



Perspektiven nach dem Studienabbruch

Anrechenbarkeit erbrachter Studienleistungen auf Bildungsgänge an Fachschulen

Von Prof. Dr. Axel Benning, Prof. Dr. Heiko Burchert und Claudia Küper M. A.
| ab Seite 8

Studienabbrüche im Fernstudium – neue Perspektiven schaffen?

Von Clemens Klinke und Prof. Dr. Johanne Pundt
| ab Seite 12

Studium in der Sackgasse? Gut beraten abbrechen – eine Option mit Perspektive

Von Harald Parzinski M. A.
| ab Seite 16

Die THI als Player im Europäischen Forschungsraum: eine vollkommene Verwandlung?

Von Christian Duft und Georg Overbeck | ab Seite 22

Geschlechtergerechtigkeit und MINT

Von Prof. Dr. Clarissa Rudolph
| ab Seite 26

CAMPUS UND FORSCHUNG

- Technische Hochschule Köln: **Neuer Campus in Leverkusen** 4
- Hochschule Heilbronn: **Erfolgreich Hackerangriffe abwehren**
- Hochschule Trier: **Neue Forschungspartnerschaften in Jordanien** 5
- Frankfurt University of Applied Sciences: **Erneut Innovationsprofessuren vergeben** 6
- Technische Hochschule Brandenburg: **Kenianische Delegation in Brandenburg an der Havel** 7

Titelthema:

PERSPEKTIVEN NACH DEM STUDIENABBRUCH

- Anrechenbarkeit erbrachter Studienleistungen auf Bildungsgänge an Fachschulen** 8
| Von Prof. Dr. Axel Benning, Prof. Dr. Heiko Burchert und Claudia Küper M. A.
- Studienabbrüche im Fernstudium – neue Perspektiven schaffen?** 12
| Von Clemens Klinke und Prof. Dr. Johanne Pundt
- Studium in der Sackgasse? Gut beraten abbrechen – eine Option mit Perspektive** 16
| Von Harald Parzinski M. A.

BERICHTE AUS DEM *h/b*

- h/b*-Bundesvereinigung im Mitgliederdialog: Update zur *h/b*-Kampagne „Erfolg braucht HAW“** | Von Karla Neschke 20
- Bundesgeschäftsstelle: **Gaby Wolbeck geht, Nathalie Anhäuser kommt**
| Von Karla Neschke
- h/b*-Kolumne: Wer zu spät kommt ...** 21
| Von Jochen Struwe

***h/b*-Podcast: Rechtsthemen jetzt auch als Podcast**

FACHBEITRÄGE

- Die THI als Player im Europäischen Forschungsraum: eine vollkommene Verwandlung?** 22
| Von Christian Duft und Georg Overbeck
- Geschlechtergerechtigkeit und MINT** 26
| Von Prof. Dr. Clarissa Rudolph

HOCHSCHULPOLITIK

- Destatis: Internationale Studierende: **Ein Drittel der internationalen Studierenden bleibt in Deutschland** 30
- OECD-Bildungsstudie: **Bildung auf einen Blick: Viele Wege führen zum Ziel** 31
- Centrum für Hochschulentwicklung: **Neues Hochschuldatenportal**
- Deutsches Studentenwerk: **Mehr als 35.000 Studierende auf Wartelisten** 32
- Reihe „CHE kurz + kompakt“: **Wenn Studierende Angehörige pflegen**
- BMBF: **Sechs Bundesministerien verankern zusammen One-Health in der Forschung** 33

AKTUELL

- Editorial** 3
- Impressum | Autorinnen & Autoren gesucht** 34
- Neues aus der Rechtsprechung** 35
- Leserbrief** 36
- Veröffentlichungen** 37
- Neuberufene** 38
- Seminarprogramm** 40

Mehr als nur „aus den Augen, aus dem Sinn“

Hochschulen können einiges dafür tun, dass sich nach einem Studienabbruch eine sinnvolle berufliche Perspektive eröffnet. Mitunter lässt sich dadurch die Aufgabe des Studiums sogar abwenden.



Prof. Dr. Christoph Maas
Chefredakteur

Unseren Studierenden einen erfolgreichen Weg zum Abschluss zu ermöglichen, ist in unserem Beruf ein Herzensanliegen. Nicht zuletzt die Meldungen und Aufsätze in der DNH sind dafür immer wieder ein beredtes Zeichen. Aber die Freiheit der Berufswahl schließt wie jede Freiheit, die diesen Namen verdient, immer auch

die Möglichkeit der Fehlentscheidung ein. Daher gehören Studienabbrüche ebenso zum Alltag unseres Lehrbetriebs. Bereits in der Vergangenheit ist das Thema immer wieder einmal in dieser Zeitschrift zur Sprache gekommen. In der vorliegenden Ausgabe lassen uns nun die Autorinnen und Autoren ausführlicher an ihren Erfahrungen und Schlussfolgerungen teilhaben. Sie zeigen, dass hierbei die Zeit an der Hochschule keine verlorene Zeit gewesen sein muss.

In bestimmten Berufsfeldern, etwa der Sozialpädagogik, der Technik oder der Betriebswirtschaftslehre, gibt es nichtakademische Ausbildungen, die strukturell eine deutliche Nähe zu entsprechenden Studiengängen aufweisen. Axel Benning, Heiko Burchert und Claudia Küper haben ein Anrechnungsmodell entwickelt, mit dem Studienleistungen in einen fachverwandten Ausbildungsgang an einer Fachschule eingebracht werden können (Seite 8).

Im Fernstudium gibt es weniger Kontakt zwischen Lehrenden und Studierenden. Auch kommen Orientierungsmarken, wie etwa die Regelstudienzeit, hier deutlich weniger zum Tragen. So ist es ohnehin schon schwieriger, abbruchgefährdete Studienverläufe zu erkennen. Clemens Klinke und Johanna Pundt weisen nach, dass darüber hinaus auch noch andere Motive als im Präsenzstudium eine Rolle spielen, wenn es ohne Abschluss zum Ausstieg aus dem Studium kommt (Seite 12).

Im Anschluss an ein unvollendet gebliebenes Studium eine betriebliche Ausbildung zu beginnen, ist erfahrungsgemäß für beide Seiten kein besonders naheliegender Gedanke. Harald Parzinski wollte ein Format entwickeln, durch das Studierende mit Abbruchabsichten Firmen treffen können, die für derartige Lebensverläufe aufgeschlossen sind. Es zeigte sich, dass nicht nur dieses Ziel erreicht wurde, sondern dass das Angebot auch Studierende anspricht, die an ihrem Studienerfolg zweifeln, aber durch die gängige Studienberatung nicht erreicht werden. So können zusätzlich auch Abbrüche vermieden werden (Seite 16).

Wenn wir jungen Menschen, die uns vorzeitig verlassen, die nächsten Schritte erleichtern, statt ihnen einfach nur ein „Nicht studierfähig!“ hinterherzurufen, ist das kein selbstloser Samariterdienst. Wir sind vielmehr überzeugt, dass die Zeit an der Hochschule auch ihnen etwas gegeben hat, und versuchen, dieses „Etwas“ für sie spürbar zu machen.

Ihr Christoph Maas

Technische Hochschule Köln

Neuer Campus in Leverkusen

Mitte Oktober 2022 hat die Technische Hochschule (TH) Köln ihren neuen Campus Leverkusen eröffnet. Gemeinsam mit Ina Brandes, Ministerin für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen, und Gästen aus Wirtschaft, Wissenschaft, Politik und Gesellschaft feierte die Hochschule den Einzug in das rund 8.000 Quadratmeter große Gebäude. Bis zu 1.000 Studierende und rund 80 Beschäftigte der Fakultät für Angewandte Naturwissenschaften können künftig hier lernen, forschen und arbeiten.

Neben Hörsälen, Seminarräumen, der LearningLibraryLounge, dem MediaLab und der Mensa im Erdgeschoss befinden sich in den darüber liegenden Stockwerken ein 2.200 m² großer Laborbereich, funktionale Büros sowie weitere moderne Lernorte für die derzeit rund 750 Studierenden aus 50 verschiedenen Ländern. Die Fakultät bietet die beiden Bachelorstudiengänge Angewandte Chemie und Pharmazeutische Chemie sowie die Masterstudiengänge Angewandte Chemie und Drug Discovery and Development, Letzteren gemeinsam mit der Universität zu Köln, an.

In der Forschung beschäftigen sich die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler der Fakultät, darunter aktuell 26 Promovierende, mit Fragestellungen aus den Bereichen der Nachhaltigen Chemie, Technischen Chemie und Material- und Polymerwissenschaften. Außerdem steht die Arzneimittelentwicklung, von der frühen Wirkstoffsuchforschung und -entwicklung bis hin zur Zulassung und Markteinführung neuer



Foto: Thilo Schmüngen/TH Köln

Der neue Campus Leverkusen der TH Köln umfasst rund 8.000 m² Nutzfläche auf einem 29.000 m² großen Gelände.

Medikamente, im Forschungsfokus. Für die Entwicklung der Fakultät bieten sich nun, dank modernster Voraussetzungen im neuen Gebäudekomplex, nochmals verbesserte Möglichkeiten zum Forschen, Lehren und Lernen.

Die Idee zum neuen Campus entwickelten die TH Köln, die Stadt Leverkusen und die Industrie- und Handelskammer zu Köln, indem sie 2008 in einem landeseigenen Wettbewerb zum Ausbau der Fachhochschullandschaft ein gemeinsames Konzept einreichten und den Zuschlag zum Aufbau des Hochschulstandortes Leverkusen erhielten. 2010 nahm die Fakultät für Angewandte Naturwissenschaften zunächst im CHEMPARK Leverkusen den Studienbetrieb auf.

Die Unternehmen Bayer AG und LANXESS AG unterstützten mit Spenden von jeweils 500.000 Euro den Aufbau der Fakultät und des Campus. Nach rund fünfjähriger Bauzeit wurde der Neubau des Campus Leverkusen im Frühsommer 2022 auf einem rund 29.000 Quadratmeter großen Gelände in der Neuen Bahnstadt Opladen fertiggestellt. Mit Beginn des Wintersemesters 2022/23 nahm die Fakultät für Angewandte Naturwissenschaften ihr Hochschulgebäude nun in Betrieb.

TH Köln

Hochschule Heilbronn

Erfolgreich Hackerangriffe abwehren

Die Angst, gehackt zu werden – das kennen wahrscheinlich alle. Vom privaten Social-Media-Account über Server prominenter Aktiengesellschaften. Insgesamt ist die IT-Sicherheitslage in der Bundesrepublik angespannt bis kritisch. Die Anzahl digitaler Straftaten steigt. Cyber-

Erpressungen entwickeln sich zur größten Bedrohung. Es entstehen enorme finanzielle Schäden und der Umgang mit Schwachstellen ist und bleibt eine der größten Herausforderungen. Fest steht: Erfolgreiche Digitalisierung braucht Cybersicherheit.

Unternehmen und Einrichtungen müssen künftig aufrüsten, um die eigenen Systeme besser gegen Cyberangriffe zu schützen. Ein sehr wirksames Mittel, um kriminellen Hackerinnen und Hackern das Handwerk zu legen, ist die Ausbildung von Expertinnen und

Experten im Bereich Cybersicherheit. Genau dort setzt die Fakultät Informatik der Hochschule Heilbronn (HHN) an. Sie bietet im Rahmen ihrer IT-Bachelor- und Masterstudiengänge unterschiedliche Schwerpunktfächer in diesem Bereich an. „Wir sehen uns hier einer Problematik ausgesetzt, der wir nur mit bestens ausgebildeten IT-Spezialistinnen und -Spezialisten begegnen können. Solche Fachkräfte bilden wir inzwischen seit sieben Jahren erfolgreich aus“, sagt Professor Andreas Mayer, Experte in den Bereichen IT-Sicherheit, Rechnernetze und Softwareentwicklung. In Professor Mayers Vorlesungen „Informationssicherheit“ und „Grundlagen der sicheren Softwareentwicklung“ setzen sich Studierende mit typischen Bedrohungen für Computersysteme auseinander. Darum ist die Ausführung von Hackerangriffen tatsächlich auch Teil der

Lehrveranstaltung. Im Fokus steht dabei immer, wie man sich vor solchen Angriffen schützen kann. Professor Mayer findet klare Worte: „Nur wer weiß, wie Hacker vorgehen, und deren kriminelle Methoden kennt, kann IT-Systeme und -Programme erfolgreich gegen Angriffe schützen.“

Für frischen Wind im Hörsaal sorgen außerdem auch Hacking-Wettbewerbe. Sogenannte „Capture the Flag-Events“, kurz CTF-Events, finden großen Anklang unter den Informatik-Studierenden. „Einmal legal in die Rolle einer Hackerin oder eines Hackers schlüpfen, ohne am Ende auf der Fahndungsliste des LKA zu stehen – diese Gelegenheit haben wir nicht so oft“, sagt Student und Mitglied im Studierendenausschuss Tom Kraus. Er ist Mitinitiator und Teilnehmer der letzten CTF-Veranstaltung. Diese hat

im Mai 2022 in der Sontheimer Aula sehr erfolgreich Premiere gefeiert – die Plätze sind sofort ausgebucht gewesen.

„Solche Events motivieren unseren IT-Nachwuchs, sich mit dem wichtigen Thema Cybersicherheit auseinanderzusetzen. Viele lernen bei diesen Wettbewerben auch etwas Neues, haben Spaß und können spielerisch in entspannter Atmosphäre Probleme lösen“, sagt Professor Mayer, der sich über die positive Resonanz freut. Das nächste Hacking-Event, das auch in Zukunft wieder von den Studierenden selbst organisiert wird, ist bereits in Planung und soll künftig immer einmal im Semester angeboten werden.

HHN

Hochschule Trier

Neue Forschungspartnerschaften in Jordanien

Ende September 2022 begleitete die Präsidentin der Hochschule Trier eine einwöchige Delegationsreise nach Jordanien, um Forschung an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) rund um das Thema Water Nexus Research zu stärken und Hochschulpartnerschaften mit jordanischen Universitäten auszubauen. Sie vertrat bei dieser Reise sowohl die Hochschule Trier als Präsidentin und Forscherin als auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in ihrer Rolle als Vizepräsidentin. Auf Einladung der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) ging es bei der Reise mit ca. 20 beteiligten Forschenden sowie Vertreterinnen und Vertretern aus DFG, HRK und DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) darum, die Rahmenbedingungen der Forschung sowohl an HAW als auch an der Schnittstelle zwischen Deutschland und Jordanien zu stärken.

An allen mitwirkenden Universitäten wurden im Rahmen von Vorstellungen und intensivem Dialog aller beteiligter Akteure Forschungsthemen rund um den „Water Nexus“ angesprochen, mit dem sowohl Forschung rund um Wasserthemen als auch weitere Aspekte



Teilnehmende der Delegationsreise und Präsidentin Prof. Dr. Dorit Schumann mit Präsident Prof. Dr. Ala'aldeen Al-Halhoul und Professorinnen und Professoren der GJU.

wie Energie, Nahrung, Gesundheit, soziale und wirtschaftliche Belange über die Disziplinen hinweg adressiert werden. Themenpunkte von Wasserknappheit, Trockenheit bis hin zum Umgang mit Starkregenereignissen wie jüngst im Ahrtal sind nur einzelne Beispiele, die sowohl Jordanien als eines der wasserärmsten Länder der Welt als auch Deutschland nach mehreren zu heißen und trockenen Sommerperioden betreffen. Die in direktem Zusammenhang stehende Steuerung von Wasser- und Abwasserprozessen mithilfe moderner Technologien war ebenfalls von zentralem Interesse in den

Beratungen der internationalen Expertengruppe. Die individuellen Forschungsstärken der jordanischen Universitäten und deutschen HAW, so sind sich alle einig, müssen sinnvoll kombiniert werden. So gilt es durch internationale Forschung auf höchstem Niveau, auch mit Mitteln der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG), genau jene Themen zu adressieren, die das höchste Potenzial der zugleich experimentellen und anwendungsbezogenen Forschung aufweisen.

Hochschule Trier

Frankfurt University of Applied Sciences

Erneut Innovationsprofessuren vergeben

Um innovative Ideen zu fördern und den Professorinnen und Professoren den dafür nötigen Freiraum zu verschaffen, hat die Frankfurt University of Applied Sciences (Frankfurt UAS) ein neues Format geschaffen: die Innovationsprofessur. Über insgesamt drei Jahre werden sich elf Innovationsprofessorinnen und -professoren intensiv neuen Forschungs-, Lehr- und Transferprojekten widmen und wichtige Beiträge zur weiteren Profilierung der Frankfurt UAS leisten. Das Lehrdeputat der Professorinnen und Professoren wird in diesem Zeitraum um sechs Semesterwochenstunden reduziert und von Vertretungsprofessorinnen und -professoren übernommen. Die Maßnahme wird durch das Projekt PROFfm ermöglicht, das im Rahmen des Bund-Länder-Programms FH Personal mehrere Personalentwicklungsmaßnahmen an der Frankfurt UAS umsetzt.

„Die Projekte aller Innovationsprofessuren eint der Blick in die Zukunft, und sie stellen explizit auf unsere profilbildenden Merkmale ab, beispielsweise auf das Thema Praxisnähe oder die Nachhaltigkeit. Es freut mich, dass wir den Innovationsprofessorinnen und -professoren mehr Flexibilität für ihre Forschung einräumen können und so unserem Anspruch gerecht werden, konsequent an der Beantwortung der großen Zukunftsfragen zu arbeiten. Gleichzeitig nehmen die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ihre Ergebnisse und Erkenntnisse mit in die Lehre und prägen so auch diejenigen, die Lösungen für künftige Herausforderungen entwickeln werden“, so Prof. Dr. Susanne Rägler, Vizepräsidentin für Forschung, Weiterbildung und Transfer der Frankfurt UAS.

Zum Wintersemester 2022/23 vergibt die Hochschule bereits zum dritten Mal Innovationsprofessuren, nunmehr an drei Professorinnen: Prof. Dr. Gabriela Alves Werb, Prof. Dr. Annetegret Horbach und Prof. Dr. Petra Rucker-Gramm. Die geförderten Vorhaben bilden ein breites Themenspektrum ab: von der Herstellung CO₂-reduzierter



Foto: NOA

Prof. Dr. Maren Harnack, Professorin für Städtebau an der Frankfurt UAS, beschäftigt sich mit gerechtem und nachhaltigem Wohnen in der Zukunft. Drei Wissenschaftlerinnen starten im Wintersemester 2022/23 mit ihren Projekten. Insgesamt profitieren elf Professorinnen und Professoren von dem neuen Angebot.



Foto: NOA

Prof. Dr. Olaf Meyer, Professor für Bürgerliches Recht an der Frankfurt UAS, untersucht während seiner Innovationsprofessur, ob und wie gut sich juristische Entscheidungen auf Maschinen übertragen lassen.

Betons über die transparente Darstellung von Nachhaltigkeitsstrategien in Wirtschaftsunternehmen bis hin zu einer engeren Verzahnung von Theorie und Praxis in den Pflegewissenschaften. Bereits im Wintersemester 2021/22 und im Sommersemester 2022 wurden jeweils vier Innovationsprofessuren vergeben. Damit profitieren derzeit insgesamt elf Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler an der Frankfurt UAS von dem Angebot. Die Innovationsprofessuren sind an allen vier Fachbereichen verankert und stärken das Forschungsprofil wie auch die Lehre an der Hochschule. So untersucht Prof. Dr. Olaf Meyer, Professor für Bürgerliches Recht, ob und wie gut sich juristische Entscheidungen auf Maschinen übertragen lassen. Damit leistet er einen wichtigen Beitrag zum Forschungsbereich Legal Tech 3.0. Prof. Dr. Maren Harnack,

Professorin für Städtebau, beschäftigt sich mit der Frage, wie wir gerecht und nachhaltig in Zukunft wohnen werden. Während ihrer Innovationsprofessur untersucht sie zwei Entwicklungsvorhaben in Frankfurt am Main und Rüsselsheim, an denen die gesellschaftlichen Konfliktlinien sichtbar werden.

Überblick zu den Innovationsprofessuren:

<https://www.frankfurt-university.de/innovationsprofessur>

Frankfurt UAS

Technische Hochschule Brandenburg

Kenianische Delegation in Brandenburg an der Havel

Interdisziplinär, international, interaktiv: Unter dem Schlagwort Inter³DNA etabliert und vertieft die Technische Hochschule Brandenburg (THB) ihre Partnerschaften mit Hochschulen unter anderem in Jordanien, Spanien und Kenia. Ein intensiver Austausch zwischen Studierenden der THB und afrikanischen Lehrenden und Studierenden fand kürzlich mit der Auftaktveranstaltung für das Teilprojekt „Praxisorientierte Interdisziplinäre Studienangebote“ statt. Dazu reiste eine Delegation von drei Lehrkräften und sechs Studierenden der Masinde Muliro University of Science and Technology (MMUST) im kenianischen Kakamega zum einwöchigen Intensiv-Workshop nach Brandenburg an der Havel. Ein Semester lang bearbeiten studentische Teams gemeinsam online und vor Ort praktische Fragestellungen in den Bereichen Landwirtschaft, Telemedizin und Energieversorgung.

Inter³DNA ist ein Förderprojekt des Deutschen Akademischen Austauschdienstes, das die THB für sich gewinnen konnte. Um langfristig weltweit wettbewerbsfähig zu bleiben, will sich die Hochschule international neu ausrichten. Im aktuell laufenden Teilprojekt

mit Studierenden und Lehrenden aus Kenia könnten unter anderem Biogasanlagen in einem afrikanischen Dorf mit IoT-Sensoren ausgestattet und eine App zu ihrer Steuerung und Überwachung entwickelt werden. IoT steht für „Internet of Things“ oder „Internet der Dinge“. Neben dem Anwendungsbereich in der Landwirtschaft stellt IoT auch ein Vertiefungsthema für ein telemedizinisches Projekt dar. Denn im ländlichen Raum und insbesondere in Kenia sind medizinische Einrichtungen oft weit von den Menschen entfernt und in der kleinbäuerlichen Gesellschaft müssen andere Gesundheitsprobleme adressiert werden als in der Stadtbevölkerung.

„Mit kleinen, einfachen Geräten auf Grundlage von Raspberry Pi könnten Patientinnen und Patienten auch aus großer Entfernung untersucht werden“, erläutert Prof. Dr. Thomas Schrader, einer der drei fachlichen Leiter für das Projekt. „Parameter wie EKG, Sauerstoffpartialdruck, Körpertemperatur oder der Puls können bei der Entscheidung helfen, ob ein ärztliches Eingreifen notwendig wird oder nicht“, so Schrader. Des Weiteren besteht auf kenianischer Seite das Interesse an eLearning-Methoden, um Studierende,

die nicht in Präsenz lernen können, beispielsweise in der Physiotherapie virtuell zu schulen. Da West-Kenia in der Fläche infrastrukturell schlecht erschlossen und die erforderliche Stromversorgung für derartige Lösungen nicht zuverlässig ist, arbeitet ein drittes Team an der Entwicklung eines solarbetriebenen Stromgenerators, den auch Kleinbauern ohne Vorkenntnisse einsetzen können.

