52 (SD = 2,78, Mdn = 5,67) im niedrigen Bereich. Das deutet darauf hin, dass die Studierenden eher unzufrieden mit den Bedingungen im Studium waren. Dieser Trend zeigte sich auch in Bezug auf die Bewertung des Lehrangebots insgesamt (n = 124), die mit einem Mittelwert von 3,28 (SD = 0,93, Mdn = 3,37) als niedrig eingestuft werden kann. Das ist auch bei dem Großteil der Einzelangebote, wie z. B. der Online-Vorlesung (M = 3,45, SD = 1,05, Mdn = 4,00, n = 118) oder den bereitgestellten Vorlesungsskripten (M = 3,46, SD = 0,98, Mdn = 4,00, n = 109) zu erkennen. Es gibt jedoch auch einige Formate, mit denen die Studierenden eher zufrieden waren. Dazu zählen z. B. Vorlesungen, die als Audio bzw. Video bereitgestellt wurden (M = 3,29,

„83 Prozent der Beschäftigten wollen auch nach der Corona-Pandemie gerne mobiles Arbeiten von zu Hause nutzen.“

SD = 1,29, Mdn = 4,00, n = 85) sowie Übungsblätter für das Selbststudium (M = 3,24, SD = 1,08, Mdn = 3,00, n = 93). Auch mit den Unterstützungs- bzw. Betreuungsangeboten seitens der Hochschule insgesamt waren die Studierenden in den letzten drei Monaten eher unzufrieden (M = 3,49, SD = 0,88, Mdn = 3,59). Das trifft überwiegend auch auf die Betreuungsaufgaben wie z. B. die allgemeine Organisation des Studiums (M = 3,29, SD = 1,29, Mdn = 4,00, n = 135) oder die Erreichbarkeit der Beschäftigten (z. B. Verwaltung, Professoren) an den Fakultäten (M = 3,67, SD = 1,08, Mdn = 4,00, n = 125) zu. Der Zugang zu Literatur bspw. wurde von den Studierenden eher positiv bewertet (M = 3,15, SD = 1,08, Mdn = 3,00, n = 107).

Fazit

Zusammenfassend zeigen die ausgewählten Ergebnisse der MOBILAS-Studie, dass für Beschäftigte und Studierende gleichermaßen die Thematik einer familiengerechten Hochschule und der eigenen psychischen Gesundheit vor dem Hintergrund vom mobilen Arbeiten und Studieren ein wichtiges Anliegen darstellt. Insbesondere Studierende benötigen hierbei unterstützende Systeme, um nicht in gesundheitsbeeinträchtigende Rollenkonflikte zu geraten. Es hat sich gezeigt, dass Hochschulen, welche bereits das Thema Familiengerechtigkeit gut

strukturell verankert haben, klar im Vorteil sind (Mordhorst 2021). Dies bedeutet, dass neben eigenen Service-Stellen und Familienbüros das Thema auch auf Leitungsebene, etwa in der Hochschulleitung, personell verortet ist. Angesichts der Studienergebnisse erscheint die bisherige Annahme, dass für Verwaltungstätigkeit im Gegensatz zu wissenschaftlicher Arbeit Präsenz erforderlich ist, überholt, denn eine differenzierte Abwägung der Vor- und Nachteile, unterstützt durch gelebten Arbeits- und Gesundheitsschutz und berufliche Weiterbildung, können entscheidende Ressourcen zum Umgang mit den komplexen Herausforderungen der Corona-Pandemie und der Digitalisierung darstellen (Dragano 2021). Hier sind ganzheitliche Betrachtungsweisen von Lebensweisen bei Unternehmen, Beschäftigten und Studierenden gefragt, um die Zukunft der Hochschulen zu gestalten. ■

Demmelhuber, Katrin; Englmaier, Florian; Leiss, Felix; Möhrle, Sascha; Peichl, Andreas; Schröter, Theresa (2020): Homeoffice vor und nach Corona: Auswirkungen und Geschlechterbetroffenheit. ifo Schnelldienst digital 14/2020, 23. November 2020.

Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften (Vol. 5. Auflage): Springer.

Dragano, Nico; Riedel-Heller, Steffi. G.; Lunau Thorsten (2021): Haben digitale Technologien bei der Arbeit Einfluss auf die psychische Gesundheit? Der Nervenarzt, 92, 1111–1120. doi:doi.org/10.1016/j.jpsychores.2021.110657

Grunau, Philipp; Ruf, Kevin; Steffes, Susanne; Wolter, Stefanie (2019): Mobile Arbeitsformen aus Sicht von Betrieben und Beschäftigten: Homeoffice bietet Vorteile, hat aber auch Tücken. IAB-Kurzbericht, No. 11/2019, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), Nürnberg.

Mordhorst, Lisa; Friedhoff, Caroline; Horstmann, Nina; Ziegele, Frank (2021): Der Weg zur familienorientierten Hochschule – Lessons Learnt aus der Corona-Pandemie. CHE Impulse, 2.

Westermann, Rainer; Heise, Elke; Spies, Kordelia; Trautwein, Ulrich (1996): Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 43(1), 1–22.

Analyse des Leistungsniveaus aufgrund der Einführung von Online-Klausuren

Im Fernstudium Informatik an der Hochschule Trier wurden in bisher zwei Semestern Klausuren parallel online und in Präsenz durchgeführt. Bei den rund 200 Noten konnte in Bezug auf die Prüfungsform kein signifikanter Unterschied festgestellt werden.

Von Prof. Dr. Konstantin Knorr und Romy Thomm



Foto: Jutta Straubinger,
Hochschule Trier

PROF. DR. KONSTANTIN KNORR

Studiengangleiter Fernstudium
Informatik
Fachbereich Informatik

Tel.: +49 651 8103-718
knorr@hochschule-trier.de
<https://www.hochschule-trier.de/informatik/konstantin-knorr/page>



Foto: Jutta Straubinger,
Hochschule Trier

ROMY THOMM

Dipl.-Wirtsch.-Inf. (FH)
Studiengangkoordinatorin Fernstudium
Informatik
Fachbereich Informatik

Tel.: +49 651 8103-731
R.Thomm@inf.hochschule-trier.de

Beide:
Hochschule Trier
Am Schneidershof
Postfach 1826
54208 Trier
Fax: +49 651 8103-454
<https://www.hochschule-trier.de/>

Die Corona-Pandemie hat an den Hochschulen erhebliche Veränderungen insbesondere bei den Prüfungen mit sich gebracht. Neben den klassischen Präsenzklausuren wurden vielfach wahlweise Online-Prüfungen angeboten. Dabei stellt sich die Frage, ob sich die Noten zwischen den beiden Prüfungsvarianten unterscheiden. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Fragestellung wird auch durch die Landesverordnung zur Erprobung elektronischer Fernprüfungen an den Hochschulen in Rheinland-Pfalz gefordert. Der Beitrag stellt die Prüfungsgestaltung des Fernstudiums Informatik im WS 2020/21 und SS 2021 vor und analysiert rund 200 Prüfungsnoten in fünf Modulen.

Erfordernis von (Fern-) Prüfungslösungen

Das Fernstudium Informatik an der Hochschule Trier existiert seit über 25 Jahren und umfasst als Studienangebot einen Master-Studiengang und ein Zertifikatsstudium mit momentan rund 400 Studierenden. Der Master-Fernstudiengang ist ein weiterbildendes, anwendungsorientiertes Aufbaustudium, welches neun Module, eine Projekt- sowie eine Abschlussarbeit beinhaltet und die Möglichkeit eines qualifizierten Quereinstiegs mit akademischem Abschluss bietet. Die Studierenden werden von Grundkenntnissen bis auf Masterniveau geführt.

