

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung
von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Corona-Pandemie und Hochschulen

- Die Corona-Pandemie als Modernisierungsschub für eine längst überfällige Digitalisierung der Hochschullehre?
- Umsetzung hybrider Lehre durch Beteiligung der Studierenden
 - Ist das Distance Learning der Präsenzlehre überlegen? Ergebnisse der Befragung von Dozierenden und Studierenden an einer Schweizer Fachhochschule
 - Wie können Lehren und Lernen in geschlossenen Hochschulen gestaltet werden? Ein Erfahrungsbericht aus der Hochschule Biberach
 - Herausforderungen für Digitales Lehren, Lernen, Leben: Erfahrungen mit dem Hochschul-Hackathon in Brandenburg
 - Covid-19 – Die Bewältigung einer Krise als akademische Aufgabe aus Sicht einer Universität in privater Trägerschaft
 - Wissenschaftsmanagement in der Corona-Krise
- Große Hochschulreform in Bayern? Bundesweite Trends erkennbar? Proteste gegen die aktuelle Hochschulpolitik der bayerischen Landesregierung

2+3 | 2020

Herausgeber*innenkreis

Thomas Behrens, Dr., Ministerialdirigent a.D., Abteilungsleiter für Wissenschaft und Forschung, Hochschulen im Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern; ehem. Kanzler der Universität Greifswald

Alexander Dilger, Dr., Professor für Betriebswirtschaftslehre, Institut für Organisationsökonomik, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, *geschäftsführender Herausgeber der Zeitschrift*

Herbert Grüner, Dr., Rektor der New Design University/ Privatuniversität St. Pölten, Professor für Wirtschaftswissenschaften der Kunsthochschule Berlin-Weissensee

Michael Hölscher, Dr., Professor für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer

Roland Kischkel, Dr., Kanzler der Universität Wuppertal

Bernd Kleimann, Prof. Dr., Leiter der Abteilung Governance in Hochschule und Wissenschaft, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)

Stefan Lange, Dr., wissenschaftlicher Referent, stellv. Geschäftsstellenleiter, Geschäftsstelle des Rats für Informationsinfrastrukturen, Göttingen

Wilfried Müller, Dr., Professor für Sozialwissenschaftliche Technikforschung i.R., Hochschulberater, Mitglied des Fachbeirats Lehre der Alfred Toepfer Stiftung, ehem. Rektor der Universität Bremen, ehem. Vizepräsident der HRK

Claudia Peus, Dr., geschäftsführende Vizepräsidentin für Talent Management und Diversity, Professorin für Forschungs- und Wissenschaftsmanagement, Technische Universität München

Joachim Prinz, Dr., Professor für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, Mercator School of Management, Universität Duisburg-Essen, Vorsitzender der wissenschaftlichen Kommission Hochschulmanagement im Verband der Hochschullehrer für Betriebswirtschaft e.V. (VHB)

Solveig Randhahn, Dr., Studiendekanin und Geschäftsführerin, Fakultät für Gesellschaftswissenschaften, Universität Duisburg-Essen

Antje Stephan, Dr., Kanzlerin der Hochschule für Künste Bremen

Margret Wintermantel, Dr., Professorin für Sozialpsychologie, Präsidentin des DAAD, ehem. Präsidentin der Universität des Saarlandes

Wolff-Dietrich Webler, Dr., ehem. Professor of Higher Education, Bergen University (Norway), Ehrenprofessor der Staatl. Päd. Universität Jaroslavl Wolga, Leiter des IWBB – Institut für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld

Hinweise für die Autor*innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor*innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum).

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autor*innenhinweisen“ auf unserer Website:
www.universitaetsverlagwebler.de

Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude), 33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12, Fax: 0521 - 92 36 10-22

Erscheinungsweise: 4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 09.12.2020

Grafik: Ute Weber Grafik Design, München.

Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Satz: UVW, E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Druck: Sievert Druck & Service GmbH, Bielefeld

Abonnement/Bezugspreis ab 2019: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement 79 Euro

Einzelheft: 21 Euro, Doppelheft: 39.90 Euro

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten.

Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Copyright: UVW UniversitätsVerlagWebler

Die mit Verfasser*innennamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber*innen bzw. Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte/Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung/Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn dies ausdrücklich gewünscht wird und ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Die Urheberrechte der hier veröffentlichten Artikel, Fotos und Anzeigen bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung
von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

Von Alexander Dilger **37**

In eigener Sache

Vorstellung neuer Mitglieder im Hg.-Kreis
der Zeitschrift „Hochschulmanagement“ **39**

Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung

Franca Cammann, Katharina Gottfried & Edith Hansmeier
Die Corona-Pandemie als Modernisierungsschub für eine
längst überfällige Digitalisierung der Hochschullehre? **42**

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Claudia Heilmann & Christina Rogalski
Umsetzung hybrider Lehre durch Beteiligung
der Studierenden **49**

Annette Bauer-Klebl, David Kobler & Charlotte Nüesch
Ist das Distance Learning der Präsenzlehre überlegen?
Ergebnisse der Befragung von Dozierenden und
Studierenden an einer Schweizer Fachhochschule **53**

Sonja Sälzle, Linda Vogt & Jennifer Blank
Wie können Lehren und Lernen in geschlossenen
Hochschulen gestaltet werden?
Ein Erfahrungsbericht aus der Hochschule Biberach **60**

Olaf Ratzlaff & Nina Reiners
Herausforderungen für Digitales Lehren, Lernen, Leben:
Erfahrungen mit dem Hochschul-Hackathon in
Brandenburg **67**

Herbert Grüner, Daniela Megyesi & Johannes Zederbauer
Covid-19 – Die Bewältigung einer Krise als
akademische Aufgabe aus Sicht einer Universität in
privater Trägerschaft **72**

Julia Rathke, Susan Harris-Huermann & Michael Hölscher
Wissenschaftsmanagement in der Corona-Krise **80**

Meinungsforum

Wolff-Dietrich Webler
Große Hochschulreform in Bayern? Bundesweite Trends
erkennbar? Proteste gegen die aktuelle Hochschulpolitik
der bayerischen Landesregierung **87**

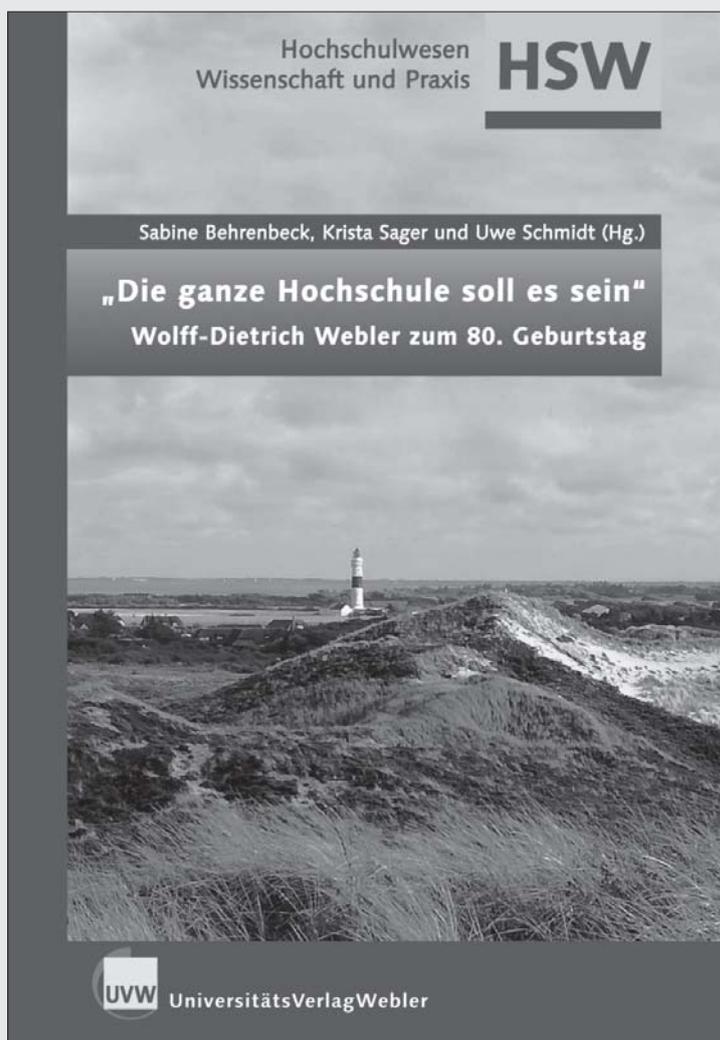
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, P-OE, QiW und ZBS **IV**

Sabine Behrenbeck, Krista Sager und Uwe Schmidt (Hg.)
„Die ganze Hochschule soll es sein“
 Wolff-Dietrich Webler zum 80. Geburtstag

Auch als
E-Book

Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis



„Die ganze Hochschule soll es sein“ zitiert als Titel ein Thema des Hochschulforums, das seit 2007 alljährlich in der letzten Augustwoche auf Sylt stattfindet. Hier treffen sich Personen aus Wissenschaft und Hochschulforschung, Hochschulleitung und -administration, Förderorganisationen und Politik und diskutieren miteinander Themen rund um die Hochschulentwicklung. Konzentration und Entschleunigung, Vertrauen und Perspektivenvielfalt prägen den Austausch auf der Insel. Spiritus Rector und Gastgeber ist Wolff-Dietrich Webler, Verleger und Berater, Anbieter von Evaluationen und Weiterbildung in Hochschulentwicklung und Hochschuldidaktik, der 2020 seinen 80. Geburtstag begeht. Zu diesem Anlass widmen ihm Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Hochschulforums diesen Sammelband und danken ihm damit für sein unermüdliches Engagement.

Bielefeld 2020, 392 Seiten

E-Book: ISBN 978-3-946017-20-2, 49.- Euro

Print: ISBN 978-3-946017-17-2, 69.- Euro (zzgl. Versand)

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Die Corona-Pandemie und die Gegenmaßnahmen betreffen die ganze Gesellschaft und damit auch die Hochschulen. Der offene *Call for Papers* zu diesem Themenheft „Corona-Pandemie und Hochschulen“ hat entsprechenden Zuspruch gefunden und zu sieben Beiträgen zu diesem Thema in diesem Heft geführt, die jeweils begutachtet und überarbeitet wurden. Die Corona-Pandemie und die mit ihr verbundenen Einschränkungen halten leider noch an, so dass das Thema weiterhin sehr aktuell ist und keine kurzfristige Ausnahmesituation darstellte, auf die nur noch aus rein akademischem Interesse zurückgeblenkt werden müsste. Die meisten Beiträge dieses Themenhefts beschäftigen sich für verschiedene Formen von Hochschulen und Veranstaltungen mit den Auswirkungen auf die Lehre, deren zuvor schleppend verlaufende Digitalisierung stark beschleunigt wurde und die auch über die akute Phase der Pandemie hinaus ein wichtiges Thema bleiben wird.

Franca Cammann, Katharina Gottfried und Prof. Dr. *Edith Hansmeier* behandeln im ersten Beitrag folgende Frage: **Die Corona-Pandemie als Modernisierungsschub für eine längst überfällige Digitalisierung der Hochschullehre?** Dazu geben sie einen literaturgestützten Überblick über die Entwicklung von *E-Learning* bereits vor der Pandemie, die sich bis in die 1960er Jahre zurückverfolgen lässt und eher wellenförmig als stetig verlief. Die Corona-Pandemie hat zu einem neuen Schub geführt, wobei es auf die konkrete Umsetzung von *E-Learning* ankommt, da es neben Vorteilen auch potentielle Nachteile und Risiken gibt. Insbesondere könnte der schnelle Druck zur Umstellung für alle zu suboptimalen Lösungen und Akzeptanzproblemen führen. Ob die Chancen oder Risiken überwiegen, ist eine empirische Frage, zu deren Beantwortung die nachfolgenden Beiträge hilfreich sein können.

Seite 42

Prof. Dr. *Claudia Heilmann* und PD Dr. *Christina Rogalski* schildern die **Umsetzung hybrider Lehre durch Beteiligung der Studierenden** am Beispiel des dualen Bachelorstudiengangs *Physician Assistant (PA)* der Berufsakademie Sachsen (BAS) am Standort Plauen. Dort wurden hybride Lehrveranstaltungen eingeführt, bei denen ein Teil der Studierenden mit genügend Abstand weiterhin Präsenzunterricht erhielt, der den übrigen Studierenden online in andere Räume der Hochschule oder bei Quarantäne auch nach Hause übertragen wurde. Diese führte zu studentischen Forderungen nach komplettem Online-Unterricht ohne Präsenzpflicht, der jedoch von den Lehrenden als nicht sinnvoll angesehen wurde. Daraufhin wurde gemeinsam ein hybrides Konzept entwickelt mit rotierender Teilnahme in Präsenz bzw. online, welches von allen Beteiligten positiv zwischenevaluiert wurde.

Seite 49

Prof. Dr. *Annette Bauer-Klebl*, Prof. *David Kobler* und Prof. Dr. *Charlotte Nüesch* fragen: **Ist das Distance Learning der Präsenzlehre überlegen? Ergebnisse der Befragung von Dozierenden und Studierenden an einer Schweizer Fachhochschule**, konkret der Ostschweizer Fachhochschule, werden von ihnen zur Beantwortung der Frage berichtet. Dort wurde die Lehre im laufenden



Alexander Dilger

Sommersemester von einer Woche zur nächsten auf *Distance Learning* umgestellt, womit viele Studierende und anteilig noch mehr Dozierende nicht sonderlich vertraut waren. Entsprechend wurde die konkrete Erfahrung dann häufiger als schlechter denn als besser relativ zur gewohnten Präsenzlehre beurteilt. Beim synchronen Lehren und Lernen z.B. über Online-Konferenzen beurteilte jedoch ein großer Anteil beide Formen als gleich gut in vielen relevanten Aspekten, was bei asynchroner Lehre mittels Aufzeichnungen deutlich seltener der Fall war. Daraus ließe sich die Präferenzordnung Präsenzveranstaltungen vor synchroner digitaler Lehre vor asynchroner Lehre ableiten, was insbesondere für komplexere Inhalte so gesehen wurde, während einfachere Inhalte auch digital mit hinreichender Akzeptanz vermittelt werden konnten. Entsprechend könnte es auch langfristig über die Corona-Pandemie hinaus mehr *Blended Learning* geben, aber kein digitales Fernstudium ganz ohne Präsenzveranstaltungen.

Seite 53

Dr. *Sonja Sälzle*, *Linda Vogt* und Dr. *Jennifer Blank* stellen die Frage: **Wie kann Lehren und Lernen in geschlossenen Hochschulen gestaltet werden? Ein Erfahrungsbericht aus der Hochschule Biberach** soll darauf eine Antwort geben, wobei zusätzlich zu den Studierenden und Lehrenden auch die sonstigen Beschäftigten befragt wurden und die Gruppen im Zusammenhang zu sehen seien. Insgesamt waren alle drei Gruppen mit der kurzfristig nötigen Umstellung auf digitale Lehre mehrheitlich zufrieden, wobei die Unzufriedenheit bei den Studierenden am meisten verbreitet war, die auch am häufigsten über eine höhere Belastung klagten und von Schwierigkeiten bei der Selbstorganisation im digitalen Semester berichteten. Viele Lehrende hatten zwar auch eine höhere Belastung, sie sahen aber auch eher Chancen in der Digitalisierung. Die sonstigen Beschäftigten sehen vor allem Vorteile in der Flexibilisierung und eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, wobei fehlende Kinderbetreuung das größte Problem darstellte. Die Autorinnen empfehlen, die digitalen Lehrformate weiterzuentwickeln und möglichst mit Präsenzlehre zu verbinden sowie Studierende stärker zu unterstützen und einzubeziehen.

Seite 60

Olaf Ratzlaff und Dr. *Nina Reiners* widmen sich in ihrem Beitrag **den Herausforderungen für Digitales Lehren, Lernen, Leben: Erfahrungen mit dem Hochschul-Hackathon in Brandenburg**. Dies war ein digitaler Ideenwettbewerb aller Hochschulen in Brandenburg an einem Wochenen-

de, der digital stattfand und gleichzeitig die Gestaltung der digitalen Lehre zum Gegenstand hatte. Im Vorfeld wurden 20 mögliche Themen eingereicht, aus denen 17 *Challenges* gebildet wurden, die während des Wettbewerbs in Gruppen mittels vier interaktiven *Tools* bearbeitet und möglichst gelöst werden sollten. Dazu gab es Mentoring, gruppenübergreifende Zusammenarbeit und eine gemeinsame digitale Abschlussveranstaltung. Die rund 40 Teilnehmenden konnten sieben Aufgaben lösen bzw. bis zu einem danach veröffentlichten Ergebnis bearbeiten z.B. in Form eines Leitfadens oder der Weiterentwicklung einer App. Neben den Ergebnissen ist aber auch der Prozess der Zusammenarbeit über Hochschulen und Statusgruppen hinweg wichtig, durch den längerfristige Kooperationen entstehen und Veränderungen stärker legitimiert werden können. **Seite 67**

Prof. Dr. *Herbert Grüner*, *Daniela Megyesi* und *Johannes Zederbauer* betrachten **Covid-19 – die Bewältigung einer Krise als akademische Aufgabe aus Sicht einer Universität in privater Trägerschaft**. Dazu werden die besonderen Herausforderungen durch die Pandemie für private Hochschulen insbesondere in Österreich in rechtlicher wie finanzieller Hinsicht dargestellt. Außerdem werden am Beispiel der New Design University Privatuniversität St. Pölten die konkreten Änderungen und Probleme durch die Pandemie und staatliche Vorgaben aufgezeigt. So war nicht nur der bereits laufende Lehr-, sondern auch Prüfungsbetrieb kurzfristig in digitale Formen umzustellen, was der Zustimmung der staatlichen Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria bedurfte und für eine Kunsthochschule mit besonderen Schwierigkeiten verbunden war. Hohe Flexibilitätsbereitschaft von allen Seiten, kurze Entscheidungswege und spätere Lockerungen der Maßnahmen halfen, dass das Semester nicht verloren ging und die angesichts fortlaufender und teilweise sogar steigender Kosten nötigen Studienbeiträge gerechtfertigt blieben. Zumindest die Online-Angebote habe sich bereits wahrnehmbar verbessert, wenngleich sie die Präsenzlehre nicht in allen Belangen vollständig ersetzen können. **Seite 72**

Dr. *Julia Rathke*, Dr. *Susan Harris-Huermann* und Prof. Dr. *Michael Hölscher* befassen sich nicht speziell mit der Lehre, sondern allgemein mit dem **Wissenschaftsmanagement in der Corona-Krise**. Dazu haben sie Studierende und Ehemalige ihres exekutiven Masterstu-

diengangs Wissenschaftsmanagement an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer online befragt und 95 Antworten ausgewertet. Die Befragten arbeiten an verschiedenen Stellen des Wissenschaftsmanagements, häufig an strategischen Positionen der Hochschulverwaltung. Die Mehrheit befand sich im Frühjahr vollständig im Homeoffice und viele weitere zumindest teilweise. Das war eine deutliche Steigerung gegenüber den Zeiten vor Corona, wobei es auch Unterschiede in der Art des Arbeitens von zu Hause gab. So war das Homeoffice nicht mehr freiwillig und waren häufiger auch andere Familienangehörige gleichzeitig zu Hause, z.B. zu betreuende Kinder. Das Arbeitspensum änderte sich im Schnitt nicht, allerdings erhöhte es sich für einige krisenbedingt, während es für andere sank. Mangels persönlichen Kontakten im Büro stieg der Kommunikationsbedarf mittels Telefon und Internet stark an. Begrüßt wurde das Wegfallen von Arbeitswegen und mehrheitlich waren die Befragten mit dem Homeoffice zufrieden und wünschen sich mehr davon nach der Pandemie, jedoch kombiniert mit Präsenzphasen im Büro. **Seite 80**

Alexander Dilger

Bayern bereitet eine umfassende Hochschulreform vor, gegen die von Professorinnen und Professoren bereits landesweite Proteste organisiert worden sind. Zwar gibt es bisher nur ein Eckpunktepapier der Staatsregierung zur Hochschulrechtsreform, aber hier werden nicht nur Tendenzen sichtbar, die z.T. zu begrüßen sind, sondern dass Pfade einer grundlegenden Neuausrichtung vorgezeichnet wurden, deren Mittel und Effekte fragwürdig, z.T. rundheraus abzulehnen sind, z.T. gegen Verfassungsrecht verstoßen. Die zunächst landesinterne Initiative könnte paradigmatische Auswirkungen auf andere Bundesländer haben. Daher sollte die Entwicklung auch überregional verfolgt und kommentiert werden. *Wolff-Dietrich Webler* nimmt in seinem Beitrag **Große Hochschulreform in Bayern? Bundesweite Trends erkennbar? Proteste gegen die aktuelle Hochschulpolitik der bayerischen Landesregierung** eine erste Sichtung vor und unterstreicht die Gefahrenpunkte. **Seite 87**

Ergänzung:
Wolff-Dietrich Webler

Für weitere Informationen zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de Telefon: 0521/ 923 610-12 Fax: 0521/ 923 610-22

Postanschrift: UniversitätsVerlagWebler, Bündler Straße 1-3, 33613 Bielefeld

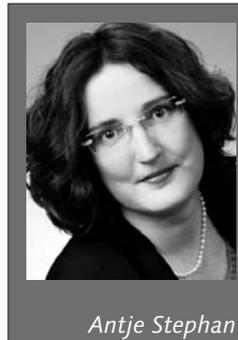
Vorstellung neuer Mitglieder im Hg.-Kreis der Zeitschrift „Hochschulmanagement“:
 Dr. Antje Stephan, Kanzlerin der Hochschule der Künste Bremen sowie
 Dr. Roland Kischkel, Kanzler der Bergischen Universität Wuppertal

Der Bogen zwischen Wissenschaft und Praxis des Managements von Hochschulen wird von der Zeitschrift „Hochschulmanagement (HM)“ künftig noch leichter gespannt, als bisher schon. Verlag und Herausgeberschaft begrüßen zwei neue Mitglieder im Herausgeberkreis – Antje Stephan und Roland Kischkel – die sich erfreulicherweise an der Herausgabe der Zeitschrift „Hochschulmanagement“ mit ihrer unmittelbaren Erfahrung aus der Wissenschaftsverwaltung und deren Reflexion beteiligen wollen. Damit sind die verschiedenen Perspektiven auf den Gegenstand wieder vervollständigt. Nach dem altersbedingten Ausscheiden von Dr. Rainer Ambrosy, dem damaligen Kanzler der Universität Duisburg-Essen, war hier eine Lücke entstanden. Dr. Antje Stephan und Dr. Roland Kischkel repräsentieren dabei auch noch zwei Hochschulvarianten aus zwei verschiedenen Bundesländern, bringen also bei aller Vergleichbarkeit auch noch eine Verbreiterung der Erfahrungsbasis mit. Beide leiten Hochschulverwaltungen mit dem dafür typischen Spektrum an Aufgaben. Da nicht alle Leserinnen und Leser damit eng vertraut sind, hier ein kurzer Überblick – beinahe wie für eine Stellenbeschreibung (die uns Antje Stephan zur Verfügung gestellt hat). Dieser Überblick und die etwas ausführlicheren Lebensläufe zeigen gleichzeitig auch die erhebliche Expertise und damit Urteilsfähigkeit, die die Mitglieder des Herausgeberkreises für die Einwerbung und Beurteilung von Artikeln für die Zeitschrift mitbringen.

Die Leitung einer Hochschulverwaltung umfasst die Verantwortung für die administrative Umsetzung der Beschlüsse des Rektorats bzw. Präsidiums und des Akademischen Senats, eigenständige und vollständige Ausübung der Dienstaufsicht (als Dienstvorgesetzte*r) über die Bediensteten des Dienstleistungsbereichs der zentralen und Fachbereichsverwaltungen; allgemeine Vertretung des Rektors bzw. der Präsidentin bei Abwesenheit/Verhinderung; Beauftragte*r für den Haushalt inkl. Finanzplanung und Budgetierung sowie Ressourcensteuerung und Controlling; verantwortlich für Facility-Management und Informationstechnik; finanzielle und rechtliche Verantwortung für Beteiligungen an Gesellschaften und Einrichtungen; zuständig für Beteiligungsangelegenheiten (Personalrat, Frauenbeauftragte nach Landesgleichstellungsgesetz); Gender, Diversity (in Bremen Frauenbeauftragte nach BremHG) gemeinsam mit dem Rektor. Damit ist ein breites und im Doppelsinn aufregendes Aufgabenfeld umrissen – für die Entwicklung einer Hochschule von höchster Bedeutung. Voraussetzung für eine erfolgreiche Wahrnehmung dieser Aufgaben sind solide Fachkenntnisse im Haushalts-, Personal- und Verwaltungsrecht/-management. Und welche Fähigkeiten sind für diese leitende Tätigkeit im Wissenschaftsmanagement gefordert? Ausgeprägte Kommunikationsfähigkeit (Deutsch, Englisch und evtl. eine dritte Sprache); interdisziplinäres Denken und Verhandlungsge-

schick; für Leitungspositionen typisch: ein hohes Ausmaß an Engagement, Flexibilität und Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit und empathisches Auftreten.

Wie sehen die Wege in diese Ämter aus? Am Beispiel der beiden neuen Mitglieder ist schnell zu sehen: Nach wie vor sehr individuell und keineswegs regelmäßig durch ein BWL- oder Jura-Studium, wie vermutet werden könnte. Da diese Wege selbst ein Stück heutiges Wissenschaftsmanagement darstellen und zeigen, was die den jeweiligen Kanzler bzw. die Kanzlerin wählenden Gremien als geeignet ansehen, werden die Wege hier etwas ausführlicher dargestellt:



Antje Stephan

Nach dem Abitur in Bad Bentheim studierte **Antje Stephan** zunächst an der Universität Osnabrück Europäischen Studien mit den Studienschwerpunkten: Sozialwissenschaft, Wirtschaft und Fremdsprachen. Während des Studiums zog es sie ins Ausland: Sie nahm an der University of Hull (UK) das Studium der Modern European Cultures and Societies (MA) auf – Studienschwerpunkte: Politik, Medien, Ge-

schichte; abgeschlossen mit dem Master of Arts (Modern European Cultures and Societies) (MA). Dann wechselte sie zurück an die Universität Osnabrück, um dort ihr Magisterstudium abzuschließen und ihre Studienschwerpunkte zu verbreitern und zu vertiefen. Das Thema ihrer (zweiten) Magisterarbeit belegt das eindrücklich: „A European Identity as Envisaged by the EC/EU - A Possible Substitute for the Separate National Identities within the EU?“ Wenn es die Brexit-Entwicklung damals schon gegeben hätte, wäre die Arbeit sicherlich doppelt so umfangreich geworden. Sie schloss das Studium als Magistra Rerum Europae (M.R.E.) ab. Dann folgte die Promotion zum Dr. rer. pol. im Fach Europäische Studien (Dissertation: „Die Beschäftigungspolitik der EU – Genese, Etablierung und Grenzen der EBS“), vorbereitet als Mitglied des Promotionskollegs „Europäische Integration – Perspektiven des Wohlfahrtsstaates in der Europäischen Union“ der Hans-Böckler-Stiftung. Noch in Osnabrück sammelte sie dann als Hilfskraft des Vizepräsidenten für Studium und Lehre erste Eindrücke und Erfahrungen mit Verwaltungsaufgaben, Tagungsvorbereitungen, Betreuung von Promotionskollegs, eigenen Lehraufgaben.

Mit ihrem Wechsel als Wissenschaftliche Mitarbeiterin an das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung (f-bb) gGmbH (Nürnberg) setzte sie 2007 den Weg in das Wissenschaftsmanagement fort. Die Aufgaben wurden immer typischer: Sie unterstützte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) bei der Entwick-

lung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) – auch im Kontakt mit anderen Akteuren aus Politik, Wissenschaft und Wirtschaft, Projektmanagement, Workshops mit Entscheidungsträgern aus Betrieben und Bildungseinrichtungen, übernahm Öffentlichkeitsarbeit, Finanzplanung, Evaluation, Aufbereitung von Förderinformationen in nationalen und internationalen Förderprogrammen und Koordination von entsprechenden Projektanträgen.

2009 wechselte sie als Forschungsreferentin, bald stellv. Abteilungsleiterin mit breitem Aufgabenbereich an die Universität Passau und kehrte damit in die Hochschulverwaltung zurück. Parallel wurden ihr auch andere Aufgaben übertragen, wie die Erarbeitung der Grundlagen des Gleichstellungskonzeptes für das wissenschaftliche Personal oder als kommissarische Beauftragte des Präsidenten für Unternehmenskommunikation, Öffentlichkeitsarbeit und Kontaktpflege zu den Freundesvereinen der Universität. Schon damals traute man ihr diese Funktionen zu. Schließlich wechselte sie 2014 als Geschäftsführerin des Passauer Graduiertenzentrums in die strategische Neu-Konzeption der Nachwuchsförderung an der Universität (incl. kooperativer Promotionen mit Hochschulen für Angewandte Wissenschaften). Ab Januar 2017 trat sie dann ihre neue Herausforderung als Kanzlerin der Hochschule für Künste Bremen an.

Nun in die Herausgabe unserer Zeitschrift berufen, wurde sie vom Verleger danach gefragt, ob sie besondere Akzente setzen wolle. In ihrer Antwort zeigte sich kompakte Motivation: „Was ich an der Zeitschrift sehr gut finde – und das soll bitte nicht banal klingen – ist tatsächlich der Anspruch, der sich im Titel widerspiegelt: „Hochschulmanagement – Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen“. Denn dieser Titel und der damit verbundene Inhalt der Zeitschrift beschreibt für mich genau das Spannungsfeld, in dem sich Hochschulleitungen in Deutschland tagtäglich bewegen müssen: Vielschichtiges zielgerichtetes und durchaus ökonomisch geprägtes „nüchternes“ Management zum einen, eine klare Leitung zum anderen und unbedingten Respekt und Einsatz für den Erhalt der (akademischen) Selbstverwaltung gegen Kräfte von außen und – erstaunlicherweise immer mehr auch von innen. Und natürlich die Herausforderung, die weitere Entwicklung der Hochschule nicht nur in diesem Bereich des Managements und der Leitung sondern natürlich auch in der Lehre, der Wissenschaft bzw. der Kunst zu gestalten, in einer sich verändernden Gesellschaft zu verorten und ökonomisch abzusichern. Dies alles ist komplex und birgt Zielkonflikte. Daher brauchen Hochschulleitungen Orientierungshilfen. Als eine solche betrachte ich unsere Zeitschrift, die, was sie ausdrücklich auszeichnet, die genannten Aspekte nicht eindimensional sondern aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Perspektiven betrachtet.“ Dieser Untertitel war seit Gründung der Zeitschrift tatsächlich als Programm gemeint, wie ihr der Verleger versichern konnte.

„... Staatliche Kunst- und Musikhochschulen sehen sich mit Blick auf die Professionalisierungsnotwendigkeit und Ziel- und Nutzendebatte bzw. den Professionalisierungszwang und den Existenzrechtfertigungs- und Verwer-

tungsdruck noch einmal mit anderen Herausforderungen konfrontiert als „klassische“ Hochschulen. Wobei sich Kunst- und Musikhochschulen auch voneinander unterscheiden und in der Regel getrennte Einrichtungen sind (neben der HfK vereinigen nur die Universität der Künste in Berlin und die Folkwang Universität in Essen beide Richtungen unter einem Dach). Ich habe den Vorteil, aus beiden Perspektiven blicken zu können.“ ... „Bei den Artikeln achte ich auf eine reflektierte und stringente Argumentation und idealerweise praxisnahe Handlungsempfehlungen (und natürlich die Einhaltung der guten wissenschaftlichen Praxis).“ Abschließend schrieb Antje Stephan: „Gerade unsere jetzigen herausfordernden Zeiten zeigen, wie unerlässlich es ist, die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen nicht eindimensional sondern aus verschiedenen sozialwissenschaftlichen Perspektiven zu betrachten. Ich freue mich daher auf unsere Zusammenarbeit.“



Roland Kischkel

Roland Kischkel hat an den Universitäten Paderborn und Bielefeld Germanistik und Erziehungswissenschaft ursprünglich mit dem Berufswunsch „Lehrer“ bis zum 1. Staatsexamen studiert. Wegen des weiteren – von da aus eher ungewöhnlichen – Lebensweges hat der Verleger dieser Zeitschrift eine Reihe von Fragen gestellt, deren Antworten in den nachfolgenden Text eingegangen sind. Das Studium ließ Roland

Kischkel (was viele Studien nicht leisten) in Praxiserfahrungen, in der Lehrer-Schüler*innen-Begegnung herausfinden, dass ihn „die Hindernisse und Irrwege im Lernverhalten der Schüler*innen nicht als Herausforderungen angesprochen (haben), was für diesen Beruf konstitutiv ist“. Er wollte „lieber kein Exemplar der Kategorie schlechter Lehrer werden.“ Er hatte „während des Studiums ein ausgeprägtes Interesse daran entwickelt, (sich) nicht nur auf die Gegenstände des Studiums (Literatur, Sprachentwicklung, Lernprozesse etc.) einzulassen, sondern ebenso sehr auf die begrifflich-historischen, theoretischen und methodologischen Grundlagen ihrer Betrachtung.“ Das führte (auch unter glücklichen Umständen) zu einem Promotionsprojekt an der Universität Bielefeld im Bereich der Angewandten Linguistik.

Seinen Wechsel in den Bereich der Wissenschaftsförderung/Wissenschaftsverwaltung verstärkten Eindrücke – wie bei so vielen – die nicht „den unbedingten Willen“ auslösten, „den wissenschaftlichen Karriereweg weiterzugehen“. Auf der Suche nach alternativen, aber wissenschaftsnahen Feldern versuchte er es „einfach mal“ bei der DFG. In einem „Zusammentreffen verschiedener Faktoren mit einem ordentlichen Anteil Glück und Zufall“ einigte man sich auf eine Zusammenarbeit. Glück bedeutete es auch, in einen Bereich zu kommen, „in dem die persönliche Ausbildung der jungen Mitarbeiter*innen für diese besondere Tätigkeit in der Forschungsförderung eine wichtige Rolle gespielt hat“. Dr. Roland Kischkel sieht dies vor allem als „Verdienst des

damaligen Abteilungsleiters Dr. Axel Streiter, dem ich sehr viel von der Professionskompetenz verdanke, die ich mir angeeignet habe.“ So begann 1991 seine Berufstätigkeit in der Geschäftsstelle der Deutschen Forschungsgemeinschaft, wo er zehn Jahre lang in der Abteilung für Sonderforschungsbereiche gearbeitet hat.

Mit diesen Binnenerfahrungen des Wissenschaftssystems ausgestattet, wechselte er endgültig in die Wissenschaftsverwaltung. „Warum dann Universitätskanzler? Nach zehn sehr aufregenden und lehrreichen Jahren bei der DFG war ich Anfang 40 und stand vor der Frage, ob ich „lebenslänglich“ auf einer guten Position bleiben oder im Wissenschaftssystem doch noch einmal an“ andere Aufgaben herangehen wollte. „In dem Alter war noch Zeit dafür, diesen Schritt zu gehen. Woran mir dabei lag, war, aus einer zentralen Steuerungsinstitution der Wissenschaft näher an den Ort zurückzukehren, an dem Wissenschaft gemacht wird. Der Beruf des Kanzlers war mir nicht wirklich gut vertraut, aber ich habe im Laufe der Arbeit für die DFG sehr viele erlebt und manche auch etwas näher kennen gelernt.“ Warum solche Schritte gelingen (bei ihm inzwischen 20 Jahre zurückliegend), hat manchmal mit komplexen Entscheidungskonstellationen zu tun, die nicht allein in der Person selbst liegen, aber natürlich auch damit, „dass ich den ersten Schritt getan und es riskiert habe mich zu bewerben.“ Im Jahr 2001 wurde er daraufhin zum Kanzler der Universität Dortmund gewählt (heute Technische Universität Dortmund). Acht Jahre später (2009) ist er dann als Kanzler an die Bergische Universität Wuppertal gewechselt.

Roland Kischkel war u.a. über mehrere Jahre hinweg Sprecher der Universitätskanzler*innen in Nordrhein-Westfalen, Leiter eines auf Bundesebene gebildeten Arbeitskreises Hochschulbau der Universitätskanzler*innen und ist aktuell einer der Vertreter des Sprechers der deutschen Universitätskanzler*innen.

„Mittlerweile ist der Weg in den Kanzler*innenberuf übrigens sehr viel bunter und vielfältiger als noch vor 20 oder 30 Jahren – was ich hierzu sagen kann, habe ich im vergangenen Jahr einmal aufgeschrieben. „Kanzler als Beruf“ habe ich es in einer kleinen Festschrift genannt und in „forschung und lehrte“ 1/2020 hieß es dann, etwas gekürzt, „Vom Amt zum Beruf“.“ Er wünscht sich generell, dass die an Kanzlerwahlen Beteiligten detailliertere Kenntnisse über diesen Beruf haben sollten, damit die jeweiligen Erwartungen ausgeprägter in die Wahlentscheidung eingehen könnten. Auch deshalb ist hier im vorliegenden Vorstellungstext ausführlicher auf die Aufgaben und Werdegänge eingegangen worden. Im Herausgeberkreis der Zeitschrift mitzuwirken, sei für ihn eine wichtige Ergänzung seines Aufgabenspektrums, in dem sich operative, strategische und reflexive Aspekte eng miteinander verbinden. Zudem sehe er darin eine Chance, an einer Intensivierung des Dialogs zwischen Wissenschaftsmanagement und Wissenschaftsforschung mitwirken zu können. – Dann sollten wir auch diese Chance wahrnehmen!

Wolff-Dietrich Webler

Neuerscheinung in der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Jana M. Gieselmann Motivation internationaler Professoren Eine explorative Studie im Rahmen des akademischen Personalmanagements

Deutsche Universitäten versuchen seit vielen Jahrzehnten eine Internationalisierung ihrer Forschung und Lehre voranzutreiben. Die zentralste Strategie zur Erreichung dieses Ziels ist die Internationalisierung des wissenschaftlichen Personals. Internationale Professorinnen und Professoren können mit ihrer andersartigen wissenschaftlichen Sozialisation in Forschung und Lehre, ihrem Verständnis von Universität, ihren Kontakten in ihre Herkunftsländer und ihren Sprachkenntnissen als Agenten der Internationalisierung wirken. Um zielgerichtete Personalgewinnung für die Gruppe der internationalen Professorinnen und Professoren zu betreiben, Berufungsprozesse erfolgsversprechend zu gestalten, sinnvolle Bewerberansprache und zielgruppenadäquate Auswahlinstrumente einzusetzen, muss zunächst die Motivation ausländischer Professorinnen und Professoren, an deutschen Universitäten tätig zu werden, untersucht werden. Die vorliegende Arbeit leistet einen Beitrag zu diesem Desiderat in Forschung und Praxis, indem sie den Komplex der Motivation internationaler Professorinnen und Professoren, an einer deutschen Universität tätig zu werden, als Teilaspekt der Internationalisierung von Universitäten beleuchtet.

ISBN 978-3-946017-18-9, Bielefeld 2020,
358 Seiten, 66.- Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Franca Cammann, Katharina Gottfried & Edith Hansmeier

Die Corona-Pandemie als Modernisierungsschub für eine längst überfällige Digitalisierung der Hochschullehre?



Franca Cammann



Katharina Gottfried



Edith Hansmeier

The corona virus has massively changed university teaching within a very short time. This article deals with the question whether the current switch to digital teaching represents a long overdue push towards modernization for the digitalization of university teaching or whether external pressure has led to misguided developments and setbacks that are difficult to correct belatedly. It is shown that the current situation offers a high potential for university teaching, but at the same time provides many factors that could have a negative impact on the success and perception of e-learning. Whether a sustainable and qualitative push towards modernization is achieved will depend on the extent to which the general framework for teachers and students is optimized.