Auch Paul Becker freut sich, beim Workshop dabei zu sein. Er studiert im fünften Semester Maschinenbau an der THB und hat sich ganz bewusst für das deutsch-kenianische Gemeinschaftsprojekt entschieden. „Die Themen sind spannend“, sagt er, „und die Möglichkeit, im Februar mit der brandenburgischen Delegation nach Kenia zu reisen, ist einmalig.“ Insgesamt werden elf Studierende der THB zum Ende des Wintersemesters nach West-Kenia reisen und dort ihre Projektarbeiten abschließen.

THB



Foto: Moritz Jacobi

Zum Projektauftakt trafen sich Lehrende und Studierende aus Kenia und Brandenburg zu einem Workshop.

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

Anrechenbarkeit erbrachter Studienleistungen auf Bildungsgänge an Fachschulen

Die bis zu einem Studienabbruch erworbenen Kompetenzen können für Höherqualifizierungen genutzt werden. Studienabbrecher sind nicht gescheitert, sondern hatten nur einen für sie nicht passenden Bildungsweg eingeschlagen.

Von Prof. Dr. Axel Benning, Prof. Dr. Heiko Burchert und Claudia Küper M. A.

Bildungsperspektiven für Studienabbrecher scheinen sich zunächst auf den ersten Blick auszuschließen, wurde doch gerade ein entsprechender Bildungsgang abgebrochen. Überhaupt steckt das Kümern um Studienabbrecher noch in den Kinderschuhen. Nicht ohne Grund gibt es wohl auch das Schwerpunktthema „Perspektiven nach dem Studienabbruch“ in dieser Ausgabe. Ziel unseres Beitrags ist es, einen Einblick in die Ergebnisse eines Forschungsprojektes zu gewähren, mit welchem NRW-weit den Studienabbrechern, die vor ihrem Studienversuch bereits eine berufliche Ausbildung absolviert hatten, seit November 2021 eine attraktive Bildungsperspektive gegeben werden kann (Benning, Burchert, Küper 2022, S. 5).

Nach einem kurzen Überblick über Abbrecherquoten an deutschen Hochschulen im Allgemeinen und am Beispiel der Fachhochschule Bielefeld im Besonderen wird dargestellt, worin die Projektüberlegungen bestanden. Im Detail geht es um die Anrechnung der selbst als Studienabbrecher erfolgreich erbrachten Studienleistungen auf einen sich anschließenden Fachschul-Bildungsgang. Letzterer trägt dazu bei, den Betreffenden auf einen Bildungsstand zu heben, der sich oberhalb der abgeschlossenen Berufsausbildung einordnet. Den bisherigen Studienleistungen kommt dabei eine bildungsgangverkürzende Bedeutung zu. Der Beitrag endet mit Hinweisen zur Umsetzung dieser Projektergebnisse und zur Weiterentwicklung.

Ausgangslage

An den deutschen Hochschulen beenden laut BMBF (2018) in einer Vielzahl von Studienfächern Studierende ihr Studium vorzeitig. Während an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften/Fachhochschulen ein Viertel der Studienanfänger den Studienaustieg vor dem regulären Abschluss wählen, sind dies an den Universitäten knapp ein Drittel.

Dabei sind die gegebenenfalls vorliegenden beruflichen Vorerfahrungen der Studienabbrecher noch nicht erfasst. Deshalb haben wir diese anhand der Daten der FH Bielefeld für den Zeitraum Juli 2019 bis Juni 2020 ermittelt. Als Studienabbrecher wurden erfasst, wer das Studium aufgegeben, eine Prüfung endgültig nicht bestanden oder sich nicht zurückgemeldet hatte. Die jeweils betrachteten Bachelor-Studiengänge wurden zu Fachrichtungen zusammengefasst. Im Sozialwesen sind dies die Studiengänge Soziale Arbeit und Pädagogik der Kindheit. Im Ingenieurwesen sind mehr als 20 Bachelor-Studiengänge enthalten. Die Fachrichtung Wirtschaft umfasst zehn Bachelor-Studiengänge.

Der Anteil der Studienabbrecher mit einer vorliegenden beruflichen Ausbildung an der Gesamtzahl der Abbrecher betrug im Sozialwesen 46,5 Prozent. In den beiden anderen Fachrichtungen war der Anteil mit 43,9 Prozent (Ingenieurwesen) und 39,1 Prozent (Wirtschaft) etwas niedriger. Anknüpfend an die absolvierte berufliche Ausbildung kann es bei der Wahl eines fachlich adäquaten Fachschul-Bildungsganges zu einer Anrechnung der erfolgreich abgeschlossenen Studienleistungen kommen. Das Land Nordrhein-Westfalen nimmt dafür bundesweit eine Vorreiterrolle ein.

Eine Analyse der erreichten Kreditpunkte, die bis zum Studienabbruch erfolgreich erworben wurden, hat ergeben, dass durchaus Anrechnungspotenzial existiert. Wir haben für den betreffenden Zeitraum 308 Studienabbrecher analysiert. Ausgewählt wurden diejenigen Studiengänge, für welche in Nordrhein-Westfalen im Rahmen der staatlichen beruflichen Weiterbildung eine fachlich passende Anschlussmöglichkeit existiert. Die an den Fachschulen in Nordrhein-Westfalen angebotenen Bildungsgänge sind den sieben Fachbereichen Agrarwirtschaft, Gestaltung, Ernährungs- und Versorgungsmanagement, Informatik, Sozialwesen, Technik und Wirtschaft mit den jeweils untergeordneten Fachrichtungen und Schwerpunkten

„Bei einer Anrechnung wird die Gleichwertigkeit der niveaubezogenen und inhaltlichen Aspekte der beiden jeweiligen Bildungsgänge beurteilt.“

zugeordnet. Sie sind in Vollzeit oder Teilzeit organisiert und umfassen zwischen 1.200 und 2.400 Unterrichtsstunden. Die Bedeutung der staatlich organisierten beruflichen Weiterbildungen lässt sich beispielhaft an der Anzahl der Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen der Fachschulen in Nordrhein-Westfalen verdeutlichen. Der Fachbereich Sozialwesen weist mit mehr als 25.000 Schülerinnen und Schülern die größte Anzahl auf. Die Technik ist mit gut 13.000 Schülerinnen und Schülern der zweitgrößte Fachschul-Fachbereich in Nordrhein-Westfalen. Auf dem zahlenmäßig dritten Platz der Fachbereiche liegt die Wirtschaft mit etwas mehr als 8.100 Schülerinnen und Schülern. Die schülerzahlenmäßig größten Fachschul-Bildungsgänge sind die Ziel-Bildungsgänge, für welche eine Anrechnung erfolgen soll. Im Einzelnen sind es die Heilerziehungspflege, die Sozialpädagogik, die Elektrotechnik, die Maschinenbautechnik und die Betriebswirtschaft.

Anrechnung

Angesichts der Angebotsvielfalt sowohl auf der Seite der Studiengänge an den Hochschulen als auch auf der Seite der Fachschul-Bildungsgänge benötigen die entsprechenden Schulleitungen dringend Unterstützung bei der Beantwortung der Frage, in welchem Umfang die bereits im jeweiligen zumeist Bachelor-Studiengang erworbenen Kompetenzen auf den entsprechenden Bildungsgang an der Fachschule angerechnet werden können. Dabei haben die Anrechnungsüberlegungen insbesondere zu

berücksichtigen, dass die Studienabbrecher in der Regel einen individuell unterschiedlichen Umfang an erfolgreich absolvierten Studienleistungen vorweisen können.

Bei einer Anrechnung wird die Gleichwertigkeit der niveaubezogenen und inhaltlichen Aspekte der beiden jeweiligen Bildungsgänge beurteilt. Eine Anrechnung kann erfolgen, wenn eine niveaubezogene sowie inhaltliche Gleichwertigkeit vorliegt. Dabei reicht bei der inhaltlichen Gleichwertigkeit ein bestimmter Überdeckungsgrad der Lerninhalte bzw. der anzustrebenden Kompetenzen aus. Im Rahmen der projektbezogenen Arbeitsgruppe, bestehend aus Vertreterinnen und Vertretern der Hochschule, von drei Fachschulen, der Bezirksregierung Detmold sowie des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, wurde von einem Überdeckungsgrad in Höhe von mindestens 75 Prozent ausgegangen. Die Prüfung der inhaltlichen Gleichwertigkeit findet nur dann statt, wenn zuvor die niveaubezogene Gleichwertigkeit festgestellt wurde. (Stamm-Riemer, Loroff, Hartmann 2011, S. 38 ff.)

Die niveaubezogene Gleichwertigkeit wurde als gegeben angesehen, weil ein Bachelor-Studiengang laut § 3 Absatz 1 Studienakkreditierungsverordnung (StudakVO) berufsqualifizierend auszugestalten ist. Ein Fachschul-Bildungsgang setzt im Sinne einer staatlichen beruflichen Weiterbildung eine berufliche Erstausbildung voraus. Insofern kann das Kompetenzniveau in beiden Bildungsgängen als gleichwertig angesehen



Foto: FH Bielefeld

PROF. DR. AXEL BENNING
Professur für Wirtschaftsrecht
FH Bielefeld, Fachbereich Wirtschaft
Interaktion 1
33619 Bielefeld
benning@fh-bielefeld.de
<https://www.fh-bielefeld.de>



Foto: privat

PROF. DR. HEIKO BURCHERT
FH Bielefeld
FB Wirtschaft
Betriebswirtschaftliche und rechtliche
Grundlagen des Gesundheitswesens
Interaktion 1
33619 Bielefeld
heiko.burchert@fh-bielefeld.de



Foto: privat

CLAUDIA KÜPER M. A.
Rehabilitationswissenschaften

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7303378>

werden (Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen 2021, S. 3).

Ziel war es, ein pauschales Anrechnungsverfahren zu entwickeln, welches die Anrechnungsarbeit der Fachschul-Leitungen vereinfacht und die Anrechnung von Studienabbrecher-Leistungen auf Fachschul-Bildungsgänge für die Bewerber so attraktiv wie möglich gestaltet. Die Fachschul-Leitungen stehen grundsätzlich vor dem Problem, dass es mit über 20.000 Bachelor-Studiengängen (o. V. 2019) eine sehr große Vielfalt hinsichtlich der Studiengangsstrukturen (Anzahl der Module, Modulumfang und weitere Studienbestandteile) gibt, deren Besonderheiten bezogen auf den Ziel-Fachschul-Bildungsgang gegebenenfalls zu berücksichtigen sind. Dieses Problem bei der Prüfung der inhaltlichen Äquivalenz verschärft sich dadurch, dass selbst die Studienabbrecher ein und desselben Studienganges im Vergleich zueinander durchaus unterschiedliche Module erfolgreich abgeschlossen haben.

Auf Basis von Ergebnissen einer Analyse anrechenbarer erfolgreich absolvierter Studienleistungen von Abbrecherinnen und Abbrechern wurde daher vereinbart, die Prüfung der inhaltlichen Gleichwertigkeit auf die Namen der Bachelor-Studiengänge zu begrenzen. Am Beispiel aller Bachelor-Studiengänge des Landes Nordrhein-Westfalen mit Stand Oktober 2021 wurden Listen von Bachelor-Studiengängen erstellt, die eine bestimmte inhaltliche Gleichwertigkeit zu den jeweiligen Fachschul-Bildungsgängen aufweisen. Dabei wurde die inhaltliche Gleichwertigkeit in drei Graden unterschieden. Bei einer inhaltlichen Gleichwertigkeit des jeweiligen Studienganges bezogen auf den entsprechenden Fachschul-Bildungsgang von mehr als 75 Prozent ist von einem „affinen“ Studiengang auszugehen. Bei einer inhaltlichen Gleichwertigkeit zwischen 37,5 Prozent und 75 Prozent handelt es sich um einem „bedingt affinen“ Studiengang. Als „nicht affin“ ist ein Studiengang zu bezeichnen, bei dem eine inhaltliche Gleichwertigkeit von weniger als 37,5 Prozent vorliegt.

Unter „affinen“ Studiengängen werden, im Rahmen dieses Anrechnungsverfahrens hochschulisch erworbener Kompetenzen auf einen Fachschul-Bildungsgang, Studiengänge definiert, die eine identische oder ähnliche fachliche Ausrichtung mit der des jeweiligen Fachschul-Bildungsgangs aufweisen. Als „bedingt affin“ sind Studiengänge anzusehen, deren fachliche Ausrichtung zum großen Teil der Fachrichtung des jeweiligen Fachschul-Bildungsgangs entspricht, allerdings nicht alleinig. Die fachliche Ausrichtung des Studiengangs kann z. B. zwei Fachrichtungen beinhalten, von denen eine den Bereich des Fachschul-Bildungsgangs abdeckt und die andere nicht oder nur zum Teil, beispielsweise klassische „Bindestrich-

Studiengänge“ wie etwa Wirtschafts-Recht. Ebenfalls werden Studiengänge, die sich nur auf ein Teilgebiet einer Fachrichtung spezialisiert haben, beispielsweise Apparative Biotechnologie, als „bedingt affin“ eingestuft.

Bei den affinen Studiengängen werden letztendlich 75 Prozent der erreichten Kreditpunkte angerechnet. Berücksichtigt man den sich dahinter verbergenden Arbeitsaufwand, ergibt sich eine anrechenbare Stundenzahl, die auf eine Anzahl von Schulhalbjahren angerechnet werden. Die Anzahl der anzurechnenden Schulhalbjahre ergibt sich daraus, dass man die erzielten Kreditpunkte mit 0,75 von dem Arbeitsaufwand (hier 25 Stunden) multipliziert und durch die Stundenzahl eines Schulhalbjahres des Fachschul-Bildungsgangs dividiert.

Die in Nordrhein-Westfalen bestehenden Angebotsformen des Fachschul-Bildungsganges sind Vollzeit über zwei Jahre mit 600 Stunden/Schulhalbjahr oder Teilzeit über drei bzw. vier Jahre mit 400 bzw. 300 Stunden/Schulhalbjahr. Die Anzahl der anzurechnenden Stunden wird mit den Stunden pro Schulhalbjahr verrechnet. So leitet sich ab, in das wievielte Schulhalbjahr der Bewerber aufzunehmen ist. Je nach Angebotsform des Fachschul-Bildungsganges führen bis 31, bis 21 oder bis 15 in einem abgebrochenen affinen Studiengang erworbene Kreditpunkte nicht zu einer Anrechnung und damit Einstufung in ein höheres Schulhalbjahr. Es kann maximal in das letzte Schulhalbjahr des jeweiligen Fachschul-Bildungsganges eingestuft werden. Je nach Angebotsform ist dies der Fall, wenn 96, 107, 112 oder mehr Kreditpunkte in einem abgebrochenen affinen Studiengang erworben wurden.

Die Formel für bedingt affine Studiengänge ist ähnlich, wie die eben genannte, nur dass nicht der Faktor 0,75, sondern nur die Hälfte, also 0,375, anzusetzen sind. Damit liegt die Anzahl der erworbenen und anzurechnenden Kreditpunkte beim doppelten Umfang. Hier sind also 64, 43 oder 32 Kreditpunkte erforderlich, um in das zweite Schulhalbjahr der entsprechenden Angebotsform des gewünschten Fachschul-Bildungsgangs eingestuft zu werden.

Je affiner ein Studiengang und je höher die erzielte Anzahl der Kreditpunkte, umso mehr Schulhalbjahre können angerechnet werden. Bei einer Anrechnung steigen Studierende direkt in ein höheres Schulhalbjahr ein. Dadurch ggf. entstehende Kompetenz- und Wissenslücken in einzelnen Fächern sind von den Studierenden eigenverantwortlich aufzuholen. Bei zu geringer Anzahl der Kreditpunkte oder bei „nicht affinen“ Studiengängen sowie Studiengängen aus dem nichteuropäischen Hochschulraum kann keine pauschale Anrechnung erfolgen.

Der Kompetenzerwerb ist durch Nachweise, wie Hochschulzeugnisse und Transcript of Records, zu belegen. Zur Erleichterung und Vereinheitlichung der Anrechnung von hochschulisch erworbenen Kompetenzen sowie zur Minimierung des mit einer Anrechnung verbundenen Arbeitsaufwands für die Fachschulen wurde vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen die Verordnung „Anrechnung von hochschulischen Qualifikationen auf den Besuch eines Fachschulbildungsganges der Fachrichtung Betriebswirtschaft, Elektrotechnik, Heilerziehungspflege, Maschinenbautechnik oder Sozialpädagogik“ (RdErl. des Ministeriums für Schule und Bildung vom 9. November 2021 – 311-6.03.01.03-158304) (<https://bass.schul-welt.de/19560.htm#menuheader>) erlassen. Diese ermöglicht eine einfache und schnelle Anrechnungsprüfung für die am häufigsten besuchten Fachschul-Bildungsgänge der Fachbereiche Sozialwesen, Technik und Wirtschaft in Nordrhein-Westfalen. Eine pauschale Anrechnung ist laut Verordnung für die Fachschul-Bildungsgänge Heilerziehungspflege, Sozialpädagogik, Elektrotechnik, Maschinenbautechnik und Betriebswirtschaft möglich. Der Antrag ist gemeinsam mit dem Aufnahmeantrag zum Fachschul-Bildungsgang zu stellen.

Anrechnungsergebnisse

Von den 308 Studienabbrechern der FH Bielefeld könnten bei einem Wechsel in einen fachlich entsprechenden Vollzeit-Fachschul-Bildungsgang 163 bzw. 52,9 Prozent in ein höheres Schulhalbjahr eingestuft werden. Beim Wechsel in ein fachlich entsprechendes Teilzeit-Angebot würde dies für 233 bzw. 75,6 Prozent der Studienabbrecher zutreffen. In das letzte Schulhalbjahr eines zweijährigen Vollzeit-Fachschul-Bildungsganges könnten 53 bzw. 17,2 Prozent der Studienabbrecher eingestuft werden.

Soweit es sich um „bedingt affine“ Studiengänge handelt, fällt der Anrechnungsumfang entsprechend geringer aus. Lediglich 94 bzw. 30,5 Prozent der Studienabbrecher würden in ein höheres Schulhalbjahr eines fachlich entsprechenden Vollzeit-Fachschul-Bildungsganges eingestuft werden können. Bei den Teilzeit-Fachschul-Bildungsgängen würden immerhin noch 163 bzw. 52,9 Prozent eine Einstufung in ein höheres Schulhalbjahr erfahren.

Fazit

Unser Projekt leistet nicht nur einen Beitrag bei der Versorgung der Studienabbrecher mit einer fachlich entsprechenden beruflichen Perspektive oberhalb der beruflichen Ausbildung. Zugleich dient es auch der Bewältigung der Anrechnungsprobleme der Fachschulen, welche zur Erhöhung der Schülerzahlen in den Fachschul-Bildungsgängen führt. Eine Anrechnung von Studienleistungen mit einer Verkürzung eines sich möglicherweise an das abgebrochene Studium anschließenden Fachschul-Bildungsganges führt letztendlich zu einem höheren Aufkommen an beruflich höherqualifizierten Fachkräften, wie sie angesichts der globalen Wirtschaftsprobleme und der insbesondere für Deutschland zu erwartenden Folgen des demografischen Wandels benötigt werden. Verbleibt für die Hochschulen letztlich noch die Aufgabe, potenzielle und zugleich beruflich qualifizierte Studienabbrecher so früh wie möglich zu erkennen (Europäische Fernhochschule Hamburg 2022, S. 32 f.) und im Rahmen einer entsprechenden Beratung auf diese Bildungsperspektive aufmerksam zu machen. ■

Benning, Axel; Burchert, Heiko; Küper, Claudia (2022): Anrechnung von hochschulischen Kompetenzen auf Fachschulbildungsgänge. In: Die neue Hochschule 2022-1, S. 5.

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

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (2018): Daten zum Thema Studienabbruch, Tabelle 2.5.90, Stand von 12/2018. Unter <https://www.datenportal.bmbf.de/portal/de/K255.html>. Abruf am 07.07.2020.

Europäische Fernhochschule Hamburg (2022): Forschungsbericht 2021, Hamburg, S. 32–33.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Anrechnung von hochschulischen Qualifikationen auf den Besuch eines Fachschulbildungsganges der Fachrichtung Betriebswirtschaft, Elektrotechnik, Heilerziehungspflege, Maschinenbautechnik oder Sozialpädagogik (RdErl. des Ministeriums für Schule und Bildung vom 09.11.2021 – 311-6.03.01.03-158304): <https://bass.schul-welt.de/19560.htm#menuheader>.

o. V. (2019): Mehr als 20.000 Studiengänge in Deutschland, vom 10.10.2019. Unter: <https://www.forschung-und-lehre.de/lehre/mehr-als-20-000-studiengaenge-in-deutschland-2200/>. Abruf am 07.07.2020.

Stamm-Riemer, I.; Loroff, C.; Hartmann, E. A. (2011): Anrechnungsmodelle. Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative. Hannover.

Verordnung zur Regelung des Näheren der Studienakkreditierung in Nordrhein-Westfalen (Studienakkreditierungsverordnung – StudakVO) vom 25. Januar 2018. In: GV. NRW. S. 806.

Studienabbrüche im Fernstudium – neue Perspektiven schaffen?

Perspektiven und Motive von Abbrecherinnen und Abbrechern im Fernstudium sind unzureichend erforscht. Da das Studium oft in einer anderen Lebensphase stattfindet und ein anderes Format hat, gibt es wesentliche Unterschiede zum Präsenzstudium.

Von Clemens Klinke und Prof. Dr. Johanne Pundt



Foto: privat

CLEMENS KLINKE M. SC.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
clemens.klinke@apollon-hochschule.de



Foto: Sarah Rauch

PROF. DR. JOHANNE PUNDT
Präsidentin der APOLLON Hochschule
johanne.pundt@apollon-hochschule.de

beide:
APOLLON Hochschule der
Gesundheitswirtschaft GmbH
Universitätsallee 18
28359 Bremen

Ein Fernstudium bietet vielen Berufstätigen in Deutschland die Perspektive, eine akademische Ausbildung mit den Verpflichtungen anderer Lebensbereiche, wie etwa beruflichen oder familiären Aufgaben, zu vereinbaren. Es unterscheidet sich vom Präsenzstudium dadurch, dass die Studierenden örtlich unabhängig sind und die Studienmaterialien zeitlich flexibel bearbeiten können. Die Immatrikulation an der Hochschule findet zudem asynchron statt: Das heißt, die Fernstudierenden können in der Regel jederzeit mit dem Studium beginnen und sind nicht an feste Semesterrhythmen gebunden. Diese zeitliche und räumliche Flexibilität macht das Fernstudium für viele akademisch interessierte Fachkräfte in Deutschland interessant. Auch deshalb stiegen die Zahlen von Fernstudierenden bereits vor Beginn der Covid-19-Pandemie stetig an (Dieckmann, Zinn 2017). Ausgelöst durch die Pandemie bekam Fernunterricht zudem eine Aufmerksamkeit, die diesen Trend noch weiter verstärken könnte (Park et al. 2022).