Das zusätzlich angebotene Zertifikatsstudium bietet einen niederschweligen Einstieg ins Studium für

Studierende, die die Zulassungskriterien (noch) nicht erfüllen oder sich lediglich in der Informatik weiterbilden wollen, ohne einen akademischen Abschluss anzustreben. Es werden die gleichen Module und Prüfungen besucht. Ein Wechsel vom Zertifikatsstudium in das Masterstudium ist über eine bestandene Eignungsprüfung möglich, vgl. (FSI). Unterschiede in den Noten bzgl. der Qualifikation untersuchen Elenz und Oechsle in Elenz 2010.

Online-Prüfungen passen sehr gut zu Fernstudiengängen. Die Anreise zu Präsenzprüfungen entfällt und spart den Studierenden Zeit und Kosten (z. B. für Übernachtungen). Des Weiteren können Studierende mit Prüfungsangst in ihrer gewohnten Umgebung die anstehenden Prüfungen ablegen, was das Stresslevel nach Angaben einiger Fernstudierender senkt. Auf der anderen Seite produziert das Wahlrecht des Prüfungsortes, welches durch die Landesverordnung (LVRLP) gefordert wird, einen erheblichen Mehraufwand an zeitlichen und personellen Ressourcen, da beide Prüfungsvarianten geplant und zeitgleich durchgeführt werden.

Während im SS 2020 noch ausschließlich Präsenzprüfungen durchgeführt werden konnten, entstand im WS 2020/21 aufgrund der pandemischen Lage und der vorgegebenen bundes- und landesweiten Rahmenbedingungen die Notwendigkeit, Prüfungen ebenfalls als Fernprüfungen anzubieten. Präsenzklausuren waren zu diesem Zeitpunkt nur in Ausnahmefällen und durch Einzelgenehmigung seitens der Hochschule möglich.

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.5864722>

„Die Herausforderung bei der Einführung der Fernprüfungen war weniger didaktischer Natur, sondern betraf eher die technische Machbarkeit, die Gewährleistung von Rechtssicherheit sowie Möglichkeiten der Fernbeaufsichtigung.“

Teilaspekte von Prüfungen, auf die sich die Veränderungen auswirken

Nachfolgend werden ausgewählte, für das Fernstudium Informatik relevante Teilaspekte der Online-Prüfungen dargestellt, denn gerade zu Beginn der Einführung von Online-Prüfungsformaten haben sich viele Unsicherheiten bezüglich der vielfältigen Möglichkeiten zur organisatorischen, rechtlichen, didaktischen, aber auch technischen Ausrichtung der Fernprüfungen gezeigt. Diesen Unsicherheiten konnte in den vergangenen Semestern durch einen gemeinsamen Austausch zwischen Studiengangsleitung, -koordination, den Lehrenden im Fernstudium sowie den Studierenden begegnet werden.

Rechtlicher Rahmen von Online-Prüfungen

Die Rechtsgrundlage für Prüfungen im Allgemeinen ist die Prüfungsordnung, in der alle prüfungsrelevanten Aspekte geregelt sind und in der auch die in den Modulen des Fernstudiums Informatik eingesetzten Prüfungsformen benannt sind. Die zentrale Frage seit Beginn der Pandemie war jedoch durchweg: Wie ist eine rechtssichere Prüfung umzusetzen, wenn die Studierenden die Prüfung nicht vor Ort an der Hochschule ablegen? Antworten lieferte die Landesverordnung (LVRLP), die die Durchführung von elektronischen Fernklausuren zunächst

befristet bis zum 31. März 2026 unter bestimmten Bedingungen erlaubt. Dazu zählen u. a. die Einhaltung der Datenschutzvorgaben in § 6, das Wahlrecht zwischen Online- und Präsenzklausur (§ 8) und der Umgang mit technischen Problemen (§ 9). Ferner wird in § 3 geregelt, dass Studierende die Prüfungssituation in Bezug auf die Technik, die Ausstattung und die räumliche Umgebung im Vorfeld der Prüfung erproben können.

Prüfungsorganisation und -ablauf

Das Wahlrecht wirkte sich insbesondere auf die Komplexität der Prüfungs- und Ressourcenplanung im Fernstudium Informatik aus. Prüfungstermine, Räume und Prüfungsaufsichten wurden mehrfach eingebunden und benötigt, wenn sowohl von Präsenz- als auch Onlineprüfung Gebrauch gemacht wurde. Auch die Fernstudierenden sind und waren Teil der komplexen Prüfungsplanung, da ihnen in allen Modulen Testläufe angeboten wurden, um den reibungslosen Prüfungsablauf zu gewährleisten, die benötigte Infrastruktur auszuprobieren und ggf. noch auf die Präsenzprüfung umzusteigen.

Abbildung 1 zeigt, wie die Online-Prüfungen umgesetzt wurden. Die Prüfungen wurden zeitgleich angeboten. Dabei sind exakt die gleichen Aufgabenstellungen eingesetzt worden. Die Dauer der

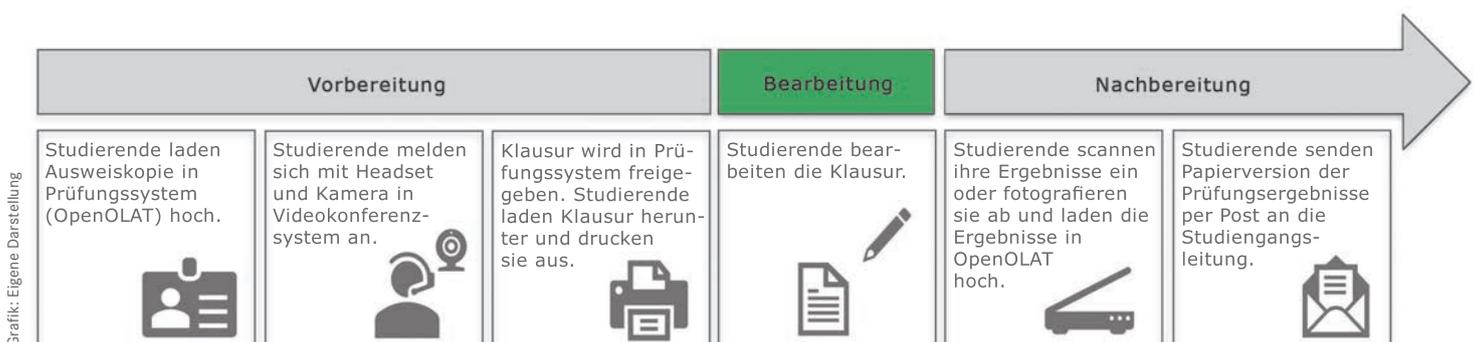


Abbildung 1: Die wichtigsten Schritte der Online-Klausur im Fernstudium Informatik

Grafik: Eigene Darstellung

Prüfungen betrug 90 Minuten. Der Präsenzprüfungsort war bei allen Modulen die Hochschule Trier.

Prüfungstechnik von Online-Prüfungen

Die technischen und organisatorischen Aspekte einer Prüfung beziehen sich auf den gesamten Prüfungsprozess von der Vorbereitung (Testlauf) über die Durchführung (Fernbeaufsichtigung) bis hin zur Archivierung der Prüfungsdokumente. Der Einsatz der technischen Infrastruktur muss grundsätzlich so gewählt und organisiert sein, dass das Eintreten eines Ausfalls des gesamten Prüfungssystems geregelt ist und Chancengleichheit sichergestellt wird. Als geeignetes Prüfungssystem wurde im Fernstudium Informatik das ohnehin in den Modulen eingesetzte Lernmanagementsystem OpenOLAT ausgewählt, das den Studierenden aus der vorangestellten Selbststudienphase bekannt war. Als Fernaufsichtssystem wurde für alle Online-Prüfungen die Videokonferenzlösung BigBlueButton verwendet.