Das Coronavirus „Sars-CoV-2“ hat das öffentliche Leben massiv verändert. Davon betroffen ist auch der Hochschulsektor. Nicht nur für die Forschung und Verwaltung müssen neue Konzepte etabliert werden, sondern auch die Hochschullehre findet in diesem Semester in einer für die meisten Betroffenen ungewohnten Form statt.

Während die Corona-Pandemie in vielen Bereichen negative und z.T. dramatische Folgen nach sich zieht, werden die mit ihr einhergehenden Veränderungen der Hochschullehre vielfach positiv diskutiert und im Sinne einer Chance für einen längst überfälligen Modernisierungsschubs interpretiert (siehe z.B. Gillmann 2020). Dabei wird selten hinterfragt, ob die steigende Etablierung von E-Learning in der Hochschullehre (unter den gegebenen Umständen) als uneingeschränkt positiv einzustufen ist oder es aufgrund des äußeren Drucks womöglich zu Fehlentwicklungen und Rückschlägen kommt, die sich später nur schwer korrigieren lassen.

An diesem Desiderat setzt der vorliegende Beitrag an und betrachtet methodische, organisatorische und personale Konsequenzen der coronabedingt veränderten Hochschullehre. Nachdem ein Überblick über die Entwicklung des Einsatzes digitaler Medien in der Hochschullehre gegeben wurde, werden die die E-Learning-Debatte dominierenden Vorteile einer kritischen Analyse im Hinblick auf ihr Potenzial sowie mögliche Schattenseiten unterzogen. Anschließend werden kurz-, mittel- und langfristige Implikationen für die Hochschullehre diskutiert.

Als Aspekt der „die gesamte Wertschöpfung der Wissenserschließung und -kommunikation“ (Kerres 2016, S. 3) einschließenden Digitalisierung der Hochschullehre soll

primär das auf Lehr-/Lernprozesse bezogene E-Learning in den Blick genommen werden. Dem den E-Learning-Diskurs dominierenden Verständnis folgend wird der E-Learning-Begriff dabei relativ weit gefasst und dient als Oberbegriff für alle Lehr-/Lernarrangements, in die Informations- und Kommunikationstechnologien eingebunden sind.

1. Entwicklung des E-Learning-Einsatzes in der Hochschullehre

Die zur Eindämmung der Corona-Pandemie ergriffenen Maßnahmen haben zweifelsohne zu einer (erzwungenermaßen) rasanten Zunahme des E-Learning-Einsatzes in der Hochschule geführt. Möchte man die aktuelle Situation richtig einordnen, darf man jedoch nicht außer Acht lassen, dass es sich bei der zunehmenden Etablierung von E-Learning in der Hochschullehre um eine Entwicklung handelt, die bereits vor vielen Jahrzehnten begonnen hat. So wurden an amerikanischen Hochschulen schon Anfang der 1960er-Jahre erste E-Learning-Projekte realisiert (Holten/Nittel 2010). Hintergrund war v.a. der durch den Sputnik-Schock ausgelöste Wunsch, die Qualität des amerikanischen Bildungssystems so zu verbessern, dass eine dauerhafte Vormachtstellung der USA gegenüber der damaligen Sowjetunion gesichert werden könnte (Euler 1989). Hinzu kamen u.a. infolge des „Servicemen's Readjustment Act“ enorm gestiegene Studierendenzahlen sowie ein Mangel an qualifiziertem Lehrpersonal (Holten/Nittel 2010). Mit dem Ziel einer Entlastung der Präsenzlehre und einer Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus investierten amerikanische

Bundesbehörden daher mehrere Millionen US-Dollar in die Entwicklung von computergestützten Lernprogrammen (Gibbons/Fairweather 1998; Wagman 1988). Trotz der aus heutiger Sicht als sehr begrenzt einzustufenden technischen Möglichkeiten der meist auf Drill-and-Practice-Übungen begrenzten Lerneinheiten wurden in den darauffolgenden Jahren auch in Deutschland erste Maßnahmen zum Ausbau der computergestützten Hochschullehre in die Wege geleitet (Haug/Wedekind 2009). Die damit verknüpften Visionen waren groß und reichten mitunter weit über eine Ergänzung der Präsenzlehre hinaus. So berechnete z.B. der Mathematiker und Bildungsforscher Helmar Frank, ab wann das Bildungssystem ohne Lehrpersonal auskommen würde bzw. ab wann Lehrende nur noch zur Erstellung computergestützter Lerneinheiten benötigt würden (Frank 1975). Mit der Zeit wich die anfängliche Euphorie und Technikbegeisterung jedoch immer mehr einer gewissen Ernüchterung, da sich herausstellte, dass computergestützte Lernprogramme nur z.T. die in sie gesetzten Hoffnungen erfüllen konnten.

Erst mit der Entwicklung von Multimediasystemen in den 1990er-Jahren erlebte die E-Learning-Debatte wieder neuen Aufschwung (Holten/Nittel 2010). In Zusammenhang mit der zeitgleich enorm voranschreitenden Verbreitung digitaler Medien wurde der Einsatz entsprechender Technologien immer mehr als zentrale Voraussetzung einer zukunftsfähigen Gesellschaft betrachtet (Arnold et al. 2018). Dementsprechend betonte auch die Politik die hohe Bedeutung einer systematischen Entwicklung und Erprobung mediengestützter Hochschullehre und mobilisierte in der zweiten Hälfte der 1990er-Jahre hohe Fördersummen, die v.a. zur Optimierung der hochschulinternen Medienausstattung sowie zur Entwicklung von E-Learning-Applikationen genutzt wurden (BLK 1999; Kindt 2009; Kleimann/Wannemacher 2004). Vernachlässigt wurde dabei jedoch oft der Bedarf an mediendidaktischen Konzepten, einer Qualifizierung der Hochschullehrenden, einer übergreifenden Projektkoordination und der Sicherstellung einer den Projektzeitraum überdauernden Nachhaltigkeit (Kammerl 2010; Kerres/Stratmann 2005).

Vor dem Hintergrund dieser Desiderate setzte kurz nach Beginn der Jahrtausendwende eine selbstkritische Diskussion darüber ein, inwiefern die mit den Förderprojekten verbundenen Ziele erreicht und dauerhaft gesichert werden könnten (Keil-Slawik/Kerres 2003). Nachdem 2003 die größten Förderprojekte ausgelaufen waren und neue Projekte nur noch in deutlich begrenzterem Umfang initiiert wurden, zeichnete sich ab 2004 ein grundlegender Strategiewechsel in der Förderpolitik ab (Kerres/Stratmann 2005). So wurden nun anstelle von separaten Einzelprojekten primär Maßnahmen zur systematischen und nachhaltigen Verankerung von E-Learning gefördert (Haug/Wedekind 2009; Kindt 2009). Diese Tendenz prägte auch die Entwicklung in den darauffolgenden Jahren und manifestierte sich z.B. in vom Bundesministerium für Bildung und Forschung initiierten Förderlinien (BMBF 2020), wie dem Rahmenprogramm „Digitalisierung im Bildungsbereich“ (BMBF 2017).

U.a. durch die im Zuge dieser Förderinitiativen entwickelten Ansätze stieg der E-Learning-Einsatz in der

Hochschullehre in den vergangenen Jahren relativ kontinuierlich an (Dittler 2017; Wiebe/Kreutz 2015). Beflügelt durch den generellen Fortschritt im Bereich der Kommunikations- und Informationstechnologien wurden E-Learning-Elemente zu einem fast alltäglichen Bestandteil der Studienrealität und differenzierten sich immer weiter aus (Kreidl 2011; Pearson Deutschland GmbH 2018). Vor der Corona-Krise setzen die deutschen Hochschulen dabei primär auf ein Konzept der Anreicherung von Präsenzlehre, während reine E-Learning-Angebote außerhalb von Fern- und Onlinehochschulen die Ausnahme bildeten (Hofhues 2017; Jungermann et al. 2016; Wannemacher et al. 2016). Studien zur Situation vor dem Ausbruch der Pandemie deuten zudem darauf hin, dass E-Learning primär zur Distribution von Materialien verwendet wurde und darüber hinausgehende Einsatzszenarien, wie interaktive oder kollaborative Lehr-/Lernangebote, deutlich seltener realisiert wurden (Cammann et al. 2020; Pearson Deutschland GmbH 2018; Schmid et al. 2017). Obwohl immer mehr Hochschulen konkrete Digitalisierungsstrategien formulierten und die organisatorischen Infrastrukturen für E-Learning meist bereits vorhanden waren (BMBF 2019; Schmidt/Baeßler 2016; Wannemacher et al. 2016), mangelte es vielerorts an einer flächendeckenden, systematischen und über die Beschäftigungsdauer der einzelnen Mitarbeiter*innen hinausgehenden Etablierung erfolgreicher Ansätze (Busse 2017; Nikolopoulos/Holten 2010).

Eine grundlegend neue und noch vor wenigen Monaten undenkbar Stufe erreichte der E-Learning-Einsatz in der Hochschullehre im Frühjahr 2020 als sämtliche deutschen Hochschulen ihre Präsenzprüfungen und -veranstaltungen – zunächst zeitlich befristet – aussetzten und ihren Betrieb nach und nach auf rein digitale Lehr- und Prüfungsformate umstellen. Innerhalb weniger Wochen mussten die Hochschullehrenden digitale Veranstaltungsformate konzipieren und – je nach gewählter Strategie – z.B. die Aufzeichnung eigener Vorlesungsvorträge organisieren, digital umgesetzte Übungsaufgaben bereitstellen und/oder einen virtuellen Live-Austausch über Konferenz-Tools ermöglichen. Die Umstellung scheint in vielerlei Hinsicht gelungen zu sein. So lassen sich zahlreiche Positivbeispiele für qualitativ hochwertige E-Learning-Veranstaltungen identifizieren und auch die Bereitstellung benötigter Tools und Handreichungen sowie ein Ausbau des E-Learning-bezogenen Weiterbildungs- und Beratungsangebotes funktionierten an den meisten Hochschulen überraschend schnell. Gleichzeitig zeichnen sich jedoch auch zahlreiche Probleme ab, auf welche im Folgenden näher eingegangen werden soll.

2. Kritische Analyse des potenziellen Mehrwerts von E-Learning

Im Rahmen der aktuellen Debatte um den in Zusammenhang mit der Corona-Krise gesteigerten E-Learning-Einsatz in der Hochschullehre werden – abgesehen von der verringerten Infektionsgefahr – v.a. vier Vorteile digitaler Lehr-/Lernangebote genannt. Diese sollen im Folgenden unter Berücksichtigung der Perspektive von Lehrenden und Studierenden ausführlich beleuchtet und kritisch hinterfragt werden.

2.1 Individualisierung

Als zentraler Mehrwert von E-Learning-Arrangements wird oft die Ermöglichung von Lehr-/Lernangeboten angeführt, welche sich den individuellen Bedürfnissen der Studierenden entsprechend flexibel gestalten lassen. Differenzierende E-Learning-Angebote bieten dabei u.a. die Möglichkeit, die teilweise stark divergierenden Voraussetzungen, Lernwege, -geschwindigkeiten und -bedürfnisse stärker zu berücksichtigen und passgenaue Angebote zur Verfügung zu stellen (Iberer/Müller 2002; Meier 2006). Dies kann z.B. die Möglichkeit inkludieren, bereits in anderen Kontexten erworbene oder als einfach empfundene Inhalte zu überspringen bzw. individuell relevantere oder schwierigere Themen besonders intensiv zu bearbeiten und durch Zusatzaufgaben zu vertiefen (Meier 2006). Zudem können individualisierende E-Learning-Angebote unterschiedliche Informationsverarbeitungswege ansprechen und damit auf Bedürfnisse von Studierenden eingehen, die Einschränkungen in bestimmten Bereichen (z.B. Sehen/Hören) haben (Fisseler 2012). Gleichzeitig besteht die Chance, besonders lernstarke Studierende adäquat zu fördern, indem ihnen bspw. besonders komplexe Übungsaufgaben bereitgestellt werden (Götzelt 2010).

Es gibt zahlreiche Hinweise, dass die Möglichkeit, aktiv Einfluss auf das eigene Lernen zu nehmen, nicht nur ein den individuellen Bedürfnissen entsprechendes Lernen ermöglicht, sondern zudem motivationssteigernd wirkt (Deci et al. 2011; Keller/Suzuki 2004). Allerdings besteht die Gefahr, dass hoch individuelle Angebote zu einer – vor dem Hintergrund der durch die coronabedingten Kontaktverbote besonders kritisch zu betrachtenden – Isolierung der Lernenden führen, da ein gemeinsamer Lerngegenstand mitunter nur noch bedingt vorhanden ist (Hinze 2004). Zudem stellt die Konzeption entsprechender Lehr-/Lernsettings und adäquater Prüfungsformate Herausforderungen an Lehrende, die diese im Rahmen der wenig systematischen Vorbereitung auf die Dozent*innenrolle meist kaum vorbereitet werden (Handke 2020). Neben organisatorischen und methodischen Aspekten gilt es hier auch (medien-)didaktische Anforderungen zu berücksichtigen, da der Einsatz von E-Learning kein Selbstläufer ist, sondern eine adäquate Umsetzung erfordert, welche für viele Dozierenden ein verändertes Rollenverständnis im Sinne eines „shifts from teaching to learning“ (Szczyrba 2006) bedeutet.

Hinzu kommt, dass die Erstellung differenzierender E-Learning-Angebote oft sehr aufwendig ist, jedoch selten gesondert vergütet und angemessen honoriert wird. Vielmehr müssen Dozent*innen für gewöhnlich – weitgehend unabhängig vom Vor- und Nachbereitungsaufwand – ein festes Lehrdeputat erfüllen und sehen sich mit der Situation konfrontiert, dass herausragende Leistungen im Bereich der Lehre eine untergeordnete Rolle gegenüber Forschungserfolgen spielen (Handke 2014). Auch wenn viele Hochschulen im Zuge der Corona-Pandemie schnell ihre Weiterbildungs- und Beratungsangebote zum adäquaten Einsatz digitaler Medien ausgebaut haben, gilt es zu problematisieren, dass den Lehrenden oft kaum Freiräume zur Inanspruchnahme dieser Angebote zur Verfügung gestellt werden. In den meisten Fällen müssen

die Dozent*innen ihre über die Lehre hinausgehenden Aufgaben unverändert fortführen und eigenverantwortlich zusätzliche Zeitfenster schaffen, um sich in den für viele weitgehend neuen E-Learning-Bereich einzuarbeiten und entsprechende Formate umzusetzen. Bereits jetzt zeichnet sich ab, dass der damit verbundene Mehraufwand für zahlreiche Lehrende eine enorme Belastung darstellt, welche z.T. noch durch weitere coronabedingte Herausforderungen (wie z.B. soziale Isolation, gesundheitliche und finanzielle Sorgen und/oder expandierte Kinderbetreuungszeiten) verschärft wird.

Unabhängig davon gilt es zu betonen, dass eine differenzierende Lehr-/Lernumgebung kein Alleinstellungsmerkmal von E-Learning-Formaten ist (Schönwald 2007). Zwar bieten viele der vor der Corona-Krise dominierenden Veranstaltungsformate nur begrenzte Möglichkeiten, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden (Meier 2006). Doch können Studierende bspw. auch in vielen nicht-e-learning-basierten Projektseminaren bereits selbst entscheiden, wie schnell und wie intensiv sie sich mit Inhalten auseinandersetzen.

2.2 Flexibilisierung des Lernens

Als weiteres Potenzial des E-Learning-Einsatzes in der Hochschullehre wird vielfach die elektronisch distribuierten Einheiten meist immanente Möglichkeit zu zeitlich und räumlich unabhängigem Lernen angeführt. Dies kann v.a. die – nicht nur in Zeiten von Kindertagesstätten- und Schulschließungen wichtige – Vereinbarkeit von Studium und Familie sowie von Studium und (Neben-)Beruf verbessern (Bargel 2013; Kerres et al. 2012). Ebenso bieten zeitlich flexible E-Learning-Angebote die Chance, (z.B. durch eine Infektion mit dem Sars-CoV-2-Erreger bedingte) Ausfallzeiten durch ein vermehrtes Engagement zu einem späteren Zeitpunkt auszugleichen und sich primär dann mit den Inhalten auseinanderzusetzen, wenn die individuelle Aufnahmefähigkeit besonders hoch ist (Busse 2017; Iberer/Müller 2002). Die räumlich flexiblen Nutzungsmöglichkeiten können zudem von Vorteil sein, wenn Studierende mit anderen Lernenden oder Expert*innen interagieren möchten, die sich an weit entfernten Orten befinden (Erkens 2005) und z.B. aufgrund von Reisebeschränkungen oder anderen Verpflichtungen nicht zu einer Präsenzveranstaltung hätten anreisen können.

Hinterfragt werden muss aber, ob sich eine entsprechende Flexibilität für alle Studierenden als Mehrwert erweist. So ermöglicht sie auf der einen Seite zwar eine weitgehend freie Einteilung der Lernzeit, erfordert jedoch auch ein hohes Maß an Eigenverantwortung in Bezug auf die Organisation des eigenen Lernprozesses (Iberer/Müller 2002; Wiebe/Kreutz 2015). Wenngleich die Mehrheit der Studierenden (noch) positiv gegenüber der durch den aktuellen E-Learning-Einsatz erhöhten Flexibilität eingestellt zu sein scheint, deutet sich bereits an, dass es nicht allen Studierenden gelingt, sich regelmäßig zur Bearbeitung des Lernstoffes zu motivieren. Gleichzeitig sind Selbstlernkompetenzen mit Blick auf die Anforderungen unserer informationsbasierten Wissensgesellschaft und die Relevanz lebenslangen Lernens als wichtige Schlüsselfähigkeit anzusehen (Erpenbeck/

Sauter 2019), sodass der Erwerb entsprechender Kompetenzen in der Hochschullehre aktiv gefördert werden sollte. Im Hinblick auf das vornehmlich innovative Potenzial digitaler Medien gilt es allerdings zu betonen, dass eine Flexibilisierung des Lernens nicht ausschließlich durch E-Learning-Angebote erreicht werden kann, sondern z.B. auch Bücher den Vorteil einer zeit- und ortsunabhängigen Nutzung bieten und sich eine flexible Studiengestaltung ebenfalls durch andere Maßnahmen, wie die Lockerung von Anwesenheitspflichten und curricularen Vorgaben, fördern lässt.

2.3 Erhöhte Interaktivität

Ein weiterer Vorteil, der häufig in Zusammenhang mit der aktuellen Ausdehnung des E-Learning-Angebotes genannt wird, ist die Erwartung einer hohen Interaktivität, welche die Studierenden aus ihrer in vielen Präsenzveranstaltungen prävalierenden Rezipient*innenrolle holt. Interaktionen können dabei – je nach Einsatzszenarium – sowohl mit dem technischen System als auch mit einem virtuell repräsentierten Gegenüber erfolgen. Bezogen auf die Interaktion mit einem technischen System versteht man unter Interaktivität die Fähigkeit des Systems, bei den Nutzer*innen Aktivitäten auszulösen und auf eine Aktion bzw. Eingabe automatisiert reagieren zu können (Chen et al. 2018). Eine Interaktion mit einem virtuell repräsentierten Gegenüber kann z.B. einen über Chats und Foren erfolgenden Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden oder die kooperative Bearbeitung von Gruppenarbeiten bedeuten (Riedel et al. 2014; Wiebe/Kreutz 2015). Ein wesentlicher Erfolgsfaktor besteht in beiden Fällen darin, dass sich die Studierenden aktiv mit den Lerninhalten auseinandersetzen, wodurch das Lernen auf einer tieferen Verarbeitungsebene stattfindet und die Inhalte besser im Gedächtnis abgespeichert werden (Haupt 2006; Treumann et al. 2012).

Die vielfältigen Möglichkeiten der direkten Interaktion und automatisierten Rückmeldung erweisen sich dabei v.a. mit Blick auf große Gruppen als Vorteil, da alle Studierenden auf eine Art eingebunden werden können, die ohne digitale Medien kaum möglich wäre (Kreidl 2011). Allerdings muss auch berücksichtigt werden, dass sich durch technische Systeme nur automatisierbare Denkanstöße und Rückmeldungen geben lassen (Arnold et al. 2018). Interpersonelle Diskussionen oder die Auswertung offenerer Aufgabenformate können bisher nur abgedeckt werden, wenn eine Interaktion mit einem realen Gegenüber stattfindet, was allerdings – gerade bei großen Veranstaltungen – häufig einen sehr hohen Betreuungsaufwand impliziert (Letzas 2003).

Eine über digitale Medien erfolgende Interaktion gestaltet sich mitunter auch deshalb problematisch, da viele Lernende angesichts der veränderten Kommunikationsstrukturen ein Gefühl der Unvollständigkeit empfinden (Iberer/Müller 2002; Treumann et al. 2012). Dabei fehlt ihnen meist v.a. der motivationssteigernde direkte Kontakt zu anderen Lernenden und Lehrenden (Meier 2006; Iberer/Müller 2002). Außerdem gilt es zu berücksichtigen, dass bei einem Fehlen des sozialen Austausches eine für das Hochschulstudium und den Erwerb kommunikativer und sozialer Kompetenzen wichtige Komponente entfällt.

2.4 Effizienzsteigerung

E-Learning wird ebenfalls ein Potenzial zur Steigerung der allgemeinen Lerneffizienz zugesprochen. Dabei wird sowohl auf verringerte Kosten als auch auf einen erhöhten Nutzen verwiesen (Arnold et al. 2018; vom Brocke et al. 2007).

Die Intention der Kostenreduktion bezieht sich dabei v.a. auf die Hoffnung, produzierte Inhalte wiederverwenden und einer großen Gruppe zur Verfügung stellen zu können. Bessere Lernergebnisse werden z.B. aufgrund vielversprechender Veranschaulichungs- und Übungsmöglichkeiten sowie einer erhöhten Passgenauigkeit zwischen Angebot und individuellen Bedürfnissen erwartet (Hromkovic/Lacher 2019; Pfau et al. 2016).

Was den Aspekt der Kostensenkung betrifft, deuten zahlreiche Befunde darauf hin, dass sich zwar für Großunternehmen langfristig oft Einsparpotenziale ergeben, wenn Angebote räumlich unabhängig wiederverwendet und einer großen Gruppe zur Verfügung gestellt werden (Meier 2006; Treumann et al. 2012). Im Hochschulbereich spielt das Argument einer durch digitale Medienerzielten Kostenreduzierung bisher jedoch augenscheinlich eine verhältnismäßig geringe Rolle. Stattdessen zeigt sich vielfach die Situation, dass E-Learning-Anwendungen ausschließlich von den Lehrenden eingesetzt werden, die sie entwickelt haben. Auch wenn unter dem Stichwort der „Open Educational Resources“ (OER) immer mehr kostenlose und explizit für die Wiederverwendung lizenzierte Lehr-/Lernmaterialien produziert werden (Deimann et al. 2015), finden ein übergreifender Materialenaustausch und eine langfristige Implementierung erfolgreicher Konzepte vielerorts bisher kaum statt (Busse 2017). Hinzu kommen für einen hochwertigen E-Learning-Einsatz wenig förderliche Regelungen im Bereich der Vergütung von Lehrveranstaltungen, da der mit der Entwicklung umfangreicher E-Learning-Anwendungen verbundene Initialaufwand und eine umfassende Lernbegleitung selten auf das Lehrdeputat angerechnet werden und Lehrbeauftragte mitunter ausschließlich Präsenzeinheiten abrechnen können (Kreidel 2011; Lungerhausen et al. 2016; Martins/Nunes 2016). Eine Vielzahl an Studien deutet jedoch darauf hin, dass E-Learning-Angebote tatsächlich zu etwas besseren Lernergebnissen führen als vergleichbare Präsenzveranstaltungen (Meier 2006; Treumann et al. 2012). Vielversprechend sind dabei auch die bereits erwähnten Simulationsmöglichkeiten, die besonders gute Transfermöglichkeiten offerieren. So gibt es z.B. aus dem medizinischen Bereich Hinweise darauf, dass die Operationserfolge von Chirurg*innen, die mithilfe von Computerprogrammen ähnliche Eingriffe trainierten, signifikant über den Leistungen von Kolleg*innen liegen, die keine entsprechenden Anwendungen nutzten (Rosenberg et al. 2005).

3. Diskussion

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die sich abzeichnende Entwicklung eines zunehmenden E-Learning-Einsatzes in der Hochschullehre vielfältige Potenziale bietet, die auch unabhängig von der aktuellen Krisensituation bedeutsam sind. Gleichzeitig manifestierte sich jedoch auch eine große Bandbreite kritisch zu be-

trachtender Aspekte und es konnte gezeigt werden, dass es sich bei einigen vermeintlichen Vorteilen nicht um einen exklusiven Mehrwert von E-Learning-Angeboten handelt. Wie deutlich geworden sein sollte, ist der E-Learning-Einsatz in der Hochschule somit nicht per se als etwas Positives anzusehen, sondern vielmehr auf eine adäquate Umsetzung seitens der Hochschullehrenden und die Schaffung geeigneter Voraussetzungen durch (hochschul-)politische Akteur*innen angewiesen, um sein volles Potenzial entfalten zu können.

Ob es im Rahmen der momentanen Corona-Krise trotz der in vielerlei Hinsicht schwierigen Rahmenbedingungen (siehe Kapitel 1 und 2) mehrheitlich zu adäquaten Umsetzungen gekommen ist, bleibt abzuwarten. Zwar wurden bereits zahlreiche vielversprechende Befragungen initiiert, bisher liegen jedoch noch keine repräsentativen Ergebnisse zum Erfolg der aktuell realisierten E-Learning-Formate vor. Erste Befunde indizieren einen sehr hohen Workload und – u.a. aufgrund der langen Zeiten vor dem Computer – als anstrengender empfundene Veranstaltungen (StAVV 2020). Dabei scheint es sowohl (sehr) gute als auch (eher) schlechte E-Learning-Angebote zu geben. So bewerteten z.B. in einer zwischen dem 29.04.2020 und dem 14.05.2020 durchgeführten Umfrage der Studierendenvertretung der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln (StAVV) 45,5% der Studierenden ($n = 584$) die in ihren Veranstaltungen umgesetzte Onlinelehre als (sehr) gut (sehr gut: 6,9%; gut: 38,6%) oder in Ordnung (35,8%), während 18,8% sie als (eher) schlecht bezeichneten (eher schlecht: 16,2%; schlecht: 2,6%) (StAVV 2020).

Zusammen mit den in den vorangegangenen Kapiteln beschriebenen Rahmenbedingungen sowie Erfahrungsberichten von Lehrenden deutet also vieles darauf hin, dass es – neben den bereits erwähnten Positivbeispielen – zahlreiche Fälle gibt, in denen die Umstellung für die Lehrenden und/oder die Studierenden suboptimal verlaufen ist. Hinzu kommt, dass nicht alle Studierenden von sämtlichen der in Kapitel 3 beschriebenen Vorteilen profitieren, da ihnen oft z.B. keine individualisierenden Angebote bereitgestellt werden und/oder es keine interaktiven Übungen bzw. Austauschmöglichkeiten gibt (StAVV 2020).

Generell verwundert es wenig, dass viele E-Learning-Potenziale noch nicht vollständig ausgeschöpft werden, wenn man bedenkt, dass die digitalen Veranstaltungen relativ kurzfristig in einer für viele Betroffenen ohnehin schon belastenden Situation konzipiert werden mussten und zahlreiche Lehrende nur über begrenzte Vorerfahrungen im E-Learning-Einsatz sowie eingeschränkte Zeitressourcen verfügten. Es besteht daher ein gewisses Risiko, dass es im Rahmen der Umstellung von Präsenzauf Onlineveranstaltungen mitunter zu Fehlentwicklungen gekommen sein könnte, die sich zumindest für dieses Semester z.T. nicht mehr korrigieren lassen und ggf. auch den zukünftigen E-Learning-Einsatz prägen werden. Insbesondere könnten sich die aktuellen Bedingungen sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Studierenden negativ auf die generelle Akzeptanz gegenüber E-Learning ausgewirkt haben. Hier gilt es zu berücksichtigen, dass die Intention zum E-Learning-Einsatz – anders als bei den meisten vor der Corona-Krise

realisierten Einsatzszenarien – nicht von den Dozierenden selbst kam, sondern dass auch viele Lehrende, die E-Learning gegenüber wenig aufgeschlossen bzw. womöglich sogar ablehnend gegenüberstanden, verpflichtet wurden, ihre Veranstaltungen entsprechend umzustellen. In Kombination mit der begrenzten Vorbereitungs- und Einarbeitungszeit könnte dies zu (medien-)didaktisch wenig ausgereiften und nicht ausreichend auf die ausschließlich digitalen (Inter-)Aktionsmöglichkeiten adaptierten Strategien geführt haben. So ließe sich z.B. auch der sich in der StAVV-Umfrage (2020) abzeichnende Umstand, dass die realisierten E-Learning-Angebote als anstrengender und zeitaufwendiger wahrgenommen werden, als mögliches Indiz dafür deuten, dass die veränderten Rahmenbedingungen nicht immer ausreichend berücksichtigt wurden. Entsprechend unausgereifte Konzepte oder Umsetzungsprobleme könnten nicht nur zu einer Frustration und Überforderung der Studierenden geführt haben, sondern auch bei den Lehrenden Gefühle des Misserfolgs evoziert haben, welche eine verringerte Bereitschaft zum erneuten E-Learning-Einsatz bedingen könnten.

Gleichzeitig könnte sich der erzwungene Einsatz jedoch auch als große Chance für die zukünftige Digitalisierung des Hochschulsektors erweisen, da Erfahrungen gesammelt und im Idealfall Vorurteile abgebaut werden konnten. Auch wenn abzusehen ist, dass der E-Learning-Einsatz nach Ende der Corona-Krise deutlich zurückgehen wird und digitale Medien vermutlich wieder primär zur Ergänzung und nicht mehr zum Ersatz der Präsentlehre eingesetzt werden, ist davon auszugehen, dass Lehrende, die im Rahmen der aktuellen Situation (positive) Erfahrungen gemacht haben, auch zukünftig verstärkt digitale Medien in ihre Lehre einbinden werden.

In welchem Umfang E-Learning in Zukunft eingesetzt wird, könnte nicht zuletzt auch davon abhängen, wie lange die Verpflichtung zu digitaler Lehre bestehen bleibt. Wenn es zu der aktuell bereits diskutierten Situation kommt, dass auch das Wintersemester überwiegend digital stattfindet, könnte dies den zukünftigen E-Learning-Einsatz weiter vorantreiben, da alle Beteiligten (gezwungenermaßen) mehr Routine gewinnen würden und Lehrende – insbesondere aufgrund der im Idealfall längeren Vorbereitungszeit – mehr Gelegenheit hätten, sich mit den vielfältigen Möglichkeiten digitaler Lehre auseinanderzusetzen. Ebenso könnte ein längerer Planungshorizont zum Ausbau der für die digitale Lehre benötigten prüfungs- und datenschutzrechtlichen Belange sowie einer Verbesserung der Infrastruktur genutzt werden. Dass Letztere nicht immer optimal zu sein scheint, belegen die Ergebnisse verschiedener Studien (z.B. Bochmann/Meisselbach 2020; StAVV 2020). So verwiesen in der bereits zitierten StAVV-Befragung zahlreiche Studierende auf eine Überlastung der Lernplattform (69,1%), Audio- oder Videoprobleme bei Dozierenden (35,0%), eigene Audio- oder Videoproblemen (30,9%) sowie ein generell nur „es geht so“ (17%) oder nicht (2%) ausreichendes eigenes technisches Equipment (StAVV 2020). Die Frage, ob es durch die Corona-Krise zu einem positiven und nachhaltigen Modernisierungsschub der Hochschullehre oder zu schwer korrigierbaren Fehlentwicklungen kommt, lässt sich somit nur unter Berücksichti-

gung der jeweiligen Rahmenbedingungen und auf Basis noch zu erhebender repräsentativer Befunde beantworten. Dabei gilt es stets sowohl die Perspektive der Studierenden als auch die der Lehrenden einzubeziehen und vermeintliche Erfolge nicht nur an hochwertigen E-Learning-Angeboten und guten Prüfungsergebnissen festzumachen, sondern gleichzeitig die Zufriedenheit bzw. Belastung aller beteiligten Akteur*innen zu erfassen. Gelingt es die Rahmenbedingungen angemessen zu gestalten und in den noch kritischen Bereichen nachzubessern, kann sich die Corona-Krise als große Chance für die Digitalisierung der Hochschullehre erweisen. Hier sind v.a. Politik und Hochschulleitungen gefordert, geeignete Voraussetzungen zu schaffen, damit Lehrende für die technische und (medien-)didaktische Umsetzung der E-Learning-Angebote qualifiziert werden und ausreichend Freiräume haben, um E-Learning gewinnbringend zu gestalten und langfristig zu etablieren. Dabei sollte stets das Ziel im Vordergrund stehen, nicht nur die Zeit der Corona-Krise zu überbrücken, sondern die Digitalisierung des Hochschulsektors nachhaltig qualitativ voranzubringen.

Literaturverzeichnis

- Arnold, P./Kilian, L./Thillosen, A./Zimmer, G. M. (2018): Handbuch E-Learning. 5. Auflage. Bielefeld.
- Bargel, T. (2013): Studieren in Teilzeit als Beitrag zur Flexibilisierung des Hochschulstudiums. Konstanz.
- BLK (1999): Multimedia im Hochschulbereich. Bonn.
- BMBF (2017): Bekanntmachung. www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1420.html (15.05.2020).
- BMBF (2019): Digitale Zukunft. www.bildung-forschung.digital/files/BMBF_Digitalstrategie.pdf (15.05.2020).
- BMBF (2020): Digitale Hochschulbildung. www.bmbf.de/de/digitale-hochschullehre-2417.html (15.05.2020).
- Bochmann, C./Meisselbach, C. (2020): „Wir können hier alle nur dazulernen“. <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/polsys/ressourcen/dateien/forschung/umfrage-digitale-lehre/studierendenbefragung-digitale-lehre.pdf/view> (23.05.2020).
- Busse, B. (2017): E-Learning an Hochschulen. Konstanz.
- Cammann, F./Hansmeier, E./Gottfried, K. (2020): Möglichkeiten und Szenarien einer durch digitale Medien gestützten Lehre. In: GMW (Hg.): Vom E-Learning zur Digitalisierung. Dresden, S. 201-218.
- Chen, X./Breslow, L./DoBoer, J. (2018): Analyzing productive learning behaviors for students using immediate corrective feedback in a blended learning environment. In: Computers & Education, 117, pp. 59-74.
- Deci, E. L./Vallerand, R. J./Pelletier, L. G./Ryan, R. M. (2011): Motivation and Education. In: The Educational Psychologist, 26, S. 325-346.
- Deimann, M./Neumann, J./Muuß-Merholz, J. (2015): Whitepaper Open Educational Resources (OER) an Hochschulen in Deutschland. Hamburg.
- Dittler, U. (2017): E-Learning 4.0. Berlin/Boston.
- Erkens, S. (2005): E-Learning bei der VICTORIA. In: Hohenstein, A./Wilbers, K. (Hg.): Handbuch E-Learning. Köln, S. 1-19.
- Erpenbeck J./Sauter W. (2019): Informations-, Wissens-, Kompetenz- und Wertegesellschaft. In: Erpenbeck J./Sauter W. (Hg.): Stoppt die Kompetenzkatastrophe! Berlin/Heidelberg, S. 279-300.
- Euler, D. (1989): Kommunikationsfähigkeit und computergestütztes Lernen. Köln.
- Fisseler, B. (2012): Barrierefreies E-Learning an Hochschulen. Dortmund: TU Dortmund.
- Frank, H. (1975): Wirtschaftlichkeitsgrenzen bildungstechnischer Medien und Methoden. In: Boeckmann, K./Lehnert, U. (Hg.): Fortschritte und Ergebnisse der Unterrichtstechnologie. Paderborn/Hannover, S. 425-431.
- Gibbons, A. S./Fairweather, P. G. (1998): Computer-based Instruction. Design and Development. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Gillmann, B. (2020): Interview mit Wolfram Ressel: „Corona ist die Chance für die Digitalisierung der Hochschulen“. <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/interview-mit-wolfram-ressel-corona-ist-die-chance-fuer-die-digitalisierung-der-hochschulen/25750128.html?ticket=ST-6473378-Qn1hRTQIO1UeNKxgJ0f-ap3> (18.07.2020).
- Götzelt, K.-U. (2010): Customer Focused E-Learning. Lohmar.
- Handke, J. (2014): Patient Hochschullehre. Marburg.
- Handke, J. (2020): Handbuch Hochschullehre Digital. Marburg.
- Haupt, U. (2006): Wie Lernen beginnt. Stuttgart.
- Haug, S./Wedekind, J. (2009): Adresse nicht gefunden. In: Dittler, U./Kramers, J./Nistor, N./Schwarz, C./Thillosen, A. (Hg.): E-Learning. Münster, S. 19-37.
- Hinze, U. (2004): Computergestütztes kooperatives Lernen. Münster.
- Hofhues, S. (2017): Forschendes Lernen mit digitalen Medien. In: Mieg, H./Lehmann, J. (Hg.): Forschendes Lernen. Frankfurt am Main, S. 410-418.
- Holten, R./Nittel, D. (2010): Einleitung der Herausgeber. In: Holten, R./Nittel, D. (Hg.): E-Learning in Hochschule und Weiterbildung. Bielefeld, S. 9-17.
- Hromkovic, J./Lacher, R. (2019): E-Learning. In: Wirtschaftsinformatik & Management, 11 (6), S. 356-363.
- Iberer, U./Müller, U. (2002): Sozialformen für E-Learning. www.neue-lernkultur.de/publikationen/sozialformen-elearning.pdf (15.05.2020).
- Jungermann, I./Osterfeld, S./Scholz, J./von Villiez, A./Wannemacher, K. (2016): Organisation Digitaler Lehre in den Deutschen Hochschulen. Berlin.
- Kammerl, R. (2010): Theoretische und empirische Aspekte zur Integration von E-Learning-Diensten an Hochschulen. In: Holten, R./Nittel, D. (Hg.): E-Learning in Hochschule und Weiterbildung. Bielefeld, S. 19-33.
- Keil-Slawik, R./Kerres, M. (Hg.) (2003): Education Quality Forum. Münster.
- Keller, J. M./Suzuki, K. (2004): Learner motivation and E-learning design. In: Journal of Educational Media, 29, pp. 229-239.
- Kerres, M. (2016): E-Learning vs. Digitalisierung der Bildung. <https://learninglab.uni-due.de/sites/default/files/elearning-vs-digitalisierung.pdf> (17.07.2020).
- Kerres, K./Stratmann, J. (2005): Bildungstechnologische Wellen und nachhaltige Innovationen. In: Kerres, K. & Keil-Slawik, R. (Hg.): Hochschulen im digitalen Zeitalter. Münster, S. 29-47.
- Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Benedik, K. (2012): Studium 2020. Münster.
- Kindt, M. (2009): Expertenstatement von Michael Kindt. In: Dittler, U./Kramers, J./Nistor, N./Schwarz, C./Thillosen, A. (Hg.): E-Learning. Münster, S. 96-98.
- Kleimann, B./Wannemacher, K. (2004): E-Learning an deutschen Hochschulen. Hannover.
- Kreidl, C. (2011): Akzeptanz und Nutzung von E-Learning-Elementen an Hochschulen. Münster.
- Letzas, J. M. (2003): Lernen im Internet. Marburg.
- Lungerhausen, U./Emonds, G./Buß, I. (2016): Anrechnung virtueller Lehre auf das Lehrdeputat. In: Die Neue Hochschule, 4, S. 102-105.
- Martins, J./Nunes, M. B. (2016): The temporal properties of e-learning. An exploratory study of academics' conceptions. In: International Journal of Educational Management, 30 (1), pp. 2-19.
- Meier, R. (2006): Praxis E-Learning. Offenbach.
- Nikolopoulos, A./Holten, R. (2010): Nachhaltigkeit der Organisatorischen Implementierung von E-Learning-Angeboten an Hochschulen. In: Holten, R./Nittel, D. (Hg.): E-Learning in Hochschule und Weiterbildung. Bielefeld, S. 35-59.
- Pearson Deutschland GmbH (2018). eLearning an deutschen Hochschulen aus Sicht der Studierenden. Hallbergmoos.
- Pfau, W./Baetge, C./Bedenlier, S. M./Kramer, C./Stöter, J. (2016): Teaching Trends 2016. Münster.
- Riedel, J./Albrecht, C./Schlenker, L. (2014): Die Didaktik zählt. In: Zawacki-Richter, O./Kergel, D./Kleinefeld, N./Muckel, P./Stöter, J./Brinkmann, K. (Hg.): Teaching Trends 2014. Münster, S. 233-247.
- Rosenberg, B. H./Landsittel, D./Averch, T. D. (2005): Can video games be used to predict or improve laparoscopic skills? In: Journal of Endourology, 19, pp. 372-376.
- Schmid, U./Baeßler, B. (2016): Strategieoptionen für Hochschulen im digitalen Zeitalter. Berlin.
- Schmid, U./Goertz, L., Radomski, S./Thom, S./Behrens, J. (2017): Monitor Digitale Bildung. Gütersloh.
- Schönwald, I. (2007): Change Management in Hochschulen. Lohmar.
- StAVV: Coronabedingte Online-Lehre im Sommersemester 2020. https://jimdo-storage.global.ssl.fastly.net/file/1c2d9ad0-69cd-4b10-999f-d3e2b3abd9ad/Auswertung%20Online%20Lehre%20Umfrage_StAVV.pdf (23.05.2020).
- Szczyrba, B. (2006): „The Shift from Teaching to Learning“. In: Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie, 5, S. 47-58.
- Treumann, K. P./Ganguin, S./Arens, M. (2012): E-Learning in der beruflichen Bildung. Wiesbaden.
- Vom Brocke, J./Buddendick, B./Gaiser, B./Haug, S. (2007): Gestaltung und Bewertung von E-Learning Geschäftsmodellen. In: Zeitschrift für e-learning, 3 (2), S. 7-18.
- Wagman, M. (1988): Computer Psychotherapie Systems. New York: Gordon and Breach Science.