Je nach Betrachtungsweise und Definition von Studienabbruch im Fernstudium ist allerdings zu beobachten, dass die Abbruchquoten hier etwas höher als an Präsenzhochschulen ausfallen (Simpson 2013). Um diesem Phänomen und möglichen Indikatoren intensiv nachzugehen, fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung das von zwei privaten Fernhochschulen, der APOLLON Hochschule der Gesundheitswirtschaft Bremen und der Euro-FH Hamburg, durchgeführte Forschungsprojekt „Studienerfolge und -abbrüche im Fernstudium“ (SaFe). Innerhalb des Projekts werden neben

den Erfolgen auch die Bedingungsfaktoren und psychologischen Mechanismen von Studienabbrüchen analysiert und maßgeschneiderte Unterstützungsangebote für die Fernstudierenden entwickelt. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der Abgrenzung dieses Studienformats vom üblichen Präsenzstudium.

Perspektiven auf die Motivation des Fernstudienabbruchs

Neben den vielen Motiven, ein Fernstudium aufzunehmen, gibt es auch verschiedene Motive dafür, ein Fernstudium zu beenden. So wurden bereits in vergangenen nationalen wie internationalen Studien eine Vielzahl an Abbruchmotiven identifiziert (Aydin et al. 2019, Vogel et al. 2018). Diese können in zwei Arten von Abbruchmotiven unterschieden werden: in interne Abbruchmotive, die direkt mit dem Studium zusammenhängen (z. B. Leistungsprobleme oder Unzufriedenheit mit der Hochschule) und in externe Abbruchmotive, die mit anderen Lebensbereichen der Fernstudierenden in Verbindung stehen (z. B. im privaten oder beruflichen Kontext). Diese beiden Komponenten überschneiden sich zu einem großen Teil mit Abbruchmotiven an Präsenzhochschulen. Allerdings scheint den Abbruchmotiven, die im Zusammenhang mit angrenzenden Lebensbereichen stehen, eine größere Bedeutung zuzukommen. Aus Sicht der Hochschule erscheinen diese Motive problematisch, da auf sie geringerer Einfluss ausgeübt werden kann als auf die Motive, die sich auf das Studium beziehen. Kann das erhöhte Abbruchverhalten in Fernstudiengängen also dadurch erklärt werden, dass an Fernhochschulen die gleichen

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7303390>

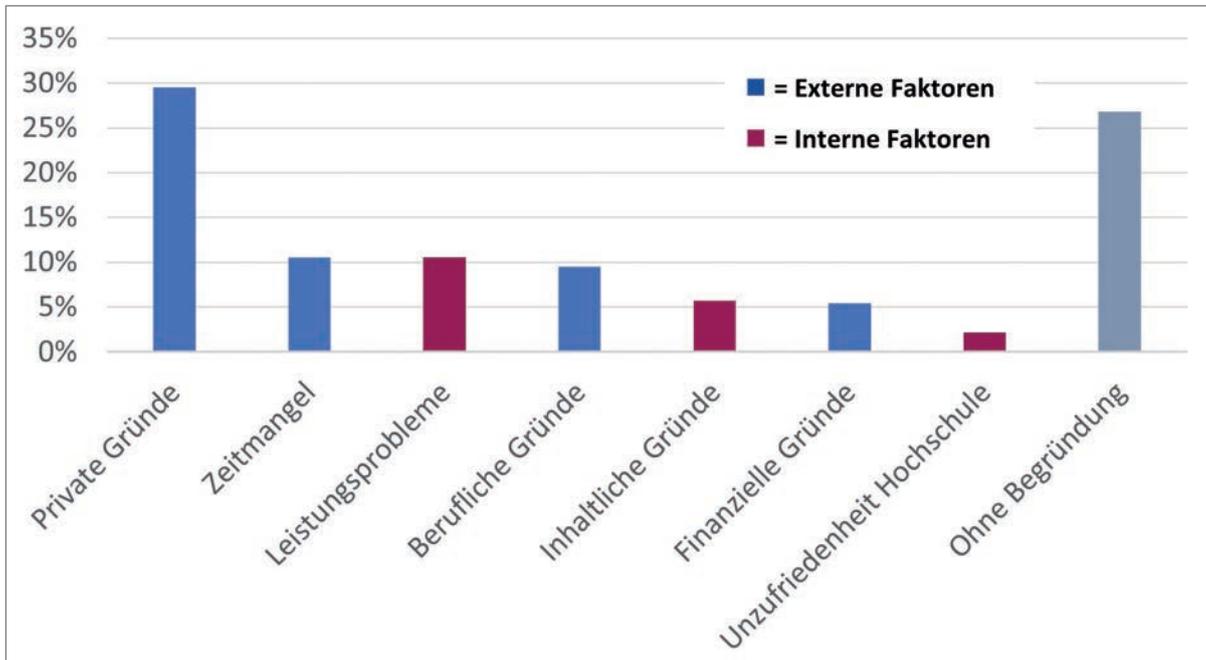


Abbildung: Kündigungsgründe der Studierenden der APOLLON Hochschule

Abbruchgründe durch eine höhere Belastung der anderen Lebensbereiche verstärkt werden? Anhand der Sekundärdatenanalyse der Kündigungsgründe an der APOLLON Hochschule wird in der Folge gezeigt, dass dieser Frage nur bedingt zugestimmt werden kann.

Um ein besseres Verständnis für die Abbruchmotive von Fernstudierenden zu erhalten, wurden Ende 2021 innerhalb einer Sekundärdatenanalyse die in der Datenbank der APOLLON Hochschule erfassten Kündigungsgründe ausgewertet. Die Analyse schloss Daten von insgesamt 2.027 Studienabbrecherinnen und -abbrechern mit ein. Von diesen waren 70,8 Prozent weiblich und 29,2 Prozent männlich und das Durchschnittsalter lag bei 31,33 Jahren (SD = 8,23). Die Kündigungsgründe wurden seit Etablierung der Hochschule standardmäßig erhoben, um operative Schlüsse aus ihnen zu ziehen. Die Hochschule ordnete die Begründung der Studierenden für ihren Studienabbruch einer von insgesamt 27 Kategorien zu, sodass im Anschluss das Forscherteam diese Kategorien wiederum, nach Sichtung der Daten, in sieben Sammelkategorien gliederte (siehe Abbildung 1).

Frühere Ergebnisse bestätigend wurden als Hauptabbruchsgründe am häufigsten private Gründe genannt (29,5 Prozent; z. B. „Zusatzbelastung zu groß“ oder „Krankheit“), gefolgt von der Kategorie „Ohne Begründung“ (26,8 Prozent). Daraufhin schlossen sich die zeitliche Belastung der Studierenden (10,5 Prozent), Leistungsprobleme (10,5 Prozent), berufliche Gründe (9,5 Prozent), Unzufriedenheit

mit den Studieninhalten (5,7 Prozent), finanzielle Probleme (5,4 Prozent) und letztlich die Unzufriedenheit mit der Hochschule (2,1 Prozent) an. Hierbei stehen lediglich die Leistungsprobleme, inhaltlichen Gründe und die Unzufriedenheit mit der Hochschule als interne Faktoren direkt mit dem Studium in Verbindung. Diese stellen zusammen 18,3 Prozent aller Motive dar und liegen hierbei deutlich hinter den externen Faktoren, welche insgesamt 54,9 Prozent aller Motive ausmachten. Auffällig ist mit 26,8 Prozent die Größe der Kategorie „Ohne Begründung“. Bei jeder vierten Kündigung besteht somit kein präzises Wissen über die Abbruchmotive.

Insgesamt zeichnet sich ab, dass die ausschlaggebenden Gründe, das Fernstudium zu beenden, tatsächlich auch an der APOLLON Hochschule oft nicht mit dem Studium per se zusammenhängen. Dieses Ergebnis stellt eine Diskrepanz zu Abbruchgründen im Präsenzstudium dar. Heublein et al. vom DZHW fanden bereits vor etlichen Jahren heraus, dass mit „Leistungsproblemen“ die Abbruchgründe, die im Präsenzstudium am häufigsten genannt wurden, direkt mit dem Studium im Zusammenhang standen (Heublein et al. 2017, Heublein, Wolter 2011). Diese Gründe wurden in der vorliegenden Untersuchung von den Fernstudienabbrecherinnen und -abbrechern erst mit deutlichem Abstand an dritter Stelle genannt.

Das Ausmaß des Unterschieds zwischen diesen Daten wirft dennoch die Frage auf, ob etwaige Abbruchentscheidungen im Fernstudium weniger durch das Studium an sich bedingt sind. Hierbei gilt es

„Insgesamt zeichnet sich ab, dass die ausschlaggebenden Gründe, das Fernstudium zu beenden, tatsächlich auch an der APOLLON Hochschule oft nicht mit dem Studium per se zusammenhängen.“

zu beachten, dass es sich bei Ex-post-Befragungen zum Studienabbruch um Interpretationen vonseiten der Studierenden handelt. Dieser Prozess muss nicht immer wertungsfrei stattfinden. Aus der Sozialpsychologie ist die selbstwertdienliche Verzerrung bekannt, welche aufzeigt, dass Menschen dazu tendieren, ihr eigenes Fehlverhalten über Zustände zu erklären, die außerhalb ihrer eigenen Kontrolle liegen (Finach, Hewstone 2002). Da ein Studienabbruch oftmals mit einer Wertung in Richtung Misserfolg oder eigenem Scheitern einhergeht und ihm ein gewisses Stigma anhängt (Heublein, Wolter 2011), könnte davon ausgegangen werden, dass dieses Phänomen auch in die subjektive Begründung des Studienabbruchs hineinspielt.

Die Unterschiede hinsichtlich der Leistungsprobleme könnten außerdem durch einen der fundamentalen Unterschiede, die ein Fernstudium im Vergleich zum Präsenzstudium mit sich bringt, relativiert werden: der zeitlichen Flexibilität. Im untersuchten Fernstudium gibt es nahezu keine von der Institution vorgegebenen Abgabefristen. Die berufstätigen Studierenden erhalten also stets so viel Zeit, wie sie benötigen, um die Studienmaterialien zu bearbeiten und dann die Prüfungen zu absolvieren. Wenn es hierfür jedoch eine Frist geben würde, wie es im üblichen Präsenzstudium oftmals der Fall ist, kann auch die nicht fristgerechte Vorbereitung der Prüfungsleistung zu Leistungsproblemen führen. Ohne Frist könnte sich die Überforderung mit den zu bearbeitenden Studienmaterialien somit zeitweise nicht als Leistungsproblem, sondern als Zeit- oder Belastungsproblem ausdrücken. Dass Fristen Prokrastination entgegenwirken, zeigten Studien, die beobachteten, dass das Studierverhalten kurz vor einer Frist stark anstieg (Miyake, Kane 2022). Selbst bei sogenannten „soft commitments“, also nicht bindenden, selbst auferlegten Fristen für bestimmte Studienleistungen, wurde das vermehrte Teilnehmen und Bestehen von Prüfungen beobachtet (Behlen et al. 2021). Weitere Studien zeigen zudem, dass Prokrastination und Zeitmanagement entscheidende Faktoren für einen Studienerfolg in der Fernlehre darstellen (Doherty 2006). Somit könnte dafür argumentiert werden, dass Probleme mit den Inhalten des Fernstudiums sich

nach dem Studienabbruch lediglich in einer anderen Form ausdrücken. Diese Möglichkeit sollte als weitere Motivation dafür gelten, die Konzeption von Unterstützungsangeboten intensiver voranzutreiben und sich von der Anzahl scheinbar außerhalb des Einflussbereichs der Hochschulen befindenden Abbruchmotiven nicht irritieren zu lassen.

Perspektiven nach dem Fernstudienabbruch

Um das Phänomen Studienabbruch ganzheitlich nachzuvollziehen, gilt es auch zu verstehen, welche Perspektiven Studienabbrecherinnen und -abbrecher nach ihrem Abbruch haben. Allerdings ist hierzu bisher wenig bekannt (Simpson 2013) und eine präzise Ursachenforschung liegt nahe: Es existieren datenschutzrechtliche Limitierungen, an die sich die Hochschulen bei der Kontaktaufnahme zu ihren Abbrecherinnen und Abbrechern halten müssen. Beispielsweise ist in §11 Absatz 1 Nr. 10 des Bremischen Hochschulgesetzes lediglich die Kontaktpflege zu Absolventinnen und Absolventen als Zweck zur Kontaktaufnahme mit ehemaligen Studierenden genannt. Die Kontaktaufnahme zu Studienabbrecherinnen und -abbrechern stellt somit eine Zweckänderung dar und ist nur unter bestimmten Umständen zulässig. Hinzu kommt, dass viele Fernhochschulen private Anbieter sind und somit zu ihren Kündigenden in einem kommerziellen Verhältnis stehen, was die datenschutzrechtliche Lage weiter verkompliziert. Deshalb scheint es für die Hochschulen ratsam, sich vor der Kontaktaufnahme zu ihren ehemaligen Studierenden rechtlich abzusichern. Im Gegensatz zum weiteren Berufsweg von Absolventinnen und Absolventen ist der zukünftige Werdegang von Abbrecherinnen und Abbrechern zudem auch für Akkreditierungsinstitutionen von geringem Belang, denn hier interessiert lediglich die Quote. Dementsprechend ist es für die Hochschulen von geringerem Interesse zu erfahren, wie der weitere Berufsweg ihrer Abbrecherinnen und -abbrecher aussieht, was auch dazu beigetragen haben könnte, dass ihre Perspektiven momentan noch wenig erforscht sind.

Über die Perspektiven von Fernstudienabbrecherinnen und -abbrechern besteht demnach wenig gesichertes Wissen. Es ist dennoch naheliegend, dass viele Studierende in ihren bisherigen Berufen weiterarbeiten werden, ohne eine akademische (Zusatz-) Qualifikation. Dies scheint vor allem bei denjenigen, die als Abbruchgrund „zeitliche Probleme“ und „berufliche Probleme“ angegeben haben, sehr wahrscheinlich. Das Fernstudium findet im Gegensatz zum herkömmlichen Präsenzstudium i. d. R. nicht in einer beruflichen Findungsphase statt, sondern soll eher eine berufliche Veränderung herbeiführen. In einer Datenauswertung verschiedener statistischer Ämter wurde herausgefunden, dass Abbrecherinnen und Abbrecher allgemein niedrigere Einkommen nachweisen können als Vergleichspersonen mit einem akademischen Abschluss (Berlingieri, Bolz 2020). Es gibt wenig Grund zur Annahme, dass das Fernstudium in diesem Zusammenhang eine Ausnahme darstellen sollte. Letztlich liegt eine große Motivation für viele Fernstudierende darin, über die Weiterqualifizierung bessere Karriereperspektiven zu erlangen (Höllermann, Thuy 2011). Diese Aussichten sind naheliegend, allerdings nicht empirisch untermauert. Deshalb wurden innerhalb des SaFe-Projekts der APOLLON Hochschule semistrukturierte Interviews mit Studienabbrecherinnen und -abbrechern geführt, in denen diese innerhalb des datenschutzrechtlich zulässigen Rahmens kontaktiert und über ihre Abbruchmotive befragt wurden. Hierbei beschrieben die ehemaligen Fernstudierenden unter

anderem, welche Aussichten und beruflichen Wege sie nun nach dem Abbruch eingeschlagen haben. Die Ergebnisse dieser Studie werden im Rahmen des Projektes 2023 veröffentlicht.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass über die Perspektiven von Studienabbrecherinnen und -abbrechern nach dem Fernstudium in Deutschland bisher wenig bekannt ist, weshalb weitere Forschung hier innerhalb des datenschutzrechtlich erlaubten Rahmens wichtig ist. Um das Phänomen Studienabbruch grundlegend zu verstehen, sollte ein ganzheitliches Bild geschaffen werden. Hierzu zählt sowohl der Einbezug von subjektiven Abbruchsgründen, die Untersuchung weiterer Bedingungsfaktoren des Studienabbruchs sowie ein grundlegendes Verständnis für die Perspektiven von Studienabbrecherinnen und -abbrechern. Diese Aspekte werden im weiteren Verlauf des SaFe-Projekts vertieft untersucht und sollten mit der zunehmenden Relevanz von Fernstudienformaten auch in den Blickpunkt weiterer Bildungsforschung gerückt werden. ■

Aydin, Sinan; Öztürk, Aylin; Büyükköse, Gamze T.; Er, Fikret; Sönmez, Harun: An Investigation of Drop-out in Open and Distance Education. In: Educational Sciences: Theory & Practice Nr. 19, 2019, S. 40-57.

Behlen, Lars; Brade, Raphael; Himmler, Oliver; Jäckle, Robert: Verhaltensökonomisch motivierte Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs (VStud). In: Neugebauer, Martin; Daniel, Hans-Dieter; Wolter, André (Hrsg.): Studienerfolg und Studienabbruch. Wiesbaden: Springer VS 2021, S. 393-419.

Dieckmann, Heinrich; Zinn, Holger: Geschichte des Fernunterrichts in Deutschland. 1. Auflage. Bielefeld: wbv Publikation, 2017.

Doherty, William: An analysis of multiple factors affecting retention in web-based community college courses. In: The Internet and Higher Education, Nr. 9, Jg. 4, 2006, S. 245-255.

Fincham, Frank; Miles, Hewstone: Attributionstheorie und -forschung - Von den Grundlagen zur Anwendung. In: Sozialpsychologie. Berlin, Heidelberg: Springer, 2002, S. 215-263.

Heublein, Ulrich; Ebert, Julia; Hutzsch, Christopher; Isleib, Sören; König, Richard; Richter, Johanna; Woisch, Andreas: Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher. In: DZHW Projektbericht, 6/2017.

Heublein, Ulrich; Wolter, André: Studienabbruch in Deutschland. Definition, Häufigkeit, Ursachen, Maßnahmen. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 57, Jg. 2, 2011, S. 214-236.

Höllermann, Philipp; Thuy, Peter: Die Zukunft des Lernens: Trendstudie zum Fernstudium. In: Forum Erwachsenenbildung: die evangelische Zeitschrift für Bildung im Lebenslauf, Nr. 3, 2011, S. 57-59.

Miyake, Akira; Kane, Michael J.: Toward a Holistic Approach to Reducing Academic Procrastination With Classroom Interventions. In: Current Directions in Psychological Science, Nr. 31, Jg. 4, 2022, S. 291-304.

Park, Kyongok; Moon, Seol H.; Oh, Juyeon: Predictors of academic achievement in distance learning for nursing students. In: Nurse Education Today, Nr. 108, 2022, S. 105-162.

Simpson, Ormond: Student retention in distance education: Are we failing our students? In: Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning, Nr. 28, Jg. 2, 2013, S. 105-119.

Studium in der Sackgasse? Gut beraten abbrechen – eine Option mit Perspektive

Wie kann ein Studienabbruch vermieden werden? Wann ist ein Ausstieg die bessere Alternative? Wie sehen Karrierechancen für Aussteiger aus? Praxiserfahrungen zum Phänomen Studienabbruch aus sechsjähriger Projektarbeit an Hessens Hochschulen.

Von Harald Parzinski M. A.



Foto: privat

HARALD PARZINSKI M. A.
Wissenschaftlicher Mitarbeiter
Forschungsstelle des Bildungswerks
der hessischen Wirtschaft
Parkstr. 17
61231 Bad Nauheim
parzinski.harald@bwhw.de

Für Hochschullehrende kein unbekanntes Phänomen: Studierende, die über mehrere Semester hinweg immer mal wieder auftauchen, dann aber doch keine Leistungsnachweise erbringen, nach ihrer verpatzten letzten Abschlussprüfung verzweifelt um fehlende Punkte feilschen oder irgendwann von der Hochschule verschwunden sind. Kann man solche offenbar vom Scheitern im Studium gefährdeten Personen aktiv ansprechen? Ist für manche ein Ende mit Schrecken nicht die bessere Strategie? Haben Studienabbrechende in der Wirtschaft aber eine reelle Karrierechance? Wer ist hier eigentlich zuständig?

Im Zeitraum von 2013 bis 2019 waren solche und einige weitere Fragestellungen Gegenstand meiner täglichen Arbeit. Als Koordinator der Projekte „Netzwerk zur beruflichen Integration von Studienabbrechenden in Hessen, N.I.S. und N.I.S. – 2.0“¹ war meine Aufgabe, mich systematisch mit allen relevanten Akteuren an den jeweiligen hessischen Hochschulstandorten zu vernetzen. Das Ziel war, gemeinsam die genauen Problemlagen von Studienzweifelnden auszuloten und zu erproben, mit welchen Angeboten Unterstützung geleistet werden kann. Wichtige Akteure sind die Beratungskräfte der zentralen Studienberatungen der Hochschulen, die der Studierendenwerke mit ggf. assoziierten psychosozialen Beratungsstellen, die Hochschulteams der Agentur für Arbeit und die Ausbildungsberaterinnen und -berater der Kammern. Sie alle können die richtigen Ansprechpersonen für die unterschiedlichsten Facetten von Studienzweifeln

sein. Im Folgenden führe ich einige aus meiner Sicht bemerkenswerte Erkenntnisse aus, die ich Rahmen des Projektes und aus den dort entwickelten Beratungs- und Vermittlungsformaten gewinnen konnte.

Studienabbruch – Dimension und Problematik

Eine statistisch exakte Datenerhebung zur Zahl der Studienabbrechenden ist in Deutschland nicht ohne Weiteres umsetzbar. Ungenauigkeiten ergeben sich vor allem dadurch, dass sich die Studienlaufbahnen durch Hochschulwechsel statistisch nicht mitverfolgen lassen – im Gegensatz z. B. zu Österreich, wo die Matrikelnummern gekoppelt an die fix bleibende Sozialversicherungsnummer dem statistischen Bundesamt gemeldet und somit Studienverläufe anonymisiert nachverfolgt werden können. Die am besten der Realität genäherten Zahlen und weitergehende empirische Analysen liefern die einschlägigen, regelmäßigen Erhebungen des DZHW.² Demnach haben sich die Studienabbruchquoten im Zeitraum 2009 bis 2018 mit minimalen Schwankungen und Differenzierungen nach Fächern und Hochschultypen recht stabil zwischen 26 und 29 Prozent bewegt. D. h., hier geht es nicht um Fachwechselnde, sondern um knapp 30 Prozent eines Immatrikulationsjahrgangs, die letztlich ihr Studium nicht abschließen. In Zeiten steigenden Fachkräftemangels also eine bedenkliche Größenordnung. Bedeutsamer als die reine Quote ist die Betrachtung der

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7303393>

¹ Förderung bis 03/2014 durch das HMWEVW, bis 06/2019 durch das BMBF

² Vgl. die exemplarisch ausgewählten Veröffentlichungen im Literaturverzeichnis

„Die Entscheidung für ein Studium und für das Studienfach ist häufig von Zufall geprägt und nicht das Resultat einer eingehenden Analyse der mitgebrachten Fähigkeiten, Interessen, Vorlieben, Motivationsprofile und Lernmuster.“

Prozessdauer. Einige probieren nach der Schule ein Studium aus, merken nach einem Semester, dass Studieren nicht das Richtige ist, suchen sich eine passende Alternative und sind nach zwei Semestern wieder raus. „So what“, würden Volkswirtschaftlerinnen und Volkswirtschaftler dazu wohl sagen. Aber da gibt es auch diejenigen, bei denen nach ersten Zweifeln ein langer Prozess startet: Passt das Fach? Komme ich mit den Anforderungen, der Geschwindigkeit zurecht? Bekomme ich das Studium neben der notwendigen Arbeit zum Lebensunterhalt überhaupt noch geregelt? Wann bekomme ich meine Prüfungsangst in den Griff? Warum kann ich mich bloß nicht ausreichend motivieren? Ist das nicht alles zu theoretisch? Aber gibt es überhaupt gescheite Alternativen? Ich weiß jetzt, eigentlich müsste ich aussteigen, aber nach sieben Semestern? War dann nicht alles umsonst? Dann probiere ich es nochmal im nächsten Semester – diesmal aber wirklich.