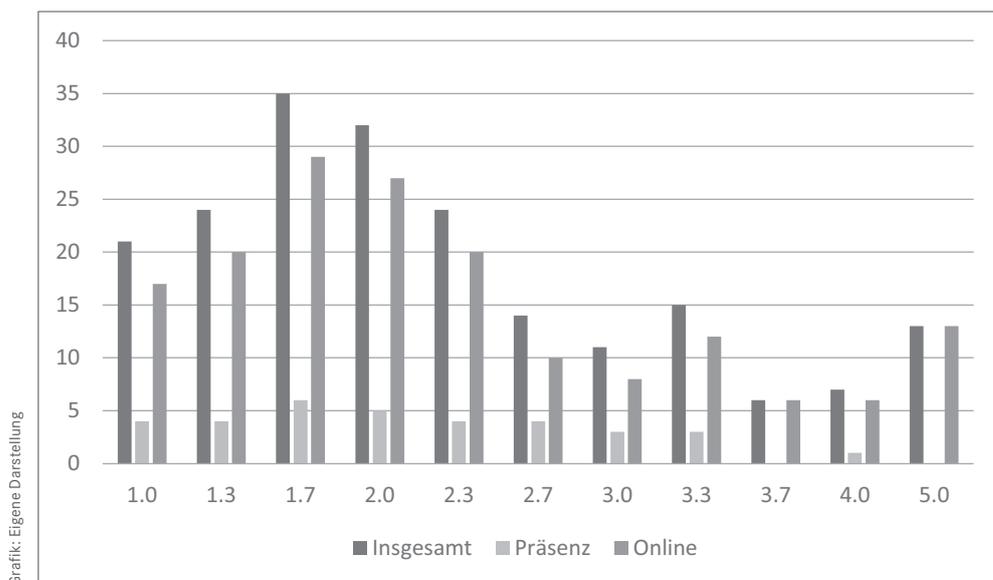
Die Herausforderung bei der Einführung der Fernprüfungen war weniger didaktischer Natur, da sowohl in den weiterhin möglichen Präsenzprüfungen als auch in den Online-Prüfungen die ursprüngliche Prüfungsform unverändert geblieben ist (schriftlich, mündlich, Hausarbeit etc.). Herausfordernd waren und sind eher die technische Machbarkeit, die Gewährleistung von Rechtssicherheit sowie Möglichkeiten der Fernbeaufsichtigung.

Methodik zum Notenvergleich

Die ersten Online-Prüfungen fanden im WS 2020/21 statt. Zusätzlich wurde das SS 2021 für diese Studie ausgewertet. Aus dem Informationssystem für die Studierendenverwaltung wurden die Noten, das Modul und der Prüfungsort extrahiert. Dies geschah nur für die Module, für die beide Prüfungsformen angeboten und von den Studierenden auch genutzt wurden. Das waren die Module Android Programmierung (21 Noten), IT-Sicherheit (31), Einführung in die Programmierung (71), Rechnernetze (44) und Software Engineering (35). In den übrigen Modulen wurde als Prüfungsform Hausarbeit oder Kolloquium genutzt bzw. ausschließlich in Präsenz- oder Onlineklausuren geprüft. Insgesamt ergaben sich 202 Datensätze: 104 für das WS 2020/21 und 98 für das SS 2021. Die resultierenden Daten wurden anonymisiert.¹ Ein Datensatz beinhaltet lediglich die Werte (1) Semester, (2) Modul, (3) Prüfungsform (Online oder Präsenz) und (4) Note in der Notenskala 1,0 - 1,3 - 1,7 - 2,0 - 2,3 - 2,7 - 3,0 - 3,3 - 3,7 - 4,0 - 5,0.

Ergebnisse

Abbildung 2 zeigt den Notenspiegel, Mittelwerte und Standardabweichung über den gesamten Datensatz. Der Anteil der Präsenznoten liegt nur bei 17 Prozent. Für die Präsenzprüfung entschieden sich meist Studierende aus der Region Trier. Bezüglich des arithmetischen Mittelwertes schneiden die Präsenzprüfungen leicht besser ab. Der Median ist gleich.



	Online	Präsenz	Total
Anzahl	168	34	202
Mittelwert	2,35	2,13	2,31
Median	2,0	2,0	2,0
Std.-Abw.	1,17	0,77	1,05

Abbildung 2: Notenspiegel (links), Mittelwerte und Standardabweichung (rechts) für Online- und Präsenzprüfungen

¹ Download unter <https://seaf.ile.rlp.net/d/2fd9ba142e11487db58c/>

Die Standardabweichung ist bei den Online-Prüfungen höher.

Da die verwendete Notenskala eine Ordinalskala darstellt und im Wesentlichen zwei Populationen miteinander verglichen werden, eignet sich der Wilcoxon-Mann-Whitney-Test (Wilcoxon 1945). Sei X die Zufallsvariable der Präsenznoten mit den Stichprobenvariablen X_1, \dots, X_{34} ; analog sei Y die Zufallsvariable der Online-Noten. Die Nullhypothese lautet: $P(X > Y) = P(X < Y)$, die Alternativhypothese: $P(X > Y) \neq P(X < Y)$. Beim zweiseitigen Test mit dem Signifikanzniveau $\alpha = 0.05$ ergeben sich die Werte $U = 2676.5$ und $z = -0.5774$. Für $\alpha = 0.05$ ergibt sich der Nichtablehnungsbereich der Nullhypothese im zweiseitigen Test durch das 0,025- bzw. 0,975-Quantil der Standardnormalverteilung mit $Q = [-1,96, 1,96]$. Da $z \notin Q$, kann die Nullhypothese nicht abgelehnt werden. Somit ist kein signifikanter Unterschied zwischen den Präsenz- und Online-Noten feststellbar.

Diskussion und Ausblick

Viele Hochschulen mussten im Verlauf der Corona-Pandemie schnell Online-Prüfungen anbieten. Dabei entstanden oft pragmatische Lösungen, die die Hochschulen vor technische, organisatorische und personelle Herausforderungen stellten. In der vorliegenden Arbeit konnte kein signifikanter Unterschied zwischen Präsenz- und Onlinenoten festgestellt werden. Bezüglich der Übertragbarkeit der Ergebnisse und beim Vergleich mit anderen Studien wie z. B. Modiz 2021, Watson 2010 sind folgende Spezifika zu beachten: Beim Fernstudium Informatik handelt es sich um ein Aufbaustudium. Die Studierenden sind älter als in vielen Bachelor-Studiengängen. Viele Studierende haben schon ein abgeschlossenes Erststudium; einige sind promoviert und studieren aus persönlichem Interesse. Des Weiteren handelt es sich um ein Masterstudium: Der Anteil reiner „Wissensfragen“ in den Prüfungen ist eher gering.

„Die Verpflichtung zur Dopplung der Prüfungsform als Online- und Präsenzprüfung stellt allerdings einen erheblichen Mehraufwand bezüglich der Vorbereitung und Durchführung dar.“

Bei der Durchführung der Klausuren wurden keine Betrugsversuche festgestellt. Es kam allerdings vereinzelt zu technischen Problemen auf Studierendenseite. Eine detaillierte Analyse von Betrug in Online-Klausuren liefert Janke 21. Bei der Auswertung wurde bisher die Note verwendet. Eine Auswertung der Klausuren nach Punktzahl würde eine genauere Analyse und zusätzliche Testverfahren erlauben. Dazu müssten allerdings die Punkte jeder Klausur zentral erfasst und vereinheitlicht werden. Die Korrektur der Klausuren wird bisher dezentral von den Lehrkräften der Module durchgeführt und lediglich die Endnote übermittelt.

Elektronische Fernprüfungen haben sich für das Fernstudium Informatik als gut geeignet herausgestellt. Die Verpflichtung zur Dopplung der Prüfungsform als Online- und Präsenzprüfung stellt allerdings einen erheblichen Mehraufwand bezüglich der Vorbereitung und Durchführung dar. Kollaborative Prüfungen und Open Book Exams – durchgeführt als reine Fernprüfungen – sind vielversprechende zukünftige Prüfungsformen für das Fernstudium. ■

Elenz, Gaby; Oechsle, Rainer (Elenz 2010): Der andere Weg zum Master – Ein Erfahrungsbericht über den Studienerfolg beruflich qualifizierter Master-Studierender, 5. HDL-Fachtagung, Fachhochschule Brandenburg.