Wannemacher, K./Jungermann, I./Osterfeld, S./Scholz, J./von Villiez, A. (2016): Organisation digitaler Lehre in den deutschen Hochschulen. Berlin.

Wiebe, A./Kreutz, O. (2015): Blended Learning in der juristischen Vorlesung. In: JURA-Juristische Ausbildung, 37 (1), S. 1-10.

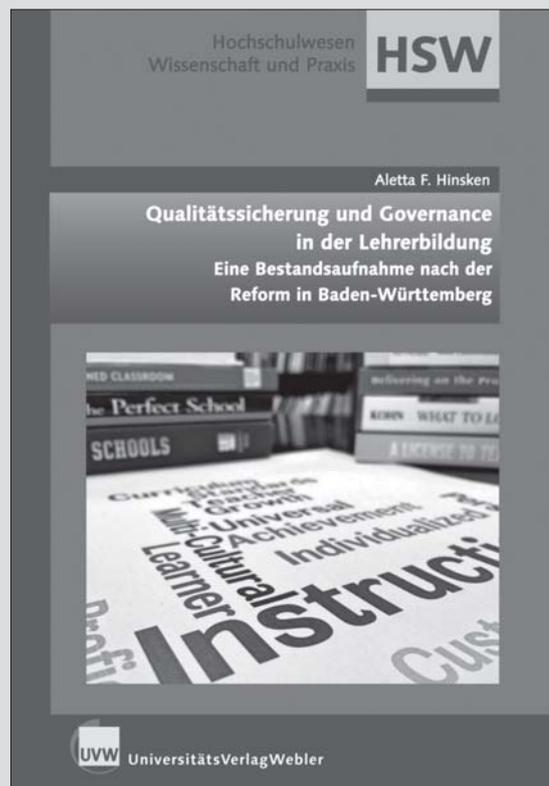
- **Franca Cammann, M.A.**, Lehrstuhl für Empirische Schulforschung und Arbeitsbereich Forschungsmethoden, Universität zu Köln, E-Mail: franca.cammann@uni-koeln.de
- **Katharina Gottfried, M.A.**, Lehrstuhl für Empirische Schulforschung, Universität zu Köln, E-Mail: katharina.gottfried@uni-koeln.de
- **Edith Hansmeier, Dr.**, Gründungsrektorin der Kolping Stiftungshochschule gGmbH, Köln, E-Mail: edith.hansmeier@kolping-shs.de

Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Aletta F. Hinsken

Qualitätssicherung und Governance in der Lehrerbildung Eine Bestandsaufnahme nach der Reform in Baden-Württemberg

Reformprozesse im Hochschulrecht und Hochschulstrukturen, der Bologna-Prozess und seine Umstrukturierungen der Studienstruktur, (externe) Qualitätssicherung – mit der Hochschulreform ging eine weitreichende Veränderung einher, ein Feld, das durch politische und Machtprozesse gekennzeichnet ist. Hauptaugenmerk der qualitativen Studie liegt auf der Qualitätssicherung in der Lehrerbildung nach der baden-württembergischen Strukturreform mit dem Erkenntnisinteresse, wie die Anforderungen an Studium und Prüfung zwischen Hochschulen und Ministerien moderiert und wie sie in Governancestrukturen an Hochschulen umgesetzt werden. Welche Maßnahmen im Bereich der Qualitätssicherung von den Hochschulen wurden umgesetzt, um die politisch vorgegebenen Ziele zu erreichen? Welche Veränderungen haben stattgefunden? Ausgehend von einem kursorischen Überblick über die Entwicklung und insbesondere auch der jüngsten Veränderungen im Rahmen der Reform der Lehrerbildung werden die in der Reform der Lehrerbildung manifestierten Veränderungen, die Veränderungen des spezifischen Organisationstypus Hochschule auf institutioneller Ebene, in den Blick genommen. Durch die Verlagerung der Prüfungshoheit von staatlicher auf die hochschulische Ebene – ein deutliches Signal für eine gestärkte Autonomie der lehrerbildenden Hochschulen – geht gleichermaßen die Verantwortlichkeit für die Qualitätssicherung der Lehramtsstudiengänge einer. Doch die Vielfalt der qualitätssichernden Inhalte und Prozesse erfordert in der Praxis besondere Methoden und Verfahren, die quasi von außen angelegt werden müssen, um zu geeigneten Urteilen und Verfahren einer Qualitätssicherung auf der organisationalen Ebene einer Hochschule zu kommen. Diejenigen, die das tun, müssen dafür befähigt und legitimiert sein. Damit bekommt das Vorhaben des Qualitätsmanagements im Tertiären Sektor unter anderem auch macht- und steuerungspolitische Dimensionen, hier Governance genannt, die natürlich Berührungspunkte mit der Forschungs- und Wissenschaftspolitik haben.



ISBN 978-3-946017-13-4, Bielefeld 2018,
80 Seiten, 18.95 Euro

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Claudia Heilmann & Christina Rogalski

Umsetzung hybrider Lehre durch Beteiligung der Studierenden



Claudia Heilmann



Christina Rogalski

The BSc course Physician Assistant at Staatliche Studienakademie Plauen (SSA) is a dual degree programme. The lectures at the SSA are given by physicians as contract teachers. A hybrid concept was developed to comply with CoVid19-associated requirements. Lectures should be held in one room and broadcast to additional rooms to serve the entire tutorial group. The transmission worked very well at the first session. Therefore, the students demanded full online teaching without physical presence. However, complete absence was considered not feasible for several reasons. A process of participation was initiated between the head of the course and the tutorial group, which resulted in an agreement on a hybrid arrangement of rotating physical and online presence based on fixed groups. After the first six weeks, students, lecturers and head of course alike considered this an effective and comfortable arrangement for learning and teaching.

Hintergrund

Duale Studiengänge der Berufsakademie Sachsen

Die Berufsakademie Sachsen (BAS) ist eine Einrichtung der tertiären Bildung des Freistaates Sachsen und bietet duale Studiengänge mit Bachelorabschluss an. Diese werden in Zusammenarbeit zwischen den Standorten der Berufsakademie und den Praxispartnern durchgeführt. Bei diesen handelt es sich um Unternehmen oder Einrichtungen, bei denen die Studierenden für die Dauer des Studiums angestellt sind und in denen sie ihre im Studienablaufplan verankerten praktischen Studienanteile gemäß der jeweiligen Modulbeschreibung absolvieren. Die theoretische Ausbildung findet in den Standorten der BAS statt. Für die Lehrveranstaltungen besteht Präsenzpflicht. Theorie- und Praxisphasen wechseln sich etwa vierteljährlich ab (BA Plauen 2020).

Der Studiengang Physician Assistant (PA)

Der BSc-Studiengang Physician Assistant (PA) wird am BAS-Standort Plauen, der Staatlichen Studienakademie (SSA) Plauen, seit 2015 angeboten (BA Plauen/PA 2020). Bei dem Berufsbild PA oder Arztassistent*in handelt es sich um eine Qualifikation auf Bachelorniveau, die international bereits weit verbreitet ist und sich auch in Deutschland zunehmend durchsetzt. PAs sind dem ärztlichen Dienst zugeordnet und entlasten und unterstützen Ärzt*innen durch Übernahme delegierbarer, nicht approbationsgebundener Tätigkeiten. Dabei handelt es sich hauptsächlich um medizinische Routine- und administrative Aufgaben. Nach den Qualitätskriterien

von Bundesärztekammer und Kassenärztlicher Bundesvereinigung ist eine abgeschlossene dreijährige Ausbildung in einem Gesundheitsberuf Voraussetzung für die Zulassung zum Studium (Bundesärztekammer 2017). PA-Studierende sind daher älter als Studierende in konventionellen Bachelorstudiengängen und haben häufig eigene Kinder (Tabelle 1) sowie weitere familiäre Verpflichtungen.

Tab. 1: Situation der Studierenden (n=32)

	Mittelwert	Spannweite	Median
Alter (Jahre)	29,4	21,6-52,2	27,9
Entfernung SSA-Praxispartner* (km)	138	0-371	126
Kinder	7 Mütter 3 Väter	1 Kind, n=1 2 Kinder, n=9	19 Kinder •Vorschulalter, n=9 •Schulalter, n=7 •erwachsen, n=3

n = Anzahl; *Die Praxispartner befinden sich bei allen Studierenden wohnortnah.

Die theoretischen Lehrveranstaltungen im Studiengang PA an der SSA Plauen finden in der Regel als seminaristische Vorlesungen statt. 60% der Lehre werden von nebenberuflichen Lehrbeauftragten realisiert, die für die Lehrveranstaltungen nach Plauen kommen. Dabei handelt es sich in der Mehrzahl um Ärzt*innen, meist in Oberarzt- oder Chefarztposition, die an unterschiedlichen Kliniken beschäftigt (Tabelle 2) und damit in vielen Fällen gleichzeitig Mitarbeiter*innen von Praxispartnern und Praxisbetreuer*innen von PA-Student*innen sind. Die Lehrverpflichtung betrug im betreffenden Semester zwischen sechs und 50, im Median acht Lehrveranstaltungsstunden. Das komplexe Beziehungsgeflecht zwischen SSA und Studierenden, Lehrbeauftragten und Praxispartnern,

Tab. 2: Beschäftigungsstruktur der Lehrbeauftragten

Arbeitgeber	n	Funktion
Maximalversorgungskrankenhaus	1	Leitender Oberarzt
Schwerpunktkrankenhaus	9	7 Chefärzt*innen, 2 Leitende Oberärzt*innen
Regelversorgungskrankenhaus	1	Chefarzt
Fachkrankenhaus	1	Leitender Oberarzt
Eigene Praxis	1	
Im Ruhestand	2	
Firma (Lehrgebiet Medizinökonomie)	2	

n = Anzahl der Lehrbeauftragten.

zwischen Praxispartnern und ihren Studierenden und Lehrbeauftragten sowie zwischen Lehrbeauftragten und Studierenden beeinflusst Gestaltung und Planung der Lehre.

Problemstellung: Anpassung des Lehrkonzepts an die Hygienebedingungen während der Corona-Pandemie

Mit Inkrafttreten der Kontaktlimitationen aufgrund der CoViD19-Pandemie wurde für das erste Semester die Praxisphase verlängert und die Studierenden blieben bei ihren Praxispartnern, den jeweiligen Krankenhäusern. Die Wiederaufnahme des Studienbetriebs an der SSA Plauen wurde für Anfang Mai 2020 geplant. Es lag nahe, die Veranstaltungen zumindest anteilig auf Online-Formate umzustellen. Diese können mit oder ohne Bindung an Zeit und Ort und mit unterschiedlichen Verknüpfungen von digitalen und analogen Komponenten stattfinden. Gegen eine reine zeit- und ortsunabhängige Vermittlung sprachen folgende Punkte:

- Da die Studierenden einen Arbeitsvertrag bei ihrer Praxiseinrichtung haben und sich die SSA als Partnerinrichtung für die Vermittlung der Theorieanteile des Studiums versteht, besteht Anwesenheitspflicht (BA Plauen/StO 2020). Darüber hinaus ist die regelmäßige Teilnahme an den Lehrveranstaltungen eines Moduls Voraussetzung für die Zulassung zur Prüfung (BA Plauen/PO 2020).
- Bisherige Befunde zeigten, dass Anwesenheit und Studienerfolg positiv korrelierten (Schulmeister 2020).
- Online- bzw. Blended-Learning-Formate erfordern ein anderes didaktisches Konzept als Präsenzlehre (Bremer 2017). Der Zeitraum für die Entwicklung und Umsetzung betrug jedoch nur wenige Wochen. Die BA Sachsen unterhält keine eigene Zentralstelle für Hochschuldidaktik, die den Prozess hätte unterstützen können. Aufgrund der bisher fehlenden Erfahrung sowohl seitens der SSA als auch der Lehrbeauftragten hätten Abstriche an der didaktischen Qualität gemacht werden müssen.
- Für alle Studierenden muss, als Gegenstück zur Präsenzpflcht, der uneingeschränkte Zugang zu den Vorlesungen durch die SSA gewährleistet werden. Damit konnte auch die technische Umsetzung der Online-Lehre nicht den Lehrbeauftragten übertragen werden. Die Übernahme des kompletten Managements der Online-Lehrveranstaltungen für die externen Dozent*innen durch die SSA, z.B. Öffnen und Schließen jeder Vorlesung, eventuell noch auf unterschiedlichen

Plattformen, war aufgrund knapper personeller und zeitlicher Ressourcen nicht möglich.

- Den nebenberuflichen Dozent*innen sollte die Umstellung auf ein reines Online-Format nicht zugemutet werden, neben der nicht gesicherten didaktischen Erfahrung auch wegen des hohen Zeitaufwands für die Umarbeitung von Materialien.
- Das in Deutschland neue Berufsbild des Physician Assistant trifft nicht nur auf Zustimmung, sondern oft auch auf Vorbehalte und Ablehnung aufgrund von Unsicherheiten hinsichtlich des Tätigkeitsprofils und der ökonomischen und rechtlichen Rahmenbedingungen. Die direkte Interaktion zwischen den Studierenden und -ärztlichen- Dozent*innen in den Vorlesungen kommt auch der Rollenfindung der zukünftigen PAs zugute (Dehrmann 2020).

Konzeption einer Hygienekonzept-konformen Lehrveranstaltung

Am 04. Mai 2020 konnte der Studienbetrieb an der SSA Plauen unter Einhaltung eines hauseigenen Hygieneplans wieder aufgenommen werden. Dieser legte unter anderem einen Abstand von 1,5 Metern zwischen allen Personen auch während der Vorlesungen fest. Für die Seminargruppe mit 32 Studierenden war kein ausreichend großer Raum verfügbar. Die Lehrveranstaltungen wurden deshalb im hybriden Format konzipiert. Dabei nimmt ein Teil der Zuhörer*innen in physischer Präsenz, der andere Teil online teil (Schulmeister 2016). Dazu wurde die professionelle Version eines Konferenzsystems installiert und ein eigener virtueller „Meeting-Raum“ für die Seminargruppe eingerichtet. Alle Studierenden wurden vor Präsenzbeginn darüber informiert und teilten sich selbst in vier Gruppen mit jeweils einer Ansprechperson ein, denen eigene Seminarräume in der SSA zugewiesen wurden. Das Konzept sah vor, dass die Vorlesung in einem Raum gehalten und mit Präsentation, Sprache und Dozent*innen-Video in die anderen Räume über dort fest stationierte Laptops und Beamer übertragen wird. Rückfragen sollten über Mikrofon oder die Chatfunktion möglich sein. Die Vortragenden sollten zwischen den Räumen wechseln und auf diese Weise Kontakt zu allen Studierenden haben können. Zur Einführungsveranstaltung des Semesters waren acht Studierende wegen Quarantäne oder noch abzuklärenden Risikos einer CoViD19-Infektion nicht anwesend. Die Übertragung in alle Räume funktionierte reibungslos. Gleichzeitig loggten sich die Studierenden in den Vorlesungsräumen aus eigenem Interesse mit ihren privaten Endgeräten ein, und auch die abwesenden Personen hatten technisch problemlosen Zugang. Unter diesen Bedingungen fanden bereits an diesem Nachmittag die ersten beiden Vorlesungen zweier externer Lehrbeauftragter statt.

Folgeproblem: Forderung nach Online-Lehre durch die Studierenden

Vor dem beschriebenen Hintergrund forderten die Studierenden an dieser Stelle, die gesamte Präsenzlehre online und ohne physische Anwesenheitspflicht umzusetzen. Dabei spielten auch Argumente der eingeschränkten Möglichkeiten der Kinderbetreuung, der Versorgung von Angehörigen, des unausweichlichen engen Kontakts im Wohnheim sowie die eben erst beendete Tätigkeit in den Krankenhäusern, teilweise mit Einsatz an CoVID19-Patient*innen, eine wichtige Rolle.

Wie oben beschrieben erschien es jedoch unrealistisch, die erforderliche technische Stabilität der Veranstaltung und die Zugriffsmöglichkeiten für die Studierenden über die Lehrbeauftragten sicherzustellen. Die Bandbreite der Vorkenntnisse, die Verfügbarkeit eines geeigneten Konferenzsystems und Erfahrungen im aktiven Umgang als „Sitzungsleiter*innen“ damit sowie die technischen Unterstützung in der eigenen Klinik waren limitierende Faktoren, welche gegen eine Realisierung sprachen.

Alle Dozent*innen verfügen über mehrjährige Erfahrung mit Lehrveranstaltungen im Studiengang PA und zeichnen sich durch sehr hohe Motivation aus. Es sollte ihnen jedoch nicht zugemutet werden, für ihre Vorlesungen nach Plauen anzureisen und diese in einem leeren Raum zu halten.

Entwicklung eines hybriden Konzepts mittels Beteiligung der Studierenden

Die Studiengangleitung entschied sich an dieser Stelle für eine ad-hoc-Neugestaltung des Lehrkonzepts unter verantwortlicher Einbindung der Studierenden. Für die konkrete Ausgestaltung erhielt sie in Rücksprache mit dem Direktor der SSA freie Hand.

Vorgegeben wurde die Präsenz von mindestens fünf Studierenden in jeder Vorlesung. Die praktische Umsetzung wurde den Studierenden übertragen, die Studiengangleitung zog sich während der entsprechenden Beratung in der Seminargruppe zurück. Die Moderation übernahm der Seminargruppensprecher. Die abwesenden Kommiliton*innen wurden in die interne Diskussion über die seminargruppeneigene WhatsApp-Gruppe eingebunden.

Die von der Seminargruppe dann vorgeschlagene Lösung basierte auf der bereits erfolgten Gruppeneinteilung. Je Kalenderwoche wurde eine Gruppe als verantwortlich bestimmt, aus der sich fünf Studierende bereit erklärten, präsent zu sein. Soziale Kriterien wie notwendige Kinderbetreuung wurden berücksichtigt. Für jede Präsenzgruppe wurde ein*e Sprecher*in benannt, die*der auch für die Kommunikation innerhalb der gesamten Seminargruppe verantwortlich ist. Die Studiengangleitung erklärte sich mit diesem Vorgehen einverstanden. Besprochen wurden dann noch die Dokumentation der Anwesenheit der online Teilnehmenden und Regeln für die Freistellung von Lehrveranstaltungen. Von Seiten der Studiengangleitung wurde die eigene Verantwortung der Studierenden für den Online-Zugang an ihrem Endgerät betont und nach absehbaren Problemen wie fehlender Netzqualität und Geräteausstattung gefragt.

Diese wurden von allen Studierenden verneint. Gleichzeitig wurde von der Studiengangleitung zugesichert, dass alle Studierenden auf Wunsch, unabhängig von der Gruppenregelung, persönlich an den Vorlesungen an der SSA teilnehmen durften.

Von Studierenden und Studiengangleitung wurden Einverständniserklärungen entworfen, die dann zusammengeführt wurden. Darin wurden die Rahmenbedingungen und die getroffene Vereinbarung fixiert. Diese gemeinsame Erstellung des Abschlussdokuments diente der Zusammenfassung der getroffenen Vereinbarungen und unterstrich die Verbindlichkeit für alle Beteiligten. Der gesamte Prozess hatte etwa vier Stunden in Anspruch genommen. Alle anwesenden Studierenden sowie die Studiengangleitung unterschrieben die Vereinbarung, die Abwesenden reichten ihre Unterschrift per E-Mail am nächsten Tag ein.

Erste Ergebnisse

Nach den ersten sechs Wochen Studienbetrieb kann konstatiert werden, dass alle Studierenden, einschließlich der an der SSA anwesenden, mit der Art und Weise der Durchführung der Lehrveranstaltungen zufrieden sind. Die Präsenz von nur fünf Teilnehmenden wurde verlassen, die Studierenden haben sich für eine Teilnahme der ganzen für die jeweilige Woche eingeteilten Gruppe entschieden. Die Teilnehmerlisten für die Lehrveranstaltungen werden anhand der Logins geführt. Die Studierenden berichten keine Nachteile beim Wissenserwerb. Technische Probleme, insbesondere beim Online-Zugang, sind nicht aufgetreten.

Die Weitergabe von Informationen innerhalb der ganzen Seminargruppe erfolgt über soziale Medien, vorwiegend WhatsApp. Der Seminargruppensprecher hält zusätzlich regelmäßigen Kontakt zu den Sprecher*innen der Einzelgruppen. Der Zusammenhalt innerhalb der Seminargruppe und das gute Verhältnis zwischen Studierenden und Studiengangleitung haben sich durch das gemeinsame „Abenteuer“ verstärkt.

Auch die Dozent*innen bewerten die Lösung positiv. Bei der technischen Umsetzung im Vorlesungsraum ist die*der anwesende Gruppensprecher*in behilflich. Nachteile für und Einschränkungen in Vorlesungsablauf und Stoffvermittlung wurden nicht berichtet.

Eine Evaluation mittels Fragebogen ist für das Ende der Präsenzphase geplant.

Diskussion

Die aktive Beteiligung der Studierenden an der Gestaltung konkreter Lehr- und Lernformate schon wurde schon vor der Corona-Pandemie gefordert (Baumann 2019). Bisher sind dazu jedoch keine auf die hier beschriebene Situation zutreffenden Best-Practice-Beispiele beschrieben.

Insbesondere Studierende mit Kindern sind generell Mehrfachbelastungen durch Studium und familiäre Verantwortung ausgesetzt (Müller 2015). Im dualen Studium kommt erschwerend die oft weite Entfernung zwischen Wohn- und Studienort dazu. Die Situation des durch die CoVID19-Pandemie bedingten weitgehenden

Lockdown verschärfte das Problem der Kinderbetreuung, die zuhause gewährleistet werden musste.

Vorteilhaft für die Aushandlung des Hybrid-Konzepts war, dass die Seminargruppe sich bereits kannte und über einen etablierten internen Kommunikationskanal mittels WhatsApp verfügte. Dazu bestand ein stabiles Vertrauensverhältnis zur Studiengangleitung, das von Empathie und Verständnis für die Limitationen und Rahmenbedingungen beider Seiten geprägt war und ist. Gleichzeitig stellte die Umstellung auf zumindest anteiliges Online-Lehren und -Lernen eine neue und unerprobte Situation dar, auf die sich Studierende und Lehrende einlassen mussten. Nach den ersten Erfahrungen hat die verantwortliche Beteiligung der Studierenden maßgeblich zur Akzeptanz des Konzepts beigetragen.

Schlussfolgerung

Durch die verantwortliche Beteiligung der Studierenden am Gestaltungsprozess eines hybriden Konzepts für Präsenz-Lehrveranstaltungen können die Interessen und Bedürfnisse der Studierenden ebenso wie die Erfordernisse seitens der Bildungseinrichtung berücksichtigt werden.

Literaturverzeichnis

- BA Plauen (2020): <https://www.ba-plauen.de/> (26.06.2020).
 BA Plauen/PA (2020): <https://www.ba-plauen.de/studienangebote/physician-assistant> (26.06.2020).
 BA Plauen/PO (2020): https://www.ba-plauen.de/fileadmin/plauen/studienangebote/physician-assistant/dokumente/Pruefungsordnung_PA_2019-10-01_V3_.pdf, S. 8 (22.08.2020).
 BA Plauen/StO (2020): https://www.ba-plauen.de/fileadmin/plauen/studienangebote/physician-assistant/dokumente/Studienordnung_PA_ab_Matr_2019.pdf, S. 5 (22.08.2020).

Baumann, J./Böckel, A./Denker, F./Gross, P./Kern, E./Lamprecht, M./Reimann, J./Rensinghoff, B./Sari, Z./Schopf, E./Wächtler, E./Meyer, H./Rampelt, F./Röwert, R. (2019): Der Digital Turn aus Studierendenperspektive. Studentisches Thesenpapier zur Digitalisierung in der Hochschulbildung. Diskussionspapier Nr. 7. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung. DOI: 10.5281/zenodo.3250766, S. 4-5.

Bremer, C. (2017): Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre: Szenarien und Mehrwerte für die Kompetenzentwicklung. In: Erpenbeck, J./Sauter, W. (Hg.): Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Bildungswelt. Stuttgart, S. 307-336.

Bundesärztekammer (2017): https://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user_upload/downloads/pdf-Ordner/Fachberufe/Physician_Assistant.pdf (22.06.2020).

Dehrmann, J. (2020): Den Umstieg vorbereiten – Zur Schärfung der Berufsrolle Physician Assistant (PA). In: Physician Assistant, 1 (1), S. 8-14.

Müller, R./Husemann, B./Buß, I. (2015): Studienbezogene Charakteristika und Bedarfe von Studierenden mit Kind und berufstätigen Studierenden. In: Stabsstelle Studium und Lehre, Hochschule Ludwigshafen am Rhein (Hg.): Arbeitspapier der Hochschule Ludwigshafen am Rhein, S. 20-22.

Schulmeister R. (2016): Präsenz und Selbststudium im E-Learning. Indizien für eine besondere Rolle der Präsenz. In: Hochschulrektorenkonferenz, Freie Universität Berlin (Hg.): nexus Tagungsband Digitale Lehrformen für ein studierendenzentriertes und kompetenzorientiertes Studium. Münster, S. 6-26.

Schulmeister R. (2020): Chancen und Grenzen einer Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen. Ein Studienreview zu Anwesenheit und Lernerfolg. In: Großmann D./Engel C./Junkermann J./Wolbring T. (Hg.): Studentischer Workload. Wiesbaden, S. 253-270.

- **Claudia Heilmann**, Prof. Dr., Studiengangleiterin Physician Assistant, Berufsakademie Sachsen – Staatliche Studienakademie Plauen, E-Mail: claudia.heilmann@ba-sachsen.de
- **Christina Rogalski**, PD Dr., Ärztliche Direktorin Carl-Thiem-Klinikum Cottbus gGmbH, E-Mail: c.rogalski@ctk.de

Das Zeitschriftenprogramm des UVW:

- *Das Hochschulwesen (HSW)* – Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik
- *Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung (P-OE)* – Forum für Führung, Moderation, Training, Programm-Organisation
- *Hochschulmanagement (HM)* – Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen
- *Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)* – Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte
- *Qualität in der Wissenschaft (QiW)* – Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration
- *Forschung (Fo)* – Politik - Strategie - Management

Weitere Infos:

<https://www.universitaetsverlagwebler.de/zeitschriften>

Annette Bauer-Klebl, David Kobler & Charlotte Nüesch

Ist das Distance Learning der Präsenzlehre überlegen?

Ergebnisse der Befragung von Dozierenden und Studierenden an einer Schweizer Fachhochschule



Annette Bauer-Klebl



David Kobler



Charlotte Nüesch

The unexpected coronavirus lockdown was a challenge for universities, especially for those with a significant proportion of classroom teaching. This article reports the experience with distance learning at a small University of Applied Sciences in Switzerland, including both students' and lecturers' views. Two different settings are compared with the usual teaching and learning setting. Findings show e.g. that (1) digital learning can enrich learning and teaching processes if organized appropriately. However, classroom teaching is essential when higher levels of taxonomy should be achieved; (2) fostering students' digital and self-regulatory competencies is crucial; (3) creating effective distance learning scenarios require a deliberate strategic decision as well as a systematic organizational development process by the university.

76% der deutschen Hochschulen messen der Digitalisierung in der Lehre einen hohen bis sehr hohen Stellenwert bei. Im Gegensatz dazu beurteilen lediglich 29% dieser Hochschulen den Stand der Digitalisierung ihrer Lehre als hoch bis sehr hoch; bei kleinen Hochschulen ist dieser Wert noch geringer (Gilch et al. 2019). Die Einstellung des Studienbetriebs zur Eindämmung der Ausbreitung der Corona-Pandemie war somit für viele Hochschulen sehr herausfordernd.

Im Fokus dieses Artikels steht eine kleine Schweizer Fachhochschule, bei der Präsenzlehre eine große Wertschätzung erfährt und digitalisierte Lehre bisher eher punktuell umgesetzt wurde. Als die Schweizer Regierung im März 2020 die Einstellung des Kontaktunterrichts an Hochschulen beschloss, hatte das Frühjahrssemester bereits begonnen. Der Präsenzunterricht musste somit „quasi über Nacht“ von der vierten auf die fünfte Semesterwoche auf Distance Learning umgestellt werden. Zur systematischen Weiterentwicklung der digitalen Hochschullehre wurden die Erfahrungen der Dozierenden und der Studierenden mit dem „erzwungenen“ Distance Learning im Vergleich zum bisher erlebten Präsenzunterricht erhoben, um wertvolle Hinweise für die Konzeption und Umsetzung didaktisch-sinnvoller digital unterstützter Lehr-Lernszenarien zu gewinnen. Die Ergebnisse dieser Befragung werden hier dargestellt.

1. Methodisches Vorgehen

Der Befragung liegen zwei aufeinander abgestimmte Fragebögen zur Erfassung der Perspektive der Studierenden und Dozierenden zugrunde. Als mögliche Formen

des Distance Learning wurden das synchrone Lernsetting (Lernen vorwiegend in Online-Konferenzen) und das asynchrone Lernsetting (Lernen vorwiegend über digitale Lernmaterialien wie Lernvideos, digitale Lernerfolgskontrollen, digitale Arbeitsaufträge usw. zur zeit- und ortsunabhängigen Bearbeitung) vorgegeben. Gemäß des an der untersuchten Hochschule bestehenden Bildungs- und Lehr-Lernverständnisses (2012 von der Hochschulleitung erlassen) wird Lernen als ein zielorientierter, aktiver, selbsttätiger, konstruktiver sowie instruktional unterstützter, situativer, individueller und gemeinschaftlicher, wechselseitiger Prozess verstanden. Lernen erfolgt in geteilter Verantwortung: (a) Die Dozierenden ermöglichen den Studierenden unter anderem die selbsttätige, aktive und konstruktive Erschließung elementarer Bildungsinhalte. Sie begleiten und unterstützen die Lernprozesse durch differenzierte, valide und zuverlässige Überprüfungen und Rückmeldungen und sie fördern gezielt den Transfer in die berufliche Praxis. (b) Erwartung an die Studierenden ist es, dass sie Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen, sich angemessen auf den Kontaktunterricht vorbereiten, aktiv daran teilnehmen und die im Rahmen des begleiteten Selbststudiums erteilten Aufträge gewissenhaft erfüllen. Ausgehend von dieser geteilten Verantwortung für den Lernprozess wurden geschlossene Fragen zum Lernprozess, zum Lernverhalten der Studierenden und zu den erreichbaren Kompetenzniveaus gestellt. Konkret wurden die Befragten gebeten, die jeweiligen Formen des Distance Learning im Vergleich zum bisher erlebten Kontaktunterricht entlang ausgewählter Kriterien zu beurteilen, wobei sich die beiden Fragebögen hinsichtlich

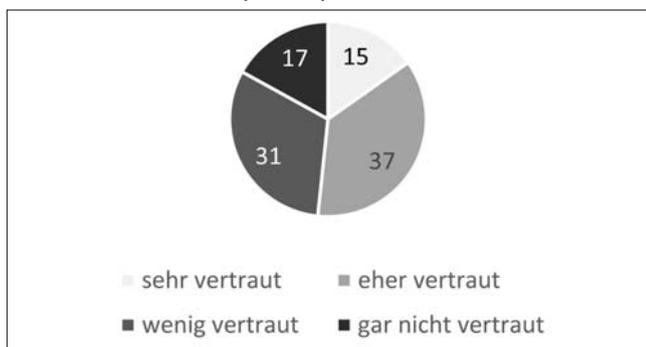
einzelner Kriterien unterscheiden (vgl. Kap. 3). Zudem wurden offene Fragen integriert. Einerseits sollten die Studierenden angeben, welche Aspekte in Bezug auf die beiden Formen des Distance Learning sie als jeweils lernförderlich oder lernhinderlich erlebt haben. Andererseits wurden sowohl Dozierende als auch Studierende darum gebeten, für die Zukunft beizubehaltende Aspekte des Distance Learning anzugeben.

2. Zusammensetzung der Stichprobe

Um eine breite Sicht zu erhalten, wurden in die Online-Befragung alle Bachelor- und Masterstudiengänge einbezogen und sowohl bei den Studierenden als auch bei den Dozierenden eine Vollerhebung durchgeführt. Die Befragung erfolgte kurz vor Ende des Semesters. Insgesamt beteiligten sich 726 Studierende und 166 Dozierende an der Befragung. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 45% bei den Studierenden und von 60% bei den Dozierenden.

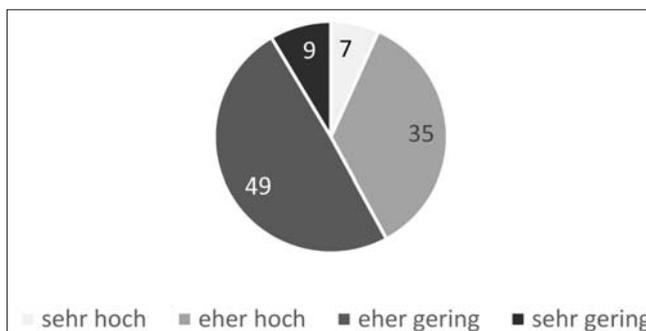
Die folgenden beiden Abbildungen verdeutlichen die heterogenen Vorkenntnisse hinsichtlich der eingesetzten technischen Tools bzw. der digitalen Lehr-Lernformen sowohl auf Seiten der Studierenden (Abb. 1) als auch der Dozierenden (Abb. 2). 58% der Dozierenden berichteten von geringen Kompetenzen im Zusammenhang mit digitalen Lehr-Lernformen. Bei den Studierenden fühlten sich 48% wenig bis gar nicht mit den eingesetzten Tools vertraut. Dies verdeutlicht umso mehr, welche enorme Herausforderung die Umstellung auf Distance Learning innerhalb eines Wochenendes für alle Beteiligten darstellte.

Abb. 1: Vertrautheit der Studierenden mit den technischen Tools (n=726)



(Angabe in Prozent)

Abb. 2: Kompetenzen der Dozierenden mit digitalen Lehr-Lernformen (n=164)



(Angabe in Prozent)

ten darstellte. Zudem wird die häufig gemachte Annahme, dass sog. Digital Natives automatisch mit den erforderlichen Tools vertraut sind, auch mit dieser Befragung widerlegt (Persike/Friedrich 2016; Reinmann 2017).

3. Ergebnisse der Befragung

Die vorgegebenen Formen des Distance Learnings wurden unterschiedlich häufig erlebt bzw. eingesetzt. 90% der befragten Studierenden und 83% der befragten Dozierenden gaben an, das synchrone Setting (Online-Konferenzen) erlebt bzw. eingesetzt zu haben. Das asynchrone Setting, d.h. digitale Lernmaterialien zur zeitunabhängigen Bearbeitung (z.B. Lernvideos, vertonte ppt-Folien, digitale Lernkontrollen usw.), wurde von 65% der Studierenden und 42% der Dozierenden erlebt bzw. eingesetzt.

3.1 Synchrones Setting im Vergleich zum Kontaktunterricht

Sowohl die Dozierenden als auch die Studierenden wurden jeweils gebeten, das synchrone Lernsetting im Vergleich zum bisher erlebten Kontaktunterricht entlang ausgewählter Beurteilungskriterien einzuschätzen. Der Dozierendenfragebogen unterscheidet sich dabei vom Studierendenfragebogen hinsichtlich einzelner, zu beurteilender Kriterien. Als Antwortmarken auf die geschlossenen Fragen wurden 5 Abstufungen (viel besser, besser, gleich gut, schlechter, viel schlechter) vorgegeben. Zudem wurden die Studierenden über offene Fragen eingeladen, lernförderliche und lernhinderliche Aspekte in Bezug auf das synchrone Setting anzugeben.

Eine Mehrheit der **Dozierenden** (vgl. Abb. 3) erachtet das synchrone Setting beim Erreichen von Lernzielen auf tiefer Taxonomiestufe (77%), bei der Rückmeldung auf entwickelte Antworten, Lösungen, Lernprodukte (64%), beim Erarbeiten der Lerninhalte (59%) und dem Klären von Verständnisfragen (63%) gegenüber dem Kontaktunterricht mindestens als ebenbürtig.

Die Studierenden (vgl. Abb. 4) beurteilen das synchrone Setting im Vergleich zum Kontaktunterricht bezüglich der Betreuung durch die Dozierenden bei Fragen und Problemen (66%) bzw. bei der Rückmeldung auf entwickelte Antworten, Lösungen, Lernprodukte (55%) als ebenbürtig oder besser. Es fällt auf, dass die Antworten der Dozierenden und Studierenden bei den gleichen Kriterien in der Regel ähnlich ausfallen. Nur in Bezug auf das Kriterium der Betreuung der Studierenden während ihres Lernprozesses durch Dozierende ergeben sich Unterschiede.