Aus diesem Auszug der in der Beratungspraxis regelmäßig gehörten Zweifel lässt sich zum einen erahnen, warum sich so ein Prozess ziehen kann – bis zu einem eigentlich angezeigten Abbruch bzw. bis vielleicht die Kurve zum erfolgreichen Abschluss endlich genommen ist. Diese Leerlaufzeiten sind das eigentlich Problematische. Sie tun nicht gut; unserer Wirtschaft nicht und – mit zunehmender Dauer – ebenfalls nicht der Psyche der Studierenden. Zum anderen wird deutlich, Studienzweifel können sehr unterschiedliche, nicht selten multifaktorielle Ursachen haben. Und: Die Beratungskräfte, die helfen wollen, o. g. Leerlaufzeiten zu verkürzen, können nur Studienzweifelnde erreichen. Studienabbrechende suchen praktisch keine Beratung mehr auf. Vielmehr markiert ein Studienabbruch das Ende eines – mit der Exmatrikulation besiegelten – unterschiedlich langen Prozesses, dem nun eine in aller Regel zuvor bereits gefundene Anschlussoption folgt.

Mangelnde berufliche Orientierung – eine unterschätzte Ursache

In den Beratungsnetzwerken geht es zwar darum, wie man durch Erfahrungsaustausch, gute Kooperationen und gemeinsame Aktionen hilft, Lösungen für die vielfältigen Problemlagen zu entwickeln. Natürlich wurden im Austausch untereinander immer aber mögliche grundlegende Ursachen thematisiert, die man besser beseitigen müsse, als sie jetzt mühsam zu reparieren.

Als Folge jahrzehntelang ansteigender Studierneigung wird in der Öffentlichkeit diskutiert, dass heute junge Menschen eines Jahrgangs die Hörsäle füllen, die früher vielleicht eine Ausbildung gemacht hätten und eben den höheren Anforderungen eines Studiums nicht gewachsen sind. Dies wird auch tatsächlich in der Beratung bei einer Reihe Studierender beobachtet. Daneben aber auch eine andere – weniger beachtete – Folge: Das Gros der heutigen Schülerinnen und Schüler ist schon früh mit der zwar oft diffusen, aber dennoch tief verankerten Idee ausgestattet, später nach Möglichkeit studieren zu gehen. Dies führt häufig durchaus zu zielstrebigem Lernverhalten. Es immunisiert aber ebenso vor einer offenen Auseinandersetzung mit den Angeboten einer gründlichen beruflichen Orientierung. „Betrifft mich nicht, ich mache später eh Abi“, war bereits 2011 eine typische Achtklässler-Antwort auf die von mir – im Rahmen eines Landes-Berufsorientierungsprojektes – im Klassenraum vorgestellte Option, sich von Auszubildenden (Azubi) ansässiger Unternehmen aus erster Hand ein Bild verschiedener Ausbildungsberufe geben zu lassen. Hinzu kommt, dass Berufsorientierung zwar an Haupt- und Realschulen ein gut verankertes Element ist. Aber inzwischen werden diese Schulformen nur noch von einer Minderheit aller Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe 1 besucht. So fanden sich im Schuljahr 2016/17 nur noch 24 Prozent der Fünftklässler in Haupt- und Realschulen ein – aber schon 40 Prozent in Gymnasien.³ Auch wenn dort Berufsorientierung in den

³ Statistisches Bundesamt, Schulen auf einen Blick, 2018, S. 26

letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat, bleibt die gymnasiale Grundausrichtung dennoch klassischerweise die Vorbereitung auf ein Studium.

Im Ergebnis ist die Entscheidung für ein Studium und für das Studienfach häufig von Zufall geprägt und nicht das Resultat einer eingehenden Analyse der mitgebrachten Fähigkeiten, Interessen, Vorlieben, Motivationsprofile und Lernmuster; gefolgt von einer Zuordnung zu Tätigkeitsprofilen passender Berufsbilder mit den dazu jeweils möglichen Zugangswegen. Das ist zugegeben eine für junge, sich ja gerade erst in ihren Profilen entwickelnde Menschen eine anspruchsvolle und ohne Unterstützung schnell überfordernde Aufgabe. Es wäre aber hilfreich, um eine Vielzahl von Studienzweifeln gar nicht erst aufkommen zu lassen.

Aus Orientierungsworkshops für grundlegend zweifelnde Studierende, in denen ich zunächst eine intensiv biografische Rückschau initiierte, dazu folgende typische Fälle:

- Fall 1: „Meine Eltern sind beide Akademiker. Bei uns zu Hause war irgendwie immer klar, dass ich studieren würde. Aber so richtig darüber gesprochen wir haben gar nicht. Und als ich dann endlich gebeichtet habe, dass ich überlege abzubrechen, war ich ganz überrascht, dass sie da total verständnisvoll waren. Ich sollte natürlich das machen, mit dem ich glücklich werde. Sie hätten ja auch nur angenommen, dass ich natürlich studieren wollte.“
- Fall 2: Eine durchaus leistungsstarke Schülerin studiert zunächst Mathematik, kommt von den Anforderungen her auch gut zurecht, kann sich aber nicht begeistern. Sie wechselt die Stadt und das Fach – nun BWL. Sie schafft auch hier zunächst die Credits. „... aber trotzdem bin ich hier auch wieder so unmotiviert. Ich traue mich das ja gar nicht zu sagen, ich weiß auch nicht, warum. Aber irgendwie packt es mich nicht genug und ich hänge mich nicht genug rein. Dann nimmt das doch kein gutes Ende oder – was soll ich tun?“ Möglicherweise ist diese junge Frau eine gute Praktikerin, möglicherweise sogar mit latentem handwerklichem oder kaufmännischem Geschick, und in einer praxisnahen Berufsausbildung viel besser aufgehoben – sie hat es aber bisher nie erfahren. Schulpraktika hat sie nie zielgerichtet zur Orientierung genutzt, sondern auf den letzten Drücker gefunden.
- Fall 3 hierzu noch aus der Praxis der Zentralen Studienberatung einer Universität: Ein Student möchte sich nach vorangegangenen Studienfachwechsel erneut hinsichtlich eines passenderen Faches beraten lassen. O-Ton des Beraters: „Lassen Sie mich raten: Auch Wirt-

schaftsinformatik ist Ihnen viel zu theorie-lastig und abstrakt? Schon mal drüber nachgedacht, dass ein Studium generell nicht die richtige Lernform für Sie ist?“

Eines ist den Fällen dieser Studierenden gemein: Es lässt sich überhaupt darüber berichten, weil sie den Weg in ein Beratungsangebot gefunden haben. Wenn man sie fragt, kennen sie meist weitere Kommilitoninnen und Kommilitonen, die ähnliche Probleme haben, diese aber mit sich allein ausmachen – ein Befund, der zu Projektbeginn von den Beratungskräften unterstrichen wird. Gemessen an den hohen Studienabbruchquoten nehme leider nur ein Bruchteil der zuvor Zweifelnden bestehende Beratungsangebote wahr. Im N.I.S.-Projekt wurden deshalb neue Angebote und neue Formate erprobt und beworben, um mehr Studienzweifelnde – möglichst früh – zu erreichen.⁴ So wurden – neben den o. g. Orientierungsworkshops – gemeinsam mit allen an einem Hochschulstandort vertretenen Beratungskräften Infoveranstaltungen und regelmäßige offene Sprechstunden durchgeführt. Ein weiteres Format hat sich als in mehrfacher Hinsicht erfolgreich erwiesen.

Studienaussteigende – die Perspektive der Wirtschaft

Insbesondere bei den Kammern in Nordhessen waren seit ca. 2014 zunehmend Wünsche aus der Wirtschaft eingegangen, dass etwas unternommen wird, um mit den potenziellen Studienabbrechenden direkt in Kontakt zu kommen. Viele hätten schon mehrfach Nachwuchskräfte mit Studienhintergrund ausgebildet und dabei gute Erfahrungen gemacht. Ein Azubi-Speed-Dating für Studienabbrechende wäre doch gewiss eine gute Idee.

Im Kasseler Netzwerk waren wir zunächst skeptisch, immerhin gehen ja nur relativ wenige Zweifelnde überhaupt den Schritt in die Beratung. Und aus dieser kleinen Grundgesamtheit dürfte wiederum eine Minderheit entschlossen sein, gezielt nach Ausbildungsstellen als Anschlussalternativen zu suchen. Kurzum, wir hatten uns letztlich für einen Versuch entschieden und waren völlig überrascht, dass ca. 50 Studierende teilnahmen und im Dating-Modus direkt mit den Personalverantwortlichen von 16 Unternehmen ins Gespräch kamen. Die Unternehmen waren begeistert. Einige konnten nach diesen Erstkontakten ihre freien Stellen für Ausbildung und Duales Studium besetzen. Und diejenigen, die leer ausgingen, hatten zumindest wenig Aufwand investieren müssen. Die Speed-Datings haben sich jedoch nicht nur als innovativer Recruiting-Marktplatz für Unternehmen erwiesen. Dieses Format hat auch Studierende angezogen, die

⁴ Für mehr Info zur N.I.S.-Projektarbeit s. Parzinski, H. 2017 im Literaturverzeichnis

noch völlig unentschlossen waren und sich auch nur zögerlich in die Dating-Slots eingereicht haben. Sie haben z. T. dort aber zum ersten Mal erfahren, dass es überhaupt eine Zentrale Studienberatung gibt, die z. B. vielerlei Hilfestellungen kennt oder vermittelt, um das Studium noch zu retten. So äußerte sich ein Studienberater: „Ich habe hier heute schon einige wichtige Erstberatungen mit Studierenden geführt, die eigentlich gar nicht aussteigen wollen. Wenn das so ist, dass diese Leute nicht gleich zu mir finden, komme ich eben auch hierhin.“ Der Erfolg dieses Formats hat sich schnell bei den Netzwerken der anderen hessischen Hochschulstandorte herumgesprochen und wurde insgesamt neunmal wiederholt.

Die Sicht der Wirtschaft sollen folgende Statements illustrieren, die ich aus den vielen Unternehmenskontakten rund um die durchgeführten Speed-Datings mitgenommen habe: „Ich bin total begeistert von dem Format. Aus dem letzten Speed-Dating konnte ich sogar drei Azubis rekrutieren, die dann alle unser normales Bewerbungsverfahren durchlaufen haben. Übrigens alle drei sagten, sie wollten sich bei der Veranstaltung eigentlich nur mal umschauchen und waren überrascht, was der Beruf Bankkaufmann doch zu bieten hat. Jetzt bin ich gespannt, was sich heute ergibt.“ Zitat Ausbildungsleiterin einer ansässigen Sparkasse.⁵

Gerade bei kaufmännischen Berufen werden das höhere Alter und die Lebenserfahrung von Studienaussteigenden als von vornherein besseres Standing im Kundenkontakt positiv bewertet. Aber auch ausgeprägtes Leistungsverhalten und Zielstrebigkeit können hier zum Vorteil gereichen. „Studienaussteiger fallen bei uns in der Regel als besonders motiviert und leistungsstark auf“, so der Personalleiter eines großen hessischen Logistikunternehmens. „Wir haben das bei uns mal recherchiert und waren überrascht, dass gut ein Viertel unserer Azubis einen Studienhintergrund hatte. Zum Teil wussten wir das gar nicht. Und diese jungen Leute gehören zumeist zu den Leistungsstärkeren bei uns und haben gute Chancen aufzusteigen.“

Der Geschäftsführer eines mittelständischen Unternehmens in der Maschinenbaubranche gibt zu den Entwicklungsmöglichkeiten von Absolventinnen, Absolventen, Abbrecherinnen und Abbrechern

zu bedenken, „dass unsere Prozesse so hochspezialisiert sind, dass auch Bachelor-Ingenieure etwa ein Jahr benötigen, um richtig einsatzfähig zu sein. Das relativiert die anstehende Ausbildungszeit zum Industriemechaniker, die wir in einen Studienaussteiger zunächst einmal investieren müssen, doch etwas. Zumal er sich dann schon bestens mit unseren Systemen auskennt. So arbeitet derzeit bei uns in der Konstruktion dieser Facharbeiter nach einer internen Weiterbildung gleichberechtigt neben dem Bachelor-Ingenieur und bekommt auch das gleiche Gehalt.“

Bei den Speed-Datings wurde neben den durchweg guten Chancen, die sich für Unternehmen wie für Aussteigewillige ergaben, auch augenscheinlich, dass einige Studierende doch stark verunsichert auftraten und so in üblichen Bewerbungsverfahren kaum hätten überzeugen können. „Ich hatte den Eindruck, den einen oder anderen Kandidaten hätten wir psychisch erst mal ordentlich aufpäppeln müssen. Manchmal hatte ich denen sogar aufgezeigt, dass sie doch durchaus etwas können und das auch darstellen dürfen“, so fasste eine Ausbildungsleiterin einige der Dating-Begegnungen zusammen.

Es soll hier nicht unberücksichtigt bleiben, dass diejenigen Unternehmen, die sich für unsere Speed-Datings angemeldet haben, naturgemäß eine positive Haltung gegenüber Studienaussteigenden mitbringen und es sicherlich anderenorts auch pauschal Vorbehalte hinsichtlich Leistungsvermögen und Durchhaltefähigkeit gibt. Der Fachkräftemangel dürfte jedoch eine offene Haltung weiter befördern – zu Studienaussteigenden wie auch zu anderen erschließbaren Reserven wie Menschen mit Migrationshintergrund, Bewerbenden mit Teilzeitwünschen etc.

Was also tun, wenn einem als Hochschullehrenden Studierende auffallen, die irgendwie nicht vorwärts zu kommen scheinen? Vor dem Hintergrund der negativen Folgen für die dargestellten langen Zweifelsphasen erscheint eine vorsichtige Ansprache mit Verweis auf die zentralen Studienberatungen sicherlich angeraten. Dort dürfte – auch ohne ein landesweites Netzwerkprojekt – gut in passenden Hilfestellungen für die vielfältig dahinterliegenden Schwierigkeiten gelotst werden. ■

⁵ Vgl. das zu diesem Fall erstellte Doku-Video:

www.youtube.com/watch?v=TcnISRGKKKQ&list=PLv1lbn6ou7pOP4p53UG7tUAEUdPtur5of&index=1

Heublein, U.; Ebert, J.; Hutzsch, C.; Isleib, S.; König, R.; Richter, J.; Woisch, A. (2017): Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen, Forum Hochschule, 1/2017. Hannover DZHW.

Neugebauer, M.; Heublein, U.; Daniel, A.: Studienabbruch in Deutschland: Ausmaß, Ursachen, Folgen, Präventionsmöglichkeiten. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 Jg. 2019, S. 1025–1046. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00904-1>

Parzinski, H.; Marc, R.: Beratungs- und Angebotsstrukturen für Studienzweifelnde. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 3, 2017. S. 275–280.

hlb-Bundesvereinigung im Mitgliederdialog

Update zur hlb-Kampagne „Erfolg braucht HAW“

Das Bundespräsidium der Bundesvereinigung des Hochschullehrerbunds **hlb** diskutierte am 25. Oktober 2022 gemeinsam mit Mitgliedern, wie der Verband seinen hochschulpolitischen Forderungen aus der Kampagne „12plusEins“ nach deren Beendigung Nachdruck verleihen kann. Bereits bei den konzeptionellen Vorbereitungen zur Kampagne waren die Landesverbände in der dafür eingerichteten Steuerungsgruppe beteiligt. Mit einem digitalen Dialogformat hat die Bundesvereinigung nun die Mitglieder erneut in die inhaltlichen Überlegungen eingebunden. Auf einem digitalen Dashboard konnten die **hlb**-Mitglieder im Vorfeld Anregungen, Meinungen, Erfahrungen und Empfehlungen für die nächsten Schritte zur Umsetzung der Kampagnenziele mitteilen. Den bis zu 80 Teilnehmenden berichtete das Bundespräsidium zunächst im großen Plenum über erste Beobachtungen in der hochschulpolitischen Entwicklung nach Ende der **hlb**-Kampagne.

Ein zentrales Anliegen des **hlb** ist die aufgabengerechte Anpassung der Lehrverpflichtung für Professorinnen und Professoren an HAW, denn mit dem derzeitigen Lehrdeputat von 18 SWS ist Forschung kaum möglich. Erste Anzeichen lassen darauf schließen, dass in der Politik inzwischen durchaus wahrgenommen wird, dass die zahlreichen neu hinzugekommenen Aufgaben an HAW nicht mehr mit einem vor über 50 Jahren vereinbarten Lehrdeputat erfüllt werden können. Die Lösungsansätze sehen vorerst nur Planungen von Korrekturen an dem einst vom Wissenschaftsrat (WR) als „Forschungspool“ (WR 1993) bezeichneten Absenkungsdeputat vor, mit dem mehr Freiraum für Forschung geschaffen werden sollte. Überraschen dürfte der vor über 30 Jahren in der Empfehlung des WR von 1991 geäußerte und damals durchaus fortschrittliche Ansatz, wenn es heißt: „Ein ‚Forschungspool‘ in Höhe von 7 % der Lehrverpflichtungen entspricht dem Umfang einer Reduktion der Lehrverpflichtungen von 18 auf 17 SWS. In dieser Höhe erscheint der ‚Forschungspool‘ auch finanzpolitisch vertretbar.“* Die meisten Bundesländer haben diese Zielsetzung bis heute nicht umgesetzt.

Heute würde auch die Erhöhung des Forschungspools allein nicht mehr ausreichen, damit alle Kolleginnen und Kollegen ihren Forschungsauftrag erfüllen können.

Aus den verschiedenen Bundesländern wurde über ein heterogenes Bild bei der Gewährung von Forschungsfreiräumen berichtet. Überwiegend scheinen die Absenkungsmöglichkeiten für Forschung zu gering und die Vergabe zu bürokratisch und/oder wenig transparent. Durch eigene Forschung könne auch die Qualität der Lehre verbessert werden. Zugleich ist der Erfolg in der Forschung mittlerweile nahezu das einzige Kriterium zur Bewilligung von besonderen Leistungszulagen, einem Zulageninstrument der W-Besoldung. Als problematisch wurde geschildert, dass an etlichen Hochschulen das Lehrdeputat von 18 SWS pro Professur nicht ausreicht, um die Lehre in allen angebotenen Studiengängen zu erbringen. Unter solchen unhaltbaren Umständen gelingt es den Betroffenen oftmals gar nicht, ihre Aufgaben in der Forschung zu erfüllen. Die Lehrabsenkung für Forschung in den LVVO der Bundesländer ist heterogen geregelt. Vorteile haben Hochschullehrende in jenen Bundesländern, in denen der Lehrabsenkungs-Pool von meist sieben Prozent ausschließlich für Forschung zur Verfügung steht, wie in Hamburg. Hier regelt die LVVO ein spezifisches „Forschungskontingent“. Angesprochen wurde auch, dass selbst ein Regellehrdeputat von zwölf SWS nicht ausreichen würde, um die Forschungsaufgaben annähernd erfüllen zu können. So sei zwar die Forderung nach zwölf SWS ein erster und auch wichtiger Aufschlag des **hlb**, müsse aber mittlerweile eher neun SWS lauten. Verwiesen wurde dabei auf den Wissenschaftsrat (WR 2007), der ein Lehrdeputat von zwölf SWS für eine Lehrprofessur mit 30 Prozent Forschung empfiehlt.

Ein zweites gravierendes Defizit der HAW, das mit der Kampagne thematisiert wurde, betrifft die fehlende personelle Unterstützung der Hochschullehrenden durch wissenschaftlich Mitarbeitende. Nach wie vor wird von den Mitgliedern ein wissenschaftlicher Mittelbau als zentrale Voraussetzung für den Erfolg von

angewandter Forschung an HAW betrachtet. Dieses Thema solle weiterhin auf der hochschulpolitischen Agenda bleiben.

Als weiteres Anliegen wurde aus dem Kreis der Teilnehmenden geschildert, dass die Qualifizierung und die Leistungen der Professorinnen und Professoren an den HAW oftmals in der Politik zu wenig wahrgenommen würden. Die mit dem Bundesverfassungsgerichtsurteil 2010 konstatierte Gleichstellung der Hochschullehrenden an HAW – damals Fachhochschulen – hinsichtlich der Wissenschaftsfreiheit (Artikel 5 Absatz 3 Grundgesetz) wird auch nach zwölf Jahren in der politischen Praxis unzureichend anerkannt, wie nicht zuletzt das Beispiel des zögerlichen Umgangs mit dem Promotionsrecht für HAW verdeutlicht.

Mit der Kampagne „Erfolg braucht HAW“ hatte der Hochschullehrerbund **hlb** erstmals in einer konzertierten Aktion mit allen Landesverbänden und in einem solchen Format auf den fehlenden Mittelbau und den Mangel an Zeit für angewandte Forschung an den HAW aufmerksam gemacht. Im Dialog machten die Teilnehmenden deutlich, dass diese Zielsetzung auch weiterhin auf der hochschulpolitischen Agenda des Verbands bleiben sollte.

Dr. Karla Neschke

*Wissenschaftsrat (WR 1990): Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen in den 90er Jahren. Köln 1991, S. 112.