Web-Seite Fernstudium Informatik (FSI), <https://www.hochschule-trier.de/informatik/fernstudium> – Abruf am 12.12.2021.

Janke, Stefan et al. (Janke21): Cheating in the wake of COVID-19: How dangerous is ad-hoc online testing for academic integrity? In: Computers and Education Open 2 (2021). <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100055>

Landesverordnung zur Erprobung elektronischer Fernprüfungen an den Hochschulen (LVRLP), 19. März 2021, Rheinland-Pfalz.

Modiz, Corinna; Edthofer, Alexander; Körner, Andreas (Modiz 2021): Heuristische Untersuchung von Online-Prüfungen an der TU Wien, ASIM-Workshop.

Wilcoxon, Frank (Wilcoxon 1945): Individual Comparisons by Ranking Methods. In: Biometrics Bulletin. Vol. 1, No. 6, pp. 80–83.

Watson, George; Sottile, James (Watson 2010): Cheating in the Digital Age: Do Students Cheat More in Online Courses? In: Online Journal of Distance Learning Administration 13.1 (2010).

Afghanistan

Ausbau der Stipendienprogramme

Die Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH) und der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) bauen mit Finanzierung des Auswärtigen Amtes ihre Unterstützung für afghanische Studierende und Forschende aus. Der DAAD kann dafür zunächst vier Millionen Euro, die AvH eine Million Euro einsetzen.

„Die Lage in Afghanistan ist desolat und äußerst trist. Studierende und Forschende sowohl im Land als auch geflüchtete Afghaninnen und Afghanen in Deutschland benötigen dringend zusätzliche Perspektiven. Es ist daher sehr erfreulich, wenn wir nun gemeinsam mit der Humboldt-Stiftung und finanziert vom Auswärtigen Amt unsere Anstrengungen für diese Menschen ausbauen können“, sagte DAAD-Präsident Prof. Dr. Joybrato Mukherjee. „Deutschland setzt sich für die Wissenschaftsfreiheit weltweit ein und bietet einen sicheren Hafen für bedrohte Forscherinnen und Forscher. In Afghanistan ist diese Bedrohung besonders groß. Wir sind froh, in unserer Arbeitsteilung mit dem DAAD mit Mitteln des Auswärtigen Amtes afghanischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern ein spezifisches Unterstützungsangebot machen zu können“, sagte AvH-Präsident Prof. Dr. Hans-Christian Pape.

Einen Teil des Geldes werden beide Organisationen zum Ausbau der bestehenden und erfolgreichen Programme für bedrohte Studierende, Promovierende und Forschende verwenden. So plant der DAAD für sein „Hilde Domin“-Programm für geflüchtete und verfolgte Studierende und Promovierende eine Sonderquote für Afghanistan. Im Jahr 2022 sollen dazu rund 30 zusätzliche Stipendien vergeben werden. Die Humboldt-Stiftung konnte im Rahmen der „Philipp Schwartz“-Initiative bisher mehr als 300 gefährdete Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler fördern, darunter auch einen afghanischen Forscher. Als Reaktion auf die Krisensituation hat sie flexiblere Nominierungsbedingungen für akut gefährdete afghanische Wissenschaftlerinnen

und Wissenschaftler ermöglicht. Aktuell liegen zehn Nominierungen vor.

Mit neuen, sogenannten Brückenstipendien sollen darüber hinaus qualifizierte Afghaninnen und Afghanen – nach ihrer Ankunft in Deutschland – ein zusätzliches Angebot zum Aufbau oder Ausbau einer akademischen Karriere erhalten. Dazu plant der DAAD im kommenden Jahr zunächst rund 60 Brückenstipendien inklusive Familienzuschlägen primär für afghanische Studierende, die bereits an deutschen Hochschulen immatrikuliert sind oder eine Studienplatzzusage haben. Die Humboldt-Stiftung plant rund 20 einjährige Brückenförderungen für gefährdete Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Diese Förderungen sollen es ihnen ermöglichen, an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen in Sicherheit und mit Unterstützung ihrer wissenschaftlichen Gastgeberinnen und Gastgeber Zukunftsperspektiven anzubahnen und vorzubereiten. Die Förderung schließt familienbezogene Leistungen und Mittel für die sprachliche und fachliche Weiterqualifikation ein.

Weitere Informationen:

 <https://www.humboldt-foundation.de/bewerben/foerderprogramme/philipp-schwartz-initiative>

 <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wir-tun/entwicklungszusammenarbeit/foerderprogramme-fuer-studierende-von-a-z/hilde-domin-programm/>

DAAD

Sachverständigenrat für Integration und Migration

Flüchtlingsintegration und Fachkräftemigration: Welche Rolle spielen Hochschulen?

Die Hürden, vor denen geflüchtete Studierende an deutschen Hochschulen beim Einstieg in den hiesigen Arbeitsmarkt stehen, sind vielfältig. In Teilen gleichen sie denen anderer internationaler Studierender, gehen jedoch noch darüber hinaus, zum Beispiel hinsichtlich des Bleiberechts. Zudem sind sie oft schwerwiegender für ältere und berufserfahrene Zuwanderinnen und Zuwanderer. Inwieweit Geflüchteten der Einstieg in den Arbeitsmarkt gelingt, hängt daher unter anderem auch von der Unterstützung der Hochschulen und anderer lokaler Organisationen ab. Mit dem bundesfinanzierten Programm „Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium“ (Integra) und dem „Programm zur Förderung der bildungsadäquaten Integration in den deutschen Arbeitsmarkt“ (PROFI) hat der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) zwei Instrumente entwickelt, um Flüchtlinge auf das Studium und den Berufseinstieg vorzubereiten.

Die Expertise des wissenschaftlichen Stabs des Sachverständigenrats für Integration und Migration (SVR) fasst die bisherigen Erfahrungen zusammen, vergleicht sie mit denen anderer internationaler Studierender und entwickelt Handlungsempfehlungen für die Hochschulpraxis und -politik.

Download-Link:

 <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2021/11/Fluechtlingsintegration-und-Fachkraeftemigration-final-DAAD-Layout.pdf>

SVR

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

Studienfinanzierung

Zahlen, Daten und Fakten zur BAföG-Krise

Das BAföG verliert in Deutschland immer stärker an Bedeutung. Seit dem Jahr 2012 erreicht die BAföG-Quote jedes Jahr einen neuen Tiefststand. 2020 lag der Gefördertenanteil an allen Studierenden in Deutschland nur noch bei rund elf Prozent. Die geringe Förderquote lässt sich auch damit erklären, dass bedeutende Anteile der Studierenden prinzipiell von einer Förderung ausgeschlossen sind. Dies gilt sowohl für Studierende an privaten Hochschulen (9 Prozent) oder formal Teilzeit-Studierende (8 Prozent). Auch die Fördervoraussetzung eines Studiums innerhalb der Regelstudienzeit trifft auf zwei Drittel der aktuellen Studierenden-Generation nicht mehr zu. Ebenfalls ohne staatliche Unterstützung bleiben Studierende über 35 Jahre, deren Anteil aktuell bei mindestens drei Prozent liegt.

„Die mittlerweile dramatische Krise des BAföG hängt nicht an einzelnen Fördersätzen und Freibeträgen, sie ist eine grundlegend konzeptionelle“, konstatiert Ulrich Müller. „Mit seiner traditionellen Normvorstellung eines Studiums ignoriert das BAföG eine längst vielfältigere Realität. Der ursprüngliche Ansatz des BAföG ist immer noch aktuell: Türen öffnen, Wege ebnen und Chancengleichheit herstellen. Aber in der Verwirklichung dieses Zieles scheitert das BAföG zunehmend. Es

bietet Antworten von gestern auf die Fragen von heute. Es geht an der Lebensrealität der heutigen Studierendengeneration deutlich vorbei“, so der Experte für Studienfinanzierung beim CHE Centrum für Hochschulentwicklung.