In Bezug auf die **lernunterstützenden** Aspekte nannten die Studierenden am häufigsten das Aufzeichnen der Konferenzen, eine abwechslungsreiche, variantenreiche Gestaltung des Settings sowie die Möglichkeit, den Dozierenden direkt und ggfs. auch individuell Fragen stellen zu können und eine zügige Antwort darauf zu erhalten. Mit einer abwechslungsreichen Gestaltung verbinden die Studierenden eher kurz gehaltene, auf die zentralen Aspekte fokussierte Inputs, die Veranschaulichung bzw. Elaboration der Inhalte über Beispiele und Fallstudien, Gruppen- und Einzelarbeiten, für die klare Arbeitsaufträge formuliert werden und eine angemessene Be-

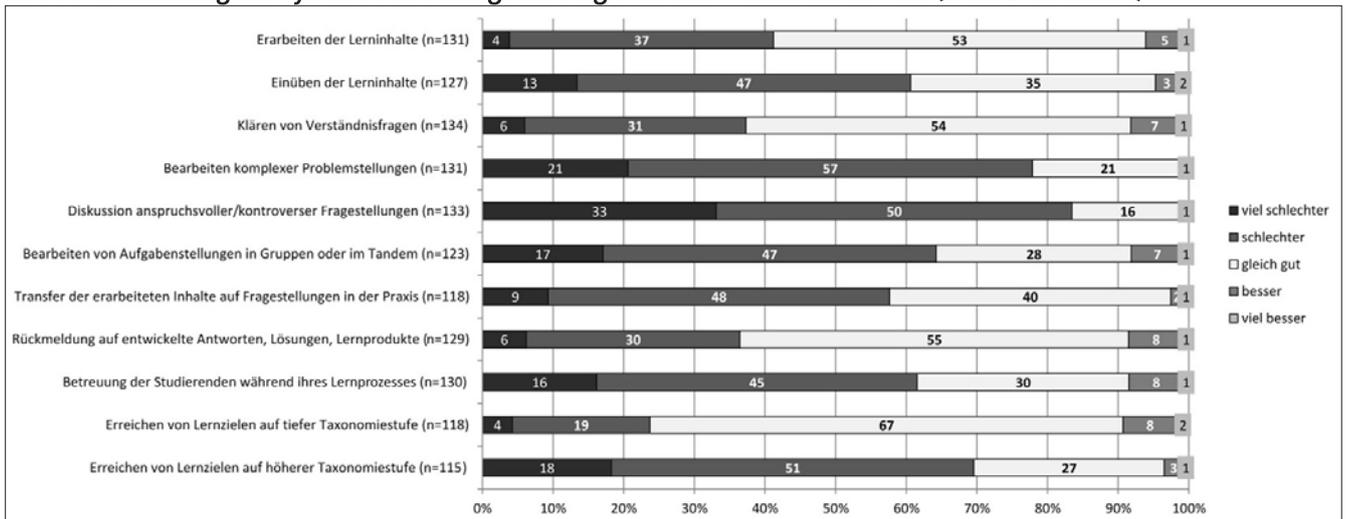
sprechung und Diskussion der bearbeiteten Aufträge. Im Gegensatz hierzu erachten die Studierenden Online-Unterricht als **wenig lernförderlich**, wenn dieser aus langen Vorträgen und Monologen besteht, die Lernmaterialien schlecht ausgearbeitet sind, keine Bildschirmteilung erfolgt oder die Folien ungenau besprochen werden. Als **lernhinderlich** erleben sehr viele Studierende den fehlenden bzw. erschwerten Austausch mit den Mitstudierenden und den Dozierenden. Häufig genannt werden ebenfalls technische Probleme und das mit dem Online-Unterricht verbundene Ablenkungspotenzial (aufgrund bestehender Anonymität bzw. der fehlenden Sichtbarkeit bei ausgeschalteter Kamera und ausgeschaltetem Mikrofon, aufgrund fehlender Lernatmosphäre oder wegen zu langem Arbeiten am Bildschirm oder monotoner Vorträge). Lernhinderlich sind aus Studierendenperspektive auch eine eher unübersichtliche, unstrukturierte Gestaltung der Lernplattform sowie die fehlende Übersichtlichkeit aufgrund zu vieler verschiedener Kommunikationskanäle und zu vieler Videokonferenzanmeldungen. Die Studierenden regen hier mehr Ein-

heitlichkeit an, so dass nicht jeder Dozent bzw. jede Dozentin „macht, was er oder sie will“. Für viele Studierende ist das **Lernen** im synchronen Setting zudem **anstrengender** als im Kontaktunterricht. Sie verweisen auf die geringere Konzentrationsspanne und die sich dadurch ergebende Notwendigkeit regelmäßiger Pausen.

3.2 Asynchrones Setting im Vergleich zum Kontaktunterricht

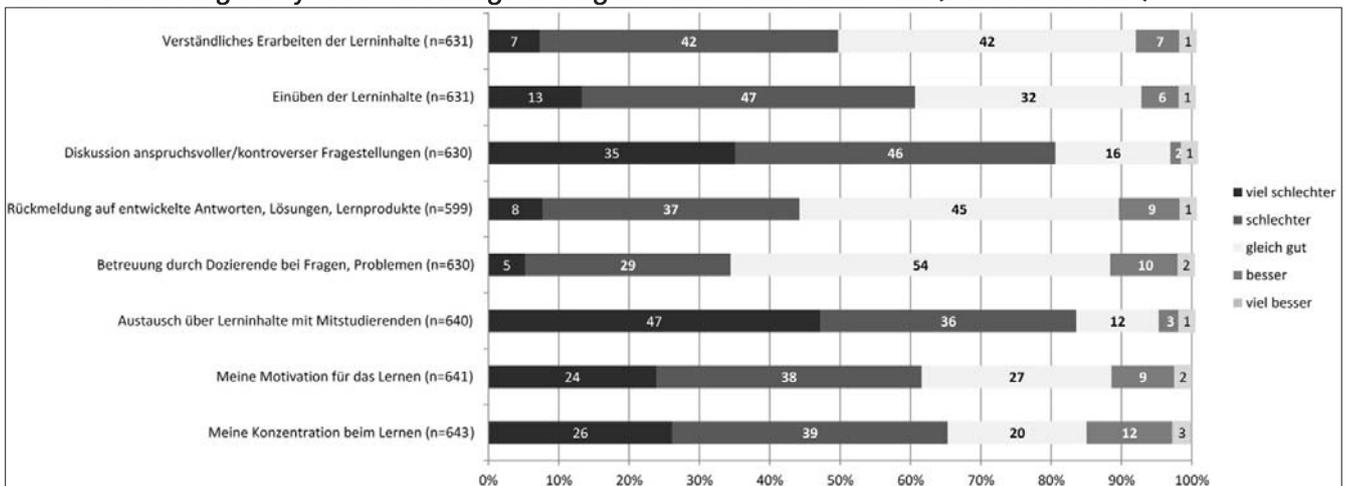
Die Befragung zum asynchronen Setting erfolgte analog zum synchronen Setting (vgl. Kap. 3.1). Die **Dozierenden** (vgl. Abb. 5) beurteilen das asynchrone Setting im Vergleich zum Kontaktunterricht kritisch. Lediglich beim Erreichen von Lernzielen auf tiefer Taxonomiestufe (77%) und dem Erarbeiten von Lerninhalten (56%) wird dieses Setting von einer Mehrheit der Befragten als mindestens ebenbürtig eingestuft. In Bezug auf die übrigen Aspekte beurteilt die Mehrheit der Dozierenden das asynchrone Setting dagegen als schlechter oder viel schlechter im Vergleich zum Kontaktunterricht.

Abb. 3: Beurteilung des synchronen Settings im Vergleich zum Kontaktunterricht (Sicht Dozierende)



(Angabe in Prozent)

Abb. 4: Beurteilung des synchronen Settings im Vergleich zum Kontaktunterricht (Sicht Studierende)



(Angabe in Prozent)

Die kritische Sicht zeigt sich ebenfalls bei den **Studierenden** (vgl. Abb. 6). Am besten wird das asynchrone Setting beim Erarbeiten von Lerninhalten beurteilt: 52% der Studierenden erachten dieses Setting als mindestens ebenbürtig zum Kontaktunterricht. Schlechter oder viel schlechter schneidet das asynchrone Setting dagegen in allen anderen Punkten ab.

Als **lernunterstützend** nennen die Studierenden die individuelle Wahl der Lernzeit und das individuelle Lerntempo mit Abstand am häufigsten. Zudem erachten sie die Vielfalt unterschiedlicher Lernmaterialien (nicht nur Text) als lernförderlich. Besonders häufig genannt werden in diesem Zusammenhang Lernvideos und vertonte Präsentationsfolien sowie formative Online-Lernkontrollen.

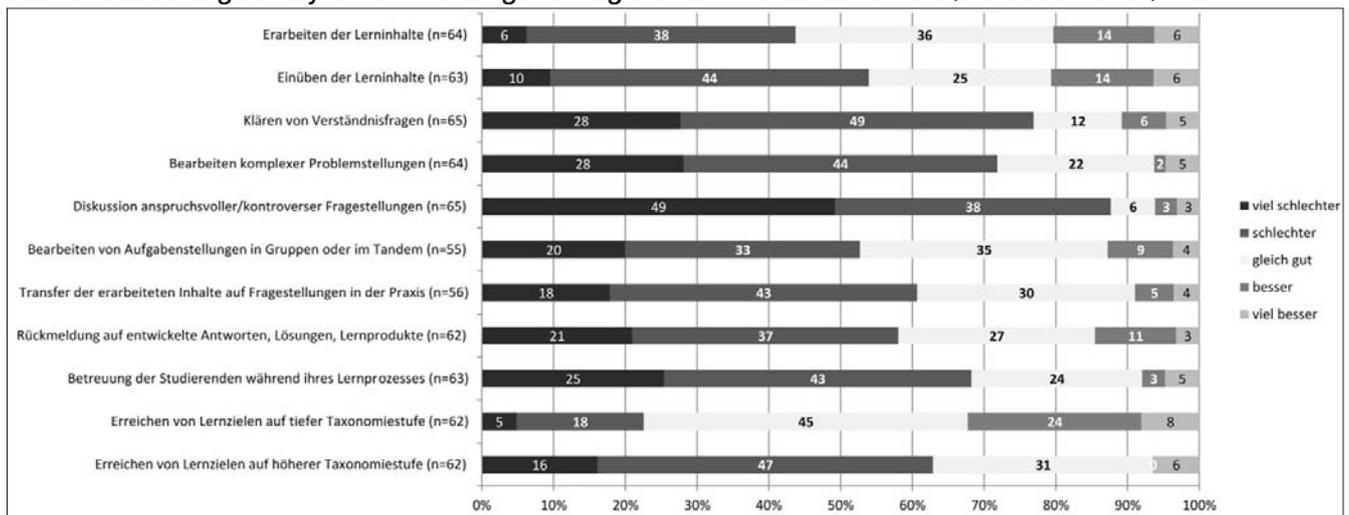
Als besonders **lernhinderlich** empfinden sehr viele Studierende die fehlende Möglichkeit, direkt Verständnisfragen stellen zu können und unmittelbar eine Antwort zu erhalten. Auch fehlt sehr vielen Studierenden der Austausch mit Dozierenden und Mitstudierenden. Damit verbunden ist der Umstand, dass viele Studierende den eigenen Lernstand nicht einschätzen können und ihnen die Erwartun-

gen der Dozierenden unklar bleiben. Zudem verweisen viele Studierende auf die Notwendigkeit von nachvollziehbaren Lösungen beim Lernen im asynchronen Setting. Leider waren fehlende, unklare und zu wenig detaillierte Lösungen für etliche Studierende eine lernhinderliche Realität. Lernhinderlich sind aus Studierendenperspektive auch die mangelnde Qualität der Lernmaterialien (z.B. zu hohe Sprechgeschwindigkeit, ungenügende Tonqualität, fehlende Erklärungen oder unkommentierte Folien), verschiedene organisatorische Aspekte („nicht rechtzeitiges“ bzw. „zu spätes“ Bereitstellen des Lernmaterials, unklar formulierte, fehlende und zu spät zugänglich gemachte Lernaufträge, unübersichtliche, unstrukturierte Gestaltung der Lernplattform, fehlende Übersichtlichkeit aufgrund zu vieler verschiedener Kommunikationskanäle). Viele Studierende betonen zudem das hohe Ablenkungspotenzial und die Gefahr der Prokrastination.

3.3 Vergleichende Beurteilung der beiden Settings

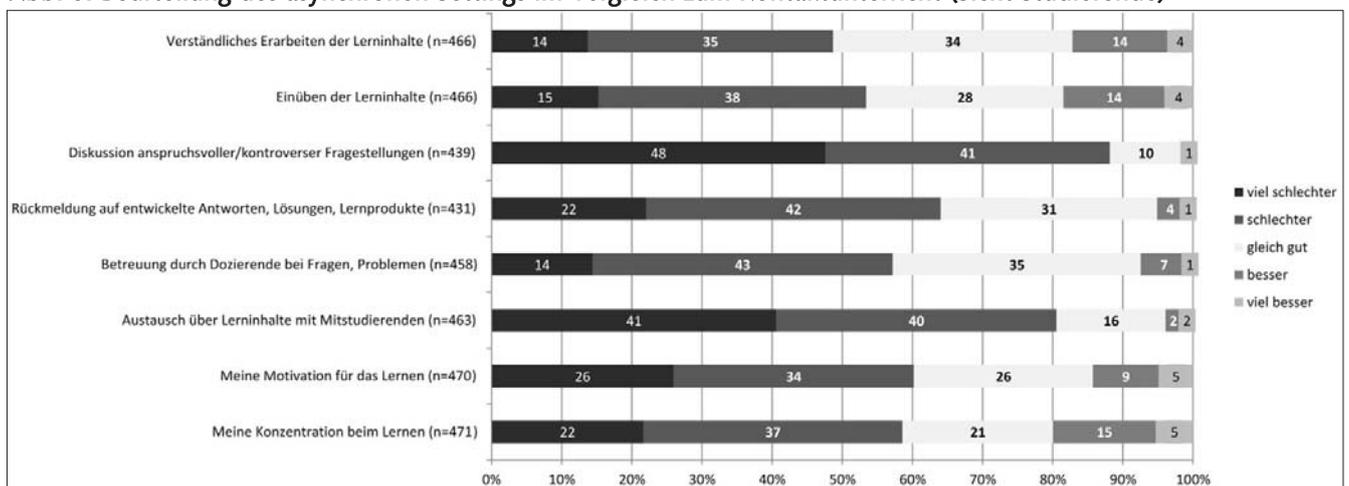
Tabelle 1 zeigt beide Settings im Vergleich zum Kontaktunterricht anhand der erfragten Beurteilungskriterien.

Abb. 5: Beurteilung des asynchronen Settings im Vergleich zum Kontaktunterricht (Sicht Dozierende)



(Angabe in Prozent)

Abb. 6: Beurteilung des asynchronen Settings im Vergleich zum Kontaktunterricht (Sicht Studierende)



(Angabe in Prozent)

Bei den Kriterien, die von mindestens der Hälfte der Befragten jeweils als mindestens gleich gut wie im Kontaktunterricht eingeschätzt wurden, sind die Prozentangaben grau hinterlegt angegeben. Fehlende Werte bedeuten, dass dieser Aspekt im jeweiligen Fragebogen nicht erfragt wurde.

Aus dem Vergleich wird deutlich, dass aus Sicht vieler Befragter wichtige Aspekte des Lernprozesses im Distance Learning schlechter als im Kontaktunterricht erreicht werden können. Dies zeigt die hohe Bedeutung, die sie damit dem Kontaktunterricht im Lehr-Lernprozess zumessen.

Wie Tabelle 1 zeigt, beurteilt die Mehrheit der **Dozierenden** die Eignung der beiden Settings im Vergleich zum Kontaktunterricht über viele Aspekte als schlechter oder viel schlechter. Ausnahmen sind für beide Settings lediglich das Erarbeiten der Lerninhalte und das Erreichen von Lernzielen tiefer Taxonomie und für das synchrone Setting das Klären von Verständnisfragen sowie die Rückmeldung auf Antworten, Lösungen usw.

Die **Studierenden** beurteilen beide Settings hinsichtlich ihrer Motivation und Konzentration beim Lernen sowie in Bezug auf das Einüben der Lerninhalte, den Austausch über Lerninhalte mit Mitstudierenden und die Diskussion anspruchsvoller und kontroverser Fragestellungen als weniger gut geeignet als den Kontaktunterricht. Die relativ kritische Einschätzung des Distance Learning durch die Studierenden kann auch mit der von ihnen teilweise erlebten nicht optimalen Umsetzung (vgl. lernhinderliche Aspekte in Kap. 3.1 und 3.2) und den teilweise noch eher geringen Kompetenzen der Dozierenden im Umgang mit digitalen Lehr-Lernformen zusammenhängen.

Tab. 1: Vergleichende Beurteilung beider Settings (in %)

	Synchrones Setting		Asynchrones Setting	
	mind. gleich gut		mind. gleich gut	
	Dozierende	Studierende	Dozierende	Studierende
Erarbeiten der Lerninhalte	59%	50%	56%	52%
Einüben der Lerninhalte	40%	39%	45%	46%
Klären von Verständnisfragen	62%	---	23%	---
Bearbeiten komplexer Problemstellungen	22%	---	29%	---
Diskussion anspruchsvoller Fragestellungen	17%	19%	12%	11%
Bearbeiten von Aufgaben in Gruppen/Tandems	36%	---	48%	---
Transfer der Inhalte auf Fragen der Praxis	43%	---	39%	---
Rückmeldung auf Antworten, Lösungen, usw.	64%	55%	41%	36%
Betreuung der Studierende durch Dozierende	39%	66%	32%	43%
Erreichen von Lernzielen auf tiefer Taxonomie	77%	---	77%	---
Erreichen von Lernzielen höherer Taxonomie	31%	---	37%	---
Austausch über Inhalte mit Mitstudierenden	---	16%	---	20%
Motivation für das Lernen	---	38%	---	40%
Konzentration beim Lernen	---	35%	---	41%

Zudem konnten die Studierenden aufgrund des unmittelbar erfolgten Lockdowns nicht ausreichend auf diese Settings vorbereitet werden.

Aus der Tabelle 1 ist außerdem erkennbar, dass die Einschätzung der Dozierenden und Studierenden bei denselben Beurteilungskriterien ähnlich ausfällt. Auffällig ist jedoch die unterschiedliche Einschätzung des synchronen Settings bzgl. der Betreuung der Studierenden. Obwohl mehr als 60% der Dozierenden die Betreuung der Studierenden als schlechter als im Kontaktunterricht einschätzen, empfinden 66% der Studierenden diesen Aspekt als mindestens gleichwertig. Vermutlich fehlt den Dozierenden aufgrund der Anonymität des Settings der Einblick in den Lernstand der einzelnen Studierenden, was ihnen eine adäquate Betreuung im Sinne des Scaffolding (Dubs 2009) erschwert oder weitgehend unmöglich macht.

3.4 Beizubehaltende Aspekte des Distance Learnings aus Sicht der Dozierenden und Studierenden

Sowohl Dozierende als auch Studierende wurden gefragt, welche Elemente des Distance Learnings beibehalten werden sollten, wenn der Kontaktunterricht wieder in der gewohnten Form stattfinden kann.

Die **Dozierenden** nennen in diesem Zusammenhang am häufigsten Blended-Learning- bzw. Inverted-Classroom-Konzepte, die sie zukünftig verstärkt einsetzen wollen. In Bezug auf die Lernmaterialien führen die Dozierenden Lernvideos, vertonte Präsentationsfolien und digitale Lernkontrollen an. Potenziale der digitalen Lehre werden zudem in den Bereichen Individual- und Gruppencoaching, Rückmeldung zu Lernergebnissen (Hausaufgaben, Übungen) sowie Fragemöglichkeiten im Selbststudium (Online-Sprechstunden, Foren, usw.) gesehen. Vereinzelt äussern Dozierende die Absicht, auch künftig den Praxistransfer durch das digitale Zuschalten von Fachexpert*innen oder Unternehmensvertreter*innen unterstützen zu wollen.

Aus Sicht der **Studierenden** sollte das synchrone Setting zur Informations- und Theorievermittlung eingesetzt werden. Dabei sollte es sich um die Vermittlung eher einfacherer Inhalte oder um eher kürzere Sequenzen handeln, die wenig Austausch und Diskussion erfordern. Auch für Veranstaltungen zu Randzeiten erscheint das synchrone Setting sinnvoll. Für das asynchrone Setting sehen die Studierenden Potenzial in Bezug auf die Vor- und Nachbereitung des Kontaktunterrichts oder als Ergänzung bei schwierigen Lerninhalten. Präferierte Lernmaterialien sind dabei vor allem Lernvideos, vertonte Präsentationsfolien sowie der aufgezeichnete Kontaktunterricht. Unabhängig vom Setting sehen die Studie-

renden im Zusammenhang mit dem digitalen Lernen Potenziale in den Bereichen Individual- und Gruppencoaching, Rückmeldung zu Lernergebnissen (Hausaufgaben, Übungen) sowie Fragemöglichkeiten im Selbststudium (Online-Sprechstunden, Foren, usw.). Auch studentische Gruppenbesprechungen, das Arbeiten an gemeinsamen Dokumenten oder die Zuschaltung von Fachexpert*innen oder Unternehmensvertreter*innen lassen sich nach Ansicht der Studierenden gut über Online-Konferenz-Tools bewerkstelligen. Gleichzeitig gibt es durchaus eine beachtliche Anzahl an Studierenden, die angeben, keine Elemente des Distance Learnings beibehalten zu wollen, auch mit der Begründung, sich bei der Studienwahl sehr bewusst gegen ein Fernstudium entschieden zu haben.

4. Folgerungen für eine zukunftsgerichtete Hochschullehre

Welche Hinweise lassen sich aus diesen Ergebnissen nun für die Konzeption didaktisch sinnvoller, digital unterstützter Lehr-Lernszenarien gewinnen? Hierbei kann zwischen einer Mikro- (Ebene der Lehr-Lerngestaltung) und einer Makroebene (Ebene der Hochschulentwicklung) unterschieden werden.

Wichtig erscheinen in Bezug auf die **Mikroebene** insbesondere folgende Aspekte:

- Wie die Befragung zeigt, kann digitales Lernen die Hochschullehre durchaus bereichern. So bietet es die Möglichkeit, orts- und zeitunabhängig, d. h. an jedem beliebigen Ort und zu jeder gewünschten Zeit, zu lernen. Zudem bietet es den Studierenden mehr Freiheiten in Bezug auf Lerntempo und Lernmaterialien. Multimedial aufbereitete Inhalte können zudem das Verständnis fördern (Bremer 2017; Handke/Schäfer 2012).
- Um das Lernpotenzial des digitalen Lernens auszuschöpfen, sollten Dozierende beim synchronen Setting auf eine abwechslungs- und variantenreiche Gestaltung der Online-Konferenzen achten. Hierzu gehören eher kurz gehaltene, auf die zentralen Inhalte fokussierte (Theorie-)Inputs der Dozierenden, die sinnvoll visualisiert und mit Hilfe des geteilten Bildschirms für die Studierenden sichtbar und nachvollziehbar werden. Zudem gehören hierzu die Verarbeitung und Vertiefung der Theorie durch die Studierenden in Form von Einzel- oder Gruppenarbeiten, die über verständliche und klare Aufträge angeleitet werden. Die studentischen Arbeitsergebnisse und Lernprodukte sollten in geeigneter Form sichtbar gemacht und im Plenum besprochen werden. Grundsätzlich ist auf eine gezielte Anregung des Austauschs zwischen den Studierenden zu achten, etwa über die Einrichtung von Gruppenkanälen, in die sich die Dozierenden bei Bedarf mit einwählen können, um Unklarheiten zu beseitigen, Fragen zu klären und Unterstützung zu geben.
- Beim asynchronen Setting sollten Dozierende nicht nur auf Lernmaterialien achten, die die Inhaltserarbeitung anleiten (Lernvideos, Texte, vertonte Präsentationen, Podcasts, Wikis usw.), sondern auch sinnvolle Aufgabenstellungen zum Elaborieren, Vertiefen und Einüben der Inhalte anbieten. Ebenso wichtig erscheinen verständliche, übersichtliche und den Lernprozess strukturierende Aufträge, die Orientierung geben und

die Studierenden in der Bearbeitung der Lernmaterialien und Aufgabenstellungen anleiten, sowie zeitnahe und verständliche Rückmeldungen zu Fragen der Studierenden und zu den erarbeiteten Lernprodukten. Da eines der Hauptprobleme des asynchronen Settings für die Studierenden die fehlende Transparenz des Lernstands und der Erwartungen der Dozierenden ist, erscheinen zudem (digitale) Lernkontrollen und/oder verständliche, nachvollziehbare Lösungen zur Einschätzung des Lernstands wichtig. Um dem Bedürfnis nach Austausch mit den Mitstudierenden zu entsprechen, sollten Dozierende diesen anregen und organisieren (indem sie beispielsweise Aufträge nicht in Einzelarbeit, sondern in Gruppen erledigen lassen oder Studierende dazu anhalten, sich Feedback zu Arbeitsergebnissen zu geben), so dass ein „Stütznetzwerk“ (Wahl 2013) entstehen kann. Auch wenn Studierende in ihrem Privatleben Messenger-Dienste oder andere Social-Media-Kanäle zum regen Austausch und zur Beziehungspflege nutzen, kann gemäß der Befragungsergebnisse nicht von einem vergleichbaren Verhalten beim Lernen ausgegangen werden (hierzu auch Persike/Friedrich 2016; Reinmann 2017).

In Bezug auf die **Makroebene** sind vor allem folgende Bereiche bedeutsam:

- Während nach Ansicht der Studierenden und Dozierenden im digitalen Lernen das Erarbeiten von Lerninhalten, das Klären von Verständnisfragen, Rückmeldungen zu studentischen Antworten und Lernprodukten und das Erreichen von Lernzielen auf tiefer Taxonomiestufe gut möglich sind, erscheinen das Bearbeiten und die Diskussion komplexer oder kontroverser Problemstellungen, die Unterstützung des Transfers auf Fragestellungen in der Praxis und somit das Erreichen von Lernzielen höherer Taxonomie deutlich schwieriger. Verbunden mit dem Bedürfnis der Studierenden nach Austausch und Interaktion zeigt sich hier auch für die zukünftige Hochschullehre die Bedeutung des Kontaktunterrichts (hierzu auch Schulmeister 2016). Eine Umstellung auf reines Onlinelernen, somit die Entwicklung zu einer Fernhochschule, erscheint für die Mehrzahl der Hochschulen nicht erstrebenswert.
- Das Angebot bzw. die Art der Ausgestaltung digital unterstützter Lehr-Lernszenarien muss ein bewusster und wohlüberlegter strategischer Entscheid der Hochschulen sein, der auf die Bedürfnisse ihrer Studierenden abgestimmt und mit dem im Rahmen von Marketinganstrengungen kommunizierten Leistungsversprechen kongruent ist. Weil die Studierendenschaft bezüglich digitaler Kompetenzen heterogen ist und unterschiedliche Bedürfnisse aufweist, kann es sinnvoll sein, einen Studiengang in unterschiedlichen Formaten anzubieten (ebenso Hochschulforum Digitalisierung 2016).
- Eine verstärkte Integration digitaler Elemente in die Hochschullehre setzt eine Curriculumsentwicklung voraus, die studiengangspezifisch ansetzt und auf die Entwicklung eines geteilten Verständnisses bei den Dozierenden zielt, wann Lerneinheiten digital oder analog durchgeführt werden sollten. Die sich daraus ergebenden Wechsel zwischen digitalen und analogen Lernan-

teilen erfordern geeignete strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen an der Hochschule.

- Die Mehrheit der Studierenden beurteilt das Distance Learning in Bezug auf ihre Motivation und Konzentration beim Lernen als weniger gut geeignet als den Kontaktunterricht (vgl. Tab. 1). Die Studierenden berichten über ein großes Ablenkungspotenzial, mangelnde Selbstdisziplin, über die Gefahr der Prokrastination (hierzu auch Kindler/Köngeter/Schmid 2020) und verfügen somit nicht über ausreichende Selbstregulationskompetenzen. Auch zeigt die Befragung, dass nicht alle Studierende über umfassende Kompetenzen im Bereich des digitalen Lernens verfügen (ebenso Lernen 2017; Schulmeister/Loviscach 2017). Deshalb ist es wichtig, dass bei einer zunehmend digital ausgerichteten Hochschullehre die Studierenden mit eher geringen Kompetenzen in den genannten Bereichen mit geeigneten Massnahmen vorzugsweise zu Beginn und/oder im Verlauf des Studiums unterstützt und begleitet werden.
- Zur Förderung digitaler Lehrkompetenzen von Dozierenden sind neben geeigneten Weiterbildungsangeboten Gefäße bedeutsam, die ihnen einen regelmäßigen, institutionalisierten Erfahrungsaustausch ermöglichen (z.B. Brown Bag-Lunches). In diesen Gefäßen können beispielsweise Best Practice-Beispiele gezeigt, Erfahrungen ausgetauscht, neue Ideen entwickelt und Probleme der Umsetzung besprochen werden. Ein solches Unterstützungsangebot erscheint auch deshalb zielführend, weil es sich hinsichtlich des benötigten Zeitbedarfs gut in den Arbeitsalltag der Dozierenden integrieren lässt.

Ausgehend vom Titel des Artikels, nämlich der Frage, ob das Distance Learning der Präsenzlehre überlegen ist, zeigt sich, dass das Distance Learning viele Vorteile bietet und bei angemessener Umsetzung von den Studierenden und den Dozierenden als lernwirksam erlebt wird. Gleichzeitig zeigen sich gewisse Herausforderungen in Bezug auf das Erreichen anspruchsvoller Kompetenzen und das Initiieren gehaltvoller und lernwirksamer Interaktionen, die für das Lernen sehr bedeutsam sind. Umso wichtiger erscheint, das eine nicht gegen das andere auszuspielen, sondern die jeweiligen Stärken zu nutzen und sinnvoll miteinander zu kombinieren.

Literaturverzeichnis

- Bremer, C. (2017): Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre: Szenarien und Mehrwerte für die Kompetenzentwicklung. In: Erpenbeck, J./Sauter, W. (Hg.): Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Stuttgart, S. 307-335.
- Dubs, R. (2009): Lehrerverhalten. 2. Auflage. Zürich.
- Gilch, H./Beise, A. S./Krempkow, R./Müller, M./Stratmann, F./Wannemacher, K. (2019): Digitalisierung der Hochschulen. Ergebnisse einer Schwerpunktstudie für die Expertenkommission Forschung und Innovation. Berlin. https://www.e-fi.de/fileadmin/Innovationsstudien_2019/StuDIS_14_2019.pdf
- Handke, J./Schäfer, A. M. (2012): E-Learning, E-Teaching und E-Assessment in der Hochschullehre. München.
- Hochschulforum Digitalisierung (2016): The Digital Turn. Hochschulbildung im digitalen Zeitalter. Berlin.
- Kindler, T./Köngeter, S./Schmid, T. (2020): Studieren unter Covid-19-Bedingungen. Ergebnisse der Studierendenbefragung an der FHS St.Gallen zum Thema Studieren unter Covid-19-Bedingungen. St. Gallen.
- Lernen, M. (2017): Digitalisierung und Hochschullehre. Szenarien und Mehrwerte für die Kompetenzentwicklung. In: Erpenbeck, J./Sauter, W. (Hg.): Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Stuttgart, S. 337-353.
- Persike, M./Friedrich, J.-D. (2016): Lernen mit digitalen Medien aus Studierendenperspektive. Sonderauswertung aus dem CHE Hochschulranking für die deutschen Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 17 des Hochschulforums Digitalisierung. Essen.
- Reinmann, G. (2017): Lehren und Lernen mit Digital Natives an Hochschulen. Fünf Fragen zur Zukunft akademischen Lehrens und Lernens mit digitalen Medien. In: Erpenbeck, J./Sauter, W. (Hg.): Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Stuttgart, S. 354-361.
- Schulmeister, R. (2016): Präsenz und Selbststudium im E-Learning. Indizien für eine besondere Rolle der Präsenz. In: Hochschulrektorenkonferenz & Center für Digitale Systeme der Freien Universität Berlin (Hg.): Digitale Lehrformen für ein studierendenzentriertes und kompetenzorientiertes Studium. Münster, S. 6-26.
- Schulmeister, R./Loviscach, J. (2017): Mythen der Digitalisierung mit Blick auf Studium und Lernen. In: Leineweber, C./de Witt, C. (Hg.): Digitale Transformation im Diskurs. DOI: 10.18445/20171205-102512-1.
- Wahl, D. (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.

■ **Annette Bauer-Klebl**, Dr. rer. pol., Professorin am Zentrum für Hochschulbildung, Ostschweizer Fachhochschule, St. Gallen, E-Mail: annette.bauer@ost.ch

■ **David Kobler**, Professor am Zentrum für Hochschulbildung, Ostschweizer Fachhochschule, St. Gallen, E-Mail: david.kobler@ost.ch

■ **Charlotte Nüesch**, Dr. oec. HSG, Professorin am Zentrum für Hochschulbildung, Ostschweizer Fachhochschule, St. Gallen, E-Mail: charlotte.nuesch@ost.ch

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen. Wenn das Konzept dieser Zeitschrift Sie anspricht – wovon wir natürlich überzeugt sind – dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten *Politik, Entwicklung und strukturelle Gestaltung, Organisations- und Managementforschung, Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte*, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte, Interviews oder im besonders Streitfreudigen Meinungsforum.

Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie unter: www.universitaetsverlagwebler.de

Sonja Sälzle, Linda Vogt & Jennifer Blank

Wie können Lehren und Lernen in geschlossenen Hochschulen gestaltet werden?

Ein Erfahrungsbericht aus der Hochschule Biberach



Sonja Sälzle



Linda Vogt



Jennifer Blank

The article shows the experiences as well as selected results of a student-staff-teacher survey on the subject "digital summer semester" at Biberach University of Applied Sciences. The focused question is how universities as institutions and organizations react to the pandemic-related changeover to digital teaching-learning situations and working methods. Based on this, conclusions and practical perspectives for future teaching-learning settings and university organisation are developed.

1. Einleitung

Die Corona-Pandemie erforderte von den Hochschulen zum Start des Sommersemesters eine ad-hoc-Umstellung von der gewohnten physischen Präsenzlehre auf digitale Formate. Nicht alle Hochschulen waren von Beginn an optimal auf die Umstellung auf Online-Lehre vorbereitet. Die Schließung der Hochschulen betraf vordergründig zunächst die konkreten Lehr-Lernsituationen und den Aufbau des nötigen didaktischen und pädagogischen Know-hows bei den Lehrenden zum Lehren mit digitalen Medien. Die geschlossene Hochschule tangierte aber ebenso alle dahinterliegenden Prozesse des Studiengangsmanagements, der Verwaltung, der Hochschulkommunikation, der hochschulischen Verwaltung und der technischen Infrastruktur. Zudem wurde durch die Maßgabe, so viel wie möglich im Homeoffice zu arbeiten, an alle Mitarbeitenden viele strukturelle Herausforderungen gestellt, während der Studienbetrieb dennoch aufrechterhalten werden musste. Hinzu kam noch die Herausforderung, die notwendigen Maßnahmen schnellstmöglich einzuführen, deren Konzeptualisierung, Entwicklung und Implementierung anderenfalls Jahre in Anspruch genommen hätten. Dieser von außen gewissermaßen erzwungene Change in der hochschulischen Lehre und Organisation hat zu vielen Herausforderungen, aber auch zu Chancen hinsichtlich der Implementierung neuer Lehr-Lernformate und der Weiterentwicklung im mediendidaktischen Bereich geführt. Ebenso wurde der Organisation Hochschule in ihrem Management sowie ihrer Verwaltung und dadurch vielen internen Arbeitsprozessen zu einem Innovations Schub verholphen. Nach diesen ersten Erfahrungen des digitalen Sommersemesters gilt es eine Bilanz zu ziehen und zu

diskutieren, welche Aspekte seitens der Hochschulverantwortlichen und der Hochschulmitarbeitenden auf allen Ebenen aufgenommen werden und für die zukünftige Hochschulorganisation implementiert werden sollen. Diese Frage tangiert alle Bereiche der Hochschule in Lehre, Forschung und Transfer. Der folgende Artikel hat vor allem die Umsetzung der Lehre im Fokus. Hierzu werden zunächst die wichtigsten Maßnahmen in der Umsetzung des digitalen Semesters an der Hochschule Biberach erläutert, daran anschließend Ergebnisse aus einer Befragung der Studierenden, Mitarbeitenden und Lehrenden der Hochschule Biberach dargestellt und darauf aufbauend die wichtigsten Kernaspekte summiert, welche für die weitere Planung des Wintersemesters auf der Ebene der Hochschulleitung, der Gremien, der Verwaltung und der Studiengänge herangezogen werden können. Auf diesem Weg soll es gelingen, die Best-Practice-Erfahrungen nachhaltig zu etablieren und kontinuierlich weiterzuentwickeln.

2. Umsetzung des digitalen Sommersemesters an der Hochschule Biberach

Die Hochschule Biberach (HBC) war wie alle anderen Hochschulen in Deutschland unvorbereitet durch die Pandemie betroffen. Die interne Reaktion auf die plötzlichen Beschränkungen geschah rasch und mit sofortigen Konsequenzen für den Lehrbetrieb. Die HBC konnte nach nur 14-tägiger Vorbereitungszeit bereits am 30. März als eine der ersten Hochschulen Baden-Württembergs mit der digitalisierten Lehre starten und in allen Studiengängen die Präsenzlehre auf Online-Angebote umstellen. Institutionell haben sich hier folgende Bausteine als wirksam erwiesen. Erstens wurde seitens der

Hochschulleitung mit sofortiger Wirkung ein Krisenmanagement eingerichtet und Kommunikationskanäle in die Fakultäten und Studiengänge hinein installiert. Das Krisenmanagement wurde im bereits bestehenden erweiterten Rektorat angesiedelt (das sich aus dem Rektor, den drei Prorektoren, dem Kanzler sowie den Dekanen der vier Fakultäten zusammensetzt), welches seine Tagungsfrequenz entsprechend erhöhte. Durch diese bereits bestehende Zusammenarbeit konnte es gelingen, dass in kürzester Zeit Entscheidungen getroffen werden konnten. Zweitens wurde auf bestehende Strukturen zurückgegriffen. Mit dem Institut für Bildungstransfer unterhält die Hochschule eine Einrichtung, die durch die Durchführung von Weiterbildungsstudiengängen, die seit mehreren Jahren in Blended Learning-Formaten, d.h. einem Mix aus digitalen Methoden, Selbststudium und Präsenzlehre, durchgeführt werden, bereits Expertise im Bereich der Mediendidaktik aufgebaut hat. In diesem Institut ist der Bereich der Hochschuldidaktik angesiedelt, der von Anfang an stark in die Bewältigung der neuen Herausforderung involviert wurde. Hier wurde von Beginn an ein Schulungs- und Unterstützungskonzept für die Lehrenden entwickelt und umgesetzt, so dass diese möglichst schnell die entsprechende Expertise in Technik und Online-Didaktik aufbauen konnten. Dieser Support wurde über das gesamte Semester aufrechterhalten und der inhaltlichen Nachfrage kontinuierlich angepasst. Drittens wurden seitens des Rechenzentrums alle technischen Voraussetzungen schnellstmöglich ausgebaut, Tutor*innen als Ansprechpartner*innen für alle technischen Fragen in jeder Fakultät eingesetzt und dafür kurzfristig personelle Kapazitäten erhöht. Weiterhin wurde für die Koordination der Maßnahmen unter der Federführung des entsprechenden Prorektors ein täglicher (später zweimal wöchentlich) Jour Fixe mit Vertreter*innen des Rechenzentrums und dem Institut für Bildungstransfer etabliert, um die Vorgehensweise kontinuierlich gemeinsam abzustimmen.