Bundesgeschäftsstelle

Gaby Wolbeck geht, Nathalie Anhäuser kommt

23 Jahren lang war Gaby Wolbeck in der Geschäftsstelle der **hlb**-Bundesvereinigung mit großem Engagement für das Sekretariat und für die Mitgliederverwaltung tätig. Zum 31. Oktober 2022 wechselte sie nun in den Ruhestand. Den Delegierten der 16 Landesverbände

des Hochschullehrerbunds **h/b** ist Gaby Wolbeck durch die Vorbereitung und Begleitung der jährlichen Delegiertenversammlung als vertrauensvolle Ansprechpartnerin bekannt. Daneben lagen zahlreiche organisatorische Aufgaben für das **h/b**-Seminarprogramm, die Abonnenten und den Versand der Verbandszeitschrift „Die neue Hochschule“ in ihrer Zuständigkeit. Den Mitgliedern und Landesvorständen war sie mit telefonischen Auskünften und bei Terminvereinbarungen eine zuverlässige und zugewandte Ansprechpartnerin. Seit Beginn ihrer Tätigkeit für die Bundesvereinigung ist sie dem **h/b**-Landesverband Nordrhein-Westfalen eng verbunden und wird dessen Präsidium bei Verbandsangelegenheiten auch in ihrem Ruhestand weiterhin unterstützen.

Das Team der Geschäftsstelle hat sich in einer kleinen Feier verabschiedet und dankte ihr dabei für die gute und vertrauensvolle Zusammenarbeit sowie für die jederzeit kompetente Unterstützung. Das ehrenamtliche Bundespräsidium wird die Gelegenheit der in diesem Jahr wieder in Präsenz geplanten Weihnachtsfeier in Bonn nutzen, um sich von Gaby Wolbeck zu verabschieden.

Als Nachfolgerin konnte die Bundesvereinigung die Bürokauffrau Nathalie Anhäuser gewinnen, die 20 Jahre Erfahrung als Sekretärin, Assistentin der Geschäftsführung und im Veranstaltungsmanagement mitbringt. Seit dem 1. Juli 2022 gehört sie in Vollzeit zum Team der Geschäftsstelle und hat nach einer kompakten Einarbeitungszeit bereits seit Oktober alle Arbeitsbereiche übernehmen können. Die Bundesvereinigung hat mit Nathalie Anhäuser eine erfahrene, fachkundige Mitarbeiterin gewonnen und so den Generationenwechsel in diesem zentralen und sensiblen Verwaltungsbereich auf hervorragende Weise gestalten können.

<https://www.hlb.de/ueber-uns/geschaeftsstelle>

Karla Neschke

h/b-Kolumne

Wer zu spät kommt ...



Foto: privat

Jochen Struwe

Von Ferdinand Lassalle stammt folgende Erkenntnis: „Alle große politische Aktion besteht in dem Aussprechen dessen, was ist, und beginnt damit. Alle politische Kleingeisterei besteht in dem Verschweigen und Bemänteln dessen, was ist.“ Nun denn, sprechen wir es aus:

Als jemand, der in seiner Familie Erstakademiker war und der seit 45 Jahren SPD-Mitglied ist, fühle ich mich immer wieder vor den Kopf gestoßen, wenn ich in Gesprächen mit Abgeordneten, Ministern oder Staatssekretären meiner Partei auf Bundes- wie Landesebene über Anliegen des **h/b** diskutiere. Sei es das eigenständige Promotionsrecht, sei es die stärkere Berücksichtigung der HAW bei der Forschungsförderung, sei es die Forderung nach einer Absenkung des Lehrdeputats oder nach einem wissenschaftlichen Mitarbeiter pro Professur (12plusEins). Häufig höre ich dann ein „Ja,

aber ...“, „Wir würden ja gerne, aber die Finanzministerin ...“, „Da warten wir erst mal ab, was die anderen machen ...“ – und das von Wissenschaftspolitikern einer Partei, die den Aufstieg durch Bildung zu ihren Genen zählt und deren parteinahe Stiftung, die Friedrich-Ebert-Stiftung, 1925 gegründet wurde, um „der Diskriminierung der Arbeiter auf dem Gebiet der Bildung entgegenzuwirken“.

Schauen Sie sich mir hingegen an, in welchen Bundesländern bspw. das Promotionsrecht an HAW zuerst verliehen wurde, so waren es CDU/CSU-geführte (2015 in Hessen, 2020 in Sachsen-Anhalt, hier allerdings unter maßgeblicher Mitwirkung des SPD-Ministers und Kollegen Armin Willingmann, und 2022 in Bayern und Nordrhein-Westfalen).¹ Auch die langjährige, beispielhafte Förderung von HAW-Studierenden durch die CSU-nahe Hans-Seidel-Stiftung verdient in diesem Kontext anerkannt zu werden. CDU/CSU scheinen besser verstanden zu haben, dass und wie die HAW den Bildungsaufstieg erleichtert.

Also vorwärts, liebe Genossinnen und Genossen Wissenschaftspolitiker, wartet nicht immer auf andere, denn sonst – siehe oben.

Ihr Jochen Struwe

Vizepräsident der **h/b**-Bundesvereinigung
Stellvertretender **h/b**-Landesvorsitzender
Rheinland-Pfalz

¹ Die Regelungen zum eigenständigen HAW-Promotionsrecht in Baden-Württemberg (2014, geführt durch Bündnis 90/Die Grünen), Schleswig-Holstein (2016, SPD-geführt), Nordrhein-Westfalen (2019, CDU-geführt) und Berlin (2021, SPD-geführt) erkennen das HAW-Promotionsrecht zwar grundsätzlich an, führten aber jüngst nur in Baden-Württemberg zu einer Konkretisierung durch Verleihung des Promotionsrechts.

h/b-Podcast

Rechtsthemen jetzt auch als Podcast

Informationen zu Rechtsthemen bietet der **h/b** jetzt auch über einen Podcast an. „Auf der Tonspur – das Recht für Hochschullehrende zum Nachhören“ – so heißt der neue Audio-Podcast mit den erfahrenen Syndizi und Rechtsreferenten des **h/b**. Die erste Folge erschien im November. Sie ist inzwischen auf allen gängigen Streaming-Diensten unter dem Titel erreichbar. Monatlich sind jeweils neue Episoden geplant. Dabei wird es um Themen aus dem Arbeitsalltag von Hochschullehrende gehen. Ein breites Spektrum an Rechtsfragen soll im Podcast gut verständlich für das entspannte Hören

nebenbei, konzentriert oder auch unterwegs aufbereitet werden. Im Fokus stehen Themen rund um die Lehre, die Forschung, die akademische Selbstverwaltung, das Arbeits- oder Dienstverhältnis bis hin zur Altersversorgung.

Die fundierte Beantwortung dieser Fragen gehört zum Kerngeschäft des Hochschullehrerbunds **h/b**. Das mehr als 80 Themen umfassende Repertoire an Info-Blättern auf der Website des **h/b** wird durch dieses neue Audio-Format ergänzt. In der ersten Episode erläutert Syndikusrechtsanwalt Dr. Christian Fonk das häufig nachgefragte Thema „Mehrlehre“ an Hochschulen. **KN**

Die THI als Player im Europäischen Forschungsraum: eine vollkommene Verwandlung?

Ein wesentlicher Schritt auf dem Weg in den Europäischen Forschungsraum ist der Aufbau eigener Expertise samt entsprechender Systeme zur EU-Förderung. Der Forschungsadministration kommt beim Aufbau von praktischem Wissen und sozialem Kapital eine aktive Gestaltungsfunktion zu.

Von Christian Duft und Georg Overbeck



Foto: THI

CHRISTIAN DUFT

Dipl.-Ing. (FH)
EU-Referent
Technische Hochschule Ingolstadt
Abteilung FORTEC
Esplanade 10
85049 Ingolstadt
christian.duft@thi.de
www.thi.de/forschung

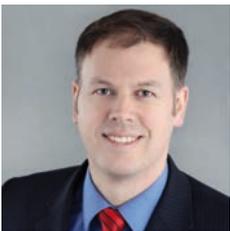


Foto: THI

GEORG OVERBECK

Dipl.-Kulturwirt (Univ.),
Dipl.-Verwaltungswirt (FH), MBA
Leiter FORTEC
Technische Hochschule Ingolstadt
Abteilung FORTEC
Esplanade 10
85049 Ingolstadt
georg.overbeck@thi.de
www.thi.de/forschung

Vor zehn Jahren scheiterte die Technische Hochschule Ingolstadt (THI) noch regelmäßig daran, Mittel aus dem Europäischen Forschungsrahmenprogramm einzuwerben. Im Jahr 2022 ist sie ungleich erfolgreicher. Obschon eine Hochschule mittlerer Größenordnung, rückte die THI in der EU-Statistik (Europäische Kommission, 2022) mit 2,9 Millionen Euro eingeworbenen Fördermitteln im 8. EU-Forschungsrahmenprogramm HORIZON 2020 (H2020) auf die bundesweit dritte Position unter den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAW) vor. Bereits Mitte 2022 beliefen sich die eingeworbenen EU-Mittel auf rund 3,5 Millionen Euro aus sieben Beteiligungen im 9. EU-Forschungsrahmenprogramm HORIZON EUROPE (HEU).

Diese Entwicklung ist so grundsätzlich, dass sie die Assoziation der Metamorphose hervorruft, die die Insektenwelt durchläuft. Ähnlich einer Population in einem natürlichen Selektionsprozess müssen sich auch Hochschulen verstärkt an Anforderungen ihrer Umwelt anpassen, um in der Förderlandschaft zu bestehen (vgl. Hannan, Freeman 1977, S. 929–964). Was sind die Erfolgsfaktoren für diese Verwandlung? Wie lassen sie sich verstetigen, und kann diese Transformation überhaupt als „vollkommen“ qualifiziert werden? Hierzu möchten wir unsere persönlichen Erfahrungen mit EU-Neueinsteigenden teilen.

Selbstdefinition EU-Projekt

Den Begriff „EU-Projekt“ definieren wir im Zuge unserer eigenen Erfahrungen vergleichsweise eng: Wir grenzen ihn insbesondere von großvolumigen

EFRE- und ESF-Projekten ab, die gezielt die regionale Entwicklung befördern. Genuine EU-Projekte sehen wir im Europäischen Forschungsraum verwurzelt, mithin in einer grenzüberschreitenden Zusammenarbeit. Damit ist unser Hauptaugenmerk auf das jeweils geltende EU-Forschungsrahmenprogramm gerichtet.

Ausgangslage

Die 1994 gegründete THI ist eine HAW mit rund 7.000 Studierenden in sechs Fakultäten. Ein Meilenstein für die Forschung war die Verleihung des Titels „Technische Hochschule“ im Jahr 2013. Dieser war aus einem Wettbewerb der bayerischen HAW hervorgegangen. Die damit verbundene Finanzierung trug entscheidend zur Bildung eines akademischen Mittelbaus bei. In der HRK-Forschungslandkarte ist die THI mit drei Forschungsschwerpunkten vertreten: Dem Anforderungsprofil der Industrie vor Ort entspricht der Schwerpunkt „Fahrzeugsicherheit und Innovative Mobilität“. Ein wichtiger Schritt für die Entwicklung der dafür notwendigen Forschungsinfrastruktur mit überregionaler Strahlkraft war die Empfehlung des Wissenschaftsrats für den Forschungsbau CARISSMA (2010) im gleichnamigen Bund-Länder-Programm. Einen weiteren großvolumigen Schwerpunkt stellt der 2020 gegründete KI-Mobilitätsknoten Ingolstadt Almotion Bavaria dar. Dieser wird durch die Hightech-Agenda Bayern gefördert und bis 2025 auf 120 wissenschaftliche Mitarbeitende ausgebaut. Dritter Forschungsschwerpunkt sind „Erneuerbare Energien und Nachhaltigkeit“.

Permalink:

<https://doi.org/10.5281/zenodo.7303396>

Die Jahre 2004 bis 2008

Die ersten drittmittelfinanzierten Forschungsaktivitäten an der THI begannen 2004 mit der Gründung eines Instituts für Angewandte Forschung – im strategischen Zeitfenster, in dem das Bayerische Hochschulgesetz die anwendungsbezogene Forschung und Entwicklung als künftige Aufgabe an die Seite der Lehre stellte. Den Startpunkt der EU-Aktivitäten markierte vier Jahre später die Aufnahme in die European University Association (EUA). Die Hauptzielsetzung bestand hier zunächst darin, im überregionalen Umfeld als Forschungsstätte wahrgenommen zu werden. Eine (kurzfristige) Beteiligung an EU-Projekten spielte keine Rolle.

Ergebnis: Die THI reichte in diesem Zeitraum keinerlei EU-Anträge ein. Die EUA-Mitgliedschaft lenkte das Interesse der Forschenden jedoch verstärkt auf öffentliche Förderprogramme, die angesichts der Fokussierung auf die Auftragsforschung eine untergeordnete Rolle gespielt hatten.

Die Jahre 2008 bis 2012

In dieses Bild passt, dass die THI im Jahr 2010 zwar erstmals als Projektpartner im damaligen EU-Forschungsrahmenprogramm (FRP 7) fungierte, die Initiative hierfür jedoch von entsprechend vernetzten Industriepartnern ausgegangen war. Ebenso wie die EUA-Mitgliedschaft kann diese Aktivität rückblickend als singulärer Effekt, jedoch nicht als bewusster Baustein einer künftigen EU-Strategie gewertet werden. Den ersten Schritt in Richtung einer selbst

initiierten EU-Aktivität stellte erst die (unerwartet) erfolgreiche Einwerbung eines Eurostars-Projekts dar. Abgesehen vom Aufbau von Abwicklungsroutinen führten die beiden genannten Projekte zu keiner nennenswerten Steigerung des institutionellen Wissens. Auch entstammten die antragstellenden Professoren unterschiedlichen Bereichen, sodass die Projekte als „wissenschaftliche Inseln“ nicht miteinander vernetzt waren und dadurch keine kritische Masse zur Verstetigung aufgebaut werden konnte. Primärer Impetus war vielmehr die Steigerung der Anzahl öffentlicher Förderprojekte, unabhängig von Überlegungen zu Förderquelle und -programm. Die entstandene Vielfalt an Förderprogrammen erforderte eine breite und kompetente Beratung der Forschenden durch einen zentralen Know-how-Träger. In den folgenden Jahren konnte diese Nachfrage bedient werden, indem insbesondere aus Mitteln des wettbewerblichen Bayerischen Landesforschungsprogramms vermehrt Forschungsreferentinnen und -referenten eingestellt wurden. Diese spezialisierten sich auf bestimmte Förderbereiche.

Ergebnis: Bis 2012 reichte die THI drei EU-Anträge ein, von denen zwei bewilligt wurden. Die eingeworbenen EU-Mittel betragen in diesem Zeitraum rund 487.000 Euro.

Die Jahre 2012 bis 2016

Verbunden mit der genannten Spezialisierung ging erstmals die Schaffung einer EU-Referentenstelle einher. Damit flossen ab 2012 zunehmend strategische Aspekte zur Positionierung im Europäischen



Abbildung: EU-Aktivitäten an der THI seit 2008

„Die strategischen Ausarbeitungen für die EU-Wissensvermittlung und -diffusion lohnten sich selbst bei abgelehnten Anträgen, da sie einen Lerneffekt zur Folge hatten, von dem weitere Anträge profitierten.“

Forschungsraum ein. Bisherige Einzelaktivitäten wurden bewertet und gebündelt. Die Beratungs- und Verwaltungsabläufe zur Unterstützung der Wissenschaft wurden optimiert, um eine solide strukturelle Basis zur Beantragung und Abwicklung nach einheitlichem Standard zu gewährleisten. Parallel dazu fand eine sukzessive Transformation der EU-Aktivitäten von der bisherigen, über „zufällige“ Kontaktforderungen gesteuerten Beteiligung hin zu bewussten und aktiven Beteiligungsentscheidungen mittels zielorientierter Vernetzungsaktivitäten statt.

Als willkommener Nebeneffekt verringerten sich Projektbeteiligungen an nur selten bedienten Förderprogrammen. Die damit freigesetzten Ressourcen ermöglichten die Fokussierung auf das einheitliche Regelwerk des Forschungsrahmenprogramms. Infolgedessen wuchs in Wissenschaft und Verwaltung sukzessive das Bewusstsein um dessen spezifische Besonderheiten. Nichtsdestoweniger wurde die Erfahrung gemacht, die strukturelle Trägheit des Hochschulsystems in seiner Gesamtheit trotz entsprechenden Anpassungsdrucks nicht zu unterschätzen. Die formale Umsetzung von EU-Regelwerken war dabei eine zentrale Herausforderung. So ließen sich neue Kalkulations-, Abrechnungs- oder Dokumentationsmethoden nicht problemlos einführen, da sich der bisherige „mentale Werkzeugkasten“ an den bekannten nationalen Programmen orientierte. Hausinterne Schulungen trugen hier sukzessive zur Qualitätssteigerung bei. Als hilfreich erwiesen sich zudem die BMBF-Förderprogramme „EU-Antrag-FH“ und „EU-Strategie-FH“. Im letztgenannten Programm war die THI zwar nicht erfolgreich, setzte sich jedoch in dessen Rahmen aktiv mit Stärken, Schwächen, Potenzialen und Herausforderungen auseinander. Parallel dazu befasste sich eine zunehmende Zahl interessierter, noch EU-unerfahrener Wissenschaftler erstmals mit Förderlogiken und grundsätzlichen Antrags schemata und entwickelte so ein Verständnis des Zusammenspiels der verschiedenen Projektbeteiligten.

Ergebnis: Im genannten Zeitraum steigerte die THI die Anzahl der eingereichten EU-Anträge auf 13, wovon zwei bewilligt wurden. Die eingeworbenen Mittel lagen mit 442.000 Euro in etwa auf dem Niveau der Vorperiode, die Ergebnisse der Evaluation-Summary-Reports (ES) zwischen sieben und zehn (von 15) Punkten.

Die Jahre 2016 bis 2020

Als nächsten Schritt galt es, die Wissenschaftscommunity innerhalb der THI verstärkt anzusprechen, um sowohl die Anzahl der EU-Anträge zu steigern als auch die ESR-Bewertungen bzw. die Qualität der Anträge zu verbessern. Parallel zu dieser internen Ansprache wurden laufende Vernetzungsaktivitäten mit externen EU-Unterstützungsstrukturen ausgebaut. Für EU-Anträge kristallisierte sich die Qualität von Koordinator und Antragskonsortium als wesentlicher Erfolgsfaktor heraus. Im Vergleich dazu spielt die eigene Antragsperformance für den Erfolg eine geringe Rolle. Sie ist jedoch entscheidend dafür, in weitere Projekte miteinbezogen zu werden.

Während dieses Zeitraums bestand ein kontinuierlicher Zuwachs der an internationaler Forschung interessierten Forschenden. Hier wurde deutlich, dass die strategischen Ausarbeitungen für die EU-Wissensvermittlung und -diffusion sich selbst bei abgelehnten Anträgen lohnten, da sie einen Lerneffekt zur Folge hatten, von dem weitere Anträge profitierten. Neben der Implementierung eines entsprechend ausgearbeiteten, zielgruppengerechten Beratungs- und Unterstützungsangebotes erwies sich ein neu eingeführter THI-interner EU-Newsletter als zielführend. Dieser versorgt potenzielle Antragstellende mit maßgeschneiderten Informationen. Die Umbenennung des ehemaligen Forschungsreferats in „Forschungsförderung und EU-Projekte“ und dessen Akronym „F-EU“ machen die Intensivierung der EU-Aktivitäten auch nach außen sichtbar.

Auf wissenschaftlicher Seite wurden in ersten Forschungsschwerpunkten neue Stellen geschaffen, die u. a. die Schnittstelle zwischen F-EU, Professorinnen und Professoren sowie externem EU-Netzwerk bedienen. Die hieraus resultierende Entlastung der Professuren reduzierte die Hemmschwelle für eine Mitwirkung an internationalen Forschungsaktivitäten spürbar. Ein weiterer Wirkungsverstärker bestand in der von gegenseitigem Respekt getragenen Zusammenarbeit zwischen Forschungsmittelbau und F-EU.

Ergebnis: Die THI konnte die Anzahl ihrer EU-Anträge im genannten Zeitraum auf 33 Skizzen und Anträge signifikant steigern. Die Bandbreite der ESR-Bewertung

von fünf bis 13 zeigte eine teilweise verbesserte, wenn auch heterogene Qualität der Anträge. Von den im auslaufenden H2020-Programm eingereichten Anträgen wurden drei mit maßgeblicher THI-Beteiligung bewilligt. Die eingeworbenen EU-Mittel wurden auf 2,9 Millionen Euro gesteigert.

Die Jahre 2020 bis 2022

Am Ende des siebenjährigen H2020-Programms startete das erste H2020-Projekt an der THI. Im Juni 2020 und im Januar 2021 folgten das zweite bzw. dritte Projekt. Für die weitere Lernkurve erwies sich dieser Halbjahres-Rhythmus als günstig, da so gut auf veränderte Anforderungen innerhalb des jeweiligen Projektlebenszyklus reagiert werden konnte.

Parallel zu den startenden H2020-Projekten begann die Einarbeitung in das Folgeprogramm. Dieses wurde von Anfang an deutlich besser als die Vorgängerprogramme angenommen. Zusätzlich zu Mitgliedschaften in europäischen Forschungsplattformen (z. B. der European Automotive Research Partners Association EARPA) beteiligen sich Wissenschaftler in eigener Verantwortlichkeit an sogenannten European Partnerships (z. B. Cooperative, connected and automated mobility CCAM) und verbessern auf diese Weise die Chancen zur Beteiligung an hochklassigen Antragskonsortien.

Ergebnis: Die Bewertungen der ESR verbesserten sich weiter. Sie lagen bei HEU durchgehend in einem Bereich von zehn bis 14 Punkten und damit regelmäßig in den Bewilligungsrängen. Von den insgesamt 18 bis März eingereichten Anträgen waren im Juni 2022 bereits sieben Projekte bewilligt. Die für die THI eingeworbenen Mittel belaufen sich damit auf rund 3,5 Millionen Euro.

Die seit 2019 erkennbare Tendenz zunehmender EU-Aktivitäten hat sich damit weiter stabilisiert. Aufgrund ihrer derzeitigen Anzahl an EU-Projekten nähert sich die THI der kritischen Masse, mit der eine Institutionalisierung des EU-Projektgeschäfts einhergeht. Bis dahin besteht ein nennenswertes Risiko, dass die Erfolge bei der Projektakquise und -begleitung auf zu wenigen Schultern lasten und Personalwechsel von Leistungsträgern zu schwer kompensierbaren Kompetenzverlusten führen.

Fazit

Mit Augenmaß entwickelte hochschulspezifische Systeme zur EU-Förderung, die mit dem Aufbau entsprechender Expertise in Wissenschaft und Verwaltung einhergehen, sowie eine realistische Erwartungshaltung tragen wesentlich dazu bei, einen für alle Beteiligten gangbaren Mittelweg zu finden. Insbesondere Forschende mit wenig EU-Erfahrung unterliegen gelegentlich der Fehleinschätzung, dass EU-Projekte entweder ungemein schwierig oder besonders einfach zu akquirieren seien. Eine realistische Beurteilung zwischen diesen beiden Extremen ist seltener zu finden. Im Dialog zwischen Wissenschaft und Verwaltung zeigt sich oft, dass sowohl dem realen als auch dem vermeintlichen bürokratischen Aufwand immer wieder ein adäquater Nutzen gegenüberzustellen ist, um die Motivation aufrechtzuerhalten. Der Mehrwert kann dabei in der notwendigen Schärfung des eigenen Forschungsprofils, der internationalen Vernetzung oder der Sichtbarkeit von Forschungsgruppe und Hochschule liegen.