Gleichzeitig hat die Corona-Pandemie gezeigt, dass das BAföG in seiner jetzigen Ausgestaltung nicht krisenfest ist. Es ist nicht darauf angelegt, flexibel auf veränderte Rahmenbedingungen zu reagieren. Als Reaktion auf die Auswirkungen der Pandemie, u. a. den Wegfall zahlreicher Nebenjobs, die für rund zwei Drittel der Studierenden wichtigste Finanzierungsquelle sind, wurde mit der temporären „Überbrückungshilfe“ ein weiteres Finanzierungsinstrument mit wieder eigenen Förderbedingungen eingeführt. Auch deshalb sei das Vorhaben der Ampel-Koalition, das BAföG in den kommenden Jahren grundlegend zu reformieren, so unterstützenswert wie überfällig. „Schönheitsreparaturen reichen längst nicht aus, nötig ist jetzt ein großer Wurf. Entscheidend wird dabei sein, dass sich die Neuerfindung des BAföG strikt an der



Lebensrealität orientiert und das BAföG Studieninteressierten klarer als bisher Orientierung und Erwartungssicherheit in Finanzierungsfragen bietet.“

Das CHE spricht sich dafür aus, im Zuge der BAföG-Reform ein zukunftsfähiges System staatlicher Studienfinanzierung zu entwerfen, das mindestens den KfW-Studienkredit, den Bildungskredit und die Überbrückungshilfe zu einem umfassenden und in sich flexiblen Systems der Studienfinanzierung bündelt. Nur ein solches verständliches wie verlässliches Modell der Studienfinanzierung könne dauerhaft eine chancengerechte Beteiligung an hochschulischer Bildung gewährleisten.

CHE

Nordrhein-Westfalen

Gelder für psychosoziale Beratung von Studierenden

Die Landesregierung verlängert die Frist für Anträge der Studierendenwerke für die Teilnahme am sogenannten Corona-Rettungsschirm des Landes bis zum 31. März 2022. Für die psychosoziale Beratung von Studierenden stellt die Landesregierung den Studierendenwerken und den Hochschulen rund 3,1 Millionen Euro zur Verfügung. Damit reagiert das Land NRW auf den coronabedingt erhöhten Beratungsbedarf. Die Beratungsleistungen werden je nach Hochschulstandort entweder durch die Studierendenwerke, durch die Hochschulen oder gemeinsam durch

Studierendenwerke und Hochschulen angeboten. Wissenschaftsministerin Isabel Pfeiffer-Poensgen sagt: „In der Pandemie haben die Studierenden viele Herausforderungen gemeistert – und tun es immer noch. Studierende sollen die Beratung finden, die sie in diesen schwierigen Zeiten benötigen.“

Insgesamt stellt das Land für die Studierendenwerke in Nordrhein-Westfalen seit März 2020 mehr als 21 Millionen Euro aus dem NRW-Rettungsschirm bereit. Dieses Sonderprogramm wurde im Jahr 2020 aufgelegt, um die

mögliche coronabedingte Zahlungsunfähigkeit der Studierendenwerke zu verhindern. Erfreulicherweise sind die Studierendenwerke bislang wirtschaftlich sehr gut durch die Corona-Pandemie gekommen. Infolgedessen wurden die verfügbaren Mittel nicht vollständig abgerufen. Das Land hat nunmehr entschieden, dass auch seit dem 1. Januar 2021 entstandene Mehrausgaben für psychosoziale Beratungsleistungen erstattet werden können.

MKW.NRW



Neues aus der Rechtsprechung

Mehrlehre kann vergütet werden

Das Verwaltungsgericht Bremen hat zu der Problematik der Mehrarbeitsvergütung von Hochschullehrerinnen entschieden, dabei einerseits die bislang geltenden Grundsätze noch einmal geschärft und andererseits neue Ansatzpunkte für eine Geltendmachung von Mehrlehre seitens der Hochschullehrerinnen geschaffen.

Unabhängig von der hier in Rede stehenden Entscheidung des Verwaltungsgerichts Bremen ist bei dem Thema Mehrlehre zunächst danach zu unterscheiden, ob es sich um „freiwillige Mehrarbeit“ oder „Mehrlehre im eigentlichen Sinne“ handelt. Eigenmächtig geleistete Mehrarbeit führt regelmäßig nicht zu einem beamtenrechtlichen Ausgleichsanspruch, so die höchstrichterliche Rechtsprechung (BVerwG, Urteil 20. September 2018, 2 C 45.17, juris). Der Unterschied zwischen freiwilliger Mehrarbeit und Mehrlehre an sich liegt darin, dass im letzteren Fall eine Anordnung vorliegt. Für die Geltendmachung eines Ausgleichs müssen zusätzliche Lehrveranstaltungsstunden angeordnet worden sein. Erfolgte dies nicht, liegt ein Fall freiwilliger Mehrarbeit vor. Professorinnen und Professoren haben stets die Freiheit, zusätzliche Lehrveranstaltungen freiwillig anzubieten. Nur wenn eine Anordnung vorliegt, z. B. durch die Dekanin oder den Dekan, handelt es sich um „Mehrlehre“ im eigentlichen Sinne. Erst wenn feststeht, dass es sich tatsächlich um Mehrlehre im eigentlichen Sinne handelt, kommt ein Ausgleich, vorrangig in zeitlicher Hinsicht, subsidiär in pekuniärer Hinsicht, in Betracht.

Anspruch wegen konkludenter Einigung

Das Verwaltungsgericht Bremen hält in seiner Entscheidung zunächst fest, dass eine konkludente Einigung über zusätzliche Besoldung aufgrund von Mehrarbeit zwischen einer Beamtin bzw. einem Beamten und ihrem bzw. seinem Dienstherrn unwirksam aufgrund der

fehlenden Schriftform gemäß § 57 Bremisches Verwaltungsverfahrensgesetz (BremVwVfG) ist. Darüber hinaus könne die Besoldung grundsätzlich kein Ausgleichssurrogat für geleistete Mehrarbeit darstellen, da sie kein Entgelt im Sinne einer Entlohnung für konkrete Dienste, sondern vielmehr die Gegenleistung des Dienstherrn dafür darstelle, dass sich die Beamtin oder der Beamte mit voller Hingabe der Erfüllung ihrer bzw. seiner Dienstpflichten widmet. Die Besoldung sei nicht auf den Ausgleich oder die Entlohnung von Arbeitsstunden, sondern auf die Sicherstellung einer amtsangemessenen Lebensführung gerichtet.

Anspruch aus dem Beamten-gesetz

Sodann prüft das Verwaltungsgericht die Vorschrift des § 60 Absatz 3 Bremisches Beamtengesetz (BremBG). Beamtinnen und Beamten ist demnach eine Dienstbefreiung zu gewähren, wenn sie durch eine dienstlich angeordnete oder genehmigte Mehrarbeit im Umfang von mehr als einem Achtel der individuellen durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit im Monat beansprucht werden. § 60 Absatz 3 Satz 3 BremBG sieht subsidiär die Gewährung einer Mehrarbeitsvergütung für den Fall vor, dass die Dienstbefreiung aus zwingenden dienstlichen Gründen nicht möglich ist. Diese Vorgaben werden in § 54 Absatz 1 Satz 3 Bremisches Besoldungsgesetz (BremBesG) aufgegriffen, wonach eine Mehrarbeitsvergütung dann gewährt wird, wenn die Mehrarbeit schriftlich angeordnet oder genehmigt wurde, ein Achtel der individuellen durchschnittlichen wöchentlichen Arbeitszeit im Kalendermonat übersteigt und aus zwingenden Gründen nicht durch Dienstbefreiung innerhalb eines Jahres ausgeglichen werden kann. Aus diesen Bestimmungen ergebe sich, so das Verwaltungsgericht, dass die Mehrarbeit mit der Folge einer dafür zu zahlenden Vergütung als Ausnahmetatbestand geregelt ist. Die Beamtin bzw. der Beamte sei grundsätzlich verpflichtet, ohne Vergütungsansprüche über die regelmäßige Arbeitszeit hinaus Dienst zu tun, wenn zwingende dienstliche Verhältnisse es erfordern.