Diese Maßnahmen hatten zur Folge, dass die Lehre zwar gesamtheitlich digitalisiert wurde, die Art des Einsatzes der Medien jedoch individuell am Lerninhalt gestaltet werden konnte. So setzten die Lehrenden die digitale Lehre in unterschiedlichen Formaten um. Es wurden beispielsweise synchrone Online-Vorlesungen mit Übungen und Diskussionen durchgeführt oder Lernmaterialien und Aufgaben im Vorfeld über die Lernumgebung zur Verfügung gestellt, die anschließend in der Online-Präsenzveranstaltung besprochen wurden, und Übungen absolviert, u.a. auch in Kleingruppen. Weiterhin wurden asynchrone Lehrformate wie vertonte PowerPoint-Präsentationen oder Lernvideos der Dozierenden zur Verfügung gestellt und ein Angebot an Online-Sprechstunden gemacht. Auch die Starterwoche für die Erstsemester, die Förderangebote für die Studienbeginnenden im MINT Bereich und Beratungsangebote wurden digitalisiert.

3. Umfrage zum digitalen Sommersemester

3.1 Hintergrund der Umfrage und Methodik

Um empirisch-basierte Aussagen zu den Auswirkungen auf die durch Corona hervorgerufene Digitalisierung der Lehre machen zu können, wurde Ende Mai 2020 eine

hochschulweite Umfrage zum digitalen Sommersemester 2020 an der HBC durchgeführt. Für die Gruppen der Studierenden, der Lehrenden sowie der Mitarbeitenden wurde je eine individuelle und anonyme Umfrage mit vergleichbaren Fragen erstellt. Die Daten wurden digital erhoben. Bei der Entwicklung der Umfragen wurde auf den Erfahrungen mit den standardisierten Lehrevaluationsbögen der Weiterbildungsstudiengänge aufgebaut. Diese wurden als Grundlage herangezogen und auf den neuen inhaltlichen Bedarf adaptiert. So sollte gewährleistet werden, dass die Items hinsichtlich ihrer Validität belastbare Ergebnisse liefern. Auch die anschließende Analyse der Reliabilität lieferte zufriedenstellende Ergebnisse.

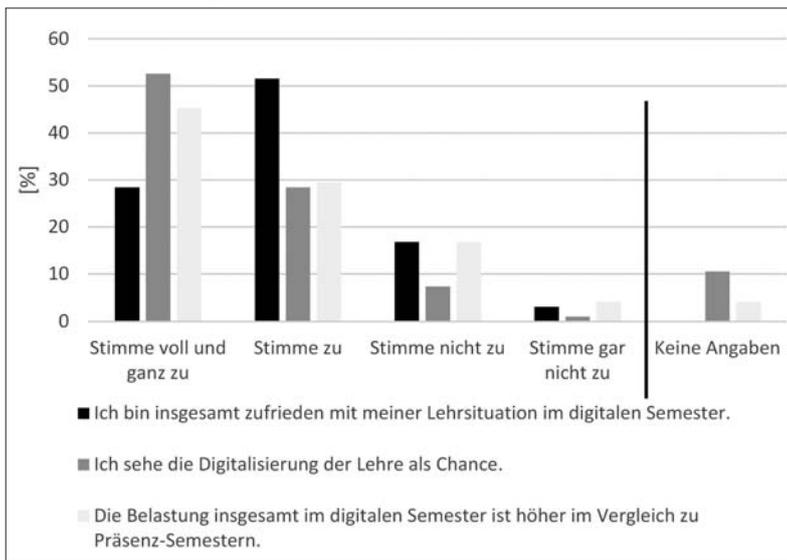
Die Umfragen für die einzelnen Gruppen waren vergleichbar aufgebaut. Neben sozialdemographischen Daten wurden Fragen mit verschiedenen inhaltlichen Schwerpunkten erhoben: (1) Veränderung des Lehrverhaltens der Lehrenden, (2) Veränderung des Lernverhaltens der Studierenden, (3) Gestaltung der Arbeitssituation der Mitarbeitenden, (4) Bewertung der hochschulinternen Unterstützungsangebote und Bewertung der Gesamtsituation. Die Itemsets der jeweiligen geschlossenen Fragen wurden durch eine vollverbalisierte, vierstufige Skala abgefragt (stimme voll und ganz zu, stimme zu, stimme nicht zu, stimme gar nicht zu). Zusätzlich konnten die Befragten „keine Angabe“ wählen. Alle Itemsets mussten beantwortet werden, um die Umfrage zu beenden. Es wurden nur vollständig ausgefüllte Fragebögen ausgewertet, somit blieb N auch entsprechend konstant. Insgesamt nahmen N=841 Hochschulangehörige an der Befragung teil. Darunter N=640 Studierende (Rücklaufquote 26%), N=106 Mitarbeitende (Rücklaufquote 49%) und N=95 Lehrende. Die Gruppe der Lehrenden teilte sich in 50 Professor*innen (Rücklaufquote 62%) sowie 45 Lehrbeauftragte (Rücklaufquote 15%). Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse der Befragung präsentiert.

3.2 Lehrende

Insgesamt wurden die Lehrenden mit 19 Items befragt, 14 davon befassten sich mit der aktuellen Situation im digitalen Semester und fünf mit dem Thema Zufriedenheit mit Unterstützungsleistungen und der Gesamtsituation. Abbildung 1 stellt eine Auswahl der Ergebnisse zur aktuellen Situation dar.

74,7% der Lehrenden wählten eine zustimmende Ausprägung auf der Skala hinsichtlich der Frage, ob die Belastung im laufenden Sommersemester höher sei als im vergleichbaren Präsenzsemester. Davon konnten 45,3% der Aussage voll und ganz zustimmen. Diese Belastung rührt vermutlich vor allem daher, dass die Lehrenden ad-hoc mit den neuen Herausforderungen konfrontiert waren. Vor allem die Anwendung digitaler Lehrformate, die in weiteren Items abgefragt wurde, birgt einen hohen Arbeitsaufwand. 79 Lehrende nutzten das Lehrformat Online-Lehre, davon nutzten 87% dieses Format zum ersten Mal. Die Online-Sprechstunde nutzten 59 Lehrende und davon 66% zum ersten Mal. Lehrvideos wurden von 41 Lehrenden genutzt und davon von 74% zum ersten Mal. Und auch bei den vertonten PowerPoint-Präsentationen ist das Bild ähnlich (29 nutzten sie, davon 88% zum ersten Mal). Die zeitliche Flexibilität der asynchronen Lehr-

Abb. 1: Einschätzung von 95 Lehrenden im Rahmen der hochschulweiten Umfrage der HBC



formate wird von der Mehrheit der Lehrenden als positiv für die Studierenden eingeschätzt. Gerade die Einarbeitung in diese neuen Formate kostet viel Zeit und auch die entsprechende Bereitschaft, um diese Arbeitsbelastung in Kauf zu nehmen. Hier ist es nicht nur technisches, sondern auch didaktisches Know-how, das neu von den Lehrenden aufgebaut werden musste.

Dennoch bewerten die Lehrenden die Digitalisierung als Chance. 52,6% konnten der Aussage voll und ganz zustimmen, 28,4% stimmten zu. Dieses Bild ist vor dem Hintergrund der hohen Arbeitsbelastung sehr erfreulich und zeigt, dass durch die neuen Rahmenbedingungen nicht nur erzwungene Minimallösungen erzeugt werden, sondern auch, dass die Pandemie als Innovationschub verstanden wird. Im normalen Lehrbetrieb ist es oft nur mit großer Anstrengung möglich neue und innovative Lehrformate zu etablieren. Die Reaktion auf die Pandemie und der hier gezeigte hohe Einsatz neuer Lehrformate lassen die Annahme zu, dass die Hochschule hinsichtlich der Digitalisierung ihrer Lehre und auch hinsichtlich ihres Methodenreichtums dazu gewonnen hat.

Trotz der hohen Arbeitsbelastung sind die Lehrenden zufrieden mit ihrer derzeitigen Lehrsituation. 81,1% wählten hier eine zustimmende Ausprägung auf der Skala, voll und ganz zustimmen konnten jedoch nur 28,4%. Dieses Bild ist grundsätzlich positiv, da nur knapp ein Fünftel der Befragten Unzufriedenheit ausdrückte bzw. keine Antwort angab. Das Antwortverhalten zeigt jedoch auch, dass es noch Entwicklungspotential hinsichtlich der

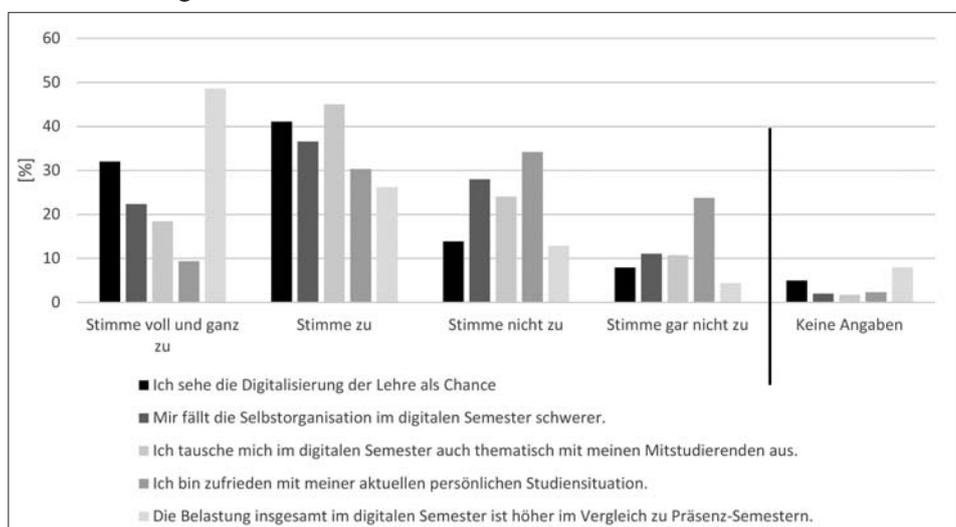
Grundzufriedenheit mit der Lehrsituation gibt. In den Freitextantworten zur Einschätzung der aktuellen Situation wird deutlich, dass die Zusammenarbeit zwar gut funktioniert, aber insbesondere der persönliche Kontakt zu den Studierenden fehlt und die individuelle Betreuung der Studierenden als schwieriger empfunden wird.

3.3 Studierende

Insgesamt wurden die Studierenden mit 16 Items befragt, zwölf davon zur aktuellen Situation im digitalen Semester und vier zum Thema Zufriedenheit mit Unterstützungsleistungen sowie der Gesamtsituation. Abbildung 2 stellt fünf der Items zur aktuellen Situation dar.

Auch die Studierenden schätzen ihre Belastung im digitalen Semester höher ein. Eine Mehrheit von 74,8% drückte Zustimmung aus. Auf der Seite der Lehrenden lässt sich diese höhere Belastung durch den Mehraufwand der Umstellung der Lehre auf digitale Lehrformate erklären. Über alle Items hinweg zeigte das Antwortverhalten der Studierenden, dass sie sich im digitalen Sommersemester mehr „auf sich selbst gestellt“ fühlen als in regulären Präsenzsemestern. Mit 34,8% gab eine große Gruppe der Studierenden an, sich nicht bzw. gar nicht mit anderen Kommiliton*innen auszutauschen. Damit ist eine Vielzahl der Studierenden zwar über die Lehrformate, aber nicht darüber hinaus miteinander vernetzt. Diese Vernetzung geschieht auf dem Campus viel leichter und muss jetzt auf Distanz aktiv hergestellt werden. Dies scheint vielen Studierenden nicht zu gelingen und legt den Schluss nahe, dass vor allem auch das studentische Miteinander eine große Rolle bei der Zufriedenheit hinsichtlich der eigenen Studiensituation und der empfundenen Belastung führt. Nur 9,4% der Studierenden konnte der Frage nach der Zufriedenheit mit ihrer jetzigen Situation voll und ganz zustimmen. Über die Hälfte der Studierenden wählte

Abb. 2: Einschätzung von 640 Studierenden im Rahmen der hochschulweiten Umfrage der HBC



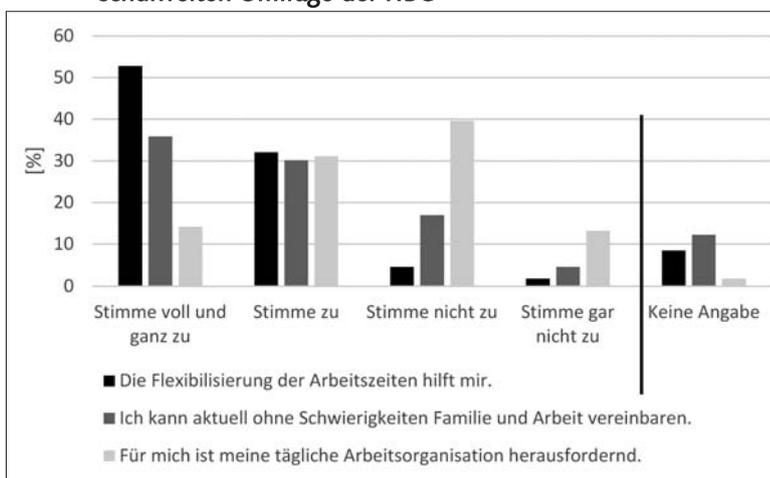
eine verneinende Ausprägung auf der Skala und drückte damit Unzufriedenheit aus. In den Freitextantworten machten sie deutlich, dass ihnen der persönliche Kontakt zu anderen Hochschulmitgliedern fehle. Ohne den direkten Kontakt zu anderen Studierenden wird offenbar das Studium als belastender empfunden. Dies lässt die Vermutung zu, dass der Peer-to-Peer-Austausch im Studium eine entscheidende Rolle spielt. Auch die daraus resultierende Selbstorganisation stellt die Studierenden vor eine Herausforderung. Mit 58,9% stimmte eine Mehrheit der Aussage zu bzw. voll und ganz zu, dass die Selbstorganisation schwerfalle. Mit 22,3% konnte über ein Fünftel der Befragten dem voll und ganz zustimmen. Dieses Bild deckt sich mit den Erfahrungen aus dem Bereich der weiterbildenden Blended Learning-Studiengänge. Gerade in Phasen des Selbstlernens oder in Phasen des begleiteten Fernstudiums sind vor allem die eigene Arbeitsorganisation und auch die Motivation zum eigenverantwortlichen Lernen eine große Herausforderung. Die Studierenden sind durch die Präsenzveranstaltungen einen hohen Grad an vorgegebener Struktur gewohnt. Entfällt dieser ist es erstens auf der Seite der Lehrenden notwendig Strukturen zu schaffen, um die Studierenden in ihrem Lernprozess zu begleiten und zweitens auf der Seite der Studierenden relevant Kompetenzen im Bereich des „Lernen Lernens“ aufzubauen und sich selbst verantwortlich für den eigenen Lernfortschritt zu fühlen. Dieser Kompetenzaufbau muss durch die Hochschule begleitet werden.

Trotz aller Umstände stimmt eine Mehrheit der Studierenden der Frage zu, ob sie die Digitalisierung der Lehre als Chance begreifen. Das Antwortmuster ist im Vergleich mit den Lehrenden zwar etwas nach rechts verschoben, aber es ist dennoch ein sehr positives Zeichen, dass die Studierenden auch positive Aspekte bewerten.

3.4 Mitarbeitende

Die Mitarbeitenden wurden mit zwölf Items befragt, sechs davon zur aktuellen Situation im digitalen Semester und sechs zum Thema Zufriedenheit mit Unterstützungsangeboten bzw. der Gesamtsituation. Abbildung 3 stellt die Ergebnisse ausgewählter Items zur aktuellen Situation dar.

Abb. 3: Einschätzung von 106 Mitarbeitenden im Rahmen der hochschulweiten Umfrage der HBC



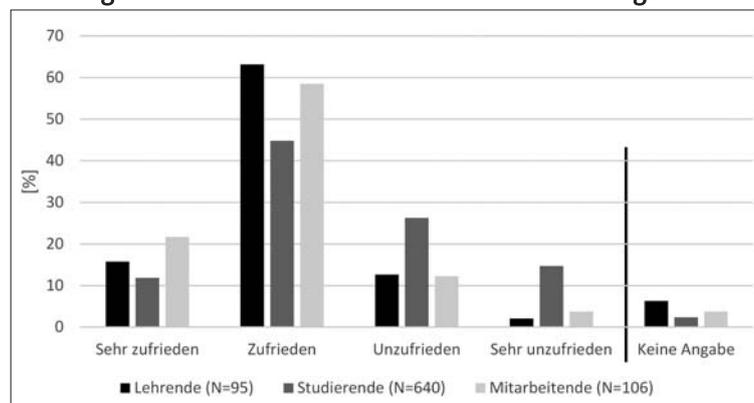
Die Mitarbeitenden wurden gefragt, ob sie ihre aktuelle Arbeitssituation als herausfordernd ansehen. Hier zeigt sich ein geteiltes Bild. 45,3% der Mitarbeitenden stimmten dem zu bzw. voll und ganz zu, 52,8% verneinten die Frage bzw. verneinten sie voll und ganz. Die Mitarbeitenden der Hochschule sehen sich in vielfältigen Bereichen den unterschiedlichsten Aufgaben entgegengesetzt. Ein Erklärungsansatz hinsichtlich der zwiespaltigen Wahrnehmung könnte die Heterogenität der Arbeitsabläufe sein. Herausfordernde Situationen wurden in den Freitextantworten zum Beispiel auf die Umstellung gewohnter Arbeitsabläufe (beispielhaft der Verwaltungs- und Beratungsvorgängen auf digitale Formate) zurückgeführt. Es besteht ein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Zusammenarbeit als Herausforderung und dem Homeoffice-Anteil. So wird von Mitarbeitenden, die überwiegend an der Hochschule sind, die Zusammenarbeit weniger als herausfordernd wahrgenommen. 66% der Befragten wählten eine zustimmende Ausprägung auf der Skala, dass Familie und Beruf ohne Schwierigkeiten zu vereinbaren sind. Allerdings wurde hier ebenfalls die Gruppe ohne Kinder im eigenen Haushalt befragt. Aus den Freitextkommentaren wird deutlich, dass die Kinderbetreuung in Zusammenhang mit Homeoffice und Home-Schooling bzw. geschlossenen Kinderbetreuungseinrichtungen herausfordernd ist. Auch wenn quantitativ keine belastbare Aussage getroffen werden kann, zeigen die Freitexte doch, dass die Herausforderungen sehr groß sind, wenn Kinder im Haushalt leben. Die Mehrheit der Mitarbeitenden der HBC (84,9%) gibt an, dass ihnen die Flexibilisierung der Arbeitszeit in der aktuellen Situation helfe. Mit 52,8% kann über die Hälfte dieser Aussage voll und ganz zustimmen.

3.5 Zufriedenheit mit der Gesamtsituation und Unterstützungsangeboten

Jede Gruppe wurde abschließend nach ihrer Zufriedenheit mit der Gesamtsituation befragt. Abbildung 4 veranschaulicht die Ergebnisse.

Nur auf den ersten Blick ähnelt sich das Antwortverhalten der drei verschiedenen Gruppen. Prozentual gaben die meisten Befragten an, mit der Gesamtsituation „zufrieden“ zu sein. Das trifft auf 63,2% der Lehrenden und 58,5% der Mitarbeitenden zu. Unter den Studierenden ist das Muster des Antwortverhaltens etwas nach rechts verschoben. Hier gaben 26,3% bzw. 14,7% an, sie seien unzufrieden bzw. sehr unzufrieden. Die Analyse der Mittelwerte bestätigte die im Antwortmuster erkennbare Differenzierung. Der Mittelwert der Daten aus der Studierendenbefragung zeigt mit 2,45 (1=voll und ganz zufrieden, 4=sehr unzufrieden) einen signifikanten Unterschied zu den Mittelwerten der Lehrendenbefragung (2,01) bzw. der Mitarbeitenden (1,98). Dieses Gesamtbild spiegelt die Antwortstrukturen in den einzelnen Bereichen wieder und zeigt, dass vor allem die Studierenden in den Blick genommen werden müssen, wenn es um die Weiterentwicklung der Rahmenbedingungen geht. Grundsätzlich kann man festhalten, dass die

Abb. 4: Einschätzung der Gesamtsituation von 841 Hochschulmitgliedern im Rahmen der hochschulweiten Umfrage der HBC



einzelnen Befragten Gruppen nicht isoliert voneinander betrachtet werden können. Vor allem die Gruppe der Lehrenden und die der Studierenden hängen unmittelbar miteinander zusammen, vor allem auch, was die wahrgenommene Zufriedenheit betrifft. Es ist davon auszugehen, dass die Lehrenden in ihrem professionellen Lehrverhalten und dem Umgang mit der aktuellen Situation einen großen Einfluss auf die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Studiensituation haben. Andersherum ist die Annahme der Studierenden der neuen Lehrformate auch ein Faktor bei der Zufriedenheit der Lehrenden in ihrer Situation. Bei der Weiterentwicklung von Maßnahmen muss dieser Zusammenhang immer im Vordergrund stehen und berücksichtigt werden.

4. Schlussfolgerungen

Aus den Erfahrungen in der Umsetzung des digitalen Semesters und aus den Ergebnissen der Umfrage werden im folgenden Schlussfolgerungen formuliert und Maßnahmen abgeleitet, um kurzfristig Verbesserungen im noch laufenden Sommersemester zu erreichen und mittelfristig die weitere Planung des Hochschulbetriebs im Wintersemester 2020/21 besser gestalten zu können.

- (1) Unterschiedliche Akteure bei der Planung des Wintersemesters 2020/21 einbeziehen.
- (2) Zusätzliche Kommunikationsformate für Hochschulmitglieder, Abteilungen und Gremien etablieren.
- (3) Digitale Lehrformate gemeinsam weiterentwickeln.
- (4) Zusätzliche unterstützende Maßnahmen für Studierende und Mitarbeitende erarbeiten.

(1) Unterschiedliche Akteure bei der Planung des Wintersemesters 2020/21 einbeziehen:

Aus der Umfrage wird auch die höhere Belastung aller Beteiligten deutlich. Sowohl Lehrende als auch Studierende geben an, dass sie mehr Zeit für Lehre bzw. Lernen benötigen. Für die Mitarbeitenden liegt die Herausforderung in der Arbeitsorganisation. Hier lässt sich vermuten, dass dies zu einem hohen Anteil von der digitalen Kommunikation abhängt und dass die Erreichbarkeit aufgrund der Homeoffice-Situation die Abläufe verändert hat und diese neu organisiert werden mussten. Die trotzdem vorhandene hohe Zufriedenheit mit der Gesamtsituation unter den Mitarbeitenden ist, so lassen

die Freitextantworten vermuten, auf die teilweise stattfindenden Online-Treffen der Institute bzw. Abteilungen zurückzuführen, in denen sich die Kolleg*innen aus dem Homeoffice gemeinsam mit den in Präsenz arbeitenden informell austauschen können. Die geschlossene Hochschule und die rein digital laufende Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden und unter den meisten Mitarbeitenden sowie die damit einhergehenden Ermüdungserscheinungen und der Wunsch nach Normalität wurden in der Umfrage und den Erfahrungen der Hochschule sichtbar. Aufgrund dieser Erfahrungen hat sich die Hochschulleitung gemeinsam mit den Studiengangsverantwortlichen der HBC entschieden, dass für das Wintersemester wieder physische Präsenzformate ermöglicht werden. Seitens der

Hochschulleitung wurde die AG Lehr-Lernformate eingerichtet. Diese AG besteht aus Vertreter*innen der Hochschulleitung, der Lehrenden, des Instituts für Bildungstransfer und studentischen Vertreter*innen. Aus den Umfrageergebnissen wurde deutlich, wie wichtig die Einbeziehung der Studierenden ist, um die studentische Perspektive entsprechend verstehen zu können. Gemeinsam wird ein hybrides Semester geplant, d.h. ein Mix zwischen Online- und Präsenzlehre. Es werden unterschiedliche Szenarien vorbereitet – die Maßgabe ist so viel physische Präsenz wie möglich, wie sie in den Rahmenbedingungen des Rechtsgebers und gegebenenfalls durch Beschränkungen einer zweiten Welle der Pandemie möglich sein wird. So wird seitens der Hochschulleitung derzeit die Möglichkeit geprüft, weitere Räume anzumieten, um Präsenzlehre mit den aktuellen Abstandsregelungen zu ermöglichen. Es wird ein Ranking erstellt, welche Präsenzveranstaltungen als zwingend definiert werden und welche Veranstaltungen weiterhin in Online-Lehre umgesetzt werden können. Insbesondere sollen dabei die Erst- und Zweitsemester berücksichtigt werden, damit sich diese in ihrer Hochschule einfinden und Kontakte aufbauen können. Angestrebt werden möglichst stabile Semestergruppen, nicht nur um Durchmischung zu vermeiden und damit eine mögliche Verbreitung zu reduzieren, sondern auch um die physischen Lerngruppen und den sozialen Austausch vor Ort wieder zu stärken.

(2) Neue Kommunikationsformate für Hochschulmitglieder, Abteilungen und Gremien etablieren:

Das digitale Sommersemester zeigt, dass es auch anderer Kommunikationsformate auf den unterschiedlichen Hochschulebenen bedarf. Die Abteilungsleitungen in den Fachbereichen benötigen hybride Formate sowie die Gremien, wie Senat oder Hochschulrat. Ebenso verläuft der Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden anders. Die Lehrenden bestätigen, dass die Zusammenarbeit zwar funktioniert, aber dass der Kontakt zu den Studierenden weniger individuell ist. Zusätzlich ist das Informationsbedürfnis der Studierenden größer als im Präsenzsemester, vermutlich da die informellen Möglichkeiten des Kommunikationsflusses auf dem Campus unter den Kommiliton*innen oder mit den Lehrenden vor oder nach der Lehrveranstaltung wegfallen.

In der Umfrage wurde deutlich, dass hier noch mehr des Austausches bedarf, vor allem zum Thema Prüfungen und Ausblick auf das kommende Wintersemester. Auch zeigt die Umfrage, dass nicht alle Hochschulangehörige ähnlich gut erreicht werden. So ist der Rücklauf bei den externen Lehrbeauftragten lediglich bei 15%. Hier müssen Kommunikationskanäle vereinheitlicht bzw. verbessert werden.

Als eine Maßnahme wurde bereits zu Beginn des digitalen Semesters ein allgemeiner Campus-Informationskanal auf einer hochschulweiten Online-Plattform eingerichtet, in dem alle Hochschulangehörige dauerhaft Mitglied sind. Auf diesem Kanal werden alle wichtigen Informationen für die Hochschulmitglieder veröffentlicht. Die Videobotschaften, organisiert über die Öffentlichkeitsarbeit, wurden ausgeweitet. Nicht nur die Rektorsleitung, sondern auch Vertreter der Verfassten Studierendenschaft sowie die Leitung des Prüfungsamtes, geben in regelmäßigen Abständen wichtige Informationen in kurzen Videobotschaften in der Reihe „Ein- und Ausblicke“ bekannt. Mit dem asynchronen Format der Videobotschaft und des Podcast sind diese Informationen entsprechend flexibel abrufbar.

Dem Problem der nicht fließenden Informationen ist die HBC im weiteren Semesterverlauf durch transparente und vermehrte Kommunikation und Unterstützungsangebote nachgekommen. Es ist besonders wichtig, die Informationen tagesaktuell zu halten und über zusätzliche Peer-to-Peer Vernetzungstools nachzudenken, um bestmögliche Transparenz und somit einen gleichen Informationsstand zu schaffen.

(3) Digitale Lehrformate gemeinsam weiterentwickeln:

In den Ergebnissen der Umfrage zeigte sich, dass große Einigkeit herrscht in der Einschätzung, dass die Digitalisierung als Chance genutzt werden sollte. Um diesen Digitalisierungsschub aufzunehmen, wäre eine Weiterentwicklung und nachhaltige Verankerung der digitalen Hochschuldidaktik in das Hochschulsystem nutzbringend. Dafür wurde die bereits im vorigen Abschnitt vorgestellte hochschulweite Arbeitsgruppe „AG Lehr-Lernformate“ eingerichtet, die eine Handreichung zur Weiterentwicklung innovativer Lehr-Lernformate zum Ende des Sommersemesters für alle Studierenden und Lehrenden erarbeitete. Hier werden sowohl die Perspektive der Lehrenden als auch die der Lernenden in den Blick genommen, um ein didaktisches Konzept zu etablieren, das die Bedarfe aller Beteiligten berücksichtigt. Wesentliche Bausteine sind die Etablierung vielfältiger Lehr-Lernformate, die dem jeweiligen Fachkontext entsprechend und individuell in der Lehre eingesetzt werden können, sowie Aufbau der entsprechenden Expertise in der Online-Mediendidaktik bei den Lehrenden. Damit wird die Hochschule auch langfristig den durch die Corona-Pandemie ausgelösten Innovationsschub nutzen, um die Digitalisierung in der Lehre zu befördern. Auf Grundlage der Ergebnisse der Umfrage wird erarbeitet, welche digitalen Formate, wie z.B. Online-Sprechstunden auch im regulären Präsenzstudium, perspektivisch einen Mehrwert haben bzw. zur Qualitätsverbesserung der Lehr-Lernsituation beitragen. In der beschriebenen Arbeitsgruppe wird auch nach Lösungen

gesucht, wie die im Moment unterschiedlichen Programme und Lernplattformen zusammengeführt werden können. Zusammenfassend ist es wichtig, die Studierenden bei der Weiterentwicklung von Lehre und Lernen aktiv miteinzubeziehen, insbesondere auch bei der Frage, welche positiven Elemente aus der digitalisierten Lehre künftig beibehalten werden sollen.

(4) Zusätzliche unterstützende Maßnahmen für Studierende und Mitarbeitende entwickeln:

Aus den Daten wird sichtbar, dass sich die Selbstorganisation für die Studierenden schwieriger als im Präsenzsemester gestaltet, die Selbstmotivation schwieriger ist und dass sie sich mehr auf sich allein gestellt fühlen. Hier muss berücksichtigt werden, dass viele Studierende nicht an den Studienort Biberach für das Sommersemester gekommen sind, sondern z.B. im Elternhaus wohnen und dadurch eine ungewohnte Studiensituation vorfinden. Der Austausch zwischen Studierenden findet zwar thematisch statt, ist aber punktueller, und auch die Unterstützung seitens der Lehrenden wird als geringer empfunden, weshalb wahrscheinlich die Gesamtsituation von den Studierenden nur teilweise als positiv bewertet wird. Eine Konsequenz daraus ist die größere Einbeziehung studentischer Vertreter*innen bei der Planung der weiteren Maßnahmen und sie z.B. auch in der AG Lehrformate zu beteiligen. Die Angebote der sonst in Präsenz stattfindenden Starterwoche wurden komplett digitalisiert, um den Studienanfänger*innen trotz aller Beschränkungen einen guten Start ins Studium zu ermöglichen, und werden jetzt auch mit Angeboten für Studierende höherer Semester weiter ausgebaut. Weitere Kommunikationsmaßnahmen wie etwa eine Podcast-Reihe zum digitalen Studieren wurden aufgesetzt und damit das Format, das ursprünglich für die Erstsemester geplant war, für die höheren Semester ausgeweitet. Gemeinsam mit der Verfassten Studierendenschaft wurden „Digi-Social-Events“ geplant und durchgeführt, um über virtuelle Events die Studierenden untereinander zu vernetzen.

Das Thema Selbstorganisation betrifft aber nicht nur die Studierenden, sondern zeigt sich auch auf Mitarbeitenebene durch die neuen digitalen Kommunikationsformate und durch den vermehrten Anteil an Homeoffice. Hier bedarf es auch seitens der Führungskräfte und Mitarbeitenden neue Absprachen und ggf. auch Regelungen von der Personalabteilung und des Personalrates zu Anwesenheitszeiten, Mobilem Arbeiten, Datenschutz im Homeoffice und vielem mehr. Weiterhin verstärkt sich der Druck, Verwaltungsabläufe weiter zu digitalisieren, wenn sowohl Studierende wie auch Lehrende und Mitarbeitende z.T. nur von zu Hause arbeiten können.

5. Ausblick

Die Hochschulen erlebten durch das digitale Sommersemester eine rasante Beschleunigung der Digitalisierung und des Kulturwandels weg von einer physischen Präsenzkultur hin zu einer Digitalkultur mit noch wenig festen Abläufen und Vorgaben. Aufgrund des zeitlichen Drucks konnten diese ad-hoc-Veränderungen nicht in erforderlichem Maße in einem systematischen Change-Prozess umgesetzt werden. Dies gilt es nun im Winterse-

mester 2020/21 systematischer und professioneller zu planen und zu gestalten und auch für darauffolgende Semester nachhaltig zu verankern. In der aktuellen Situation ist eine Veränderung des Bildungssystems durch die Corona-Pandemie sehr plötzlich entstanden. Für diese dynamische gesellschaftliche Problemlage können seitens der Leitungen Vorgehensweisen aus anderen transdisziplinären und transformativen Projekten genutzt werden. Eine Veränderung muss immer von allen Beteiligten, d.h. unter den verschiedenen Blickwinkeln der Lehrenden, Mitarbeitenden und Studierenden, gemeinsam und auf Augenhöhe stattfinden, um neue tragfähige Lösungen erarbeiten zu können. Die Verantwortlichen der Hochschulen sind im Rahmen ihrer Selbstverwaltung gefragt, die Spielräume und Öffnungen, die die Ministerien für das Wintersemester zulassen, selbst zu nutzen und selbstorganisiert Best-Practice-Erfahrungen zu vertiefen und Umsetzungskonzepte zu erproben. Weiterhin müssen die Hochschulverantwortlichen auch in der politischen Diskussion sichtbar werden, bei Fragen inwieweit Präsenzlehre zu einer Blended Learning-Lehre wird, bzw. welche Lehr-Lernformen unabdingbar sind um auch zukünftig für die Studierfähigkeit und den Lernerfolg der Studierenden zu garantieren. In solch einem Diskurs liegt dann auch die Chance, nach der Pandemie nicht zum Ausgangspunkt zurückzukehren, sondern das Hochschulsystem und dabei die immanente Lernkultur und Zusammenarbeitskultur in der Hochschule zu überdenken und gemeinsam weiterzuentwickeln. So verän-

dert nicht nur die Pandemie die Hochschulen, sondern die Verantwortlichen in den Hochschulen sind auch dazu aufgerufen, die Pandemie aktiv zu gestalten: Prozessketten zwischen Verwaltungs-, Lehr- und Wissenschaftsbetrieb auf den Prüfstand zu stellen, Lehrende in Online-Mediendidaktik fit zu machen, rechtliche und hochschulpolitische Rahmenbedingungen mitzugestalten, bei Studierenden noch mehr Selbstverantwortung einzufordern und den Innovationsschub durch die Digitalisierung in eine „neue Normalität“ nachhaltig zu überführen.

- **Sonja Sälzle**, Dr. Stellvertretende Leiterin des Instituts für Bildungstransfer, HBC Hochschule Biberach, E-Mail: saelzle@hochschule-bc.de
- **Linda Vogt**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Institut für Bildungstransfer, HBC Hochschule Biberach, E-Mail: vogt@hochschule-bc.de
- **Jennifer Blank**, Dr. Leiterin des Instituts für Bildungstransfer, HBC Hochschule Biberach, E-Mail: blank@hochschule-bc.de

Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Tobina Brinker & Karin Ilg (Hg.)
Lehre und Digitalisierung

5. Forum Hochschullehre und E-Learning-Konferenz

Auch als
E-Book

Digitale Medien und Kommunikation haben die Kernaufgaben und Prozesse an Hochschulen stark verändert, digitales Lehren und Lernen gehören längst zum Hochschulalltag. ‚Lehre‘ und ‚Digitalisierung‘ werden zunehmend – und an nordrhein-westfälischen Hochschulen lebendiger denn je – im Doppelpack diskutiert. Der digitale Wandel führt dabei nicht von sich aus zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, sondern verändert vielmehr die Anforderungen und Chancen in der Hochschullehre. Wie sieht eine didaktisch sinnvolle Ausgestaltung von digital gestützten Lehr- und Lernszenarien im Hochschulkontext aus? Welche neuen Kompetenzen sind bei Lehrenden und Studierenden dafür erforderlich? Wie verändern sich Selbstverständlichkeiten und Selbstverständnisse?

Diese und viele weitere Fragen gerieten auf der Konferenz „Lehre und Digitalisierung“ am 25. Oktober 2016 an der Fachhochschule Bielefeld in den Blick, einer gemeinsamen Veranstaltung des Netzwerks hdw nrw, des Hochschulforums Digitalisierung und der FH Bielefeld. Zwei Konferenzen gingen in ihr auf: das fünfte Forum Hochschullehre des hdw nrw und die dritte E-Learning-Konferenz der FH Bielefeld. Die Veranstaltung richtete sich an Lehrende, Entscheidungsträger und Mitarbeitende, die mit der Organisation von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen in NRW und darüber hinaus befasst sind.



Bielefeld 2018, 71 Seiten,

Print: ISBN 978-3-946017-11-0, 12.95 Euro zzgl. Versand, E-Book: ISBN 978-3-946017-10-3, 9.95 Euro

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Olaf Ratzlaff & Nina Reiners

Herausforderungen für Digitales Lehren, Lernen, Leben: Erfahrungen mit dem Hochschul-Hackathon in Brandenburg



Olaf Ratzlaff



Nina Reiners

This report discusses experiences with the first hackathon for all universities and higher education institutions in Brandenburg. The hackathon aimed to address challenges for digital learning, teaching, and living during the corona summer semester 2020. The report provides an in-depth reflection on the preparation, the realization and the results of the hackathon. Based on this experience, we argue that a university hackathon is an inclusive tool to involve students, teachers, university members and other interested parties in finding solutions for the challenges of an online semester which provide unique opportunities for all stakeholders beyond the pandemic.

1. Einleitung – das digitale Semester

Vor dem Hintergrund der Verordnung zur Eindämmung des neuartigen Coronavirus SARS-CoV-2 und COVID-19 sowie den daraus resultierenden Maßnahmen, waren die Hochschulen in Deutschland gezwungen, die Lehre im Sommersemester 2020 mit digitalen Lehr- und Lernszenarien durchzuführen. Gemeinsames Ziel des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg (MWFK) und der brandenburgischen Hochschulen war es, die Studierenden darin zu unterstützen, möglichst viele Studien- und Prüfungsleistungen erbringen zu können. Neben finanzieller Förderung wurden auch andere Formate angedacht, um Hochschulen und Studierende in der außerordentlichen Lage unterstützen zu können. Deshalb organisierten das MWFK Brandenburg und die Fachhochschule Potsdam in Kooperation mit den brandenburgischen Hochschulen einen landesweiten Hochschul-Hackathon zu den Herausforderungen der digitalen Lehre unter dem Titel: Digitales Lehren, Lernen, Leben (vgl. MWFK 2020a). Der Hackathon fand am Wochenende vom 8. bis 10. Mai 2020 online statt. In 48 Stunden erarbeiteten die Teilnehmenden in Gruppen Lösungsansätze für diverse Challenges rund um das Online-Semester: Wie können Seminare online am besten umgesetzt werden? Was tun bei eingeschränkter Internetverbindung? Wie kann das soziale Miteinander online stattfinden und wie lässt sich Mensaessen ohne Mensa organisieren?