Die im Titel aufgeworfene Frage nach einer „vollkommenen Verwandlung“ ist bewusst plakativ gewählt. Die skizzierten Entwicklungsstadien zeigen, dass die THI durchaus eine Verwandlung durchgemacht hat. Dabei musste – in Analogie zum Außenskelett bzw. zur Metamorphose von Insekten – im ersten Schritt jeweils zunächst die Struktur erweitert werden, um die Voraussetzungen für Folgeaktivitäten zu schaffen. Die Frage nach der Vollkommenheit muss sich hingegen jede Hochschule immer wieder neu stellen. Insbesondere stellt die strukturelle Trägheit einer großen Gesamtorganisation eine zentrale Herausforderung dar. Hier schließt sich der Kreis zum Population-Ecology-Ansatz: Die Zukunft wird zeigen, in welchem Maße die noch nicht vollständig institutionalisierten Strukturen in den Europäischen Forschungsraum tragen. ■

European Commission: Dashboard. <https://webgate.ec.europa.eu/dashboard> – Abruf am 09.08.2022.

Hannan, Michael T.; Freeman, John: The population ecology of organizations. In: American Journal of Sociology, Nr. 82, Jg. 1977. S. 929–964.

Stiftung zur Förderung der Hochschulrektorenkonferenz (2022): <https://www.forschungslandkarte.de/landkarte.html> – Abruf am 09.08.2022.

Geschlechtergerechtigkeit und MINT

Noch immer ist der Anteil weiblicher Studierender in MINT-Fächern niedrig – wie ist die Situation der Studentinnen in diesen Fächern und welchen Beitrag für mehr Geschlechtergerechtigkeit können MINT-Förderprojekte leisten?

Von Prof. Dr. Clarissa Rudolph



Foto: privat

PROF. DR. CLARISSA RUDOLPH

Professur für Politikwissenschaft und Soziologie

Fakultät Angewandte Sozial- und Gesundheitswissenschaften

OTH Regensburg

Seybothstraße 2

93053 Regensburg

clarissa.rudolph@oth-regensburg.de

Der Anteil von weiblichen MINT-Studierenden ist von 19,4 Prozent im Jahre 1975 auf 31,7 Prozent in 2022 gestiegen. Dabei unterscheiden sich die einzelnen Fächergruppen deutlich voneinander: Während in Mathematik fast die Hälfte der Studierenden Frauen sind (46,9 Prozent), sind es im Studienbereich Elektro- und Informationstechnik lediglich 14,8 Prozent (Kompetenz 2022). Nicht erst seit dem Rückgang der Studierendenzahlen in den MINT-Fächern wird der Ruf nach der Erhöhung des Frauenanteils lauter; dabei reichen die Argumente von einer Stärkung der Geschlechtergerechtigkeit über mehr Effektivität und Effizienz in MINT-Berufen durch gemischte Teams hin zu einem mehr diversitätsgerechten Output von Forschung und Lehre.

In der Folge ist eine Reihe von sogenannten MINT-Frauenförderprojekten entstanden, die vor allem durch Mentoring-Projekte und Netzwerkangebote MINT-Studentinnen in ihrem Studienalltag begleiten und unterstützen sollen (Brötzmann, Pöllmann-Heller 2019). In dem BMBF-geförderten Verbundprojekt „MINT-Strategien 4.0 – Strategien zur Gewinnung von Frauen für MINT-Studiengänge an Hochschulen für angewandte Wissenschaften“ (OTH Regensburg und Hochschule München) haben wir diese MINT-Förderprojekte an HAW analysiert. Im Zentrum standen die Fragen, wie Projekte für mehr Geschlechtergerechtigkeit weiterentwickelt und wie sie einer qualitativen Evaluation unterzogen werden können. Zudem haben wir die fachkulturellen Rahmungen untersucht.

Die im Folgenden zusammengefassten Projektergebnisse (ausführlich Rudolph u. a. 2022) fokussieren zum

einen die Studien- und Lehrsituation aus Geschlechterperspektive und zum anderen Entwicklungsoptionen für die Gleichstellungsprojekte. Den Ergebnissen liegt ein qualitatives Studiendesign zugrunde. Wir haben bundesweit an HAW qualitative, teilstandardisierte Interviews mit drei Expertinnen- und Expertengruppen durchgeführt: auf der Bedarfsebene mit 31 Studentinnen der Informatik und Elektrotechnik, auf der Angebotsebene mit zwölf Expertinnen und Experten aus der MINT-Frauenförderung und auf der Vermittlungsebene mit elf Lehrenden aus MINT-Fächern. Außerdem haben 25 MINT-Lehrende und Vertreterinnen von Förderprojekten an drei Gruppendiskussionen teilgenommen. Die Auswertung erfolgte anhand einer inhaltlichen Strukturierung (Mayring 2015).

Diskriminierung und Fachkulturen

MINT-Fächer gelten als männlich, nicht nur weil sie mehrheitlich von Männern studiert werden, sondern weil mit ihnen vermeintlich männliche Kompetenzen (Rechnen, rationales Denken, technische Anwendungsorientierung etc.) und männliche Lebensformen (24/7-Laborarbeit) verbunden werden. Damit korrespondiert ein männlicher Habitus und ein „doing gender“, was Zugehörigkeiten (der männliche Abiturient, der Elektrotechnik studieren will, gilt als Normalfall) und Ausschlüsse hervorbringt (die angehende Elektrotechnik-Studentin erscheint hingegen als Ausnahmefrau) und zu einem Außenseiterinnenstatus von MINT-Studentinnen führt (Ihsen 2010). Für manche der von uns befragten Studentinnen bedeutet dies durchaus eine positive

„Es geht hier um mittel- und langfristige Transformationsprozesse, die heute angestoßen werden müssen mit dem Ziel, die derzeitige Situation von MINT-Studentinnen ernst zu nehmen und zu verbessern.“

Wahrnehmung und das Gefühl, etwas „Besonderes“ zu sein. Für die Mehrheit unserer Interviewpartnerinnen ist eben dieses „Besondere“ aber negativ konnotiert. Die negativen Erfahrungen und Diskriminierungen können in vier Formen unterteilt werden (vgl. Reber 2022):

1. (Re-)Produktion von traditionellen Rollen- und Berufsbildern,
2. sexistische Äußerungen und sexuelle Belästigung,
3. Einschreibungen in Körper (z. B. körperbezogene Stereotypisierungen) sowie
4. intersektionale und mehrdimensionale Diskriminierungen.

Wir verstehen dabei Diskriminierung als Benachteiligung von Personen aufgrund unterschiedlicher Merkmale, so wie sie im AGG formuliert sind; dabei müssen diese Benachteiligungen nicht zwangsläufig absichtlich erfolgen und sie können auch Teil diskriminierender Strukturen sein. Hansen und Sassenberg (2020) verweisen zudem darauf, dass Diskriminierungen oft nicht als solche wahrgenommen werden, weil sie als Ausdruck „normalen Verhaltens“ eingestuft werden, z. B. sexistische Witze. Das führt dazu, dass die von uns befragten Studentinnen oftmals ambivalente Haltungen entwickelt haben, also durchaus unangemessene Äußerungen sowie Verhaltensweisen beklagen und sie gleichzeitig entschuldigen („das meinen die überhaupt nicht böse“). Gleichwohl führt das bei anderen Studentinnen zu Überlegungen, das Studium zu beenden:

„[...] sodass ich in dem ersten halben Jahr oder sogar das erste Jahr echt oft überlegt habe, ob ich es nicht einfach wieder abbreche. Weil das mit den Jungs teilweise einfach so übel war, was man sich da alles an Geschichten angehört hat, wie die über Frauen geredet haben und so, also das war so abartig, da wollte ich schon manchmal einfach nur noch gehen. Das war so der Studienstart eigentlich. Fachlich fand ich es super, also fachlich, inhaltlich war ganz schnell klar, das ist zu hundert Prozent das Richtige. Aber halt zuerst mit den ganzen Jungs, das war schon so ein: gehe ich nicht lieber wieder?“ (S27¹)

Fehlverhalten und Diskriminierungen erleben die Studentinnen sowohl seitens der Kommilitonen als auch seitens der Professoren oft mit Verweis auf traditionelle Rollenbilder: „Die sind da sehr hochnäsiger und meinen ja, was wollt ihr mit dem Studium? Wenn ihr fertig seid, werdet ihr Kinder kriegen [...]“ (S19)

Studentinnen, die in mehrerlei Hinsicht intersektionale Diskriminierungserfahrungen machen (als lesbische Studentin oder als Studentin mit Kind oder Pflegeverantwortung), empfinden diese „Ausnahmesituation“ und das Gefühl des Nichtdazugehörens noch deutlicher und die Anstrengungen, einen Ort in dieser Fachkultur zu finden und Ausgrenzungen zu überwinden, sind deutlich größer.

Die Sicht der Lehrenden

Ebenso wie die Studentinnen sind auch die MINT-Lehrenden eine heterogene Gruppe mit unterschiedlichen Lehr- und Lebenserfahrungen. Gemeinsam ist ihnen aber, dass alle von uns Befragten das repräsentative Defizit von weiblichen Studierenden in MINT-Fächern wahrnehmen und auch – ganz überwiegend – als Problem sehen. Die Deutungen dieses Faktors fallen aber unterschiedlich aus. Wir konnten drei verschiedene Perspektiven aus unserem Datenmaterial extrahieren:

Eine Gruppe von Lehrenden verortet den Grund für dieses zahlenmäßige Defizit bei den jungen Frauen selbst und sieht weder die Lehrenden noch die Hochschulen in der Verantwortung, an dieser Situation etwas zu verändern. Damit einher geht eine klassische Rollenzuschreibung, die mit biologischen Unterschieden begründet wird: „Also es gibt ja irgendwie eine Vorprägung. Ich weiß nicht, wo sie herkommt, ich bin kein Biologe, kein Verhaltensforscher, aber ich sage mal, nur indem wir die Mädels jetzt auf Technik trimmen und die Jungs nur in sozialen Projekten starten würden, würden wir trotzdem nicht die Frauen in die Technik kriegen.“ (GD3/B2)

¹ Die Kürzel beziehen sich auf unser Datenmaterial: mit S und der Nummerierung werden die Interviews mit Studentinnen gekennzeichnet; E steht für Expertin oder Experte, GD für Gruppendiskussion.

Gleichwohl definieren diese Lehrenden MINT und das MINT-Studium als geschlechtsneutral. Die Notwendigkeit einer unterschiedlichen Behandlung bspw. in Form von Unterstützungsangeboten oder einer gendergerechten Lehre ergibt sich deshalb nicht.

Andere Lehrende zeigen sich deutlich reflektiert im Hinblick auf die Situation der weiblichen MINT-Studierenden. Wenngleich sie vielfach der Meinung sind, dass das Hauptproblem für den geringen Frauenanteil in den Familien und Schulen zu suchen ist, analysieren sie die Situation an der eigenen Hochschule und ihr eigenes Verhalten. Es lässt sich viel Unsicherheit über den „richtigen Weg“ festhalten: „[...] also wenn ich jetzt in einer Vorlesung wäre und ich würde jetzt da sitzen als Mann und da wäre jetzt ein Dozent oder eine Dozentin und die würde jetzt nur mit der weiblichen Form arbeiten, da würde ich mir doch denken: Okay, wieso spricht der oder die Dozentin mich jetzt nicht an, ne? [...] Dass die sich vielleicht dann eher angesprochen fühlen, wenn dann noch die weibliche Form hier und da auch mal verwendet wird [...].“ (E8)

Eine dritte, kleine Gruppe von Lehrenden (Doll-sack 2022) sind jene, die explizit eine Genderexpertise in die Lehre mit einbringen und die gesellschaftliche und damit auch vergeschlechtlichte Strukturierungen von MINT zum Inhalt in der Lehre machen. Diese Lehrenden, meist weiblich, sind selbst wieder „Ausnahmefrauen“ und müssen immer wieder um Anerkennung im Kreis der Kolleginnen und Kollegen der MINT-Lehrenden ringen. Sie bringen sich zudem oft in die MINT-Förderprojekte ein und sehen die Unterstützung von Studentinnen als Teil ihrer professionellen Aufgabe.

Gleichstellungsprojekte – Erfahrungen und Evaluationen

Die Projekte zur Frauenförderung und Gleichstellung, die die Hochschulen in den MINT-Fächern anbieten, verstehen sich als Angebote, die die Studentinnen individuell unterstützen sollen. Ein Drittel der von uns befragten Studentinnen hat selbst an einem solchen Angebot teilgenommen, die anderen haben sich entweder bewusst dagegen entschieden, kannten die Angebote nicht oder es gab an ihrer HAW gar keine Angebote. Diejenigen, die die Angebote kannten, hatten auch hierzu ambivalente Einstellungen: Zum Teil werden solche Förderangebote als zu spät („müssten eigentlich in der Schule ansetzen“) angesehen oder auch als Defizitförderung und erneute Besonderung – die irgendwie auch ihre männlichen Kommilitonen benachteiligt: „Ich hätte es auch gerne gesehen, dass die Jungs auch so was Ähnliches [wie Frauenförderung] kriegen. Das tat mir dann auch leid, da gab es dann schon auch

immer mal den einen oder anderen Spruch von der Männerseite her, [...] das verstehe ich auch, das ist irgendwo auch unfair, das diskriminiert in andere Richtungen.“ (S20)

Andere haben die Frauenförderangebote als sinnvoll und bereichernd wahrgenommen: „Ja, ich denke vor allem für die Bereiche, wo eben Frauen unterbesetzt sind, ist es schon attraktiv für Frauen, einfach dann teilzunehmen. [...] [Dann] habe ich gesehen, oh cool, da gibt es ja richtig viele Frauen, die eben in dem Netzwerk sind [...]. Und da kann man sich dann auch irgendwie besser austauschen und ja, vielleicht auch so irgendwie an einen guten Job kommen oder so, also das finde ich schon auf jeden Fall einen Vorteil.“ (S18)

Interessanterweise finden auch die von uns befragten Projektvertreterinnen ihre eigenen Projekte durchaus unzureichend, weil sie die Ursachen für die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten individualisieren. Zudem existiert überwiegend nur ein marginales Wissen über die Wirkungen von MINT-Projekten. Mit dem von uns entwickelten Evaluationskonzept kann dieses Wissen je spezifisch für die hochschuleigenen MINT-Projekte erhoben (Wolf, Brenning 2021) und die Qualität der Projekte verbessert werden. Es lässt sich aber auch jetzt schon an der Einschätzung ansetzen, dass viele Projekte nicht so konstruiert sind, dass sie die differenzierten Ungleichheits- und Diskriminierungserfahrungen angemessen berücksichtigen.

Antidiskriminierung für mehr Geschlechtergerechtigkeit

Nicht nur bei den Studentinnen und einigen Lehrenden wird der Begriff der Frauenförderung kritisch gesehen, weil er suggeriert, dass Frauen eben doch Defizite im MINT-Bereich hätten, die durch besondere Förderanstrengungen ausgeglichen werden müssten. Auch die Geschlechterforschung hat hier den Diskurs weiterentwickelt (Darowska 2019) und gleichermaßen die Notwendigkeit struktureller Maßnahmen eingefordert wie auch eine Erweiterung von Angeboten für intersektional betroffene Personen. Darüber hinaus sollte die Verantwortung der Hochschulen noch sichtbarer werden, wobei sich im Bereich der Geschlechtergleichstellung und Diversität in den letzten Jahren die Anstrengungen der Hochschulen durchaus vermehrt haben (bukof 2021).

In den Gesprächen und Analysen, die wir im Rahmen unseres Projekts durchgeführt haben, konnten wir darüber hinaus feststellen, dass Ungleichheiten, Diskriminierungen und Gleichstellungsangebote an unterschiedlichen Hochschulstandorten viele Gemeinsamkeiten haben (auf der strukturellen Ebene), aber auch vor je unterschiedlichen Herausforderungen stehen (besonders viel geflüchtete

Studierende oder traditionell besonders nachgefragt von Studierenden mit Beeinträchtigung). D. h., alle Angebote können auf ähnliche Grundsätze und Perspektiven zurückgreifen, die dann lokal angepasst werden müssen. Vor diesem Hintergrund haben wir einen Dreiklang für eine Antidiskriminierungspolitik an Hochschulen skizziert, deren drei Säulen unterschiedliche Schwerpunkte setzen und sich an verschiedene Zielgruppen wenden (Reber, Rudolph 2022):

Säule 1: Antidiskriminierung, z. B. Genderkompetenz-Trainings, Antisexismus-Workshops. Hier werden insbesondere Dozierende und weitere Hochschulangehörige adressiert, die sich aktiv mit den Diskriminierungserfahrungen von z. B. Studentinnen auseinandersetzen und Strategien einüben wollen, um zukünftig solche Diskriminierungen zu verhindern. Es geht um die Implementierung einer antisexistischen, antidiskriminierenden Hochschulkultur.

Säule 2: Zielgruppenspezifische Angebote (u. a. Studentinnen) – intersektionale Weiterentwicklung bisheriger MINT-Gleichstellungsprojekte. In dieser Säule werden Angebote verortet, die sich an Studentinnen und/oder weitere diskriminierte und ausgegrenzte Gruppen richten. Mithilfe der o. g. Evaluation sollen bisherige MINT-Projekte weiterentwickelt und an neue Herausforderungen angepasst werden.

Säule 3: genderkompetente und geschlechtergerechte Lehre. Hier geht es um die Integration von Genderperspektiven in die MINT-Lehre (und in der weiteren Konsequenz auch in die Forschung; European Commission 2021). D. h., diese Strategie adressiert Lehrende und Studierende und macht sichtbar, welchen Gewinn eine genderkompetente Lehre enthält, wenn sie Gleichstellung und Diversität in der Gesellschaft zu einem Leitmotiv ihrer Fragestellungen macht.

Eine solche „Antidiskriminierungspolitik für mehr Geschlechtergerechtigkeit“ erfordert von der gesamten Hochschule die Übernahme von Verantwortung für diesen Prozess. Sie benötigt aber auch Ressourcen: eine Hochschulfrauenbeauftragte, die genug Kompetenzen, Zeit und Personal hat, um einen solchen Prozess immer wieder anzustoßen und weiterzuführen, Fort- und Weiterbildungsangebote für die Lehrenden und Hochschulmitarbeitenden, um ihre Genderkompetenzen zu stärken, aber auch MINT-Professuren mit einem Genderschwerpunkt, um die inhaltliche Integration zu vertiefen und zu normalisieren. Letztendlich geht es hier um mittel- und langfristige Transformationsprozesse, die heute angestoßen werden müssen mit dem Ziel, die derzeitige Situation von MINT-Studentinnen ernst zu nehmen und zu verbessern und damit die Hochschulen für junge Frauen auch im MINT-Bereich noch attraktiver zu machen. ■

Brötzmann, Nina; Pöllmann-Heller, Katharina: Programme zur Unterstützung von Frauen in MINT-Fächern an Fachhochschulen – neue Ansätze durch intersektionale und fachkulturelle Perspektiven. Regensburg 2019.

Bundeskonferenz der Frauen- und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen e. V. (Bukof): Standpunkte für eine geschlechtergerechte Hochschulpolitik. Berlin 2021.

Darowska, Lucyna: Diversity an der Universität. Diskriminierungskritische und intersektionale Perspektiven auf Chancengleichheit an der Hochschule. Bielefeld, transcript Verlag 2019.

Dollsack, Sophia: Geschlechterwissen von Lehrenden in MINT-Fächern – Rekonstruktion von Einstellungen und Handlungsmustern. In: Rudolph, Clarissa u. a., a. a. O., S. 87-106.

EU- Commission: Horizon Europe Guidance on Gender Equality Plans (GEPs). Brüssel 2021.

Hansen, Nina/Sassenberg, Kai: Reaktionen auf soziale Diskriminierung. In: Petersen, Lars-Eric; Six, Bernd, Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Weinheim, Basel, Beltz Juventa 2020, S. 288-297.

Ihsen, Susanne (2010): Technikkultur im Wandel: Ergebnisse der Geschlechterforschung in Technischen Universitäten. Beiträge zur Hochschulforschung 32/2010, S. 80-97.

Kompetenzzentrum Technik Diversity Chancengleichheit: Datentool. <https://www.kompetenzz.de/service/datentool> – Abruf am 11.05.2022.

Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken, 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage, Weinheim, Beltz Verlag 2015.

Reber, Anne: Diskriminierungserfahrungen, Handlungsstrategien und Selbstbehauptung von Studentinnen* in MINT-Fächern an Hochschulen für angewandte Wissenschaften. In: Rudolph, Clarissa u. a., a. a. O., S. 107-128.

Reber, Anne; Rudolph, Clarissa: Frauenförderung weiterdenken – Geschlechtergerechtigkeit wagen: Anti-Diskriminierung für mehr Geschlechtergerechtigkeit. In: Rudolph, Clarissa u. a., a. a. O., S. 265-274.

Rudolph, Clarissa; Reber, Anne; Dollsack, Sophia (Hrsg.): Geschlechtergerechtigkeit und MINT. Irritationen, Ambivalenzen und Widersprüche in Geschlechterdiskursen an Hochschulen. Opladen u. a., Verlag Barbara Budrich 2022.

Wolf, Elke; Brenning, Stefanie: Wirkung messen. Handbuch zur Evaluation von Mentoring-Programmen für MINT-Studentinnen. München 2021.

Destatis: Internationale Studierende

Ein Drittel der internationalen Studierenden bleibt in Deutschland

Von 2006 bis 2021 haben 612.000 internationale Studierende aus Nicht-EU-Staaten erstmalig eine Aufenthaltserlaubnis für ein Studium in Deutschland erhalten. Wie das Statistische Bundesamt (Destatis) weiter mitteilt, ist mehr als ein Drittel derjenigen, die zwischen 2006 und 2011 ein Studium in Deutschland begonnen haben, langfristig in Deutschland geblieben. Vor dem Hintergrund von Fachkräftemangel und demografischem Wandel stellen Studierende aus Nicht-EU-Staaten somit eine wichtige Ressource für den deutschen Arbeitsmarkt dar.

Die meisten ehemaligen internationalen Studierenden haben die chinesische Staatsangehörigkeit. Rund 184 200 internationale Studierende erhielten zwischen 2006 und 2011 erstmals einen Aufenthaltstitel zu Studienzwecken in Deutschland. Laut Ausländerzentralregister lebten nach fünf Jahren noch 48 Prozent und nach zehn Jahren noch 38 Prozent von ihnen weiterhin in Deutschland. Nach aktuellen Auswertungen der

OECD liegt die Bleibequote von internationalen Studierenden in Deutschland ähnlich hoch wie in Kanada und gehört damit zu den höchsten unter den OECD-Ländern.