§ 60 BremBG sei indes im vorliegenden Fall auch für den klagenden Hochschullehrer anwendbar. Zwar schließe § 119 Absatz 1 Satz 3 HS 1 BremBG die Anwendbarkeit von § 60 BremBG für Hochschullehrer grundsätzlich aus. Aufgrund der Selbstständigkeit ihrer Aufgabenwahrnehmung und der damit verbundenen Freiheit, den Inhalt ihrer dienstlichen Tätigkeit in weiten Teilen selbst zu bestimmen, unterlägen Hochschullehrer damit grundsätzlich nicht den Regeln für geleistete Mehrarbeit. Jedoch: Wenn der Aufgabenbereich einer Hochschuleinrichtung eine regelmäßige oder planmäßige Anwesenheit erfordere, könne § 60 BremBG für bestimmte Beamtinnen und Beamte für anwendbar erklärt werden. Die Erfüllung von Lehraufgaben könne – das entspreche auch der Rechtsprechung des Bundesverwaltungsgerichts – grundsätzlich die Anwesenheit der Beamtin bzw. des Beamten an der Hochschule zu einer bestimmten Zeit erfordern. Eine grundsätzliche Präsenzpflicht bezüglich der Lehrtätigkeit ergebe sich auch aus der Bremischen Lehrverpflichtungs- und Lehrnachweisverordnung (§ 2 Absatz 2) und aus der Lehrverpflichtungsordnung der Hochschule (§ 3 Absatz 1). Im konkreten Fall lägen jedoch, so das Gericht, die Voraussetzungen von § 60 Absatz 3 Satz 3 BremBG nicht vor, wonach eine Mehrarbeitsvergütung nur dann gewährt wird, wenn die Mehrarbeit schriftlich angeordnet oder genehmigt wurde. Die im konkreten Fall erfolgte Festlegung einer Überschreitung der Lehrverpflichtung durch den Rektor oder die Rektorin der Hochschule stelle grundsätzlich keine solche dienstliche Anordnung dar. Eine Abrechnung des Lehrdeputats durch die Fachhochschule sei keine nachträgliche Genehmigung, da es sich lediglich um eine innerdienstliche Organisationsmaßnahme handelt.

Anspruch aus Treu und Glauben

Schließlich komme aber auch ein Anspruch nach Treu und Glauben in Betracht. Ziehe der Dienstherr seine Beamtinnen bzw. Beamten über die regelmäßige Dienstzeit hinaus zum Dienst heran, ohne dass die Voraussetzungen für die Anordnung oder Genehmigung von Mehrarbeit erfüllt sind

– etwa ein nicht nur vorübergehender, sondern dauerhafter Mehreinsatz über mehrere Monate und Jahre hinweg –, so sei die Inanspruchnahme rechtswidrig. Die Beamtinnen und Beamten haben nach Ansicht des Verwaltungsgerichts einen Anspruch darauf, dass sie unterbleibt. Das Gesetz enthalte aber keine Regelung der Konsequenzen, die eintreten, wenn der Dienstherr diese Unterlassungsverpflichtung verletzt. Daraus sei nicht zu schließen, dass die rechtswidrige Festlegung einer Arbeitszeit, die über die normativ zulässige Arbeitszeit hinausgeht, ohne Folgen bleibe. Eine ohne jeden Ausgleich bleibende Mehrbeanspruchung der Beamtin bzw. des Beamten über einen langen Zeitraum würde Grundwertungen widersprechen, die in den Vorschriften des beamtenrechtlichen Arbeitszeitrechts zum Ausdruck kommen. § 60 Absatz 3 BremBG sei unter Heranziehung der bundesverwaltungsgerichtlichen Rechtsprechung daher nach Treu und Glauben in einer Weise zu ergänzen, welche die beiderseitigen Interessen zu einem billigen Ausgleich bringe und dabei dem Sinn und Zweck der Arbeitszeitregelung gerecht werde. Voraussetzung für einen Anspruch nach dem Grundsatz von Treu und Glauben auf zeitlichen bzw. hilfsweise finanziellen Ausgleich für rechtswidrig zu hoch festgesetzte

regelmäßige Arbeitszeit sei jedoch die vorherige Antragstellung der Betroffenen. Erklärungen eines Hochschullehrenden gegenüber der Hochschule über Art und Umfang der Lehrtätigkeit für die jeweiligen Semester stellen keine solche Geltendmachung der Mehrarbeit dar, denn sie dienen lediglich zur Erfassung der bereits durchgeführten Lehrveranstaltungen und zum vorgesehenen Ausgleich dieser in den folgenden Semestern. Insofern sei es den Lehrenden in dem von gegenseitiger Rücksichtnahme geprägten Verhältnis zu seinem Dienstherrn zuzumuten, das Begehren auf Gewährung von zeitlichem Ausgleich frühzeitig mitzuteilen, zumal an einen solchen Antrag keine hohen Anforderungen zu stellen seien. Es genüge, dass die Lehrenden schriftlich zum Ausdruck bringen, dass die wöchentliche Arbeitszeit zu hoch festgesetzt sei. Ein Antrag im rechtstechnischen Sinn sei nicht erforderlich. Insbesondere müssen Lehrende nicht bereits Freizeitausgleich, hilfsweise finanziellen Ersatz beantragen oder gar die Ansprüche richtig benennen.

Fazit

Bei dieser Entscheidung werden erstmals bei Hochschullehrenden auch Regelungen für Laufbahnbeamte

betreffend die Arbeitszeit mit der Argumentation, die Erfüllung von Lehraufgaben könne grundsätzlich die Anwesenheit der Beamtin oder des Beamten an der Hochschule zu einer bestimmten Zeit erfordern, herangezogen. Da sich vergleichbare Regelungen wie im Bremischen Beamtengesetz in ähnlicher Weise auch in anderen Bundesländern wiederfinden, kann dieses Urteil auch bundesweit Wirkung entfalten. Wichtig bleibt auch bei dieser Anspruchsgrundlage nach wie vor die nachweisbare Anordnung der Mehrlehre. Neben diesem Anspruch kommt der vom Verwaltungsgericht thematisierte Anspruch auf zeitlichen bzw. hilfsweise finanziellen Ausgleich aus Treu und Glauben in Betracht. Voraussetzung dafür ist nach Ansicht des Verwaltungsgerichts der dauerhafte Mehreinsatz über mehrere Monate und Jahre hinweg und darüber hinaus, dass Hochschullehrende frühzeitig gegenüber der Hochschule zum Ausdruck bringen, dass sie oder er die wöchentliche Arbeitszeit für zu hoch festgesetzt hält.

VG Bremen, Urteil vom 27. Oktober 2021, Az. 6 K 1464/20, juris.

Christian Fonk

50

JAHRE

Hochschullehrerbund
Bundesvereinigung e. V.

20. Mai

save
the **date**

Kolloquium 2022

Die gesellschaftliche Verantwortung der HAW in Lehre und Forschung

Freitag, 20. Mai 2022
Intercity-Hotel, Mannheimer Straße 51, Frankfurt am Main

11:00 bis 12:00 Uhr: Festakt mit einer Livestream-Übertragung

13:00 bis 17:30 Uhr: Impulsreferate
Arbeitsgruppen
Abschlussdiskussion der Referentinnen
und Referenten

Anmeldungen sind ab sofort möglich.