Hackathon ist ein Kunstwort und besteht aus dem aus der Informatik bekannten „hacken“ und „Marathon“. Bei einem Hackathon finden sich Menschen aus unterschiedlichen Bereichen zusammen, um für reale Probleme Lösungen oder Lösungsansätze in einem kurzen, intensiven Arbeitsprozess zu entwickeln (vgl. Universität Potsdam 2020). Die Idee war, dass innerhalb kürzester Zeit Lösungsansätze zu den größten Herausforderungen

in diesen Bereichen gemeinsam erarbeitet werden sollten (vgl. MWFK 2020b). Neben der digitalen Lehre standen auch die Veränderungen im digitalen Lernen und Leben im Vordergrund, besonders unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit. Eine Challenge beschäftigte sich zum Beispiel mit der Frage, wie digitales Lernen für Studierende mit eingeschränkter Internetverbindung überhaupt möglich sei. Hackathons haben sich insbesondere in Krisen als Instrument bewährt, welches kurzfristig und innerhalb eines festgesetzten Zeitraumes innovative Ideen zur Bewältigung durch eine vielfältige Teilnehmerschaft hervorbringen kann (vgl. Buisman 2020). Experimentieren mit Ideen ist gewollt, die Frage der Umsetzbarkeit für den kreativen Prozess zunächst nachrangig. Die Ergebnisse sind deshalb als Impulse zu verstehen, die in den dafür zuständigen Institutionen weiter ausgestaltet und dann eventuell implementiert werden können. Es geht beim Hackathon also um Innovation, um das neu denken von dem was möglich sein kann. Dazu gehört ein möglichst diverses Feld an Teilnehmenden. Der Hackathon richtete sich an Studierende, Lehrende, Hochschulangehörige und weitere Interessent*innen. Insgesamt wurden 17 Challenges in den drei Bereichen digitales Lehren, digitales Lernen und digitales Leben eigereicht, von denen sieben am Wochenende des Hackathons Anfang Mai gelöst wurden. Die etwa 40 Teilnehmenden kamen von allen acht staatlichen Hochschulen Brandenburgs und auch aus dem restlichen Bundesgebiet. Bemerkenswert war das hohe Engagement aller Beteiligten, sich 48 Stunden den Challenges zu widmen – ohne dass dafür Kompensationen in Aussicht gestellt wurden.

In diesem Beitrag möchten wir als Co-Organisator*innen über unsere Erfahrungen mit dem Hackathon berichten. Wir argumentieren, dass sich ein solcher Hochschul-Hackathon nicht nur als Instrument zur Lösungsfindung in Krisensituationen eignet, sondern sich zur gemeinsa-

men Gestaltung und Entwicklung der Lehre und des Hochschullebens etablieren sollte.

2. Vorbereitung

Als Vertreter des ersten Bundeslandes, das einen Hochschul-Hackathon durchführte, setzten sich das MWFK und die FH Potsdam in Kooperation mit den brandenburgischen Hochschulen im Rahmen des Hochschul-Hackathons mit Lösungen rund um das Thema Digitalisierung an brandenburgischen Hochschulen auseinander. Neben der digitalen Lehre stehen auch die Veränderungen im digitalen Lernen und Leben im Vordergrund, besonders unter dem Aspekt der Bildungsgerechtigkeit. Der Hackathon richtet sich an Studierende, Lehrende, Hochschulangehörige und weitere Interessent*innen. Innerhalb kürzester Zeit sollen die Teilnehmenden Lösungsansätze zu den größten Herausforderungen in diesen Bereichen erarbeiten.

Nikolas Ripka, studentischer Vizepräsident der FH Potsdam, versammelte ein sechsköpfiges Organisations-Team zur Durchführung des Hackathons. Dieses bestand neben ihm noch aus zwei Studierenden, zwei akademischen Mitarbeiter*innen an brandenburgischen Hochschulen und einem Referenten des MWFK Brandenburg. Alle Mitglieder des Organisation-Teams hatten bereits Erfahrung in der digitalen Lehre und der Organisation von digitalen Veranstaltungen gemacht, allerdings noch nie einen Hackathon durchgeführt. Von der ersten Idee bis zur Durchführung des Hackathons brauchte es einen Monat. Bereits nach einer Woche ging die barrierefreie Homepage online unter den Domains:

- www.hochschul-hackathon-bb.de
- www.hochschul-hackathon.de (Weiterleitung).

Nach Ankündigung in den Hochschulen und einer Pressemitteilung durch das MWFK vom 28. April (vgl.

MWFK 2020b) konnten Challenges über die Homepage des Hochschul-Hackathons bis zum 1. Mai eingereicht werden. Challenges einreichen konnte jede*r Interessierte, auch Organisationen wie Hochschulen selbst oder das Studierendenwerk nutzten die Möglichkeit ihre Themen und die Herausforderungen des digitalen Sommersemesters 2020 zu platzieren. Eine Teilnahme am Hackathon war nicht verpflichtend, auch wenn eine Challenge eingereicht wurde. Bis dahin war auch für die Organisator*innen nicht klar, welche thematische Ausrichtung der Hackathon haben werde. Das Organisations-Team sichtete die 20 Einreichungen, fasste ähnliche Challenges zusammen und ordnete die Challenges den einzelnen Bereichen zu, sodass auf dem Hackathon selbst 17 Challenges bearbeitet werden konnten, die am 3. Mai auf der Homepage veröffentlicht wurden. Dem Bereich digitales Lehren konnten acht Challenges zugeordnet werden, dem Bereich digitales Lernen vier und weitere fünf Challenges adressierten den Bereich digitales Leben. (vgl. Tabelle 1).

Nach Veröffentlichung der Challenges konnten sich Interessierte für den Hackathon bis zum 7. Mai 23:59 Uhr anmelden. Anmeldungen waren möglich als Teilnehmer*innen oder als Mentor*innen. Dabei war es den Personen selbst überlassen, ob sie sich als Teilnehmer*in oder Mentor*in registrierte. Teilnehmer*innen erarbeiteten in Gruppen Lösungsansätze für jeweils eine konkrete Challenge. Mentor*innen nahmen ebenfalls am Hackathon teil und unterstützten die Gruppen mit ihrem Wissen und Erfahrung in mehreren Check-Ins. Je nach Expertise und Verfügbarkeit unterstützten Mentor*innen eine oder mehrere Gruppen.

3. Ablauf

Nach einer letzten vorbereitenden E-Mail an die Teilnehmenden mit der offiziellen Einladung und Informationen

Abb. 1: Zeitlicher Verlauf der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Hochschul-Hackathons Brandenburg

Vorbereitung	Hackathon (8.-10. Mai)	Nachbereitung
<p>Ab Anfang April</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klärung Rahmenbedingungen - Gestaltung Homepage - Formierung Orgateam - Werbung <p>28. April – 1. Mai Einreichung Challenges</p> <p>4. Mai Veröffentlichung der Challenges</p> <p>3.-7. Mai Anmeldung als Teilnehmer*in oder Mentor*in</p>	<p>Freitag Abend Kick-off des Hackathons</p> <ul style="list-style-type: none"> - Begrüßung - Einführung Tools - Auswahl Challenges - Formierung Gruppen <p>Samstag</p> <ul style="list-style-type: none"> - Arbeit in Gruppen - Beratung zu Technik - Mentoring - Check-Ins - Matching von Challenges <p>Sonntag Abschlussparty</p> <ul style="list-style-type: none"> - Präsentation der Ergebnisse - Feedback - Ausklang 	<p>Ab 11. Mai</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sichtung der Ergebnisse - Rückfragen und Feedback an Challenge Gruppe - Ergebnissicherung der Challenges <p>2. Juni Veröffentlichung der Ergebnisse auf der Homepage</p>

Quelle: Eigene Darstellung.

Tab. 1: eingereichte Challenges für den Hochschul-Hackathon Brandenburg

Bereich	Titel der Challenges
LEHREN	Bleiben alle dran?
	Wie können Studierende ohne Videokonferenzen und konkrete Aufgaben in das Seminargeschehen integriert werden?
	Wie kann man Seminare, die Praxisorientiertheit bedingen, ohne Qualitätsverlust, digital umsetzen?
	Wie lassen sich digitale Lehr-/ Lernangebote barrierefrei konzipieren und umsetzen?
	Wie kann eine Einverständniserklärung für die Aufzeichnung einer Online-Veranstaltung digital umgesetzt werden?
	Wie können Hochschullehrende kollaborativ OER-Material produzieren?
	Wie kann ein OER Social Network für Hochschullehrende aussehen und etabliert werden?
	Wie gut sollte Online-Lehre sein?
LERNEN	Wie können Studierende signalisieren, wie hoch der Workload in einem Seminar ist?
	Wie ist es für Studierende mit nur eingeschränkter Internetverbindung möglich, das digitale Semester zu absolvieren?
	Wie komme ich an technische Ausrüstung für das Online-Semester?
	Wie kann ich dieses Semester aufholen?
LEBEN	Wie kann eine digitale soziale Vernetzung aussehen und Treffpunkte wie Bars ins Digitale übertragen werden?
	Wie kann die Vereinbarkeit von Beruf, Studium und Familie in Zeiten von Corona erleichtert werden?
	Mensen gehen in Coronazeiten
	BAföG-Antrag mit digitaler Unterschrift – oder doch lieber mit der Post?
	Wie kann eine „digitale Imma-Bescheinigung“ aussehen?

Anm.: fett = im Rahmen des Hackathons gelöste Challenges. Quelle: Eigene Darstellung; ausführliche Beschreibung unter <https://hochschul-hackathon-bb.de/challenges/> (29.06.2020).

zur Durchführung des Hochschul-Hackathons am Freitagmorgen, startete am Abend des 8. Mai das Event mit einem Kick-Off. Nach dem virtuellen Ankommen mit Musik und Grußworten der Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg sowie der wissenschaftlichen Leiterin des Zentrums für digitale Lehre der Fachhochschule Potsdam führte das Organisations-Team die Teilnehmenden in den Ablaufplan und die bereitgestellten Tools ein, bevor sich die Teilnehmenden in Arbeitsgruppen zusammenfanden und die selbstständige Lösung einer ausgewählten Challenge begann.

Für die Teilnahme wurden lediglich eine stabile Internetverbindung und Mikrofon, Lautsprecher, Kamera sowie ein ruhiger Arbeitsort zum Wohlfühlen benötigt. Die vier für die Durchführung des Hackathons benutzten Tools wurden vom Organisationsteam bereitgestellt. Hauptkommunikationsmittel war (i) ein webbasierter Instant-Messaging-Dienst der die Kommunikation der Teilnehmenden untereinander, aber auch mit dem Organisations-Team ermöglichte. So wurden einzelne „Channels“ für jede Challenge, aber auch für den technischen und methodischen Support sowie für allgemeine Anfragen erstellt. Für gemeinsame Zusammenkünfte und das Arbeiten in Gruppen wurde (ii) eine Software für Videokonferenzen genutzt. Sowohl über den Messenger als auch über das Videokonferenztool war das Organisations-Team das Wochenende ansprech-

bar. Gearbeitet wurde auf (iii) einem interaktiven Online-Whiteboard, das speziell für kollaboratives Arbeiten entwickelt wurde sowie in (iv) einem cloudbasierten Filehosting-Dienst, der eine Zusammenarbeit in Dokumenten, Tabellen, Präsentationen ermöglichte. Dort hatte jede Gruppe einen Ordner für die eigene Dateiablage und für die Abgabe der Ergebnisse. Für eventuell auftretende Konflikte war während des gesamten Hackathons eine Awareness-Beraterin erreichbar. Samstag und Sonntag arbeiteten die Teilnehmenden selbstständig an der Lösung der selbstgewählten Challenges. Das Organisations-Team bot zudem zu bestimmten Zeiten die Möglichkeit des Matching der Challenges und deren Teilnehmer*innen an, um so einen Austausch auch zwischen den Gruppen zu initiieren. Die Mentor*innen unterstützten die Teilnehmer*innen in Check-Ins. Am Sonntagabend lud das Organisationsteam zu einer virtuellen Abschlussfeier ein, die der Staatssekretär für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg eröffnete und auf der sich die Teilnehmenden gegenseitig in zwangloser Atmosphäre die Ergebnisse des Wochenendes vorstellten und sich gegenseitig Feedback auf dem Online-Whiteboard gaben.

4. Ergebnisse

Auf dem Hochschul-Hackathon wurden sieben der 17 Challenges von den etwa 40 Teilnehmenden bearbeitet (vgl. Tabelle 1). Im Ergebnis erstellte die erste Arbeitsgruppe einen Leitfaden und eine Ideensammlung für Lehrende, wie (i) alle Studierende in die Lehre einbezogen werden können – auch unter Einbindung von Kommiliton*innen – und (ii) wie dabei mögliche technische Schwierigkeiten berücksichtigt werden können. Dazu

Abb. 2: Screenshot des Get-together auf dem Online-Whiteboard zum Kennenlernen der Teilnehmenden untereinander und der verwendeten Tools



Quelle: Eigene Darstellung.

identifiziert die Gruppe zuerst die Herausforderungen aus studentischer Sicht, die vor, während und nach dem Seminar entstehen, und gibt detaillierte Lösungsvorschläge bezüglich der methodischen Vielfalt, der Kommunikation zwischen Lehrenden und Studierenden sowie der Kommunikation/Kollaboration zwischen Studierenden (vgl. Goudoulaki-Adamopoulou et al. 2020). In der zweiten Arbeitsgruppe entstand ebenfalls ein Leitfaden, der Lehrenden aufgezeigt (iii) wie Seminare, die Praxisorientiertheit bedingen, ohne Qualitätsverlust digital umgesetzt werden können. Im Fokus des Teams, bestehend aus zwei Studierenden und einem Kunstschaffenden, standen hier insbesondere die Herausforderungen der Lehrenden und es wurden folgende Fragen beantwortet: „Wie lässt sich der Inhalt didaktisch sinnvoll vermitteln? Welche Tools kommen zum Einsatz? Wie halte ich Kontakt zu den Studierenden?“ (vgl. Becker/Eberhagen 2020, S. 2). Der entstandene Leitfaden soll Denkanstöße bieten, ohne den Anspruch erheben zu wollen, universelle Lösungen anzubieten. Vielmehr sollen die gemachten Erfahrungen der letzten Wochen und Monate dazu dienen, möglichst praxisnah einfach umsetzbare Tipps zu vermitteln (vgl. ebd.). Die Empfehlungen unterteilen sich in die Kategorien Raum, Menschen, Prozess und Kommunikation (vgl. Tabelle 2).

Des Weiteren entstand (iv) ein Kurzpapier, das die Frage diskutiert, wie ein hochschulübergreifendes Netzwerk für Open Educational Practices (OEP) gestaltet werden kann. Das Dokument versteht sich als ein Positionspapier und ist ausdrücklich als Diskussionsvorlage für eine weiterführende Beschäftigung mit der Fragestellung, wie ein offenes und inklusives soziales Netzwerk für die Kommunikation und gegebenenfalls auch Kollaboration zur gesamten Bandbreite an OER-spezifischen Aspekten (z.B. lizenzrechtliche, didaktische oder medienspezifische Fragestellungen) entstehen kann, gedacht. Dabei wird das Thema aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet, unter anderem aus der Perspektive Informationsinfrastruktur, Hochschullehrende und Studierende sowie aus der Perspektive von Lehrerinnen und Lehrern. Auch die Qualitätssicherung und die technische Infrastruktur werden adressiert (vgl. Babuliack et al. 2020).

Tab. 2: Im Leitfaden adressierte Kategorien der Lehre

Raum (R)	Digitaler Raum: Wie begegnen sich Kursteilnehmende? Analoger Raum: Wie wird die reale Umgebung der Studierenden jeweils mitgedacht?
Menschen (M)	Wie wird das zwischenmenschliche Miteinander der Teilnehmenden gestaltet? Wird Raum zum Kennenlernen gegeben, v.a. bei kleineren Gruppen?
Prozess (P)	Wie ist die Veranstaltung strukturiert? Werden partizipative Elemente eingebaut? Kommen unterschiedliche Methoden zum Einsatz?
Kommunikation (K)	Wie lassen sich soziale Interaktion und die Körpersprache mitdenken? Existiert Raum für informellen Austausch?

Quelle: Becker/Eberhagen 2020, S. 2.

Zwei Prototypen wurden auf dem Hochschul-Hackathon Brandenburg entwickelt. Zum einen wurde die (v) Campus-App „Connect IN“ von drei Studierenden weiterentwickelt, die bereits auf dem bundesweiten Hackathon: „#SemesterHack – Wir hacken das digitale Sommersemester!“ angedacht wurde (vgl. Hochschulforum Digitalisierung 2020). Die hier zu entwickelnde Applikation wird Studierenden helfen, sich zu vernetzen. Dies geschieht mit Hilfe von Channels, die einen guten Überblick aller Medien und sozialen Netzwerke bieten, die von den einzelnen Studierenden genutzt werden und Events, Ketten von Online-Services, die während einer Veranstaltung benutzt werden und das Gefühl von sozialem Kontakt generieren sollen (vgl. Khoont/Fedorov/Ravishanker 2020). Zum anderen entwickelten drei Studierende und eine Mentorin (vi) den „Kuhmerkasten“ – ein Moodle-Plugin – zur Abgabe der Stimmung in einem Seminar mithilfe von Emojis, ergänzt durch Freitexte entwickelt. Ziel war es sowohl für Dozierende als auch für Studierende, die sich in einer digitalen Lehrsituation befinden, eine Feedback-Möglichkeit zu schaffen, die einfach anwendbar ist und sich über die Lernplattform Moodle in Online-Kurse und -Workspaces einbinden lässt (vgl. Lenz/Schreiber/Socket 2020).

Abb. 3: Darstellung des Prototyps „Kuhmerkasten“



Quelle: Lenz/Schreiber/Socket 2020, S. 5.

Ein (vii) Konzept für einen Mensa-Lieferservice löste die Challenge: „Mensen gehen in Corona-Zeiten“ (vgl. Ratzlaff/Reiners/Ripka 2020). Der Mehrwert der Ergebnisse ergibt sich hierbei auch aus der Legitimation der Resultate, da diese durch einen kollaborativen Arbeitsprozess unter Beteiligung der verschiedenen Akteure einer Hochschule entstanden.

Die Ergebnisse wurden auf der Homepage des Hochschul-Hackathon Brandenburg unter der URL: <https://hochschul-hackathon-bb.de/ergebnisse/> veröffentlicht und den Hochschulen zugänglich gemacht. Derzeit werden einzelne Ergebnisse umgesetzt. So fördert beispielsweise das MWFK Brandenburg eine hochschulübergreifende Projektgruppe die das Moodle Plugin „Kuhmerkasten“ in die Systeme der Hochschulen implementieren soll. Geplant ist, dass über den Umsetzungsprozess die Masterarbeit einer Teilnehmerin des Hackathons entsteht. Des Weiteren wurde der Leitfaden zur Durchführung besonders praxisintensiver Lehre in digitalen Formaten inzwischen auf einem didaktischen Workshop weiterentwickelt. Und auch die

Arbeitsgruppe die sich mit der Implementierung eines hochschulübergreifenden Netzwerks für Open Educational Practices (OEP) befasst hat, plant im nächsten Schritt eine Bestandsaufnahme zu bestehenden Initiativen und Strukturen in diesem Bereich durchzuführen, die Ergebnisse aus der Challenge zu veröffentlichen und so auch zur bundesweit geführten Diskussion zu Open Educational Resources (OER) beizutragen.

5. Zwischenfazit und Ausblick

Der erste Hochschul-Hackathon in Brandenburg hat sich nicht nur als Instrument zur Lösungsfindung in Krisensituationen erwiesen, sondern eignet sich zur gemeinsamen Gestaltung und Entwicklung der Lehre und des Hochschullebens. Die Ergebnisse sollten deshalb als erste Impulse für die weitere Ausgestaltung der Corona-Maßnahmen durch die Hochschulen und die Hochschulpolitik zu sehen sein. Die positiven Erfahrungen aller beteiligten Akteure führten noch am Ende des Hackathons, aber auch nach Evaluation der Ergebnisse zu dem Wunsch, dass sich ein solches Format etablieren sollte. Die hohe Akzeptanz des Hochschul-Hackathons durch die Teilnehmenden lässt sich unterschiedlich erklären:

Die Ergebnisse des Hackathons stehen zunächst für eine gemeinsame Gestaltung der Lehre und des Lebens an Hochschulen. Dies kann die Legitimität dieser Maßnahmen gegenüber top-down verabschiedeten Entscheidungen der Hochschulleitungsebene erhöhen. Die Umsetzung der Lösungsvorschläge bietet Hochschulen ein Instrument der inklusiven Gestaltung des Online-Semesters unter Berücksichtigung der Herausforderungen aller Statusgruppen und beteiligten Akteure. Während der Fokus der meisten Challenges auf Lehr-Lernszenarien lag, wurde sich auch Herausforderungen angenommen, die mit dem Verlust der Hochschule als Ort des sozialen Miteinanders einhergingen. Diese Themen beschäftigten zum Beispiel die Challenge „Mensen gehen in Corona-Zeiten“ oder die Entwickler*innen einer App, die als soziale Plattform Universitätsangehörige durch die Corona-Zeit und auf einen virtuellen Campus bringt. Für die Legitimität der Ergebnisse ist es zudem wichtig, den Hackathon unter Diversity-Aspekten zu planen. Die Anwesenheit einer Übersetzerin während des Hackathon-Wochenendes ermöglichte zum Beispiel die Einbindung internationaler Teilnehmer*innen.

Ein weiteres Ergebnis des Hochschul-Hackathons ist die Bildung eines engagierten und hochschulübergreifenden Netzwerkes zur Online-Lehre. In kaum einem anderen Format kommen Studierende, Lehrende, Hochschulangehörige und Interessent*innen aus Politik und Verwaltung zum direkten Austausch und gemeinsamen Arbeiten zusammen. Exemplarisch lässt sich hier die Bildung des OER-Netzwerkes aus dem Hackathon heraus anführen. Dieses Netzwerk bleibt auch über den Hackathon hinaus in Form von gemeinsamen Veranstaltungen oder Beschäftigungsangeboten zur Weiterentwicklung von digitalen Lehr- und Lernangeboten bestehen.

Damit kann der Hackathon auch als Treiber für die Digitalisierungsstrategien von Hochschulen genutzt werden. Da sich die Teilnehmenden bereits im digitalen Raum zur gemeinsamen Arbeit treffen, können Möglichkeiten

und Grenzen von Maßnahmen direkt erprobt und angepasst werden, zum Beispiel mit Blick auf Nutzer*innenfreundlichkeit und Zugangsgerechtigkeit.

Literaturverzeichnis

- Babuliack, S./Dohrmann, C./Goral, J./Kaden, B./Reimann, H. (2020):* Vorüberlegungen zu einem Interaktionsnetzwerk für Open Educational Practices. Rahmenbedingungen für ein Netzwerk zum Austausch über die Erstellung und Nutzung von Open Educational Resources. Online: https://hochschul-hackathon-bb.de/wp-content/uploads/2020/09/08_Paper-OER-Social-Network.pdf (12.10.2020).
- Becker, J./Eberhagen, J. 2020:* Leitfaden zur Förderung interaktiver Lehre Online: https://hochschul-hackathon-bb.de/wp-content/uploads/2020/06/03_Leitfaden-Digitale-Lehre.pdf (25.09.2020).
- Buisman, H. (2020):* Global Hack: Coming together to find solutions. Online: <https://oecd-opsi.org/globalhack/> (07.09.2020).
- Goudoulaki-Adamopoulou, P./Lange, A./Stoll, P./von Hackwitz, Johanna/Ilgert, A./Lee, J. 2020:* Probleme der Online-Lehre: Lösungsvorschläge für Lehrende aus studentischer Sicht. Online: https://hochschul-hackathon-bb.de/wp-content/uploads/2020/06/01_Online_Lehre_Loesungsvorschlaege.pdf (25.09.2020).
- Hochschulforum Digitalisierung (2020):* connect-IN. Online: <https://semes-terhack.incom.org/project/59> (29.06.2020).
- Khoont, M./Fedorov, V./Ravishanker, K. 2020:* Connect IN – eine Campus-App. Online: https://hochschul-hackathon-bb.de/wp-content/uploads/2020/06/13_Konzept-connectIN.pdf (25.09.2020).
- Lenz, S./Schreiber, N./Sockel, T. 2020:* „Kuhmerkasten“ – ein Moodle-Plugin zur Angabe der Stimmung in einem Seminar. Online: https://hochschul-hackathon-bb.de/wp-content/uploads/2020/06/11_Konzept-Kuhmerkasten.pdf (25.09.2020).
- MWFK (2020a):* Vier Millionen Euro für digitales Lehren und Lernen. Pressemitteilung 86 vom 28.04.2020. Online: <https://mwfk.brandenburg.de/mwfk/de/service/pressemitteilungen/ansicht/~28-04-2020-sofortprogramm-digitale-lehre> (29.06.2020).
- MWFK (2020b):* Wir halten in der Krise digital zusammen. Pressemitteilung 98 vom 08.05.2020. Online: <https://mwfk.brandenburg.de/mwfk/de/service/pressemitteilungen/ansicht/~08-05-2020-hochschul-hackathon> (29.06.2020).
- Ratzlaff, O./Reiners, N./Ripka, N. 2020:* Konzept für einen Mensa-Lieferservice. Online: https://hochschul-hackathon-bb.de/wp-content/uploads/2020/06/15_Konzept_Mensa-Lieferservice.pdf (25.09.2020).
- Universität Potsdam 2020:* Einladung zur Beteiligung am „Hochschul-Hackathon Brandenburg“ und „#SemesterHack – Wir hacken das digitale Sommersemester“. Online: <https://www.uni-potsdam.de/de/zfq/lehre-und-medien/einladung-zur-beteiligung-am-hochschul-hackathon-brandenburg-und-semesterhack-wir-hacken-das-digitale-sommersemester> (29.06.2020).

■ **Olaf Ratzlaff**, Dipl.-Soz., Referent für Studium und Lehre, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Brandenburg, E-Mail: olaf.ratzlaff@mwfk.brandenburg.de
 ■ **Nina Reiners**, Dr., Akademische Mitarbeiterin, Lehrstuhl für Internationale Beziehungen, Universität Potsdam, E-Mail: nreiners@uni-potsdam.de

Herbert Grüner, Daniela Megyesi & Johannes Zederbauer

Covid-19 – Die Bewältigung einer Krise als akademische Aufgabe aus Sicht einer Universität in privater Trägerschaft



Herbert Grüner



Daniela Megyesi

© Foto: K. Engelmayr

The article covers the developments based on Covid-19 in the period between mid-March and the beginning of May 2020 (beginning and end of the strict home learning phase) and the effects from the perspective and interests of a private university in Austria. Using the example of the New Design University Privatuniversität St. Pölten, the effects, perspectives and interests are shown on three levels relevant to university didactics and further considerations for the time after Covid-19 are outlined. The focus of the presentation and the considerations lies in the area of study and teaching.



Johannes Zederbauer

© Foto: A. Felten

1. Ziel des Beitrags und Vorgehensweise

Der Beitrag umfasst die Covid-19-Entwicklungen im Zeitraum zwischen Mitte März und Beginn Mai 2020 (Beginn und Ende der strikten Home-Learning-Phase) und den Auswirkungen aus der Perspektive und Interessenlage einer Privatuniversität in Österreich. Dazu erfolgt zunächst ein kurzer Überblick über die Pandemiesituation in Österreich im Frühjahr 2020 sowie über die Landschaft der Privatuniversitäten (PU) und deren institutionellen Besonderheiten, die im Unterschied zu staatlichen Universitäten in der Krise deutlich geworden sind. Aus diesen Besonderheiten heraus werden anhand des Beispiels der New Design University Privatuniversität St. Pölten GmbH (NDU) die Aufgaben dargestellt, die im Spannungsfeld von akademischer Freiheit und unternehmerischer Verantwortung durch Covid-19 entstanden sind und erfüllt wurden. Die NDU ist eine Spezialuniversität für Gestaltung mit rund 580 Studierenden in Trägerschaft der Wirtschaftskammer Niederösterreich.

Die Darstellung der Aufgaben und Entscheidungen erfolgt auf drei Ebenen: die Makroebene, zu der politisch-institutionelle Aspekte gehören, die Mesoebene, auf der Aufgaben der Organisation zu erledigen sind, sowie die Mikroebene, auf der konkrete Maßnahmen der Umsetzung von politischen und organisatorischen Entscheidungen stattfinden. Der Schwerpunkt der Darstellung liegt im Bereich Studium und Lehre. Durch die Darstellung von Covid-19-induzierten Aktivitäten und Entscheidungen insbesondere im Bereich Studium und Lehre soll deutlich gemacht werden, dass Privatuniversitäten anders als staatliche durch ihre Doppelfunktion einer akademischen und unternehmerischen Organisation andere Rahmenbedingungen und eine andere Ausrichtung haben, wodurch ihr Handeln bestimmt wird. Schließlich

soll neben der Darstellung von Aufgaben und Entscheidungen auch ein Ausblick geboten werden, was sich auf den drei relevanten Ebenen zukünftig an der NDU verändern soll. Dazu werden erste strategische Überlegungen skizziert, die sich aus den Erfahrungen der Covid-19-Krise für die NDU ergeben.

2. Covid-19 und der Shutdown 2020 in Österreich

Die Covid-19-Krise hat weltweit Staaten und deren Gesellschaften weitestgehend unvorbereitet getroffen. Die von den nationalen Regierungen getroffenen Maßnahmen zur Eindämmung dieser Pandemie sind nicht nur bezüglich ihrer Reichweite (Einschränkung einer Reihe von Freiheitsrechten wie z.B. der Gewerbefreiheit, Versammlungsfreiheit), sondern auch hinsichtlich ihrer Schnelligkeit (unverzögliche Umsetzung von gesetzlichen Vorgaben) in den letzten Jahrzehnten ohne Beispiel, sieht man von Extremsituationen wie Kriegen ab. Auch die nationalen Bildungssysteme wurden im Frühjahr 2020 von der Covid-19-Krise erfasst und führten auf allen Bildungsstufen (erste Schulstufe bis zum Hochschulwesen) zu erheblichen und schnell wirksamen Einschränkungen im Zuge des Shutdown des öffentlichen Lebens.

Am 10. März 2020 hat die österreichische Regierung eine Reihe von Maßnahmen beschlossen, um die Ausbreitung des Coronavirus in Österreich einzudämmen. „Wir sind in Österreich aufgrund der aktuellen Entwicklung gezwungen, mehrere Maßnahmen umzusetzen, um die weitere Ausbreitung des Coronavirus in unserem Land möglichst einzudämmen.“ (Bundeskanzleramt 10.03.2020)

Unter anderem gehörte zu diesen Maßnahmen die deutliche Reduktion sozialer Kontakte über mehrere Wochen

durch z.B. Schließung des Non-Food-Handels, der Gastronomie, Umstellung der Betriebe auf Teleworking sowie die Vorgabe an die Hochschulen des Landes, ab Montag, 16. März 2020, die Lehrveranstaltungen in Präsenz einzustellen und auf Online-Angebote umzustellen. Rund sechs Wochen später erfolgte eine Lockerung der Maßnahmen in ganz Österreich. „Wir sind jetzt in Phase 2 angekommen, dem Wiederhochfahren unserer Wirtschaft, unserer Gesellschaft und unserer Republik, und das darf nicht unverantwortlich geschehen.“ (Bundeskanzleramt 22.04.2020)

Im Zuge der Lockerung der Maßnahmen durfte z.B. der Non-Food-Einzelhandel wiedereröffnen, in den Schulen wurde der Unterricht für die Maturaklassen ab 4. Mai wieder begonnen und die Hochschulen des Landes erhielten ab diesem Tag die Erlaubnis zur eingeschränkten Wiedereröffnung, wobei die Vorgabe des Online-Learning für das Sommersemester 2020 aufrecht erhalten geblieben ist.

Innerhalb der wenigen Wochen zwischen Shutdown und langsamem Wiederhochfahren in Wirtschaft und Gesellschaft haben sich erhebliche soziale und ökonomische Effekte ergeben. Mit Stand 14. Mai sind in Österreich 344.606 Personen auf Corona getestet worden. Hiervon waren 16.040 Personen erkrankt und 626 Personen sind verstorben (Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz 2020). Die Arbeitslosenquote stieg trotz Stützungsmaßnahmen der Bundesregierung von 7,3% im April 2019 auf 12,8% im April 2020 und die aggregierten Verluste (gemessen am Bruttoinlandsprodukt) zwischen 16.03. und 10.05.2020 betragen 12 Mrd. Euro (Statista 2020; Österreichische Nationalbank 2020). Allerdings sind neben diesen negativen Effekten von Covid-19 auch einige positive Effekte aus der Covid-19-Krise zu erwarten. Dazu gehören z.B. Effekte auf die Organisation des Berufslebens. 85% der Österreicher*innen erwarten in diesem Bereich positive Auswirkungen (im Vergleich z.B. zu Deutschland mit 66%, Marktforschung 2020).

Für eine private Hochschule, die sich wesentlich durch Studiengebühren finanziert und deren Studierende häufig private Hochschulen wählen, weil sie sich ein besseres Einmünden in den Arbeitsmarkt versprechen, sind solche Daten mit Blick auf die Einnahmeseite (z.B. verlieren Eltern, die Studiengebühren für die Kinder zahlen, ihre Beschäftigung) und mit Blick auf die Akquise neuer Studierenden wichtige Indikatoren für das unternehmerische Agieren.

3. Ausgangslage und institutionelle Besonderheiten von Privatuniversitäten in Österreich

Die Covid-19-Pandemie führte zu erheblichen rechtlichen Einschränkungen für die gesamte österreichische Bevölkerung (z.B. Einschränkung der Versammlungsfreiheit), hat Folgen für den gesamten Bildungsbereich Österreichs gezeigt und sich auch auf die Entscheidungen der österreichischen Universitäten ausgewirkt. Eine Reihe dieser Auswirkungen hat zwar alle Universitäten gleichermaßen getroffen (z.B. Schließung der Universität

für den Präsenzbetrieb), andere hingegen sind aufgrund der institutionellen Besonderheiten von Privatuniversitäten deutlich von denen staatlicher Universitäten abgewichen. Dies ergibt sich u.a. aus der Trägerschaft der Privatuniversitäten und damit der Zuständigkeit, wer über Maßnahmen entscheidet und die Ergebnisse dieser Maßnahmen zu verantworten hat. Um die unterschiedlichen Auswirkungen und Entscheidungssituationen privater Universitäten zu verstehen, ist es erforderlich, deren Situation und institutionellen Besonderheiten zu erläutern.

Gegenwärtig gibt es in Österreich 16 Privatuniversitäten, an denen ca. 15.000 Studierende in etwas über 200 Studiengängen studieren. Der Anteil der PU-Studierenden beträgt 4% an der Gesamtstudierendenzahl in Österreich. Die österreichischen PU haben unterschiedliche Träger (z.B. kommunale, Landes- oder kirchliche Trägerschaft, Kammern oder private Eigentümer) und sie werden in verschiedenen Rechtsformen geführt wie juristische Person des öffentlichen Rechts, Gesellschaft mit beschränkter Haftung (GmbH), gemeinnützige GmbH, Stiftung oder Verein. Die GmbH ist dabei die vorherrschende Rechtsform. Die Akkreditierung von PU ist im Privatuniversitätsgesetz (PUG) geregelt (Bundesgesetz für Privatuniversitäten § 2(1)).

Im PUG wird durchaus berücksichtigt, dass PU im Gegensatz zu staatlichen Universitäten andere Rechte einzuräumen sind. So gilt z.B. die Gewerbefreiheit auch für in privater Rechtsform geführte PU. Allerdings fordert der Gesetzgeber ein ausgewogenes Verhältnis zwischen den Interessen und Steuerungsmöglichkeiten von Rechtsträger (Eigentümer) und Universität (akademische Institution) zum Schutz der Hochschule gegen wissenschaftsfremde Einflüsse Dritter. Dazu gehört u.a., dass die Rechtsgrundlage des Rechtsträgers und die Grundordnung/Satzung der Universität diesen Schutz gewährleisten müssen. Mit Blick auf Handlungszwänge und -freiheiten einer PU bedeutet dies generell, aber auch in Corona-Zeiten, dass eine PU sowohl die grundlegenden akademischen Freiheiten (u.a. im PUG) zu gewährleisten hat als auch die unternehmerischen Rechte und Pflichten, wie sie sich beispielsweise aus dem GmbH-Gesetz ergeben (Sicherung des Unternehmenswohls der Geschäftsführung durch Wahrnehmung fremder Vermögensinteressen).

4. Akademische Covid-19-Aktivitäten einer Privatuniversität am Beispiel der New Design University Privatuniversität im Sommersemester 2020

4.1 Auf der institutionell-politischen Ebene (Makroebene)

Am 10.03.2020 erfolgte der dringliche Aufruf des zuständigen Bundesministers für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) an alle Universitäten und Hochschulen Österreichs zur „gesamthafter Umstellung des hochschulischen Lehrbetriebs auf virtuelle Lehre / distance learning / home learning“ bis zum Beginn der Osterferien am 06.04.2020. Alle Hochschulen sind diesem Aufruf innerhalb der nächsten Tage gefolgt. Das Rektorat der NDU hat am 12.03.2020 die Umstellung

der Lehre auf Home-Learning mit Betreuung zum 16.03.2020 angekündigt und in Absprache mit den Dekanaten und der Vertretung der verfassten Studierendenschaft (ÖH) angeordnet. Vorgaben, wie dies zu geschehen habe, wurden in die Verantwortung der Lehrenden in Absprache mit den Studierenden gegeben. Am 19.03.2020 erfolgte eine Telefonkonferenz zwischen dem Wissenschaftsminister und den Rektor*innen der PU aufgrund der Covid-19-Pandemie. U.a. wurden von PU-Rektor*innen neben akademischen Fragen auch Fragen mit wirtschaftlichem Bezug gestellt (z.B. gilt die Kurzarbeiterregelung auch für Beschäftigte der PU). Dazu wurde erklärt, dass das Wissenschaftsministerium für solche wirtschaftsrechtlichen Fragen nicht zuständig sei und auch keine Kenntnis habe, da Covid-19-relevante organisatorisch-finanzielle Aspekte wie z.B. Kurzarbeiterregelung für staatliche Hochschulen nicht in Frage kämen. Es zeigte sich hier die Besonderheit von PU, die zwar Teil des staatlich reglementierten Wissenschaftssystems sind, jedoch die zuständigen Stellen wie z.B. Ministerium oftmals keine Erfahrungen über Herausforderungen von PU haben. Einige Wochen später wurde seitens des Wissenschaftsministeriums informiert, dass es aufgrund unterschiedlicher Rechtsformen der PU keine einheitliche Vorgabe für die Anwendung der Kurzarbeiterregelung gäbe, somit die PU selbst und individuell mit dem österreichischen Arbeitsamt (AMS verhandeln) mussten. Am 26.03.2020 wurde in einem Schreiben des Wissenschaftsministeriums an die PU die Bitte geäußert, u.a. neben der Lehre auch den Prüfungsbetrieb auf Online-Varianten umzustellen und die Bibliotheksnutzung zu verändern (z.B. Botendienste einrichten). In einem Schreiben des Wissenschaftsministers vom 31.03.2020 wurde die Verlängerung von Home-Learning zum 30.04.2020 aufgrund der Beschlüsse der Bundesregierung bekannt geben mit der Maßgabe, den Lehrbetrieb auf ein Minimum herunterzufahren und Lehre in *distance learning* weiterzuführen. In diesem Ministeraufruf wurden weitere „legalistische Änderungen“ angekündigt wie z.B., dass das Sommersemester 2020 mit Blick auf die Studienbeihilfe als neutrales Semester begründet wird (d.h. Verlängerung der Förderdauer; Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung 31.03.2020). Diese legalistischen Maßnahmen wurden mit dem Bundesgesetz über hochschulrechtliche und studienförderungsrechtliche Sondervorschriften aufgrund von COVID-19 (COVID-19-Hochschulgesetz) am 04.04.2020 kundgemacht. Darin wurden u.a. die Festlegung von Fristen für Eignungs-, Aufnahme- und Auswahlverfahren, Studienbeihilfen und die Anrechnung von Covid-19-relevanten Tätigkeiten geregelt. Während im Gesetzestext die PU nicht explizit Gegenstand waren, wurden sie im Begründungstext zum Gesetz an den Nationalrat jedoch adressiert. Das BMBWF hat zu Beginn Mai 2020 eine Online-Erhebung an allen staatlichen und privaten Universitäten durchgeführt, um einen Gesamtüberblick über alle Eignungs-, Auswahl- und Aufnahmeverfahren von Bachelor- und Diplomstudien in Österreich zu erhalten. Ziel des Überblicks war es festzustellen, ob der „koordinierte Übergang von der Schule zur Hochschule“ von 42.000 Maturant*innen gewährleistet werden könne trotz verschobener Matura-

prüfung (BMBWF Online-Erfassung der Eignungs-, Auswahl- und Aufnahmeverfahren für den Studienstart im Wintersemester 2020/21). Entgegen den staatlichen Hochschulen gehört es zur Autonomie der PU, ihre Verfahren und Termine z.B. für die Aufnahmeprüfung selbst zu wählen, vorausgesetzt, sie sind durch die staatliche Agentur für Qualitätssicherung und Akkreditierung Austria (AQ Austria) genehmigt. PU unterliegen sowohl bezüglich ihrer Studienprogramme als auch ihrer Genehmigung insgesamt einem Akkreditierungsverfahren, das i.d.R. auf 6 Jahre begrenzt ist. Auch maßgebliche Änderungen von z.B. Lehr- oder Prüfungsformen bedürfen der Zustimmung der AQ Austria. Durch Covid-19-Maßnahmen wurden massive Eingriffe in den Studienbetrieb vorgenommen wie z.B. Umstellung von Präsenz- auf Onlinelehre und -prüfungen, die grundsätzlich einer solchen Zustimmung unterliegen. In einer Telekonferenz zwischen dem Geschäftsführer der AQ Austria sowie dem Vorsitzenden der Konferenz der Privatuniversitäten in Österreich (ÖPUK) in der ersten Aprilwoche 2020 wurde zugunsten der Rechtssicherheit für Studierende vereinbart, dass Veränderungen in Studium und Lehre, die Covid-19-bedingt waren und sich sinngemäß an die Vorgaben der Regierung für staatliche Universitäten hielten, von der AQ Austria ohne formale Änderungsanträge akzeptiert werden und nur in den jährlichen Berichten der PU angezeigt werden sollen. Darüber hinaus wurden für laufende Reakkreditierungsverfahren Fristverlängerungen gegeben, um deren Genehmigung als Privatuniversität nicht zu gefährden (AQ Austria 2020). Das war zwar erfreulich, zeigte aber, dass PU Hürden zu überwinden haben, die es für staatliche Universitäten nicht gibt, was in Krisensituationen sowohl für die AQ Austria als auch die einzelne PU zusätzlichen Handlungsbedarf hervorruft.