Die meisten internationalen Studierenden, die zwischen 2006 und 2011 erstmals einen Aufenthaltstitel zu Studienzwecken erhielten, hatten die chinesische Staatsangehörigkeit (36 000 Personen). Von ihnen waren 29 Prozent nach zehn Jahren noch in Deutschland aufhältig. US-amerikanische Studierende bildeten die zweitgrößte Gruppe mit 13 000 Personen, davon waren zehn Jahre später noch 14 Prozent in Deutschland. Von den 12.000 russischen Staatsangehörigen waren zehn Jahre später noch knapp die Hälfte (47 Prozent) in Deutschland, von den 10.000 türkischen Studierenden noch 28 Prozent.

Von den internationalen Studierenden, die nach zehn Jahren weiterhin in Deutschland lebten, hatten 32 Prozent

einen Aufenthaltstitel zu Erwerbszwecken. Dieser Anteil fiel unter ehemaligen chinesischen Studierenden mit 53 Prozent am höchsten aus, während er für US-amerikanische, russische und türkische Staatsangehörigkeiten zwischen 30 und 36 Prozent lag. Viele internationale Studierende integrieren sich nach ihrem Studium in Deutschland nicht nur erfolgreich auf dem hiesigen Arbeitsmarkt, sondern entscheiden sich für eine Einbürgerung. Nach zehn Jahren hatten 28 Prozent der ehemals internationalen Studierenden, die noch in Deutschland lebten, die deutsche Staatsbürgerschaft. Auch hier zeigen sich Unterschiede zwischen den Staatsangehörigkeiten. So lag der Anteil der nach zehn Jahren Eingebürgerten unter den türkischen Studierenden mit 24 Prozent zwar unter dem Durchschnitt, fiel aber dennoch höher aus als bei internationalen Studierenden mit russischer (12 Prozent), chinesischer (10 Prozent) und amerikanischer Staatsangehörigkeit (3 Prozent). Überdurchschnittliche Anteile an Eingebürgerten waren nach zehn Jahren beispielsweise unter kamerunischen (50 Prozent), brasilianischen (34 Prozent) und indischen (32 Prozent) Studierenden zu beobachten.

Auch familiäre Gründe können ein Motiv sein, langfristig in Deutschland zu bleiben. 21 Prozent der internationalen Studierenden, die nach zehn Jahren noch in Deutschland lebten, hatten einen Aufenthaltstitel aus familiären Gründen. Im Vergleich der ausgewählten Staatsangehörigkeiten fiel dieser Anteil vor allem bei russischen Studierenden (38 Prozent) hoch aus.

Weitere Vergleiche zwischen Deutschland und anderen OECD-Ländern beispielsweise zu Bleibequoten oder Studienfächern finden Sie im International Migration Outlook 2022 der OECD.

[destatis.de](https://www.destatis.de)

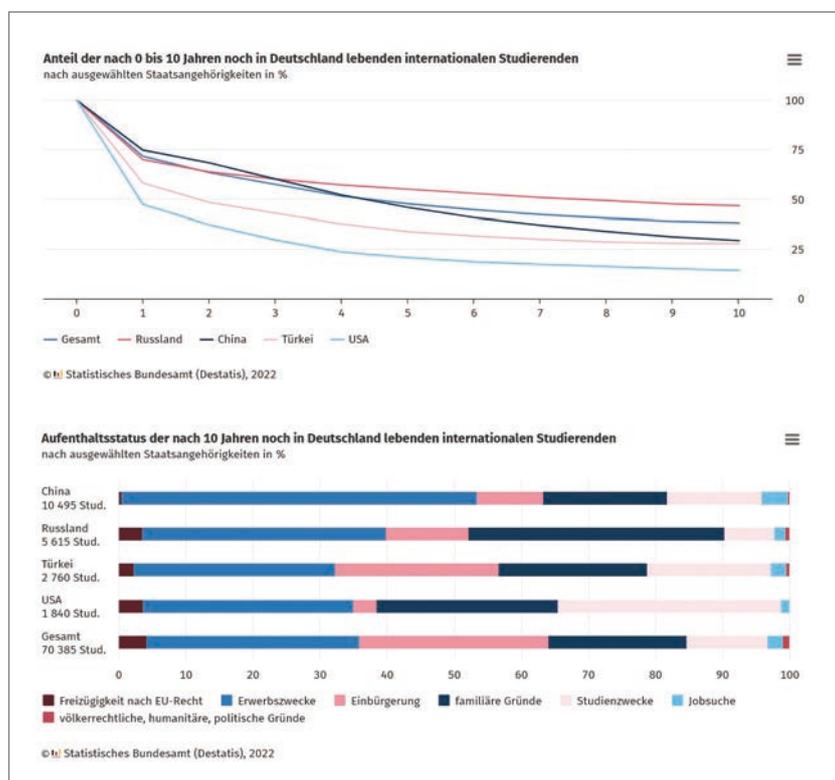


Abbildung: Anteil der nach 0 bis 10 Jahren noch in Deutschland lebenden internationalen Studierenden

OECD-Bildungsstudie

Bildung auf einen Blick: Viele Wege führen zum Ziel

Es tut sich was in den Bildungssystemen weltweit: In den vergangenen Jahrzehnten ist der Anteil junger Erwachsener mit höherer Qualifikation in den OECD-Ländern deutlich gestiegen. Besonders die Frauen haben nicht nur auf-, sondern die Männer sogar überholt. Das ist nur ein Resultat von vielen, das in der neuen Ausgabe von „Bildung auf einen Blick 2022“ zu lesen ist. Das umfassende Werk, das jährlich erscheint, ist das Ergebnis langjähriger Zusammenarbeit der 38 OECD- und weiterer Partnerländer. Es verschafft einen Überblick, welche Fortschritte bei den unterschiedlichen Bildungssystemen zu beobachten sind, um junge Menschen für eine moderne Gesellschaft auszubilden. Und wie es gelingen kann, dass die bestmögliche Bildung allen Menschen offensteht, unabhängig von ihrem sozioökonomischen Status. Der Schwerpunkt der Ausgabe 2022 liegt auf dem Tertiärbereich.

Doch lassen sich die Bildungswege der Länder überhaupt vergleichen? Bei „Bildung auf einen Blick 2022“ gelingt das, weil zentrale bildungspolitische Fragestellungen mit aktuellen, internationalen Daten durch vergleichende Indikatoren verknüpft werden. In den ganzheitlichen Analysen der Bildungssysteme werden damit demografische, sozioökonomische und politische Faktoren ebenso betrachtet wie die unterschiedlichen Bildungsmöglichkeiten und die Charakteristika der Teilnehmenden, wie Geschlecht, Alter und kultureller Hintergrund. Länderspezifische

Besonderheiten werden durch die Indikatoren so weit skaliert, dass sie für Entscheidungsträgerinnen und -träger in anderen Ländern von Nutzen sein können.

Schwerpunkt tertiäre Bildung

Der Anteil der jüngeren Erwachsenen mit einem Hochschul- oder Universitätsabschluss ist in den vergangenen Jahren immer stärker gestiegen. Sicherlich auch, weil dies die vielversprechendste Entscheidung mit Blick auf eine gute Arbeitsstelle ist. Allerdings müssten die Wege dorthin flexibler gestaltet werden, um auch weniger privilegierten Menschen eine tertiäre Ausbildung zu ermöglichen. Einen effektiven Ansatz bieten Micro-Credentials, die Erwachsenen eine Weiter- oder Fortbildung ermöglichen – unabhängig von der jeweiligen Lebensphase. Trotzdem ist ein tertiärer Abschluss – mittlerweile von Arbeitgebern fast schon als Norm gesehen – nicht immer die beste Option. Damit auch die qualifizierte berufliche Ausbildung eine Alternative bleibt, sind neue Verbindungen zwischen beruflicher Ausbildung und fachspezifischer Qualifikation im Tertiärbereich notwendig.

Dass sich die Bildungssysteme neuen Herausforderungen stellen müssen, belegen die Angaben in Bezug auf die Corona-Pandemie. Ein eigenes Kapitel dokumentiert die unterschiedlichen Maßnahmen und die unmittelbaren Auswirkungen wie

Schulschließungen oder Fehlzeiten der Lehrkräfte. In diesem Kontext zeigt sich, dass die fortschreitende Digitalisierung ein zukunftsweisender Schritt ist. Möglichkeiten, um Lernverluste und Pandemie-Folgen gerade bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern zu beheben, haben rund 80 Prozent der Länder mit verfügbaren Daten umgesetzt. Besonders das zweite Jahr der Pandemie hat gezeigt, dass ein guter Schulabschluss der beste Schutz gegen Erwerbslosigkeit ist und die Autorinnen und Autoren der Studie vermuten, dass ein höherer Bildungsabschluss auch die Lebensqualität in der Pandemie verbessern konnte. 71 Prozent der über 55-Jährigen mit höheren Bildungsabschlüssen haben Online- und Videoanrufe genutzt, die das Risiko einer sozialen Isolierung verringerten. Bei den Gleichaltrigen mit niedrigerem Bildungsstand nutzten nur 34 Prozent diese Möglichkeiten.

„Bildung auf einen Blick 2022“ ist die deutsche Ausgabe der OECD-Studie „Education at a Glance 2022“, die jährlich erscheint. Die digitale Ausgabe steht u. a. bei wbv-open-access.de zur Verfügung, die gedruckte Ausgabe ist bei wbv.de/shop sowie im Buchhandel erhältlich.

E-Book im Open Access

 DOI: 10.3278/6001821pw

wbv Media

Centrum für Hochschulentwicklung

Neues Hochschuldatenportal

Im Portal des CHE Centrum für Hochschulentwicklung werden mithilfe von interaktiven Visualisierungen und Tabellen verschiedene Themen im Hochschulkontext beleuchtet. Dabei werden einerseits vielfältige Strukturdaten zu Studium und Lehre berücksichtigt, zudem sind aktuelle Daten (Fakten, Studierendenurteile, Angaben zur Wohnsituation und Mobilität von

Studierenden) aus dem CHE-Hochschulranking in aggregierter Form für das gesamte Bundesgebiet bzw. für einzelne Bundesländer enthalten. Durch die Kombination der verschiedenen Datenquellen und die Berücksichtigung verschiedener CHE-Publikationen wird ein aktueller Einblick in die Lage der Hochschullandschaft in Deutschland bzw. in den einzelnen Bundesländern

ermöglicht. Zudem können Analysen im Zeitverlauf und Vergleiche zwischen den Bundesländern betrachtet werden. Ausgewählte Ergebnisse werden außerdem im DatenCHECK ausführlicher diskutiert.

 www.hochschuldaten.ch.e.de

CHE

Deutsches Studentenwerk

Mehr als 35.000 Studierende auf Wartelisten

Allein bei elf der insgesamt 57 Studenten- und Studierendenwerke warten seit Mitte September 2022 mehr als 35.000 Studierende auf einen Wohnheimplatz; die Wohnsituation für Studierende ist zum Beginn des Wintersemesters 2022/2023 extrem angespannt. Darauf macht das Deutsche Studentenwerk (DSW) aufmerksam, der Verband der Studenten- und Studierendenwerke, die bundesweit rund 1.700 Studierendenwohnheime mit rund 196.000 Plätzen betreiben. Zum Stichtag 15. September 2022 waren, so der Verband, bei den Studierendenwerken Berlin, Darmstadt, Erlangen-Nürnberg, Frankfurt am Main, Göttingen, Hamburg, Hannover, Heidelberg, Köln, Mainz und München mehr als 35.000 Studierende auf der Warteliste auf einen Wohnheimplatz – 15.000 allein beim Studentenwerk München, der wohl teuersten Hochschulstadt Deutschlands.

DSW-Generalsekretär Matthias Anbuhl kommentiert die Zahlen: „Bezahlbarer Wohnraum für Studierende ist absolute Mangelware. Dieses Strukturproblem macht den Studienstart

schwierig für Erstsemester, und es erschwert das Studium für alle Studierenden, die nach vier Corona-Semestern nun in Präsenz an ihren Hochschulen studieren und in ihren Hochschulstädten wohnen wollen. Der Mangel an bezahlbarem Wohnraum für Studierende ist ein eklatantes Strukturdefizit des deutschen Hochschulsystems und ein soziales Problem. Die Zahl der staatlich geförderten Studienplätze ist seit dem Jahr 2007 um 52 Prozent gestiegen, die Zahl der staatlich geförderten Wohnheimplätze bei den Studierendenwerken nur um sechs Prozent – diese Schere darf nicht noch weiter auseinandergehen.

Die Wahl des Studienorts darf nicht vom Geldbeutel der Eltern abhängen. Es kann nicht sein, dass wir eine Zwei-Klassen-Gesellschaft bekommen, einmal die Studierenden aus vermögenden Familien, die in den teuren Hochschulstädten wohnen können, und dann die Studierenden aus weniger begüterten Familien, die dort studieren müssen, wo sich die Miete gerade noch leisten können.

Der Handlungsdruck beim BAföG ist weiterhin hoch: Auch mit der Erhöhung der BAföG-Wohnpauschale auf 360 Euro im Wintersemester 2022/2023 können sich BAföG-geförderte Studierende, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, in den Hochschulstädten kein WG-Zimmer leisten. Wir brauchen dringend eine automatische Anpassung der BAföG-Bedarfssätze an die Inflation und der BAföG-Wohnkostenpauschale an die Mietentwicklung. Die neuerlich hohe Zahl von Studierenden auf Wartelisten bei den Studierendenwerken unterstreicht auch, wie wichtig das im Koalitionsvertrag der Bundesregierung versprochene Bund-Länder-Programm „Junges Wohnen“ ist, mit dem auch für Studierende bezahlbarer Wohnraum bei den Studierendenwerken neu geschaffen und saniert werden soll. Das Programm kann mittelfristig Abhilfe schaffen; wichtig ist, dass es nun, wie von Bundesbauministerin Klara Geywitz geplant, sicher zum 1. Januar 2023 starten kann.“

DSW

Reihe „CHE kurz + kompakt“

Wenn Studierende Angehörige pflegen

Die Zahl der Pflegebedürftigen in Deutschland wächst seit Jahren. Damit steigt auch die Quote der Studierenden, die an der Pflege von Eltern, Großeltern, Partnerinnen oder Partnern beteiligt sind. Expertinnen und Experten, etwa aus dem bundesweiten Verein Familie in der Hochschule e. V., gehen davon aus, dass an jedem Seminar einer Hochschule im Schnitt ein bis zwei Studierende mit Pflegeverantwortung teilnehmen. Die oft zeitintensive und psychisch wie physisch belastende Pflegetätigkeit verlangt diesen viel ab. Die Folgen für das Studium können von verpassten Seminarfristen bis hin zum Studienabbruch reichen.

Ein aktueller Ratgeber aus der Reihe „CHE kurz + kompakt“ beantwortet nun die wichtigsten Fragen zu

Unterstützungsangeboten für pflegende Studierende. Dies kann je nach Hochschule und persönlicher Situation eine Befreiung von Anwesenheitspflichten, längere Fristen für Seminararbeiten, eigene individuelle Studienpläne oder die Gewährung von Urlaubssemestern bedeuten. Auch Studierende, die nicht hauptverantwortlich für die Pflege von Angehörigen sind, können sich um diese Entlastung bemühen.

Voraussetzung ist, dass man über einen längeren Zeitraum informelle Pflege leistet. Dies bedeutet, dass man Tätigkeiten im Haushalt übernimmt, die eine Person aus Alters- oder Krankheitsgründen nicht mehr erledigen kann, also auch Putzen, Einkaufen oder die Kommunikation mit Krankenkassen. Ein Pflegegrad erleichtert

die Anerkennung als Pflegende, aber die erforderlichen Kriterien und Nachweise für eine Pflegetätigkeit sind an den Hochschulen ganz unterschiedlich. Claudia Batisweiler vom Familienservice der Universität Oldenburg rät Studierenden, sich rechtzeitig um eine solche Entlastung zu kümmern: „Die Kombination aus Studium und Pflege geht für eine gewisse Zeit oft noch gut. Damit aber langfristig nicht die eigene Gesundheit und das Studium leiden, sollte man sich rechtzeitig um Unterstützung kümmern – auch wenn das Thema Pflege leider noch oft ein Tabu-Thema ist“, erläutert sie. Erste Anlaufstellen für Betroffene auf dem Campus seien in der Regel Familienbüros, psychosoziale Beratungsstellen und Studienberatungen.

Gilt man offiziell als pflegende Angehörige oder pflegender Angehöriger, hat man oft auch die Möglichkeit, sich für einen bestimmten Zeitraum beurlauben zu lassen, ähnlich wie beim Mutterschutz oder der Elternzeit. Beurlaubte Studierende erhalten kein BAföG, können aber einen Antrag auf Arbeitslosengeld II und andere Sozialleistungen stellen.

Weitere Hürden im Studienalltag seien laut Expertinnen und Experten des Vereins Familie in der Hochschule e. V. die oft starren Studienstrukturen, fehlende Teilzeitangebote oder Probleme der Studienfinanzierung bei längerer Studiendauer. „Es ist nicht nachvollziehbar, dass pflegende Angehörige in vielen Fällen ab einem Pflegegrad 2 Anspruch auf Unterstützungsleistungen haben, das BAföG aber erst verlängert werden kann, wenn Studierende eine Person mit Pflegegrad 3 betreuen“, fordert Sarah Wenz, Sprecherin im Vorstand Familie in der Hochschule e. V.,

eine entsprechende Anpassung der aktuellen BAföG-Regelungen.

Belastbare Zahlen zu Studierenden mit Pflegeverantwortung in Deutschland gibt es aktuell nicht. Der Anteil informell Pfleger, die etwa Tätigkeiten im Haushalt übernehmen, die eine Person aus Alters- oder Krankheitsgründen nicht mehr erledigen kann, im Alter von 18 bis 24 liegt bundesweit bei fünf Prozent. Eine Befragung an der HAW Hamburg 2017 ergab einen Anteil von 15 Prozent Studierenden mit Pflege-tätigkeit.

„Darüber, dass Studierende mit Kindern flexible Studienangebote und Unterstützung brauchen, herrscht in Deutschland zum Glück weitgehend Einigkeit. Das Thema Familienfreundlichkeit endet aber nicht mit der Kinderbetreuung“, sagt Frank Ziegele. „Damit es auch für das Thema Pflege verlässliche Regelungen und Angebote auf dem Campus gibt, brauchen wir über Studien

und Befragungen noch mehr Transparenz über die Gruppe der Studierenden mit Pflegeverantwortung sowie ihre Bedürfnisse und Hemmnisse im Studienalltag“, so der CHE-Geschäftsführer.

Weitere Informationen:

<https://www.che.de/download/pflegende-studierende/>

CHE

BMBF

Sechs Bundesministerien verankern zusammen One-Health in der Forschung

Unter Federführung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) veröffentlichten sechs Ressorts eine gemeinsame Forschungsvereinbarung, um den One-Health-Ansatz in der Gesundheitsforschung zu stärken. Die weiteren Ressorts sind das Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (BMEL), das Bundesministerium für Gesundheit (BMG), das Bundesministerium der Verteidigung (BMVg), das Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, nukleare Sicherheit und Verbraucherschutz (BMUV) sowie das Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ).

Dazu erklärt Bundesforschungsministerin Bettina Stark-Watzinger: „Die Corona-Pandemie und der Affenpocken-Ausbruch haben uns erneut vor Augen geführt, wie eng die Gesundheit der Menschen mit der Gesundheit von Tieren und der Umwelt verbunden

ist. Dem begegnen wir mit dem One-Health-Ansatz, der darauf abzielt, die Gesundheit von Menschen, Tieren und Ökosystemen nachhaltig zu verbessern. Hierfür werden wir unter anderem die erfolgreiche Forschungsplattform für Zoonosen zu einer Forschungsplattform für One Health weiterentwickeln. Gerade mit Blick auf die Gesundheitsprävention schaffen wir so die Grundlage für eine erfolgreiche Zusammenarbeit verschiedener wissenschaftlicher Disziplinen wie der Human- und Veterinärmedizin sowie den Umweltwissenschaften, sei es bei der Erforschung von Übertragungswegen, Resistenzbildungen oder beim Abwassermanagement.“

Als Zoonosen werden Erkrankungen bezeichnet, deren Erreger zwischen Menschen und Tieren übertragbar sind. Die Gesundheit von Menschen, Tieren und Pflanzen sind eng mit der Belastung der Umwelt verbunden – und das nicht nur lokal, sondern weltweit. Die

sechs Bundesministerien legen so den Grundstein, um den One-Health-Ansatz ganzheitlich bei Menschen, Tieren, Pflanzen und Umwelt sowohl auf nationaler als auch auf internationaler Ebene zu stärken.

Weitere Informationen:

<https://www.gesundheitsforschung-bmbf.de/de/gemeinsam-fur-die-gesundheit-von-mensch-tier-und-umwelt-15559.php>

BMBF

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

Impressum

Herausgeber:

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

Chefredakteur:

Prof. Dr. Christoph Maas
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 | 53604 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: denisismagilov – stock.adobe.com
U4: magele-picture – stock.adobe.com
S. 34: Gstudio – stock.adobe.com
S. 35, 37: vegefox.com – stock.adobe.com
S. 36: sdecoret – stock.adobe.com
S. 37, 38, 39: 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:
29. Oktober 2022

ISSN 0340-448 x

Persistent Identifier bei der
Deutschen Nationalbibliothek:

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-2022091623>

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

Die Themen der nächsten Ausgaben

1/2023: Ankommen an der Hochschule:

Das erste Semester nach dem Ruf

Autorinnen und Autoren gesucht

**2/2023: Anwendungsorientiert lehren
und forschen in anderen Ländern**

Redaktionsschluss: 24. Februar 2023

3/2023: Partizipativ forschen,
Redaktionsschluss: 28. April 2023

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



Neues aus der Rechtsprechung

Besorgnis der Befangenheit der Vorsitzenden einer Berufungskommission

Das Oberverwaltungsgericht Lüneburg hat entschieden, dass es für die Frage, ob in einem Verstoß der Berufungskommission gegen hochschulinterne Richtlinien betreffend den Umgang mit möglichen Befangenheiten ihrer Mitglieder im Rahmen eines Berufungsverfahrens ein die Rechtswidrigkeit der Berufungsentscheidung herbeiführender Verfahrensfehler liegt, darauf ankommt, ob eine begründete Besorgnis der Befangenheit in Bezug auf das betreffende Mitglied tatsächlich besteht.

In der ersten Instanz hatte der Antragsteller (der Konkurrent) beim örtlich zuständigen Verwaltungsgericht um vorläufigen Rechtsschutz nachgesucht. Das Verwaltungsgericht hatte der Antragsgegnerin (d. h. der Hochschule) daraufhin mit Beschluss aus Dezember 2021 im Wege der einstweiligen Anordnung untersagt, die in Rede stehende Professur endgültig zu besetzen, bis über die Bewerbung des Antragstellers erneut bestandskräftig entschieden wurde.