✉ gaby.wolbeck@hlb.de ☎ 0228 555256-10

🌐 www.hlb.de/kolloquium



hl**b**
Hochschullehrerbund
Bundesvereinigung



Veröffentlichungen von Kolleginnen & Kollegen

TECHNIK/INFORMATIK/ NATURWISSENSCHAFTEN

Manipulation von Abgaswerten Technische, gesundheitliche, rechtliche und politische Hintergründe des Abgas- skandals

K. Borgeest (TH Aschaffenburg)
2. Auflage
Springer Verlag 2021

**Lineare Algebra
Aufgaben und Lösungen**
G. M. Gramlich (TH Ulm)
Hanser Verlag 2022

**Onshape – kurz und bündig
Einstieg in 3D-Druck und CNC-Biegen**
S. Junk (HS Offenburg)
Springer Verlag 2022

**Geotechnik
Erkunden – Untersuchen – Berechnen –
Ausführen – Messen**
S. Richter, K. Kuntsche
(beide HS RheinMain)
3. Auflage
Springer Verlag 2021

**Maschinelles Lernen mit R
Daten aufbereiten und verarbeiten mit
H2O und Keras**
U. Schell (HS Kaiserslautern)
Hanser Verlag 2022

**Mathe – kann ich
Band 1: Grundlagen**
M. Schmidt-Gröttrup (HS Osnabrück),
K. Best (HS Hamm-Lippstadt)
Hanser 2022

BETRIEBSWIRTSCHAFT/ WIRTSCHAFT/RECHT

Organisation und Projektmanagement
R. Bergmann (HWR Berlin), M. Garrecht
3. Auflage
Springer Verlag 2021

**Images, Branding und Reputation
von Destinationen
Herausforderungen erfolgreicher
Markenentwicklung**
Hrsg. von B. Eisenstein (FH Westküste),
K. Scherhag (HS Worms)
Erich Schmidt Verlag 2021

**Change Management im Public Sector
Kulturwandel, Kommunikation und
Change Leadership in Kommunen
und Behörden**
M. Kaiser (TH Nürnberg)
Springer Verlag 2021

Projektmanagement
H. Meier (HS Bonn-Rhein-Sieg)
Bod-Verlag 2022

**EU Law and International Arbitration
Managing Distrust Through Dialogue**
K. von Papp (HAW Hamburg)
Hart Publishing 2021

**Operatives Controlling
Band 1: Planung, Datenaufbereitung,
gesamtbetriebliche Kennzahlen, Kontrolle**
M. Wördenweber (FH Bielefeld)
3. Auflage
ESsV 2021

SONSTIGES

**Jenseits der Gläsernen Decke -
Professorinnen zwischen Anerkennung
und Marginalisierung: Handreichung für
Gleichstellungs- und Hochschulpolitik**
A. Dölemeyer, L. Wagner (beide HAWK
Hildesheim/Holzminde/Göttingen),
T. Paulitz, J. Fousse
Copyright: T. Paulitz und L. Wagner 2021

**Biografisches und Kreatives Schreiben
gegen Prüfungsangst
Ein theoretisches und methodisches
Rahmenkonzept**
S. Femers-Koch (HTW Berlin)
Springer Verlag 2021

Impressum

Herausgeber:

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

Chefredakteur:

Prof. Dr. Christoph Maas
Molkenbuhrstr. 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

Schlusskorrekturat:

Manuela Tiller
www.textwerk-koeln.de

Gestaltung und Satz:

Nina Reeber-Laqua
www.reeber-design.de

Herstellung:

Wienands Print + Medien GmbH
Linzer Straße 140 | 3604 Bad Honnef

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.

Anzeigen:

Dr. Karla Neschke
karla.neschke@h1b.de

Erscheinung:

zweimonatlich

Fotonachweise:

Titelbild: dolgachov/123rf.com
U4: magele-picture – stock.adobe.com
S. 34, 36: vegefox.com – stock.adobe.com
S. 37: Gstudio – stock.adobe.com
S. 38: Murrstock – stock.adobe.com

Verbands offiziell 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:
31. Dezember 2021

ISSN 0340-448 x

Die Neue Hochschule **DNH**
FÜR ANWENDUNGSBEZOGENE WISSENSCHAFT UND KUNST

Das Thema der nächsten Ausgabe

2/2021: 50 Jahre *h1b*

Autorinnen und Autoren gesucht

3/2021: Wir leben, was wir lehren

Redaktionsschluss: 29. April 2022

4/2021: Portfolio-Prüfungen

Redaktionsschluss: 24. Juni 2022

Schicken Sie uns Ihre Beiträge, Informationen und Meinungen!
Es erleichtert Ihnen und uns die Arbeit, wenn Sie
Aufsatzmanuskripte frühzeitig ankündigen.



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



Neuberufene Professorinnen & Professoren

BADEN-WÜRTTEMBERG

Prof. Dr. rer. nat. Nilüfer Baba, Elektromobilität und naturwissenschaftliche Grundlagen, HS Mannheim

Prof. Dr. rer. nat. Melanie Baur, Informatik/Wirtschaftsinformatik, HFT Stuttgart

Prof. Dr. Friederike Gerstenberg, Psychologie, HS Esslingen

Prof. Dr. Theresa Herrmann, Betriebswirtschaftslehre, insbes. Rechnungswesen, TH Ulm

Prof. Dr. rer. pol. Robert Lepenies, Pluralist and Heterodox Economics, Karlshochschule

Prof. Dr.-Ing. Steffen Reichert, Digital Design und Future Making, HS Pforzheim

Prof. Dr. Andreas Roth, Natur- und Ingenieurwissenschaftliche Grundlagen (ING), HS Mannheim

Prof. Dr. Stefanie Sachsenmaier, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Marketing in Sozialorganisationen, HS Heilbronn

BAYERN

Prof. Christophe Barlieb, Entwerfen und Konstruieren in virtueller und erweiterter Realität, OTH Regensburg

Prof. Dr. rer. pol. Christine Dauth, Statistical Modelling und Business Analytics, HS Ansbach

Prof. Dr. phil. Simon Goebel, Soziale Arbeit und Diversität, HS Augsburg

Prof. Dr.-Ing. Angela Klüpfel, Umweltprozessstechnologie, TH Rosenheim

Prof. Dr.-Ing. Tim Poguntke, Sensortechnik und Softwareentwicklungsmethoden, HS Kempten

Prof. Dr. rer. nat. Sebastian Scholtes, Angewandte Mathematik, HS Augsburg

Prof. Dr.-Ing. Sebastian Stadler, User-Interfacedesign und -experience in 2D und Extended Reality, HS Ansbach

Prof. Dr. Dr. Stefanie Steinhauser, Gesundheitswirtschaft und Entrepreneurship, OTH Amberg-Weiden

BERLIN

Prof. Dr.-Ing. Volker Gnann, Signalverarbeitende Systeme, HTW Berlin

Prof. Dr. rer. pol. Bernd Hoepfner, Immobilienwirtschaft, insbes. Projektentwicklung und Denkmalpflege in der Projektentwicklung, HS Fresenius

Prof. Dr. iur. Benjamin Weiler, Wirtschaftsrecht, insbes. Gesellschaftsrecht und Vertragsgestaltung, HTW Berlin

BRANDENBURG

Prof. Dr.-Ing. Philipp Gleich, Massivbau – Stahlbetonbau, Spannbetonbau, Mauerwerksbau, FH Potsdam

Prof. Dr. phil. Britta Maria Gossel, Social Business Management, HNE Eberswalde

Prof. Dr.-Ing. Henry Graneß, Numerische Simulation im Maschinenbau, TH Wildau

Prof. Dr.-Ing. Dina Hannebauer, Digital Engineering, TH Wildau

Prof. Dr. phil. Friederike Lorenz-Sinai, Methoden der Sozialen Arbeit und Sozialarbeitsforschung, FH Potsdam

Prof. Dr. Denise Margaret Matias, Ecosystem-based transformation management in UNESCO Biosphere Reserves, HNE Eberswalde

BREMEN

Prof. Dr.-Ing. Sebastian Sigmund, Schiffshydrodynamik, HS Bremen

HAMBURG

Prof. Dr. Kolja Eger, Informationstechnik für verteilte Energiesysteme, HAW Hamburg

Prof. Dr. rer. pol. Henning Klaffke, Angewandte Informatik, Berufliche HS Hamburg