4.2 Auf der organisatorischen Ebene (Mesoebene)

Die NDU hat im Zuge der Schließung des Universitätsgebäudes alle Tätigkeiten auf Online-Betrieb umgestellt. Im Bereich Studium und Lehre wurde Home-Learning mit Betreuung durch die Lehrenden angeordnet, sowohl für die theoretischen als auch die praktischen Lehrveranstaltungen, die i.d.R. in Werkstätten (Druck, Holz, Metall, Fotografie) durchgeführt werden. Ebenso wurde die gesamte Verwaltung der NDU auf Homeoffice-Betrieb umgestellt. Diese Entscheidungen über die Umstellung von Präsenz auf Home-Learning bzw. Homeoffice wurden vom Rektorat der NDU mit den erlangenen ministeriellen Empfehlungen und den gesetzlichen Vorgaben (Ausgangsbeschränkungen) begründet und erfolgte in Absprache mit dem Universitätsrat, den Dekanaten sowie der Vertretung der Studierenden (ÖH). Darüber hinaus mussten unternehmerische Entscheidungen getroffen werden, die an staatlichen Universitäten so nicht möglich/erforderlich sind. Dies betrifft u.a. die Entscheidung über die Weiterbeschäftigung von Beschäftigten oder die über die Anpassung von Studienbeiträgen der Studierenden. Das sind Entscheidungen, die bei staatlichen Universitäten mit Kollektivarbeitsverträgen und staatlich gesicherten Einnahmen nicht zu treffen sind, während z.B. PU durchaus klären müssen, ob Mehraufwendungen durch Covid-19

(z.B. ausgabenwirksame Erhöhung der Betreuungszeiten) durch Minderausgaben (z.B. Kurzarbeit für Beschäftigte in Laboren/Werkstätten, die nicht genutzt werden können) auszugleichen sind. Im Gegensatz zu anderen PU hat die NDU unabhängig von möglicher Unterbeschäftigung in manchen Bereichen auf die Einführung von Kurzarbeit verzichtet und das akademische und administrative Personal weiter im vollen Umfang beschäftigt und entlohnt. Diese Entscheidung entsprach der Kultur der NDU als verantwortlicher Arbeitgeberin. Unternehmerische Entscheidungen waren auch auf der Einnahmeseite zu treffen. Hierzu gehörte der Umgang mit vereinzelt Forderungen von Studierenden oder deren Eltern auf Erstattung der monatlichen Studienbeiträge. Begründet wurden diese Forderungen einerseits mit einer veränderten Einkommenssituation der Studierenden (z.B. Wegfall von studentischen Jobs durch den Shutdown) bzw. deren Eltern (z.B. Umsatzeinbruch im eigenen Unternehmen und damit Einkommensverluste) und andererseits durch Einschränkungen von akademischen Leistungen wie z.B. aufgrund von Absagen von Exkursionen. Da jedoch seitens der Hochschulleitung gut begründet werden konnte, dass Studienbeiträge neben den Zuschüssen der Trägerin die wirtschaftliche Basis der NDU darstellen und darüber hinaus wegen Covid-19 zusätzliche Leistungen erbracht werden (neben der intensiven Online-Betreuung wurde der Semesterbetrieb inkl. der Werkstattnutzung und -betreuung bis Ende September in Aussicht gestellt), konnten diese Forderungen abgewendet werden. Zudem wurde ein Sozialfonds eingerichtet, der Studierenden niedrigschwellig ohne umfangreiche Begründung einmalige Zuschüsse gewährte. Die Transparenz der wirtschaftlichen Belange von Covid-19 und die Zusatzanstrengungen der NDU führten u.a. dazu, dass sich auch die Studierendenvertretung (ÖH) trotz anfänglicher Rückerstattungsforderungen gegen die Absenkung von Studienbeiträgen im Covid-19-Semester ausgesprochen hat.

Von Beginn an galt als Ziel aller Maßnahmen, dass alle Studierenden das Semester bzw. das Studium in der vorgesehenen Zeit und unter Wahrung der Qualitätsmaßstäbe beenden können, sofern ihre individuellen Leistungen dies zulassen. Diese Zusicherung war umso bedeutsamer, als die Unsicherheit über den weiteren Verlauf des Studienbetriebs im Sommersemester durch mehrmalige Verschiebungen der Aufnahme des regulären Lehrbetriebs aufgrund rechtlicher Vorgaben erkennbar wurde und eine mehrmalige Verlängerung des Home-Learning zur Folge hatte. Im Gegensatz zu staatlichen Universitäten ohne Studiengebühren war das für Studierende an PU auch die Botschaft, dass sie nicht mit weiteren Mehrkosten durch zusätzliche Studiengebühren aufgrund von möglichen Mehrsemestern belastet werden. Um Planungssicherheit zu geben, wurde bereits Mitte März durch die Studiengangsleitungen ermittelt, welche Module bzw. welche Lehrveranstaltungen (inkl. aller Werkstattbetreuungen und Exkursionen) sowie Prüfungen auf betreutes Home-Learning bzw. Online-Prüfung umgestellt werden konnten oder ob eine Verschiebung auf die Zeit nach dem 19.04. (Wiederöffnung der Hochschulen durch Ministerium in Aussicht gestellt) erfolgen konnte. Allerdings konnte dieser Ter-

min und zwei weitere aufgrund der Verlängerung des Shutdown nicht gehalten werden und es bedurfte der laufenden Plananpassung. Es zeigte sich in diesem Zusammenhang der Vorteil einer Studierendenverwaltungssoftware sehr deutlich, mit der Studierende und Lehrende vertraut sind. U.a. sind alle Termine und Formate und deren Änderung über eine App allen Studierenden/Lehrenden zugänglich.

Ab 04.05.2020 konnte aufgrund der Lockerungsmaßnahmen der Bundesregierung der Studienbetrieb wieder eingeschränkt geöffnet werden. An der NDU betrafen die Lockerungsmaßnahmen vor allem die für eine Gestaltungsuniversität wichtigen Zugänge und Nutzung der Werkstätten wie Holz-, Siebdruck- und 3D-Werkstätten, PC/Mac-Räume, Plotterraum, Auditorium, Fotostudio, Audio-/Videolabor und die erforderliche personelle Betreuung sowie die Nutzung der Infrastruktur wie Drucker/Scanner. Im Zuge von Covid-19 wurde eine Reihe weiterer Maßnahmen beschlossen, die für die NDU und deren Unternehmenskultur und Unternehmensaufgabe von hoher Bedeutung sind. Dazu gehören Formate der Wertschätzung von Beschäftigten, Studierenden und deren Familien ebenso wie besondere Maßnahmen zur Gewinnung von Studierenden. (Die Besonderheit zwischen staatlichen und PU in diesen Bereichen lässt sich z.B. dadurch illustrieren, dass ein Einbruch bei den Studienbeginner*innen bei PU, deren Haupteinnahmequelle i.d.R. die Studiengebühr ist, deutlich höhere Effekte haben kann als bei staatlichen, bei denen die Erstsemesterzahl nur eine von vielen finanziellen Steuerungskennzahlen darstellt.) So wurde z.B. die jährliche Jahresausstellung der Abschlussarbeiten der Studierenden zum Semesterende in einer kuratierten Ausstellung abgesagt. Diese Jahresausstellung besitzt nicht nur große Öffentlichkeitswirkung, sondern ist vor allem für die Absolventen*innen, deren Angehörige sowie potentielle Arbeit-/Auftraggeber*innen von hoher Bedeutung. Gegenwärtig wird eine digitale Ausstellung als Ersatz konzipiert, wobei es sich zeigen muss, ob die gleichen Effekte wir durch eine Präsenzveranstaltung erzielt werden können. Ebenso wurde die zentrale Sponsion mit erwarteten 1.200 Gästen abgesagt und wird durch kleinere Formate im Sommer ersetzt. Daneben wurde eine wesentliche Akquise-/Kommunikationsplattform der NDU durch Covid-19 betroffen, das sog. *Open House*, eine zweitägige Präsenzveranstaltung für potenzielle Studierende und deren Angehörige. Im Covid-19-Semester wurde dieses Format kurzfristig digital konzipiert und umgesetzt mit durchaus guten Erfolgen. Dennoch ging die Anzahl der Besucher von 500 (physisch) auf 260 (digital) zurück. Mögliche Effekte auf z.B. die Immatrikulationszahlen werden sich im Herbst 2020 zeigen.

4.3 Auf der Interaktionsebene (Mikroebene)

Der Shutdown der Universität erfolgte unvorbereitet und im laufenden Sommersemester, dessen Lehrbetrieb mit 24.02.2020 in Präsenzform gestartet war. Alle Vorbereitungen waren auf Präsenzlehre angelegt, die das Grundprinzip der NDU als Spezialuniversität für Gestaltung ist. Neben der intensiven persönlichen Betreuung, oftmals in Einzelbetreuung, legt die NDU sehr großen Wert auf anwendungsbezogene Lehrveranstaltungen in

den Werkstätten und Studios. Dies ist vor allem für die gestaltungsorientierten Studiengänge zentraler Bestandteil der Lehre. Allerdings zeigt sich auch in den wissenschaftlichen Studiengängen wie Management by Design oder Event Engineering die Nutzung von Werkstätten/ Studios als unverzichtbarer didaktischer Bestandteil des Studiums, der eine hohe Profilschärfe besitzt. Zur Stärkung dieses hochschuldidaktischen Ansatzes existiert an der Universität ein Spektrum an Arbeitsplätzen/-räumen mit entsprechender digitaler und analoger Ausstattung. Durch den plötzlichen Shutdown wurden alle Lehrveranstaltungen auf betreutes Home-Learning umgestellt. Dies galt für Theorievorlesungen ebenso wie für Lehrveranstaltungen mit hohem gestalterischen Anteil und Umgang mit physischem Material. Während einige Studiengänge wie z.B. Innenarchitektur & 3D Gestaltung oder Management by Design relativ rasch vollständig auf betreutes Home-Learning umstellen konnten, mussten einzelne Module bzw. Lehrveranstaltungen anderer Studiengänge aufgrund spezieller Anforderungen, die online nicht erfüllbar sind, in die Monate Juli, August oder September verschoben werden. Dies betraf beispielsweise das Modul Buchbinden sowie Lehrveranstaltungen in der Holz- und Metallwerkstatt.

Am folgenden Beispiel wird verdeutlicht, dass es in einer Reihe von Fällen gelungen ist, auch Lehrveranstaltungen, die auf sinnlich-ästhetische Erfahrungen beruhen, in das Homeoffice der Studierenden zu verlagern. Ob und auf welche Weise dies auch an staatlichen Kunstuniversitäten erfolgte, kann zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags nicht festgestellt werden, da keine Befunde dazu vorliegen. Für eine private PU wie die NDU war es jedoch von besonderer Bedeutung, auch Lehrveranstaltungen mit sinnlich-ästhetisch erfahrbaren Inhalten anzubieten, da dieses Angebot im engen Zusammenhang mit der Aussage stand, dass die Studienziele (Kompetenzerwerb innerhalb der geplanten Zeit) eingehalten werden können. Für viele Studierende und deren Eltern (häufig Finanzierer des Studiums) ist das wesentlich. Die folgenden Aussagen (s. Kasten und Abb. 1 bis 3) über den Ablauf zur Formenwerkstatt stammen von Univ.-Doz. Mag. Art, Dr. habil., Mag. Art Dipl. Des. (FH), Ing. Thomas Gronegger, der als wissenschaftlicher Mitarbeiter der Fakultät Gestaltung die Formenwerkstatt betreut. Der Schwerpunkt seiner Lehre liegt auf klassischer und vernakularer Architektur sowie handwerklicher Formfindung, mit dem Ziel, erneuernde Erkenntnisse in gegenwärtige Gestaltungswelten einzubringen.

Beispiel: Durchführung der Formenwerkstatt in Home-Learning unter Nutzung von häuslich verfügbarem Arbeitsmaterial

Der im Sommersemester 2020 angebotene Workshop zur Entwicklung von Flechtmethoden geht von einer der ältesten Kulturtechniken der Menschheit aus. Flechten ist eine textile Technik, die sich im gängigen Verständnis vom Weben dadurch unterscheidet, dass das Grundmaterial eine eigene Spannung aufweist, wie etwa Weidenruten oder anderes pflanzliches Material. Das Weben hingegen geht von Fäden und gezwirnten Fäden pflanzlicher oder tierischer Grundlage (Wolle, Hanf, Leinen usw.) aus, die zwar Zugfestigkeit aufweisen, aber keine Eigenspannung haben, die sich durch das Winden verzwängen kann.

Der Flechtvorgang selbst – in der einfachsten Form eine orthogonale Struktur, die durch gereichte Stäbe eine eher steife Kette bildet, die orthogonal dazu mit flexiblem Material, das als Schuss bezeichnet wird, in Drüber-drunter-Bewegung versetzt durchflochten wird, sodass sich eine geflochtene Fläche ergibt. Flechtungen können sich auch als sphärische Körper entwickeln. Damit beschäftigen wir uns nicht. Wir betrachten und entwickeln allein Strukturen geflochtener Flächen.

Wir versuchen aus der o.g. simplen Ausgangsstellung eine größtmögliche Vielfalt in methodischem Dialog mit dem Material, den Strukturmöglichkeiten und in Auseinandersetzung mit den gestaltenden Parametern zu erkunden. Das stellt eine wunderbare Möglichkeit dar, im handwerklich machenden Dialog mit einem Material und ausgehend von der strukturellen Uridee des Flechtens sich diese wichtige Gestaltungswelt zu erschließen. Das erkundende und beobachtende Vorgehen, das auf Methoden stößt und diese dann entwickelt, bildet eine exemplarische Erfahrung des gestaltenden Ergründens der Welt mit Hand und Geist und kann mit etwas Vorstellungskraft analog auf gänzlich andere Felder übertragen werden.

Hintergrund

Wir waren im März vor die Frage gestellt, ob sich ein einwöchiger handwerklicher Workshop als Fernunterricht durchführen lässt. Zudem war es zu der Zeit noch nicht abzusehen, wann die Geschäfte wieder aufmachen, um Material kaufen zu können. Sämtliche bis dahin teils schon mühsam vorbereiteten Programme mussten aufgegeben werden, weil sie handwerklich nicht im Fernunterricht möglich waren. Es konnte auch unsere Rumänienfahrt nicht stattfinden, was sehr schade ist.

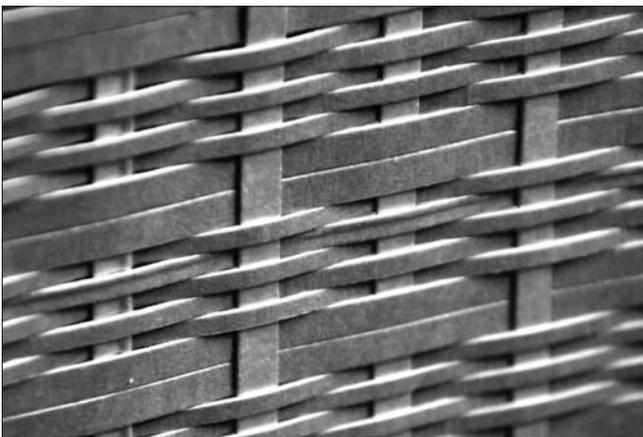
Ich habe lange nachgedacht welches Material im Alltag häufig in Gebrauch ist und in jedem Supermarkt erhältlich ist. Die Milchtüte war das Ergebnis einer meiner Waldspaziergänge. Die ersten Flechtversuche habe ich am Freitag, 27. März, gestartet mit einer S-Budget Milchtüte. Mit Maria Chelucci (Schuhtechnikerin aus Tirol) bin ich gleich am selben Tag in Kontakt getreten und während des Telefonats kam uns die Idee, dass Schnitte für Kleider ja mit Papier angefertigt werden und ob sich das Milchtütenmaterial nicht auch für Sandalen anwenden ließe (eine von Marias vorgesehenen Hauptaufgabenstellungen). Maria sandte mir am Montag darauf Fotos von wunderbaren Sandalen aus Milchtütenmaterial angefertigt und damit war beschlossen, dass auch Marias Workshop stattfinden kann.

Abb. 1: Milchtüten als häuslich verfügbares Arbeitsmaterial



© Thomas Gronegger.

Abb. 2: Flechtarbeiten als Outcome unter Nutzung von häuslich verfügbarem Arbeitsmaterial



© Thomas Gronegger.

Abb. 3: Sandale als Outcome unter Nutzung von häuslich verfügbarem Arbeitsmaterial



© Maria Chelucci.

5. Strategische Überlegungen für die Zeit nach Covid-19

Die Umstellung auf betreutes Home-Learning und die temporäre Schließung der NDU lassen sich unter dem abgewandelten Slogan der Universität zusammenfassen:

Abb. 4: Covid-19-Slogan der NDU – Normal ist mal garnix



© NDU

„Normal ist mal garnix“ kann auf alle drei Ebenen des universitären Handelns bezogen werden wie beispielsweise:

- Makroebene: plötzliche und massive Veränderung von akkreditierten Studienkonzeptionen in Absprache mit den übergeordneten Genehmigungsinstanzen,
- Mesoebene: plötzliche und massive Umstellung von Präsenz auf Home-Learning für Lehrende und Studierende,
- Mikroebene: Kompetenzerwerb trotz z.T. improvisierten Lehr-Lern-Arrangements.

Aus Sicht der Organisationsentwicklung lässt sich diese Umstellung mit einer „Bombenwurfstrategie“ vergleichen und nicht umsonst wurde die Covid-19-Krise mit einem Krieg verglichen: „*Nous sommes en guerre*“ (Macron 2020). In kurzer Zeit wurden in vielen Organisationen/Institutionen (Parlamente, Ministerien, Hochschulen etc.) massive Änderungen herbeigeführt. Diese Änderungen waren begleitet von einer Situation der Unsicherheit, welche für alle Organisationsmitglieder ungewohnt und sehr belastend war. Das galt auch für Organisationsmitglieder sowohl staatlicher wie privater Universitäten. Innerhalb der NDU hat sich in dieser Situation eine Form der zielgerichteten, konstruktiven Diskussion bewährt, die entgegen der universitären Kultur (intensive, breite Diskussion mit allen Organisationsmitgliedern, häufig mit Bezug zu Grundsatzfragen) stark themenbezogen fokussiert und in kürzester Zeit (oftmals in wenigen Stunden) Ergebnisse erbrachte. Dies ergibt sich einerseits aufgrund der geringen Größe der NDU, andererseits aber auch aufgrund der privaten Rechtsform einer PU, die kürzere Entscheidungswege im Vergleich zu staatlichen Universitäten ermöglicht. Eine Aussage eines NDU-Hochschullehrers bei einer ersten Blitzlichtevaluation der Lehre wie z.B. „*Wir haben jetzt andere Probleme und ich will nicht mit diesem Thema uns allen das Leben schwermachen*“ illustrieren eine große Bereitschaft der NDU-Mitglieder, zügig und einvernehmlich

Entscheidungen zu treffen und umzusetzen. Bewährt hat sich in dieser Zeit der Einsatz einer Steuerungsgruppe (Rektor/Prorektor/Corona-Beauftragte aus dem Kreis der Verwaltungsmitarbeiter*innen), die sich regelmäßig (oftmals mehrmals am Tag) getroffen hat. Dadurch wurden rasche Entscheidungen unter Unsicherheit möglich. Auf diese Weise wurde sichergestellt, dass alle Covid-19-relevanten Informationen (Bundesregierung, Ministerium, Trägerin, Gremien der NDU) zugänglich in eine Situationsanalyse überführt wurden, die von den NDU-Gremien (Rektorat, Senat, Fakultätsräte etc.) als Entscheidungshilfe genutzt werden konnte. Bei der Auswahl der Corona-Beauftragten wurden folgende Kriterien angelegt: umfassende Kenntnisse bez. der Organisationsstrukturen der Universität, rechtliche Kenntnisse, Kommunikationsgeschick mündlich und schriftlich, hohe Belastbarkeit, hohes Vertrauen zwischen Corona-Beauftragten und Geschäftsführung bzw. Gremien der akademischen Selbstverwaltung und deren Mitgliedern. Eine der Aufgaben der Corona-Beauftragten war die regelmäßige Kommunikation zwischen der Steuerungsgruppe und den Gremien der NDU und einzelnen Universitätsmitgliedern (Studierende, Lehrende, Beschäftigte der Verwaltung). So wurden dem Entstehen einer möglichen „Gerüchteküche“ entgegen gewirkt. Die Umstellung auf Homeoffice bzw. Telearbeit im Bereich der allgemeinen und Studienverwaltung hat die für Organisationen wichtige informelle und persönliche Kommunikation deutlich verringert, da alle Routinepräsenztreffen im i.d.R. wöchentlichen Turnus entfallen mussten. Zwar wurden ersatzweise Online-Arbeitssitzungen eingeführt und regelmäßig genutzt (Zoom-/Teams-Sitzungen). Es zeigte sich jedoch immer wieder, dass Fragen, die im Normalbetrieb bilateral und informell gelöst wurden, z.T. formaler diskutiert wurden und in einer Reihe von Fällen der Intervention durch Vorgesetzte bedurften.

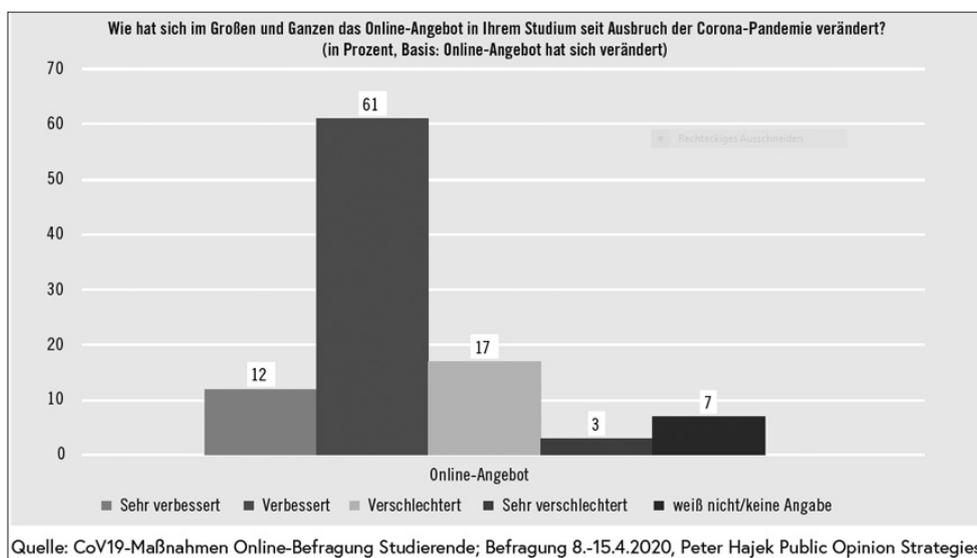
Im Lehr-Lerngeschehen hat Covid-19 an allen Hochschulen und auch an der NDU im Covid-Semester einen erheblichen Schub in Richtung Online-Lehre (Nutzung digitaler Kommunikationsplattformen) verursacht, der aller-

dings weder geplant noch hochschuldidaktisch umfangreich vorbereitet werden konnte. Erste Befunde z.B. über die Online-Angebote im Studium an österreichischen Hochschulen zeigen positive Effekte (siehe Abb. 5).

Erste einzelne Befunde aus dem Alltag der Lehrenden und Lernenden der NDU zeigen ebenso positiver Effekte. So wird u.a. von Lehrenden der NDU bei einer ersten anonymen Blitzlichtevaluation der Lehre über einen intensiven Austausch zwischen ihnen und Studierenden berichtet wie z.B. „*Ich bin erstaunt, wie gut man mit den Leuten kommunizieren kann*“ oder „*Studis helfen sich auch nach den Anwesenheitsblocks untereinander*“. Allerdings wird auch von einer zusätzlichen Belastung der Lehrenden gesprochen: „*Das Umstellen auf Online-Materialien inklusive dem Erstellen von Video Tutorials kostet viel mehr Zeit.*“ „*Es ist uranstrengend, weil du ständig das Gefühl hast, dir schauen die Leute über die Schulter (Screensharing).*“ Neben solchen Aussagen werden in den kommenden Wochen und Monaten Maßnahmen ergriffen, um strategische Folgerungen aus den Covid-19-Erfahrungen abzuleiten. Dies betrifft alle drei oben genannten Ebenen. Erste Maßnahmen wurden bereits in Angriff genommen. So wird auf der Metaebene in Abstimmung mit den anderen PU ein Strategiepapier erarbeitet, das die Rolle und Aufgabe der PU innerhalb der österreichischen Hochschulentwicklung aufnehmen soll. Aus Sicht der NDU muss dabei aufgegriffen werden, wie ein zukünftiges staatliches Qualitätsmanagement (geregelt durch Bundesgesetze und Verordnungen der AQ Austria) mehr Flexibilität für die einzelnen Hochschulen erbringen kann. Covid-19 hat gezeigt, dass PU dazu in der Lage sind, erforderliche didaktische Änderungen unter Wahrung ihrer Qualitätsmaßstäbe eigenständig umzusetzen, ohne aufwendigen externen Genehmigungsprozess. Auf der Mesoebene hat die NDU in Absprache zwischen Rektorat und Senat ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das die hochschuldidaktischen Erfahrungen insbesondere von Home-Learning erfassen und in ein zukünftiges Konzept für eine digitale bzw. eine hybride Lehre (Nutzung von digitalen Kommunikationsplattformen in Kombination mit Präsenzlehre/-beratung) an einer Präsenzuniversität fließen kann. Auf der Mikroebene sind bereits durch das Rektorat in Abstimmung mit der ÖH konkrete Maßnahmen beschlossen worden. Zu ihnen gehört u.a. die Evaluation aller Lehrveranstaltungen des Sommersemesters, insbes. unter Berücksichtigung veränderter Lehr-Lernarrangements.

Wir alle stehen trotz Eindämmung des Covid-19-Virus vor der Frage, ob und wie sich die Pandemie in den Folgemonaten auf unsere Gesellschaft, Bildung und Wirtschaft auswirken wird. Dies trifft auch

Abb. 5: Veränderung des Online-Angebots in Österreich aufgrund von Covid-19



Quelle: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung 22.05.2020.

auf den Universitätsbetrieb zu. Die Planungen der NDU für das Wintersemester 2020/2021 gehen in Richtung Regelbetrieb, jedoch werden bereits jetzt alternative Formen geprüft und vorbereitet. Erste Erfahrungen aus dem Sommersemester 2020 sind dabei auf allen Ebenen hilfreich und werden sinnvoll eingearbeitet.

Literaturverzeichnis

- Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung Austria (AQ Austria):* Informationen für Hochschulen (Covid19) vom 06.04.2020.
- Bundeskanzleramt:* Weitere Maßnahmen gegen Ausbreitung des Coronavirus. 10.03.2020. <https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2020/weitere-massnahmen-gegen-ausbreitung-des-coronavirus.html> (26.06.2020).
- Bundeskanzleramt:* Bundeskanzler Sebastian Kurz: Hochfahren, aber nie unverantwortlich. 22.04.2020. [https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzler-sebastian-kurz-hochfahren-aber-nie-unverantwortlich.html](https://www.bundeskanzleramt.gv.at/bundeskanzleramt/nachrichten-der-bundesregierung/2020/bundeskanzler-sebastian-kurz-hochfahren-aber-nie-unverantwortlich.html) (26.06.2020).
- Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung:* Ministeraufruf.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung:* Bericht Materialien zur sozialen Lage der Studierenden 2020. Wien.
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz:* Coronavirus, Zahlen aus Österreich. Stand 14.05.2020. [https://www.sozialministerium.at/Informationen-zum-Coronavirus/Neuartiges-Coronavirus-\(2019-nCov\).html](https://www.sozialministerium.at/Informationen-zum-Coronavirus/Neuartiges-Coronavirus-(2019-nCov).html) (26.06.2020).
- Macron, Emmanuel:* ADRESSE AUX FRANÇAIS DU PRÉSIDENT DE LA RÉPUBLIQUE. <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2020/03/16/adresse-aux-francais-covid19> (26.06.2020).

Marktforschung: Studie von INTEGRAL, respondi und SINUS: Corona: „Österreich zeigt den stärksten nationalen Bewältigungsoptimismus“ 17.04.2020. <https://www.marktforschung.de/aktuelles/marktforschung/corona-oesterreich-zeigt-den-staerksten-nationalen-bewaeltigungsoptimismus/> (26.06.2020).

Österreichische Nationalbank: Schrittweise Erholung der österreichischen Wirtschaft nach Tiefpunkt Ende März. 14.05.2020. <https://www.oenb.at/Presse/20200514.html> (26.06.2020).

Statista: Arbeitslosenquote in Österreich von Mai 2019 bis Mai 2020. Juni 2020. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/288887/umfrage/arbeitslosenquote-in-oesterreich-nach-monaten/> (26.06.2020).

- **Herbert Grüner**, Prof. Dr., Rektor der New Design University Privatuniversität St. Pölten und Professor für Wirtschaftswissenschaften, Kunsthochschule Berlin-Weissensee, E-Mail: herbert.gruener@ndu.ac.at
- **Daniela Megyesi**, Mag. (FH) Mag. iur, MSc., Prokuristin, Stabsstelle für Qualitätssicherung der New Design University Privatuniversität St. Pölten, E-Mail: daniela.megyesi@ndu.ac.at
- **Johannes Zederbauer**, Mag., Prorektor der New Design University Privatuniversität St. Pölten, E-Mail: johannes.zederbauer@ndu.ac.at

wissenschaftsmanagement

MASTER OF PUBLIC ADMINISTRATION (M.P.A.)

Wissenschaftliche
Einrichtungen
erfolgreich managen

Deutsche Universität für
Verwaltungswissenschaften
Speyer

Berufsbegleitend und praxisnah

Lehrende aus Wissenschaft und Praxis verknüpfen Managementwissen über Personalführung, Controlling und Kommunikation mit neuen Erkenntnissen aus der Wissenschaftsforschung.

Großes Netzwerk

Die Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer und das Zentrum für Wissenschaftsmanagement e.V. (ZWM) bieten langjährige Erfahrung in der Weiterbildung von Führungskräften.

Abschluss: M.P.A.

- + berufsbegleitendes Masterstudium
- + 90 ECTS
- + kompakte Präsenzphasen
- + Dauer: 4 Semester
- + Kosten: 8.965 €

Bewerbung

- + jeweils zum 2. Januar
- + Alle Bewerbungsunterlagen online

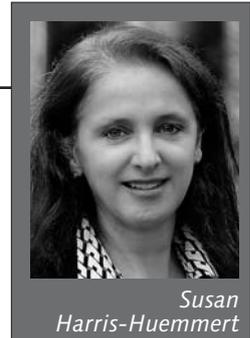
www.wissenschaftsmanagement-speyer.de

Julia Rathke, Susan Harris-Huermann & Michael Hölscher

Wissenschaftsmanagement in der Corona-Krise



Julia Rathke



*Susan
Harris-Huermann*



Michael Hölscher

The Corona-Crisis has forced millions of employees throughout the world into immediate home office, including science managers, who are located at the interface between administrative and academic activities. They are frequently strategic advisers with high levels of exchange across their institutions, in contact with faculties and central administration alike. From a small, admittedly non-representative sample of science managers selected from alumni and students of an executive MPA degree in Science Management at the German University of Administrative Sciences Speyer, in addition to those recruited via Facebook and LinkedIn (N=95), this paper examines how science managers have been and are coping with their changed work situation.

Als sich Mitte März 2020 immer mehr abzeichnen begann, dass „Corona“ nicht nur die Weltpolitik, sondern auch das tägliche Arbeitsleben auf nicht absehbare Zeit und nicht abschätzbare Art und Weise beeinflussen würde, entstand die immanente Frage, welchen Herausforderungen, Veränderungen und Chancen auch das Wissenschaftsmanagement in Deutschland gegenüberstehen könnte. Würde es nach wie vor in der Lage sein, seine Hochschulen genauso zu unterstützen wie bislang? Wir wollten erfahren, welche Bedeutung Homeoffice auf diese Berufsgruppe ausübt, stellt sie doch eine Brückenfunktion in ihren Hochschulen in den verschiedensten Bereichen dar (vgl. Krempkow et al. 2019b). „Wissenschaftsmanagement und Homeoffice – passt das zusammen?“ mit dieser von Symanski (2020) so plakativ formulierten Frage beschäftigt sich dieser Beitrag. Ohne Anspruch auf repräsentative Aussagen über das gesamte Wissenschaftsmanagement an deutschen Hochschulen zu erheben, präsentieren wir mit unserer explorativen Mixed-Method-Studie erste Indizien, die auf die Gesamtheit zutreffen könnten.

1. Forschungsdesign

Mit einem kurzen Online-Fragebogen (20 Fragen, Dauer: ca. 10 Minuten), der an der Deutschen Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer am Lehrstuhl für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement konzipiert wurde, wollten wir möglichst zeitnah Einblick in den Arbeitsalltag dieser Berufsgruppe erhalten. Der Fragebogen wurde nach explorativen Mixed-Method-Prinzipien sowohl mit quantitativen als auch mit offenen (qualitati-

ven) Fragen entwickelt, um – im Sinne eines „Rapid-Response-Research-Ansatzes“ – möglichst zeitnah deskriptive Aussagen über die Arbeitsbedingungen im Wissenschaftsmanagement unter „Corona-Bedingungen“ machen und möglicherweise Handlungsempfehlungen ableiten zu können (vgl. Hahn et al. 2020). Am 30. März wurden per E-Mail Alumni und Studierende des Studiengangs M.P.A. Wissenschaftsmanagement in Speyer über einen offenen Link eingeladen, an der Umfrage teilzunehmen sowie den Link über ihr Netzwerk zu verbreiten. Die Reichweite und Teilnehmer*innenzahl konnten über Facebook und LinkedIn vergrößert werden. Bis zum 10. April 2020 wurden 95 gültige und vollständig ausgefüllte Fragebogen generiert.

85 Befragte haben von der Möglichkeit, die offenen Fragen zu beantworten, Gebrauch gemacht. Ihre Aussagen wurden in MAXQDA kodiert und ausgewertet. Wortwörtlich übernommene Äußerungen wurden durch einen Code, bestehend aus einer durchgehend vergebenen Nummer (01-85), dem Geschlecht (w/m) sowie der Unterscheidung, ob es sich um eine Person mit oder ohne Kinder handelt (oK/K), in Klammern gekennzeichnet. Die Befragten waren im Schnitt 40 Jahre alt, die Altersspanne reichte von 27 bis 57 Jahren. Frauen waren mit 60% leicht überrepräsentiert, was der Berufsgruppe entspricht (vgl. z.B. Höhle/Krempkow 2020; Banscheraus et al. 2017; Kloke 2014; Schneijderberg et al. 2013). 40% der Befragten gaben an, Kinder zu haben, 50% waren kinderlos und 10% machten hierzu keine Angabe. In unserer Stichprobe bezeichneten sich 81% als Wissenschaftsmanager*in. Die Positions- und Aufgabenbeschreibungen und Antworten auf die offenen Fragen der

restlichen 19% lassen darauf schließen, dass sie ebenfalls mit Wissenschaftsmanagementaufgaben betraut sind.

2. Wissenschaftsmanagement im Homeoffice

Obwohl sich die Berufsgruppe der Wissenschaftsmanager*innen noch nicht exakt definieren lässt, ist sie im Hochschulsystem kaum mehr wegzudenken, denn sie arbeitet in verschiedenen Bereichen der Hochschule, z.B. Qualitätsmanagement, Forschungsförderung oder Internationalisierung, sowohl in der Verwaltung als auch im Wissenschaftsbereich (vgl. Banscherus et al. 2017; Krempkow et al. 2019a). Eine Gemeinsamkeit ihrer Tätigkeit ist, dass sie sich häufig in strategischen Positionen, die die Organisationsentwicklung in Hochschulen stark unterstützen, befindet. Eine enge Zusammenarbeit mit der Hochschulleitung ist keine Seltenheit, und Wissenschaftsmanager*innen nehmen an Gremiensitzungen oder Leitungsgesprächen teil.

Im Gegensatz zur Wissenschaft, wo die „Entgrenzung der Arbeit“, also die „zeitliche und räumliche Flexibilität“ (BMAS 2015) üblich ist, gilt das für die Hochschulverwaltung in viel geringerem Maße. Wissenschaftsmanager*innen dürften sich unter Umständen auch in dieser Hinsicht in einem Zwischenraum, einem „Third Space“ (Whitchurch 2008) befinden.

So arbeiteten zum Zeitpunkt der Befragung 56% der Befragten ausschließlich im Homeoffice, weitere 30% sowohl im Homeoffice *als auch* an ihrem üblichen Arbeitsplatz und nur 14% waren nach wie vor ausschließlich an ihrem üblichen Arbeitsplatz tätig. Denjenigen, die – zumindest teilweise – im Homeoffice arbeiteten, konnten wir mittels Filterführung gezielt Fragen zu den derzeitigen Erfahrungen im Homeoffice stellen. Dies gab uns die Möglichkeit, breite Homeoffice-Erfahrungen von 82 Wissenschaftsmanager*innen empirisch zu erforschen.