Nach Beschwerde durch die Hochschule hatte in zweiter Instanz nun das OVG Lüneburg zu entscheiden. Hinsichtlich der Frage der Befangenheit argumentierte das OVG wie folgt: Die Frage, ob Mitglieder der Berufungskommission einer Hochschule an der Mitwirkung in diesem Gremium gehindert sind, richte sich letzten Endes nach den Regelungen der §§ 20, 21 Verwaltungsverfahrensgesetz (VwVfG) und nach den Regeln, welche sich die Hochschule in dem konkreten Fall selbst auferlegt hat. An diese sei die Berufungskommission gebunden ist [Anm. des Verfassers: Verweis auf OVG Lüneburg, Beschluss vom 28. Juni 2021, Az. 5 ME 50/21, juris Rn. 30].

Ausschussmitglieder könnten daher in Anwendung des § 21 Absatz 1, Absatz 2, § 20 Absatz 4 VwVfG (Besorgnis der Befangenheit) durch

eine gesonderte Entscheidung von der Mitwirkung ausgeschlossen werden, wenn ein Grund vorliege, der geeignet sei, Misstrauen gegen eine unparteiische Amtsführung zu rechtfertigen. Eine Besorgnis der Befangenheit liege wiederum dann vor, wenn aufgrund objektiv feststellbarer Tatsachen nach den Gesamtumständen aus der Sicht eines vernünftigen Beteiligten des Verfahrens die Besorgnis nicht auszuschließen sei, ein bestimmter Amtsträger werde in der Sache nicht unparteiisch, unvoreingenommen oder unbefangen entscheiden.

In dem konkreten Fall lag nach Feststellung des vorkennenden Verwaltungsgerichts, die vom OVG insofern bestätigt wurde, ein Verstoß gegen die in Rede stehende Handreichung der Hochschule zum Thema Befangenheit vor. Denn die Vorsitzende der Berufungskommission gehörte während des Berufungsverfahrens ebenso wie die Beigeladene (d. h. die Person, die im Berufungsverfahren zunächst zum Zuge gekommen war) einem bestimmten Institut der Hochschule an und leitete das Institut zwischenzeitlich sogar als Direktorin. Dementsprechend wäre sie verpflichtet gewesen, diesen Umstand anzuzeigen.

Entgegen der Annahme des Verwaltungsgerichts folge die Rechtswidrigkeit der Auswahlentscheidung jedoch nicht bereits allein aus dem Verstoß gegen die Handreichung, denn nicht jede Verletzung der Offenbarungspflicht stelle ohne Weiteres zugleich einen selbstständigen weiteren Befangenheitsgrund dar. Die relativen Ausschlussgründe des § 21 VwVfG unterschieden sich nämlich, so das OVG, von den absoluten Ausschlussgründen des § 20 VwVfG dadurch, dass das Mitwirkungsverbot nicht schon kraft Gesetzes eintrete, sondern es hierfür zunächst einer konstitutiven Entscheidung des Behördenleiters bzw. Ausschusses bedürfe. Sobald ein Ausschuss – hier die Berufungskommission – Kenntnis von objektiven Umständen erhalte, die potenziell geeignet erscheinen, eine Besorgnis der Befangenheit zu begründen, habe er

über die Frage eines Ausschlusses des Betroffenen zu beraten und zu entscheiden. Im Rahmen dessen habe er zu prüfen, ob die Besorgnis der Befangenheit tatsächlich begründet ist.

Diese Entscheidung sei gerichtlich voll überprüfbar; ein Ermessens- oder Beurteilungsspielraum bestehe insoweit nicht. Die Beurteilung der Rechtmäßigkeit des Verfahrens und der getroffenen Entscheidung hänge somit letztlich nicht von dem Beschluss des Ausschusses ab, sondern davon, ob tatsächlich eine (begründete) Besorgnis der Befangenheit bestand. Eine tatsächliche Befangenheit sei hierfür nicht erforderlich. Es genüge bereits der „böse Schein“.

Dies sei etwa gegeben bei einer besonderen persönlichen Beziehung; Bekanntschaft, berufliche oder fachliche Zusammenarbeit oder auch ein kollegiales Verhältnis reichten als solche indes nicht aus, um die Unparteilichkeit in Zweifel zu ziehen. Dementsprechend könne etwa allein die Zugehörigkeit zu ein und derselben Dienststelle die Besorgnis der Befangenheit nicht begründen. Auch gelegentliche private Kontakte seien insoweit unschädlich. In diesem Sinne gelte für akademische Berufungsverfahren, dass nicht jede Form von wissenschaftlicher Zusammenarbeit oder jede (frühere) berufliche oder akademische Verbundenheit eines Mitglieds der Berufungskommission mit einem Bewerber gleichsam automatisch die Annahme der Befangenheit begründet, weil ein gewisser wissenschaftlicher oder beruflicher Kontakt im wissenschaftlichen und universitären Bereich üblich sei. Etwas anderes könne aber dann gelten, wenn sich aus dem beruflichen bzw. fachlichen Zusammenwirken eine besondere kollegiale Nähe, ein besonderes kollegiales Näheverhältnis entwickelt habe.

OVG Lüneburg, Beschluss vom 10. Juni 2022, Az. 5 ME 4/22, juris.

Dr. Christian Fonk

Leserbrief

zum Beitrag von Sascha Armutat: Berufsperspektive HAW-Professur – Attraktivitätsfaktoren für die Berufswahl, DNH 5/2022, S. 26–29.



In Ausgabe 5/2022 der DNH berichtet Prof. Dr. rer. pol. Sascha Armutat über die Ergebnisse einer Studie über die Attraktivitätsfaktoren von HAW-Professuren. Aufgrund meiner Beobachtungen von Berufungsverfahren in den Ingenieurwissenschaften in Niedersachsen möchte ich auf einen nicht betrachteten Faktor hinweisen, der für viele Bewerbende sehr wichtig zu sein scheint, nämlich die geografische Nähe der Hochschule zum aktuellen Wohnort, zum Studienort oder zur Heimatregion.

*Prof. Dr.-Ing. Reiner Kreßmann
Technische Physik und Messtechnik
Hochschule Osnabrück*



HOCHSCHULE OSNABRÜCK
UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

ZERTIFIKATSPROGRAMM – CAS

Certificate of Advanced Studies

Strategieentwicklung und -implementierung in Hochschulen und Wissenschaft

Berufsbegleitende Weiterbildung im Umfang von **15 ECTS**

Individuell & flexibel – **Online Zertifikatsstudium Hochschul- und Wissenschaftsmanagement** an der Hochschule Osnabrück

- Strategisches Management
- Operatives Management
- Kosten- und Finanzmanagement/Controlling

Wir bieten ein kompaktes und zeitlich flexibles Studienkonzept ausgerichtet auf Berufstätige. Das Online-Studium besteht aus Selbstlerneinheiten, individueller Betreuung und Beratung sowie regelmäßigen virtuellen Treffen mit Lehrenden.



Neugierig geworden? Informieren Sie sich auf www.hs-osnabrueck.de/cas-wissenschaftsmanagement

Veröffentlichungen von Kolleginnen & Kollegen



TECHNIK/INFORMATIK/ NATURWISSENSCHAFTEN

Kunststoffwerkstoffe

Fachbuch für Lehre und Praxis

M. Moneke (HS Darmstadt)
Hanser Verlag 2022

Basiswissen Baudynamik

Grundlagen und Anwendungen

C. Seeßelberg (HS München)
Beuth Verlag 2022

BETRIEBSWIRTSCHAFT/ WIRTSCHAFT/RECHT

Corporate Underground

Bootleg Innovation and

Constructive Deviance

Series on Technology Management, Vol. 39
P. Augsdorfer (TH Ingolstadt)
World Scientific Press 2022

SOZIALE ARBEIT/GESUNDHEIT/ BILDUNG

Biografiearbeit Online.

Lebensgeschichten digital begegnen

Praxishandbuch

T. Kaya (CVJM-HS), S. Dellemann,
E. Ramsauer
BeltzJuventa Verlag 2022

Pflege und Politik im Spiegel der Zeit

Hrsg. von A. K. Peters (EHS Dresden),
K. Genz, A. Thiekötter
Buchreihe Pflegewissenschaft
hpsmedia 2022

Soziale Arbeit und Professionalität

Reflexionen zwischen Theorie, Lehre und

Praxis

Hrsg. von N. Thielemann (FHM Bamberg),
M. Görtler (OTH Regensburg), G. Taube
(FHM Schwerin/Rostock)
Verlag Barbara Budrich 2022

Soziale Arbeit in der Psychiatrie.

Lehrbuch

Hrsg. von Ch. Walther (TH Nürnberg),
J. Bischof (FH Kiel), D. Deimel (Kath.
HS Aachen), R.-B. Zimmermann (Kath.
HS Berlin)
Utb 2023

Für die Physiotherapie –

Prüfungsfragen mit Antworten: Anatomie

Physiologie

Effektive Lernhilfe und Lernkontrolle

C. Zalpour (HS Osnabrück)
2. Auflage
ELSEVIER 2022

SONSTIGES

Thingstätten

Von der Bedeutung der Vergangenheit für die Gegenwart

Hrsg. von K. Bosse (FH Bielefeld)
Geymüller 202

Neuberufene Professorinnen & Professoren



BADEN-WÜRTTEMBERG

Prof. Dr. René Döpp, Nachhaltige Chemie,
HS Mannheim

Prof. Dr. habil. Anni Hentschel, Neues
Testament und Diakoniewissenschaften,
Ev. HS Freiburg

Prof. Dr. rer. pol. Barbara Keller,
BWL-Dienstleistungsmanagement, insbes.
Digitales Servicemanagement und Data
Science, DHBW Stuttgart

Prof. Dr. Sara Köser, Wirtschaftspsycholo-
gie, insbes. Personal- und Organisationspsy-
chologie, HfWU Nürtingen-Geislingen

Prof. Dr. Tobias Kreilos, Grundlagen der
Informatik sowie Mathematik, HS Offenburg

Prof. Dr.-Ing. Andreas Kurtz, Cybersecuri-
ty und Grundlagen der Informatik, HS Heil-
bronn

Prof. Dr.-Ing. Christian Reich, Digita-
le Signalverarbeitung, insbes. im Bereich
Embedded Systems, HS Offenburg

Prof. Dr. Lisa Ruhrort, Innovations- und
Changemanagement, HfWU Nürtingen-
Geislingen

Prof. Julia Siedle, Wohnungsbau-, Quar-
tiers- und Bestandsentwicklung, HS
Biberach

Prof. Dr. Katrin Sonntag, Intercultural
Management, HS Furtwangen

Prof. Dr. phil. Wolfgang Stadel, Soziale
Arbeit, insbes. Gemeinwesenarbeit und
Sozialraumentwicklung, HS Esslingen

Prof. Dr. Ing. Binh Vu, Data Science, SRH
HS Heidelberg

Prof. Dr. Nicole Weydmann, Qualitative
Forschungsmethoden, HS Furtwangen

BAYERN

Prof. Dr. rer. nat. Christian Blick, Informa-
tik und Mathematik, HS Kempten

Prof. Dr. rer. nat. Peter Cocron, Arbeitspsy-
chologie, HS Augsburg

Prof. Dr. Matthias Górká, Informations-
und Elektrotechnik in der Mechatronik, TH
Deggendorf

Prof. Dr. Alice Gruber, Wirtschaftswissenschaften,
HS Augsburg

Prof. Dr. habil. Marion Händel, Medien-
psychologie, insbes. Medienpädagogik und
Rezeptionsforschung, HS Ansbach

Prof. Dr. rer. nat. Martina Königbauer,
Systematische Produktentwicklung, HS
Augsburg



Neuberufene Professorinnen & Professoren

Prof. Elisabeth Linseisen, Pflegewissenschaft, Kath. Stiftungshochschule München

Prof. Dr.-Ing. Markus Mayer, Grundlagen der Informatik und künstliche Intelligenz, TH Deggendorf

Prof. Dr.-Ing. Elke Nagel, Architektur und Baugeschichte, OTH Regensburg

Prof. Dr. Simon Preis, Quantitative Business, OTH Amberg-Weiden

Prof. Dr.-Ing. Anton Schmailzl, Maschinen- und Anlagentechnik für digitalisierte Fertigungsprozessketten in der Unikatfertigung, TH Deggendorf

Prof. Bjoern Seeger, Medientechnik, TH Deggendorf

Prof. Dr.-Ing. Peter Vatter, Wirtschaftsinformatik, insbes. Digitalisierung, FOM HS

Prof. Dr. rer. nat. Christian Winkler, User Experience Optimierung und Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, TH Nürnberg GSO

BERLIN

Prof. Dr. phil. Cordula Endter, Soziale Arbeit in der digitalisierten Gesellschaft, Kath. HS für Sozialwesen, Berlin

Prof. Dr. iur. Stefan Gottwald, Bürgerliches Recht, insbes. Immobilienrecht und Verfahrensrecht der freiwilligen Gerichtsbarkeit, HWR Berlin

Prof. Dr.-Ing. Anita Schulz, Elektronische Messtechnik und Messautomatisierung, HTW Berlin

Prof. Dr. Rica Werner, Rechtswissenschaften, HS Bund

BRANDENBURG

Prof. Dr. Lydia Göse, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Digitales Marketing, TH Wildau

Prof. Dr. Duc Khiem Huynh, Angewandte Mathematik, TH Brandenburg

Prof. Dr.-Ing. Alexander Köthe, Regelung komplexer Systeme, TH Wildau

Prof. Dr. Georg Miribung, Recht und Politik im Wald- und Umweltbereich, HNE Eberswalde

BREMEN

Prof. Dr.-Ing. Benjamin Lehmann, Technische Akustik, HS Bremen

Prof. Dr. Felipe Riola Parada, Zukunftsfähige Konstruktionen, HS Bremen

Prof. Dr. Claudia Schepers, Erziehungswissenschaften, insbes. Berufspädagogik, Apollon

Prof. Dr. Svenja Tams, Betriebswirtschaftslehre, insbes. Organisation und Projektmanagement, HS Bremen

HAMBURG

Prof. Dr. Maren Lange, Organisationspsychologie und Change Management, HS Fresenius

Prof. Dr. Christian Stierle, Klinische Psychologie und psychologische Diagnostik, HS Fresenius

Prof. Dr. Arnd von Westarp, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, HSBA Hamburg School of Business Administration

HESSEN

Prof. Dr. rer. pol. Gertrud Bieber, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. ERP und Business Intelligence, HS RheinMain

Prof. Dr. Markus Eckl, Digitalisierung in der Sozialen Arbeit, HS Fulda

Prof. Dr. Rixa Regina Georgi-Kröhl, Marketing und Unternehmensführung, HS Fresenius

Prof. Dr. Teresa Kaya, Soziale Arbeit, insbes. diakonisches Handeln, CVJM-HS

Prof. Dr. Felix Lenders, Mathematik, TH Mittelhessen

Prof. Dr. med. Tobias Müller, Medizinische Informatik, insbes. e-Health und Medical Data Science, TH Mittelhessen

Prof. Dr. phil. Jonas Rüppel, Entwicklungs- und Sozialpsychologie im Kontext Sozialer Arbeit und Gesundheit, HS RheinMain

Prof. Dr. Christiane Schöl, Psychologie und Mental Health in der Sozialen Arbeit, HS Fulda

Prof. Dr. Thorsten Weyer, Softwaretechnik, TH Mittelhessen

MECKLENBURG-VORPOMMERN

Prof. Dr.-Ing. Frank Krüger, Data Science and Machine Learning, HS Wismar

Prof. Dr.-Ing. Jöran Pieper, Wirtschaftsinformatik/Anwendungsentwicklung, HS Wismar

Prof. Dr.-Ing. Stefan Schubotz, Elektrische Antriebe und Leistungselektronik, HS Wismar

Prof. Dr.-Ing. Christiane Schwenk, Technische Gebäudeausrüstung, HS Wismar

Prof. Dipl.-Ing. Simon Takasaki-Lauw, Gebäudelehre und Entwerfen, HS Wismar

NIEDERSACHSEN

Prof. Dr. Sinje Gehr, Soziale Arbeit im Gesundheitswesen, HAWK Hildesheim-Holzminde-Göttingen

Prof. Dr. rer. nat. Christian Gräf, Physik und Messtechnik, HS Hannover

Prof. Anne Kasper, Hebammenwissenschaft, HAWK Hildesheim-Holzminde-Göttingen

Prof. Dr. Maiken Laackmann, Visuelle Kommunikation, insbes. Motion Design, HS Hannover

Prof. Dr.-Ing. Matthias Puchta, Elektrotechnik und regenerative Energietechnik, Ostfalia HS

NORDRHEIN-WESTFALEN

Prof. Dr. rer. pol. Sarah Altmann, Management im Sozialen Sektor, HS Niederrhein

Prof. Dr. Julius Beck, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre und Management, HS für Finanzwirtschaft & Management

Neuberufene Professorinnen & Professoren



Prof. Dr. rer. pol. Sandra Rita Bissels, Personalpsychologie, HS Fresenius

Prof. Dr. rer. pol. Sonja Christ-Brendemühl, Public Relations, HS Bonn-Rhein-Sieg

Prof. Dipl.-Des. Martin Maria Breuer, Kommunikationsdesign/Neue Medien, HS Fresenius

Prof. Dr. phil. Daniel Brunsch, Psychologie, HS Fresenius

Prof. Dr. med. Bernhard Eßer, Notfall- und Intensivmedizin, FH Münster

Prof. Dr. Jennifer Finis, Wirtschaftspsychologie, HS Fresenius

Prof. Dr. Tobias Fischer, Angewandte Ernährungswissenschaften, FH Münster

Prof. Dr. Alessandro Fortino, Akustik in der Fahrzeugentwicklung und im Maschinenbau, FH Dortmund

Prof. Dr. Simon Johannes Heetkamp, Wirtschaftsrecht, Mobilitäts- und Versicherungsrecht, TH Köln

Prof. Dr. Edwin Kamau, Automatisiertes und autonomes Fahren, TH Köln

Prof. Dr. agr. Denis Krämer, Metaphysische Personal- und Organisationsentwicklung, HS Fresenius

Prof. Dr.-Ing. Kai Masuch, Thermodynamik und Verfahrenstechnik, HS Rhein-Waal

Prof. Dr. Elisa Franziska Merkel, Psychology and Social Cognition, HS Fresenius

Prof. Dr. Tim Middendorf, Soziale Arbeit im Kontext prekärer Lebenslagen, FH Bielefeld

Prof. Dr. Anke Petschenka, Bibliotheksdidaktik, TH Köln

Prof. Dr. Jan Salmen, Computer Vision und Machine Learning, TH Köln

Prof. Dr. Alla Sawatzky, Psychologie, insbes. Statistik und Methodenlehre, HS Fresenius

Prof. Dr. habil. Elisabeth Stöttinger, Psychologie, HS Fresenius

Prof. Dr. Nurdin Thielemann, Sozialpädagogik und Soziale Arbeit, FH des Mittelstands

Prof. Dr. Osmanbey Uzunkol, Informatik, Westfälische HS

Prof. Dr. Marc Williams, Chemie, insbes. Nachhaltige Technische Chemie und Analytik, HS Bonn-Rhein-Sieg

Prof. Dr.-Ing. Lukasz Wisniewski, Technologies of Digital Transformation, TH Ostwestfalen-Lippe

Prof. Dr. Matteo Zella, Technische Informatik, HS Niederrhein

Prof. Dr. Robert Zickermann, Bewegung und Gesundheitsförderung, HS Fresenius

RHEINLAND-PFALZ

Prof. Dr. rer. pol. Ulrich Berbner, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Logistik und Supply Chain Management, HS Mainz

Prof. Dr. Andreas Biesdorf, Wirtschaftsinformatik, insbes. Informationsmanagement und Digitale Transformation, HS Trier

Prof. Dr. rer. nat. Florian Heigwer, Synthetische Biotechnologie, TH Bingen

Prof. Dr. Martin Huschens, Wirtschaftsinformatik, insbes. anwendungsorientierte digitale Systeme und Technologien, HS Mainz

Prof. Dr. Alexandra Moritz, Entrepreneurship, HS Koblenz

Prof. Dr. Dr. Patrick Siegfried, Lebensmittelwirtschaft, Digitalisierung und Nachhaltigkeit in der Lebensmittelindustrie, HS Trier

Prof. Dr. Markus Widmann, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Wirtschaftsprüfung und betriebliche Steuerlehre, HWG Ludwigshafen

SACHSEN

Prof. Dr.-Ing. Matthias Berner, Technische Mechanik, insbes. Leichtbau, HTW Dresden

Prof. Dr. rer. nat. Ina Fichtner, Mathematische Systemtheorie, HTWK Leipzig

Prof. Dr. rer. nat. Silvio Fuchs, Digitale Optische Technologien, HS Mittweida

Prof. Dr.-Ing. Anja Heßelbarth, Angewandte Geodäsie, HTW Dresden

Prof. Dr.-Ing. Daniela Hünert, Werkstofftechnik, HTW Dresden

Prof. Dr. Michael Katzberg, Bioverfahrenstechnik, HTW Dresden

Prof. Dr.-Ing. Tobias Kempe, Strömungsmechanik, HTW Dresden

SACHSEN-ANHALT

Prof. Dr. phil. Annika Falkner, Psychologie, HS Merseburg

Prof. Dr. iur. Carsten Schumann, Kriminalwissenschaften, FH Polizei Sachsen-Anhalt

SCHLESWIG-HOLSTEIN

Prof. Kendra Busche, Freiraumplanung im städtebaulichen Kontext, TH Lübeck

Prof. Dr. Kerstin Discher, Theorien und Methoden der Sozialen Arbeit, insbes. Sozialraumorientierung, FH Kiel

Prof. Dr.-Ing. Jörn Kröger, Fluidmechanik von Schiffen und Yachtentwurf, FH Kiel

Prof. Dr. Stefanie Reich, Informationsdesign, FH Kiel

Prof. Dr. Julian Reif, Tourismus, FH Westküste

Prof. Dr. rer. oec. Julia Marie Stehmann, Marketing und Statistik, FH Kiel

Prof. Dr. Alois Steiner, Geotechnik im Wasserbau, FH Kiel

THÜRINGEN

Prof. Dr. rer. pol. Ricarda Hildebrand, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Rechnungswesen, EAH Jena

hlb

Hochschullehrerbund
Bundesvereinigung



Seminarprogramm 2023

FREITAG, 27. JANUAR 2023

Wissenschaftskooperationen zu China

Hotel Plaza Hannover | 10:00 Uhr bis 17:30 Uhr

FREITAG, 10. FEBRUAR 2023

Professionelles und erfolgreiches Schreiben von Forschungsanträgen

Online-Seminar | 10:00 Uhr bis 16:30 Uhr

FREITAG, 24. FEBRUAR 2023

Bewerbung, Berufung und Professur

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

FREITAG, 17. MÄRZ 2023

Prüfungsrecht und Prüfungsverfahren an HS

Prof. Dr. Christian Birnbaum – Vertiefungsseminar

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

FREITAG, 24. MÄRZ 2023

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

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

Anmeldung unter:

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