Prof. Dr.-Ing. Kay Kochan, Flugzeugsysteme und Angewandte Mechatronik, HAW Hamburg

Prof. Dr.-Ing. Gerd Niklas Köster, Immobilienwirtschaft, HS Fresenius

Prof. Dr.-Ing. Martin Rolf Werner Lauer, Strömungsmaschinen und Strömungslehre, HAW Hamburg

Prof. Dr. Frederike Masemann, Journalistik und Kommunikationswissenschaft, HAW Hamburg

Prof. Natalia Stachon, Kunst, insbes. Dreidimensionales Gestalten und Zeichnen, HAW Hamburg

Prof. Dr.-Ing. Sebastian Timmerberg, Umweltverfahrenstechnik, HAW Hamburg

HESSEN

Prof. Sabine Anand, Bildungswissenschaften, insbes. Kindheitspädagogik, HS Fresenius

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

Prof. Dr. Veronika Kneip, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Human Resource Management und Organisation, Frankfurt UAS

Prof. Dr. Judith Ommert, Theorien und Methoden gesundheitsbezogener Sozialer Arbeit, HS Fulda

Prof. Dr. Sebastian Pranz, Online-Medien, HS Darmstadt

Prof. Dr. Abiola Sarnecki, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Personalmanagement/Organisation, HS RheinMain

Prof. Dr. phil. Nadine Schallenkammer, Berufspädagogik im Gesundheitswesen, Frankfurt UAS

Prof. Dr. rer. med. Bianca Senf, Theorien und Methoden der Psychoonkologischen Betreuung, Ev. HS Darmstadt

Prof. Dr.-Ing. Martin Strelow, Kraftwerkstechnik, Energiespeichertechnologie und Anlagenplanung, TH Mittelhessen

NIEDERSACHSEN

Prof. Dr. phil. Berit Andronis, Mediendesign, insbes. Kommunikationsdesign, Ostfalia HS

Prof. Dr. phil. Hendrike Frieg, Therapiewissenschaften, insbes. interprofessionelle Kooperation, HAWK Hildesheim-Holzminde-Göttingen

Prof. Dr. Stefanie Krebs, Freiraum- und Gartenkultur, HS Osnabrück

Prof. Dipl.-Ing. Ines Lüder, Städtebau, Regionales Bauen und Entwerfen, HAWK Hildesheim-Holzminde-Göttingen

Prof. Dr. phil. Melanie Misamer, Methoden und Konzepte Sozialer Arbeit in der Gesundheitsförderung, HAWK Hildesheim-Holzminde-Göttingen

Prof. Dr. techn. Iris Reuther, Baukonstruktion, Jade HS Wilhelmshaven/Oldenburg/Elsfleth

Prof. Dr. Viviane Schachler, Soziale Arbeit in der Rehabilitation, HAWK Hildesheim-Holzminde-Göttingen

Prof. Dr.-Ing. Jens Schäfer, Technische Produktentwicklung, HS Osnabrück

Prof. Dr. Melanie Speck, Sozioökonomie im Haushalt und Betrieb, HS Osnabrück

Prof. Dr. Stefan Stiene, Intelligente Agrarsysteme, HS Osnabrück

NORDRHEIN-WESTFALEN

Prof. Dr.-Ing. Sven Bodenburg, Robotik und Regelungstechnik, FH Münster

Prof. Dr. Dominik Brendel, Strategisches Management und Marketing, HS Fresenius

Prof. Dr. phil. Nicola Bücker, Soziologie und Politikwissenschaft, HS für Polizei und öffentliche Verwaltung NRW

Prof. Dr. rer. pol. Kathleen Diener, Wirtschaftsinformatik, insbes. Digital Innovation, HS Niederrhein

Prof. Dr. Lena Evertz, Human Resource Management, HS Niederrhein

Prof. Dr. Henning Femmer, Wirtschaftsinformatik, insbes. Requirements Engineering und IT-Qualitätsmanagement, FH Südwestfalen

Prof. Dr. rer. nat. Benedikt Funke, Risikomanagement, TH Köln

Prof. Etienne Heinrich, Motion-Design, HS Niederrhein

Prof. Dr. phil. Ulrich Höbner, Psychologie, HS Fresenius

Prof. Dr. phil. Tilly Laaser, Konservierung und Restaurierung von Gemälden, TH Köln

Prof. Dr. Markus Linden, Betriebswirtschaftslehre, insbes. Business Analytics und Innovation, TH Köln

Prof. Dr. Gunnar Lühr, Baubetrieb und Bauprojektmanagement, TH Köln

Prof. Dr. rer. pol. Matthias Mehrrens, Cyber Security Management, HS Niederrhein

Prof. Dr. rer. medic. Miriam Sari, Lebensmittelbiotechnologie, HS Niederrhein

Prof. Oliver Schwabe, Film, FH Dortmund

Prof. Dr.-Ing. Peter Stenzel, Wasserstoff-Systemtechnik, TH Köln

Prof. Dr.-Ing. Jan-Niklas Voigt-Antons, Angewandte Informatik, insbes. Immersive Medien, HS Hamm-Lippstadt

Prof. Dr. phil. Riccardo Wagner, Marketing und Unternehmenskommunikation, HS Fresenius

RHEINLAND-PFALZ

Prof. Dr. Michael Hippeli, Wirtschaftsrecht und Recht im Gesundheitswesen, HWG Ludwigshafen

Prof. Claudia Nass Bauer, Design-Strategie, HS Mainz

Prof. Dr. Maya Tettenborn, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insb. Rechnungswesen, HWG Ludwigshafen

Prof. Dr. phil. Nadine Ungar, Psychologie im Gesundheitswesen, Kath. HS Mainz

SAARLAND

Prof. Dr.-Ing. Markus Enders-Comberg, Stahlbau und Holzbau, HTW des Saarlandes

SACHSEN

Prof. Dr. rer. nat. Kerstin Dächert-Pauly, Mathematik/Operations Research, HTW Dresden

Prof. Dr. Anja Katharina Peters, Pflege/Pflegewissenschaft, Ev. HS Dresden

SACHSEN-ANHALT

Prof. Dr.-Ing. Jonas Fischer, Maschinendynamik und Schwingungstechnik, HS Merseburg

Prof. Dr. Kateryna Fuks, Umwelt und Gesundheit, HS Magdeburg-Stendal

SCHLESWIG-HOLSTEIN

Prof. Dr.-Ing. Henning Mextorf, Entwurf analoger Schaltungen/Signalintegrität, FH Westküste

THÜRINGEN

Prof. Dr. rer. nat. Christoph Koch, Technische Chemie und Umweltchemie, EAH Jena

Prof. Dr. rer. pol. Frank Pothen, Volkswirtschaftslehre, EAH Jena

Prof. Dr. Yvonne Rubin, Soziale Arbeit, insbes. Lebensalter und Lebenslagen, EAH Jena

Prof. Dr. rer. nat. Marcel Spehr, Web Engineering, FH Erfurt

hlb

Hochschullehrerbund
Bundesvereinigung



Seminarprogramm 2022

MONTAG, 14. MÄRZ 2022

Prüfungsrecht und Prüfungsverfahren an Hochschulen

Vertiefungsseminar – Online-Seminar | 10:00 Uhr bis 17:30 Uhr

FREITAG, 18. MÄRZ 2022

Vom Umgang mit Hierarchien in der Hochschule – Tipps (nicht nur) für Frischberufene

Siegburg, Kranz Parkhotel | 9:30 Uhr bis 17:00 Uhr

FREITAG, 1. APRIL 2022

Bewerbung, Berufung und Professur an der Fachhochschule

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

FREITAG, 8. APRIL 2022

Professionelles und erfolgreiches Schreiben von Forschungsanträgen

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

FREITAG, 29. APRIL 2022

Datenschutz an Hochschulen in Zeiten der Corona-Pandemie

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

Anmeldung unter:

<https://hlb.de/seminare/>