Besonderheiten der Pandemie-Lockdown-Situation

Homeoffice unter Pandemie-Lockdown-Gegebenheiten ist in vielerlei Hinsicht nicht mit einer üblichen Homeoffice-Situation vergleichbar (vgl. Tabelle 1). Daher haben wir zusätzlich diejenigen Wissenschaftsmanager*innen, die angaben, derzeit im Homeoffice zu arbeiten, gefragt, ob sie bereits früher Erfahrung mit Homeoffice gemacht haben. 26% dieser Gruppe haben mit dieser Arbeitsweise bisher keine Erfahrungen sammeln können, 48% berichten, zumindest ab und zu Homeoffice genutzt zu haben. Nur 18% haben dies bereits bisher regelmäßig getan. Diese Zahl ähnelt Zahlen aus Studien des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) und des Leibniz-Zentrums für Europäische Wirtschaftsforschung, aus denen hervorgeht, dass vor der Corona-Krise nur 16% aller Angestellten in Betrieben ein sog. mobiles Arbeiten ermöglicht wurde. In Unternehmen mit mindestens 50 Mitarbeitern hatten nur 22% der Beschäftigten einmal pro Woche Homeoffice (Grunau et al. 2019).

In einer anschließenden offenen Frage haben wir diejenigen, die sowohl derzeit im Homeoffice arbeiten als auch vor Corona im Homeoffice gearbeitet haben, gebeten, zu erläutern, ob und inwiefern sich aus Ihrer Sicht das Homeoffice, wie sie es bisher kannten, von dem Homeoffice *in* der Corona-Krise unterscheidet. 54 Befragte haben diese Frage beantwortet und davon gaben nur fünf Personen (Männer und Frauen/mit und ohne Kinder) an, es gäbe kaum bzw. keine Unterschiede. Die Antworten der restlichen 49 Wissenschaftsmanager*innen lassen sich in folgende sechs Kategorien zusammenfassen:

Tab. 1: Qualitative Auswertung der offenen Frage: „Unterscheidet sich aus Ihrer Sicht das Homeoffice, wie Sie es bisher kannten, von dem Homeoffice in der Corona-Krise? Falls ja, inwiefern?“

Kategorie	Nennungen (absolute Häufigkeiten)
<u>Alle Aufgaben</u> müssen vom Homeoffice aus erledigt werden	18
<u>Andere Familienmitglieder</u> sind ebenfalls zu Hause	17
Homeoffice ist <u>nicht freiwillig</u> , viele sind im Homeoffice	16
Homeoffice ist <u>zeitlich nicht begrenzt</u>	16
<u>Digitale Kommunikation</u> hat eine viel größere Bedeutung	15
<u>Keine Abwechslung</u> und Auflockerungen des Alltags	6

Alle Aufgaben müssen aus dem Homeoffice erledigt werden

Hatte man sich früher gezielt Aufgaben gewählt, die man lieber im Homeoffice als im Büro erledigen möchte, „[...] müssen nun alle Aufgaben in dieser Situation erledigt werden, auch solche, für die eine Büro-Situation besser geeignet ist“ (TN42-m-K). Die Befragten stellten dabei aber auch fest, dass viel mehr Aufgaben problemlos aus dem Homeoffice erledigt werden konnten als vorher für möglich gehalten wurde, und sich „[...] das ein oder andere Vorurteil bzgl. Homeoffice erledigt hat, z.B. ‚meine Aufgaben kann man nicht im Homeoffice machen‘,“ (TN17-w-oK). Allerdings gibt es gleichzeitig nach wie vor Aufgaben, die (z.B. aus datenschutzrechtlichen Gründen) nicht sinnvoll ins Homeoffice verlagert werden können. Davon berichteten jedoch insgesamt nur drei der befragten Wissenschaftsmanager*innen.

Andere Familienmitglieder sind ebenfalls zu Hause

Nicht nur für Wissenschaftsmanager*innen wurde das Homeoffice mehr oder weniger verpflichtend eingeführt, sondern auch viele andere Berufstätige sowie Schul- und Kindergartenkinder waren zu Hause (vgl. Müller et al. 2020, Kohlrausch/Zucco 2020). War man früher „[...] üblicherweise allein im Homeoffice und teilte das Heimbüro nicht nebenbei mit der Familie“ (TN32-w-K), „[...] sind jetzt sowohl schulpflichtige Kinder im Haushalt als auch der Ehepartner. Alle versuchen zu arbeiten, ihre Dinge zu erledigen“ (TN43-w-K). Ein Mitarbeiter im Qualitätsmanagement fasste dies so zusammen:

„Da derzeit zwei Erwachsene im Homeoffice arbeiten, ein Kind in den Abiturprüfungen steckt und ein weiteres Kind im Homeschooling betreut werden muss, sind die aktuellen Erfahrungen nur schwer auf ein geregelt Homeoffice zu übertragen“ (TN50-m-K).

Homeoffice ist nicht freiwillig

Während vor dem Pandemie-Lockdown Homeoffice eine – wenn auch nicht immer vom Arbeitgeber angebotene – freiwillige Möglichkeit zum Arbeiten zu bestimmten Zeiten für bestimmte Aufgaben möglich war, entstand hier erstmals die Situation, dass es über einen langen Zeitraum weder eine Wahl noch eine Alternative gab:

„Vorher war es eine freiwillige bzw. selbst gewählte Entscheidung – einen Tag mal Homeoffice zu machen ist eine willkommene Abwechslung. Und man konnte in Ruhe Dinge erledigen. Doch nun ist es ‚Zwang‘“ (TN78-w-oK). Da Homeoffice nicht freiwillig, sondern mehr oder weniger verpflichtend verordnet wurde, war ein hoher Prozentsatz der Kolleg*innen und Mitarbeiter*innen im Homeoffice. Das hatte zur Folge, dass sich auch Menschen im Homeoffice befanden, denen diese Art zu arbeiten nicht liegt (vgl. auch Abbildung 1) und die von sich selbst sagten: *„Ich bin kein Homeoffice-Mensch“* (TN15-m-oK).

Homeoffice ist zeitlich nicht begrenzt

Entsprechend war Homeoffice viel weniger eine zeitlich begrenzte Alternative zum Arbeiten im Büro, sondern wurde für viele Menschen zu einem Dauerzustand. Ganze Tage und Wochen wurden über einen langen Zeitraum im Homeoffice verbracht und nicht nur Randzeiten (abends oder morgens) oder vereinzelte Tage. Eine Wissenschaftsmanager*in drückte dies exemplarisch so aus: *„Bisher war ich immer einen Tag pro Woche fix im Homeoffice, jetzt die ganze Zeit. Das fühlt sich anders an“* (TN83-2-oK).

Digitale Kommunikation

Zu den Aufgaben, die vollständig ins Homeoffice verlegt wurden, gehört ein zentraler Aufgabenschwerpunkt im Wissenschaftsmanagement, nämlich die Kommunikation mit den Kolleg*innen und Mitarbeiter*innen. Entsprechend hat der Umfang an digitaler Kommunikation deutlich zugenommen:

„Früher konnte ich alles, was persönliche Kommunikation mit den Kollegen ... benötigte, im Büro erledigen. Jetzt müssen andere Lösungen gefunden werden (Videokonferenzen, elektronische Unterschriften und Stempel...) und nicht alle Kollegen sind gut zu erreichen“ (TN84-w-K).

Durch den weitgehenden Wegfall persönlicher Face-to-Face-Kommunikation wurden mehr Telefonate geführt, häufiger E-Mails geschrieben und die Team-Kommunikation fand über virtuelle Kommunikationskanäle statt. Die meisten Äußerungen wurden neutral verfasst, dennoch gab es auch immer wieder Stimmen, die die Kommunikationssituation auch kritisch bewerteten: *„Zu viele Ablenkungen. Zu wenige soziale Kontakte. Fehlender Tapetenwechsel. Fehlende Arbeit im Team“* (TN15-m-oK). Wie diese exemplarische Äußerung hatten fast alle negativen Bewertungen mit den eingeschränkten informellen Kommunikationsmöglichkeiten bzw. der abschließlichen Möglichkeit zu digitaler Kommunikation zu tun und nicht etwa mit Hard- oder Softwareproblemen (vgl. auch Tabelle 2).

Zum einen entfielen persönliche ad-hoc-Treffen vollständig. Die Wichtigkeit derartiger informeller und sponta-

ner Kommunikationskanäle – sei es in der Mittagspause, auf dem Flur, zwischen Tür und Angel usw. – wurde von den Befragten immer wieder hervorgehoben. Angesichts der kommunikationsintensiven Schnittstellenfunktion, die das Wissenschaftsmanagement häufig einnimmt (vgl. Krücken 2008), ist zu vermuten, dass eben diese informellen Kommunikationssituationen – zumindest langfristig – in ihrer vertrauensbildenden und diplomatischen Funktionalität nicht durch digitale Kommunikation ersetzt werden können. Andererseits wurde auch von verbesserten Kommunikationsstrukturen durch die offensichtlich regelmäßiger und zielgerichteter stattfindende Online-Kommunikation berichtet, wie im folgenden Beispiel:

„Ich habe das Gefühl unser Team kommuniziert mehr als vorher. Schon allein dadurch, dass wir jeden Morgen eine online Teambesprechung haben“ (TN48-w-oK). Und da man *„nicht mehr ‚nur mal kurz‘ Kolleginnen und Kollegen im Büro aufsuchen kann, muss man den Inhalt der Kommunikation mehr priorisieren“* (TN 17-w-oK).

Aber nicht nur für die Organisation, sondern auch für das persönliche Wohlbefinden scheinen diese spontanen Begegnungen sehr wichtig zu sein, denn 31 Befragte – insbesondere kinderlose (25) – berichteten explizit von *„Vereinsamungstendenzen“* und vermissten *„den fehlenden Kontakt zu Kolleg*innen“*. Eine Wissenschaftsmanagerin formulierte dies so: *„Auf Dauer wäre es mir zu einsam im Homeoffice zu arbeiten. Ich wohne bereits allein, da fehlen mir die Kollegen zum Austausch“* (TN79-w-oK). Eine Referentin fasste die unterschiedlichen Kommunikationstendenzen plakativ zusammen: *„Kommunikation findet regelmäßig und geplant statt, der ungeplante Teil fehlt allerdings“* (TN 74-w-K).

Zusätzlich erschwerte wurde die Kommunikation durch die teilweise sehr unterschiedlichen Bedingungen, unter denen Homeoffice jeweils gelebt wird. Der wohl einschneidendste Unterschied an dieser Stelle ist, ob Kinder zu Hause betreut werden mussten oder nicht. Homeoffice mit Kindern zuhause schien die terminliche Absprache und Erreichbarkeit schwieriger zu gestalten bzw. diese wurde dann auch vermehrt in Randzeiten gedrängt. Dies betraf dann in der Regel alle Beteiligten. So wurde berichtet, die Kommunikation sei *„mühsamer und aufwändiger geworden“* und es sei mitunter schwierig gewesen, *„Zeiten für Austausch zu finden, da viele Kolleg*innen derzeit ihre Kinder zu Hause betreuen“* (TN1-w-K).

Ein Großteil der sonstigen Abwechslung fällt ebenfalls weg

Im Unterschied zur üblichen Homeoffice-Situation fehlte für die Befragten die normale Option ins Büro zu gehen und dort Kolleg*innen zu treffen sowie sämtliche alternative Möglichkeiten des Ortswechsels, der Abwechslung oder auch der körperlichen Betätigung. So berichtete zum Beispiel eine Referentin: *„Anders als an meinem normalen Homeoffice-Tag, an dem ich abends oft privat unterwegs war, bin ich nun fast den ganzen Tag durchgängig zu Hause“* (TN76-w-oK).

Allgemeine Bewertung des Homeoffice

Angesichts der erschwerten Bedingungen des allgemeinen Pandemie-Lockdowns, fiel die allgemeine Bewer-

tung von Homeoffice durch das Wissenschaftsmanagement deutlich positiv aus (vgl. Abbildung 1). Auch wenn nur rund ein Viertel der Befragten angab, der Arbeitsalltag habe sich durch Homeoffice kaum verändert, waren doch rund zwei Drittel überzeugt, ihre wichtigsten Aufgaben problemlos im Homeoffice erledigen zu können. 43% waren sogar der Meinung, Homeoffice habe mehr Vorteile als Nachteile. Insbesondere die technischen Möglichkeiten im Homeoffice wurden von fast 90% der Befragten als gut eingestuft. Überdies gaben etwa zwei Drittel der Befragten an, sie hätten einen geeigneten Arbeitsplatz und würden gerne im Homeoffice arbeiten. Nur etwa jedem fünften Befragten fiel es nach eigenen Angaben schwer, im Homeoffice konzentriert zu arbeiten. Auch wenn sich die große Mehrheit freute, auf ihren üblichen Arbeitsplatz zurückzukehren (79%), so wünschten sich doch entsprechend mehr als die Hälfte mehr Möglichkeiten zu Homeoffice auch nach der Corona-Krise. Inwieweit sich dieses positive Bild vor allem durch das Tätigkeitsprofil im Wissenschaftsmanagement, durch eine relativ große Flexibilität, die diese Tätigkeit auch unter Normalbedingungen häufig verlangt, oder mit anderen Gründen zusammenhängt, lässt sich auf der Grundlage unserer Studie nicht sagen.

Ergänzend haben wir diejenigen, die – zumindest teilweise – im Homeoffice arbeiteten, gebeten, uns in einer offenen Frage ihre Erfahrungen dort zu beschreiben und zu bewerten. Tabelle 2 enthält die Zuordnung der inhaltlichen Aussagen zu entweder einer positiven oder einer negativen Bewertung. Als ein häufiger Vorteil von Homeoffice wurde die Zeitersparnis durch Wegfall des Pendelns genannt. Dies betraf sowohl Wochenendpendler*innen, die im Homeoffice eine verbesserte Möglichkeit der Vereinbarkeit von Beruf und Privatleben sahen, als auch tägliche Pendler*innen, die die gesparte Zeit für einen früheren Arbeitsbeginn oder vermehrten Sport nutzen konnten. So berichtete eine Referentin: „Da ich rund 50km Anfahrt zur Hochschule habe, erspart mir das Homeoffice einiges an Zeit und Nerven (mit dem Auto im Stau)“ (TN17-w-oK).

Insgesamt birgt Homeoffice die Chance zu mehr zeitlicher Flexibilität, was umgekehrt dazu führen kann, dass

sich Arbeitszeit und -ort zunehmend weniger gut voneinander trennen lassen („Entgrenzung“). Ob Homeoffice die Möglichkeit des konzentrierten Arbeitens bietet oder die Gefahr der vermehrten Ablenkung, hängt von der persönlichen Lebenssituation ab. Zwar gab es auch Alleinstehende, die berichteten, sich im Homeoffice nicht gut konzentrieren zu können, doch meist wurde von ablenkenden Kindern und/oder Ehepartner*innen berichtet. Ähnlich hing die Sehnsucht nach mehr persönlichem Kontakt zu Kolleg*innen mit der persönlichen Situation zusammen. Auch hier gab es Eltern, die diesen Punkt erwähnten, die große Mehrheit war allerdings alleinstehend bzw. kinderlos.

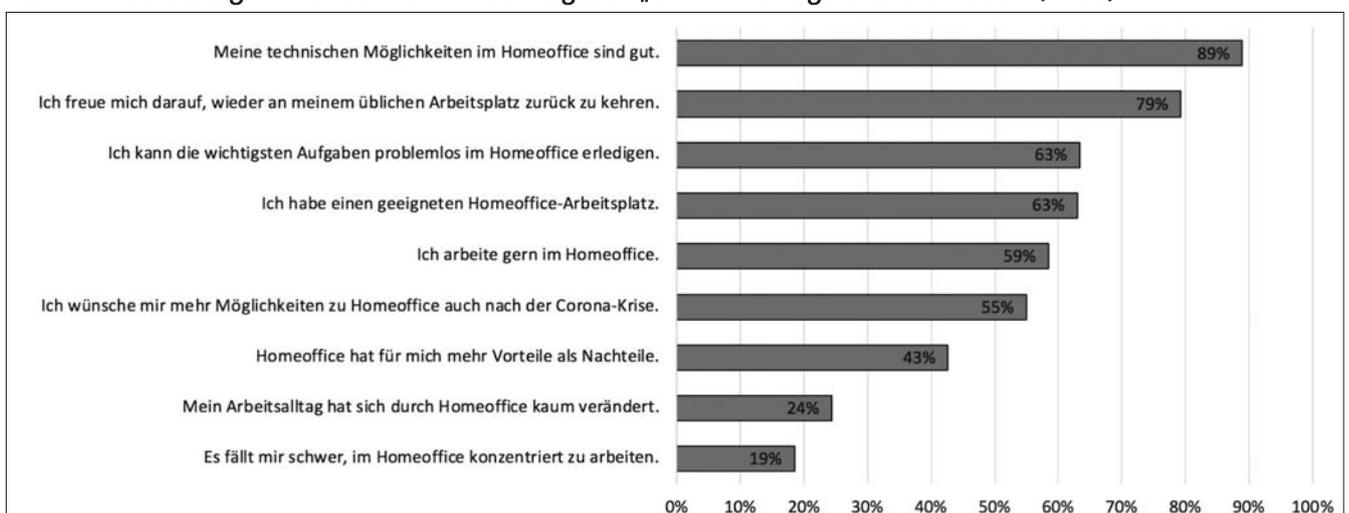
Auch hier wird wieder deutlich, dass Homeoffice in Zeiten des Pandemie-Lockdowns sich nicht mit Homeoffice unter „normalen“ Bedingungen vergleichen lässt, in denen dann Homeoffice allerdings vermutlich wieder seltener möglich sein wird. Zusammenfassend lässt sich dies anhand der Aussage einer Wissenschaftsmanagerin illustrieren:

„Da ich einen langen Arbeitsweg habe, nützt mir das Homeoffice zeitlich. Da jedoch gerade an anderen Ecken viel Zeit investiert werden muss (Kinderbetreuung zuhause), gibt es momentan keinen Zeitgewinn durch das Homeoffice. Homeoffice zu „normalen“ Zeiten ist sinnvoll, da ich mir den langen Arbeitsweg spare und ganze Arbeitsbereiche problemlos vom heimischen Rechner aus bearbeiten kann. Leider ist mein Arbeitgeber (Öffentlicher Dienst) nicht ganz so flexibel, so dass ich normalerweise nicht oft die Möglichkeit zum Homeoffice habe“ (TN81-w-K).

3. Jenseits von Homeoffice

Der weit verbreitete Umzug ins Homeoffice war die größte Veränderung, die das Wissenschaftsmanagement in den vergangenen Monaten zu bewältigen hatte. Im Folgenden wollen wir aber auf eben jene Äußerungen eingehen, die sich mit der derzeitigen Arbeitssituation (relativ) unabhängig von einer etwaigen Homeoffice-Situation beschäftigen, auch wenn sie sich nicht gänzlich trennen lassen. So betreffen weitere Veränderungen des

Abb. 1: Arbeitsalltag im Homeoffice in % der Angaben „trifft voll und ganz zu & trifft zu“. (N: 82)



Tab. 2: Qualitative Auswertung der offenen Frage: „Bitte beschreiben und bewerten Sie Ihre Erfahrungen im Homeoffice.“ N: 50 TN (in Klammern absolute Häufigkeiten der Nennungen).

positiv	negativ
Zeitersparnis durch Wegfall des Pendelns (5)	Persönlicher Kontakt zu Kolleg*innen fehlt (12)
Weniger Ablenkung, mehr Konzentration (9)	Mehr Ablenkung, weniger Konzentration (12)
Flexible Zeiteinteilung über den Tag (7)	Entgrenzung von Arbeitszeit/-ort (6)
	Nicht alle Aufgaben lassen sich im HO erledigen (2)
	Digitale Kommunikation anstrengend/schwierig (4)
	Fehlender Ortswechsel (2)

Arbeitsalltags das Arbeitspensum sowie die veränderten Aufgaben.

Arbeitspensum

Mit einer geschlossenen Frage haben wir zunächst die Veränderung des Arbeitspensums seit „Corona“ abgefragt. Danach gaben 31% der Befragten an, deutlich bzw. etwas mehr als vor Corona zu arbeiten, 34% gaben an, in etwa genauso so viel wie vorher zu arbeiten und die restlichen 33% arbeiteten deutlich bzw. etwas weniger.

In der anschließenden offenen Frage haben wir die Befragten gebeten, zu beschreiben und zu bewerten, wie sich ihr Arbeitsalltag (Arbeitspensum, Kommunikation, Struktur ihres Arbeitsalltags etc.) in den letzten Wochen verändert hat, woran sich 84% der Befragten beteiligten. Auch in diesen qualitativen Aussagen hielten sich „höheres Pensum“ und „niedrigeres Pensum“ rein quantitativ die Waage. Interessant waren vor allem die Gründe für ein geringeres bzw. höheres Arbeitspensum. Zum einen berichteten die Befragten von Transformationskosten, in dem Sinne, dass zu Anfang der Krise [...] *„das Arbeitspensum höher war, da Prozesse auf Anweisung extrem schnell auf digital umgesetzt werden mussten“* (TN70-m-K). Arbeitszeitersparnis ergab sich vor allem aus dem Wegfall von bestimmten Terminen, Konferenzen oder anderen Aufgaben, die eine persönliche Face-to-Face-Interaktion erfordern. So berichtete eine Referentin:

„Das Arbeitspensum ist bedingt durch die Absage zahlreicher Termine (insbesondere mit externen Gästen), durch das Verschieben von Gremienterminen und Abstimmungsgesprächen sowie durch die unklare Situation bezüglich der Verwaltungsfristen des Landes (MWK) und dadurch der Projektzeitpläne kurzfristig deutlich geringer geworden“ (TN89-w-oK).

Aufgaben

Wenden wir unser Augenmerk den inhaltlichen Aufgaben zu, so gaben zunächst 13 der von uns befragten Wissenschaftsmanager*innen an, ganz akut mit dem aktuellen Krisenmanagement beschäftigt gewesen zu sein. Eine Wissenschaftsmanagerin in leitender Funktion berichtete hierzu exemplarisch:

„Neben der ‚normalen‘ Arbeit kommt noch die des Krisenmanagements hinzu, z.B. Beschäftigte auffangen, Arbeitsplätze abwandeln, Arbeit neu strukturieren, Tätigkeiten neu priorisieren, Kundenkontakte neu erfinden, Öffentlichkeitsarbeit, Beschaffung“ (TN87-w-K). Außerdem stellte die kurzfristige und umfassende Umstellung auf Online-Lehre an allen deutschen Hochschulen eine Herausforderung, nicht nur für die Lehrenden, sondern

auch für elf der von uns befragten Wissenschaftsmanager*innen dar. Von einer deutlichen Zeitersparnis durch den Wegfall von Terminen, Dienstreisen oder Konferenzen berichteten nur 11 Befragte. Durch die Zeitersparnis würden dann allerdings häufig *„jetzt die Dinge erledigt, für die bisher eher wenig Zeit war“* (TN65-w-K).

Schließlich waren drei Befragte an Drittmittelanträgen für *„Corona-Forschung“* (TN76-w-OK) beteiligt, was in Bezug auf die Aufgabenverschiebung ebenso das Wissenschaftsmanagement betrifft.

4. Diskussion und Ausblick

„Wissenschaftsmanagement und Homeoffice – passt das zusammen? Und wie!“ lautet Ute Symanskis euphorische Antwort und sie führt weiter aus: *„Mir fällt tatsächlich kein einziger Job im Wissenschaftsmanagement ein, der nicht im Homeoffice erledigt werden könnte“* (Symanski 2020, S. 33). Unsere empirischen Daten deuten in eine ähnliche, wenn auch nicht ganz so eindeutige Richtung. So können zwar letztlich doch nicht alle Aufgaben im Homeoffice erledigt werden, aber sicherlich viel mehr als zuvor für möglich gehalten. Den erzwungenen und flächendeckenden Wechsel ins Homeoffice scheint das Wissenschaftsmanagement dementsprechend mit Bravour gemeistert zu haben. Doch was können wir daraus für die Zukunft schließen? Welche Chancen haben flexiblere Arbeitszeiten und Arbeitsorte (wie z.B. Homeoffice), sich als neue Art zu arbeiten im Wissenschaftsmanagement zu etablieren?

Mit einer offenen Frage wollten wir von Wissenschaftsmanager*innen erfahren, mit welchen Veränderungen ihres Arbeitsalltags sie nach einer Rückkehr zur „Normalität“ nach dem Ende der Corona-Krise (im Vergleich zu vorher) rechnen. 74 Wissenschaftsmanager*innen äußerten sich zu möglichen Veränderungen „nach Corona“. Zwar waren elf von ihnen der Meinung, es werde keine oder kaum Veränderung geben, allerdings bezogen sich insgesamt 31 Äußerungen auf ein flexibleres Arbeiten und/oder mehr Möglichkeiten, im Homeoffice zu arbeiten und würden eine solche Entwicklung explizit begrüßen (vgl. auch Abbildung 1). Eine Mitarbeiterin formulierte dies so:

„Die Universität hat sich in den letzten Jahren mit der Möglichkeit, im Homeoffice zu arbeiten, sehr schwergetan. Da dies nun innerhalb kürzester Zeit ermöglicht wurde, gibt es m. A. keinen Weg zurück“ (TN89-w-K). Ein Referent war der Meinung:

„Es wird deutlich, wie viel im Homeoffice möglich ist. Ich wünsche mir nach der Krise, dass in meiner Organisation weiterhin unbegrenzt Homeoffice möglich ist.“ (TN70-m-K)

Die unterschiedlichen Auswirkungen der Corona-Krise für Verwaltung und Wissenschaft brachte eine Wissenschaftsmanagerin auf den Punkt:

„Vermutlich werden mehr Kollegen aus der Verwaltung die Möglichkeit nutzen, bis zu 30% Homeoffice zu bean-

tragen. Ich erwarte keine größeren Veränderungen bei den Wissenschaftlern, da diese Kollegen sowieso immer flexibel und selten aus dem Büro gearbeitet haben" (TN84-w-K).

Tab. 3: Qualitative Auswertung der offenen Frage: „Mit welchen Veränderungen Ihres Arbeitsalltags rechnen Sie nach einer Rückkehr zur ‚Normalität‘ nach dem Ende der Corona-Krise (im Vergleich zur Zeit davor)?“

Kategorie	Nennungen (absolute Häufigkeit)
Mehr Homeoffice und flexibleres Arbeiten	31
Mehr Digitalisierung (Online-Meetings, Online-Lehre, weniger Dienstreisen)	25
(kurzfristig) erhöhter Arbeitsaufwand und Unsicherheit	10
Verändertes Alltagsleben durch Virus/soziale Distanzierung	5
Entschleunigung und Reflexion	5
Mehr Motivation durch Wertschätzung von Büro & Kolleg*innen	5
Effizientere Arbeitsabläufe	4
Keine/kaum Veränderungen	11

Damit verbunden erwarteten die Befragten, dass es künftig mehr Digitalisierung geben wird. Insbesondere die Notwendigkeit von Dienstreisen würde ihrer Meinung nach häufiger in Frage gestellt, ebenso wie sich bestimmte Online-Formate in der Lehre durchsetzen würden. Auch wurde erwartet, dass das Virus und der Umgang mit Krankheit und Ansteckung sich auch langfristiger im Arbeitsalltag bemerkbar machen werden. Dazu gehörten „[...] weiterhin mehr Abstand, mehr Beachtung der Hygieneregeln z.B. zu Grippezeiten. Hoffentlich mehr Einsicht von kranken Kolleg*innen, nicht krank zur Arbeit zu erscheinen (weniger Präsenz zum Wohle aller)“ (TN53-w-oK). Schließlich erhofften sich fünf Befragte eine dauerhafte Entschleunigung des Arbeitsalltags und eine bewusste Reflexion der bisherigen Arbeitsweise. Vier erwarteten, dass die Arbeitsabläufe effizienter gestaltet werden würden.

Obwohl die erzwungene Homeoffice-Erfahrung die Akzeptanz von Homeoffice sowohl bei den Vorgesetzten als auch bei den Mitarbeiter*innen deutlich erhöht haben dürfte, bleibt auch nach Corona zu erwarten, dass nicht alle Menschen im Homeoffice arbeiten wollen und nicht alle Vorgesetzten dies ihren Mitarbeiter*innen ermöglichen werden. Offen bleiben zudem die mittel- bis langfristigen Folgen insbesondere der fehlenden informellen Kommunikation, die sich noch nicht abschätzen lassen. Dennoch hat unsere Analyse gezeigt, dass flexiblere Lösungen im Umgang mit Arbeitszeit und -ort gewünscht sind. Betrachtet man die derzeitigen politischen Entscheidungen und virologischen Forschungsansätze, so ist sogar davon auszugehen, dass verbesserte Homeoffice-Optionen künftig sinnvoll sein werden. Zum einen, um die Akzeptanz bei allen Beteiligten (Mitarbeiter*innen und Vorgesetzten), auch bei geringsten Krankheitssymptomen nicht am Arbeitsplatz zu erscheinen, zu erhöhen. Zum anderen aber auch, um die auf lange Sicht evtl. nicht zuverlässig gewährleistete Kinderbetreuung in Schule, Kita und Krippe auffangen zu können. Um Homeoffice möglichst effektiv für alle Beteiligten umsetzen zu können, gilt es, optimale Rahmenbedingungen zu schaffen. Ein Blick auf unsere Abschlussfrage, welche (weiteren) Hilfestellungen oder Unterstützungs-

maßnahmen sich die Befragten in den nächsten Wochen wünschen, kann als Orientierung dafür genommen werden, wie dies für die im Wissenschaftsmanagement Tätigen kurz-, mittel- und langfristig geschehen kann. Von der Möglichkeit Wünsche zu äußern machten allerdings nur 28 unserer 95 Befragten (30%) Gebrauch. 44 (46%) machten keine Angabe und weitere 23 (24%) gaben explizit an, keine Wünsche zu haben und beschrieben teilweise, dass sie in jeder Hinsicht derzeit gut ausgestattet und informiert seien. Eine Wissenschaftsmanagerin formulierte dies beispielsweise so: „Bin zufrieden, alles andere wäre ein Glückslos (zweiter Bildschirm zu Hause)“ (TN58-w-oK) und ein Wissenschaftsmanager war sogar der Meinung „[...] das Krisenmanagement an meiner Hochschule ist vorbildlich“ (TN15-m-oK).

Die geäußerten Wünsche lassen sich fünf Kategorien zuordnen. Zumeinen beziehen sich zehn Wünsche auf „klare Strategien von Bund und Land“ (TN87-w-K) und/oder eine klare „Informationspolitik der Universität“ (TN34-w-oK). Des Weiteren konnten wir jeweils sechs Äußerungen identifizieren, die sich a) auf die Unterstützung bei der virtuellen Kommunikation, b) die Hardwareausstattung (zu Hause) sowie c) die Softwareausstattung (z.B. Zoom-Lizenzen etc.) beziehen. Schließlich wünschen sich sechs Befragte mehr Flexibilität, sei es in Bezug auf einen Freizeitausgleich für die bisher geleistete Mehrarbeit oder in Bezug auf die Kinderbetreuung angesichts der weiterhin eingeschränkten Betreuungsmöglichkeiten in Schulen und Kindergärten. Eine stellvertretende Referatsleiterin im Qualitätsmanagement fasste dies in ihrem Statement plakativ zusammen:

„Ich wünsche mir manchmal etwas mehr Gelassenheit und Zuversicht, wenn sich neue Abläufe erst einspielen müssen. Ich bin sicher, dass wir die aktuelle Situation meistern. Dies ist aktuell eine große Herausforderung für alle. Auch Führungskräfte sind hier nochmal besonders gefordert. Für mich hier sehr wichtig sind Stabilität, Verlässlichkeit und das Ausstrahlen von Ruhe. Aufgeregte Kommunikation und Handlungen helfen wenig und verunsichern nur noch mehr. Hier wünsche ich mir mehr Sensibilität“ (TN78-w-oK).

Ein großes Fragezeichen hinterlässt unsere Studie in Hinblick auf die kurz-, mittel- und langfristigen Folgen für die Gleichstellung. So deutet bereits eine Studie aus dem Jahr 2019 darauf hin, dass Väter und Mütter die Möglichkeiten zu zeitlich und räumlich flexiblem Arbeiten ganz unterschiedlich nutzen: „Väter nutzen Homeoffice und selbstbestimmte Arbeitszeiten ausschließlich, um deutlich länger zu arbeiten (...) Mütter (...) nutzen Homeoffice und völlig selbstbestimmte Arbeitszeiten (...) viel mehr für Kinderbetreuung“ (Lott 2019, S. 6). Ob und inwiefern es einen „Rückschritt durch Corona“ (Kohlrausch/Zucco 2020) und eine „entsetzliche Retraditionalisierung“ (Allmendinger 2020) auch im Wissenschaftsmanagement geben wird, dürfte – angesichts der Tatsache, dass auf absehbare Zeit mit massiven Einschränkungen bei der Kinderbetreuung zu rechnen ist –

eine Frage sein, die Wissenschaft, Hochschul- und Landespolitik noch lange Zeit beschäftigen wird und sollte. Das BMBF-Verbundprojekt KaWuM (vgl. www.kawum-online.de) befindet sich hierbei in der Situation, über 1.000 Wissenschaftsmanager*innen unmittelbar vor der Corona-Krise befragt zu haben und eine weitere Befragungswelle für 2022 zu planen. Hier werden wir unter anderem auch den hier offen gebliebenen Fragen systematisch nachgehen.

Literaturverzeichnis

- Allmendinger, J. (2020): Familie in der Corona-Krise: Die Frauen verlieren ihre Würde. Gastbeitrag. In: DIE ZEIT, 12.05.2020, <https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2020-05/familie-corona-krise-frauen-rollenverteilung-rueckentwicklung> (24.05.2020).
- Banscherus, U./Baumgärtner, A./Böhm, U./Golubchhykova, O./Schmitt, S./Wolter, A. (2017): Wandel der Arbeit in Wissenschaftsunterstützenden Bereichen an Hochschulen. Hochschulreformen und Verwaltungsmodernisierung aus Sicht der Beschäftigten. In: Study Nr. 362. Stuttgart.
- BMAS (2015): Monitor „Mobiles und entgrenztes Arbeiten“ Aktuelle Ergebnisse einer Betriebs- und Beschäftigtenbefragung. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a873.pdf?sessionid=8F8A0BE82E8901FE53152FCEE0E38D66?__blob=publicationFile&v=2 (24.05.2020).
- Grunau, P./Ruf, K./Steffes, S./Wolter, S. (2019): Mobile Arbeitsformen aus Sicht von Betrieben und Beschäftigten: Homeoffice bietet Vorteile, hat aber auch Tücken. In: IAB Kurzbericht, 11. Nürnberg.
- Hahn, U./Lagnado, D./Lewandowsky, S./Chater, N. (2020): Crisis knowledge management: Reconfiguring the behavioural science community for rapid responding in the Covid-19 crisis. <https://psyarxiv.com/hsxdk/download?format=pdf> (25.06.2020).
- Höhle, E./Krempkow, R. (2020): Die Prüfung der Datenqualität bei einer heterogenen, teilweise unbestimmten Befragtengruppe. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), 14 (2), S. 50.
- Kloke, K. (2014): Qualitätsentwicklung an deutschen Hochschulen: Professionstheoretische Untersuchung eines neuen Tätigkeitsfeldes. Wiesbaden.
- Kohlrausch, B./Zucco, A. (2020): Die Corona-Krise trifft Frauen doppelt. Weniger Erwerbseinkommen und mehr Sorgearbeit, Policy Brief WSI, 05/2020, Nr. 40.
- Krempkow, R./Harris-Huermann, S./Hoelscher, M./Janson, K. (2019a): Wissenschaftsmanagement: quo vadis? Ansätze zur Definition, Personal- und Organisationsentwicklung. In: Personal in Hochschule und Wissenschaft entwickeln, 4, S. 17.
- Krempkow, R./Harris-Huermann, S./Hoelscher, M./Janson, K. (2019b): Was ist die Rolle des Hochschul- und Wissenschaftsmanagements bei der Entwicklung von Hochschulen als Organisation? In: Personal- und Organisationsentwicklung (P-OE), 14 (1), S. 6.
- Krücken, G. (2008): Lässt sich Wissenschaft managen? In: Wissenschaftsrecht, 41 (4), S. 345.
- Lott, Y. (2019): Weniger Arbeit, mehr Freizeit? Wofür Mütter und Väter flexiblere Arbeitszeitarangements nutzen. In: WSI-Report 47.
- Müller, K.-U./Samtleben, C./Schmieder, J./Wrohlich, K. (2020): Corona-Krise erschwert Vereinbarkeit von Beruf und Familie vor allem für Mütter – Erwerbstätige Eltern sollten entlastet werden. In: DIW Wochenbericht, 19.
- Schneijderberg, C./Merkator, N./Teichler, U./Kehm, B. (Hg.) (2013): Verwaltung war gestern? Neue Hochschulprofessionen und die Gestaltung von Studium und Lehre. Frankfurt.
- Symanski, U. (2020): Einfach mal zu Hause bleiben. In: DUZ Wissenschaft und Management, 3, S. 33.
- Whitchurch, C. (2008): Shifting Identities and Blurring Boundaries: the Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. In: Higher Education Quarterly, 62 (4), pp. 377.

■ **Julia Rathke, Dr.**, Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer, E-Mail: rathke@uni-speyer.de

■ **Susan Harris-Huermann, Dr.**, Professor for International Educational Leadership and Management, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, E-Mail: susan.harris-huermann@ph-ludwigsburg.de

■ **Michael Hölscher, Dr.**, Professor für Hochschul- und Wissenschaftsmanagement, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer, E-Mail: hoelscher@uni-speyer.de

Aus der Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Peer Pasternack, Daniel Hechler & Justus Henke

Die Ideen der Universität

Hochschulkonzepte und hochschulrelevante Wissenschaftskonzepte

Einst genügte es, von „universitas magistrorum et scholarium“, „universitas litterarum“, der „Humboldtschen Universitätsidee“ oder dem „Wesen der deutschen Universität“ zu sprechen, um ein allgemeines konzeptionelles Einverständnis zu erzeugen bzw. zu bekräftigen. Seit der „Hochschule in der Demokratie“ ändert sich das: Die Hochschulexpansion verband sich mit einer Hochschulkonzepte-Expansion. Heute lassen sich 44 Konzepte identifizieren, die aktuelle Relevanz haben. Diese werden hier auf jeweils zwei bis fünf Seiten vorgestellt und anschließend miteinander verglichen. Das wiederum bleibt nicht ohne Überraschungen.

Bielefeld 2018, 212 Seiten,
ISBN 978-3-946017-14-1, 39.70 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,
Fax: 0521/ 923 610-22



Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich
Webler

Große Hochschulreform in Bayern? Bundesweite Trends erkennbar?

Proteste gegen die aktuelle Hochschulpolitik der bayerischen Landesregierung

Die Landesregierung in Bayern will die Hochschulen in vielen Dimensionen reformieren. Sie will ihnen mehr Autonomie, mehr unternehmerische Verantwortung übergeben und damit bessere Chancen im Wettbewerb schaffen. Hochschulen sollen künftig ihre Strukturen selbst entscheiden – sowohl Art, Anzahl und Zusammensetzung der Gremien, als auch die bisherige Ebene der Fachbereiche betreffend. Die Hochschulen sollen künftig Forschungsprofessuren schaffen und unterschiedliche Lehrdeputate einführen.

Die Änderungen sollen in einem „Hochschulinnovationsgesetz“ gebündelt und nach angemessener Beratung verabschiedet werden. Dagegen sind zum Jahresende 2020 heftige Proteste aufgeflammt.

Was sind die Ursachen für diese ungewöhnlich heftige Form der Wissenschaftskommunikation? Es scheint um sehr grundsätzliche Fragen für die Wissenschaft und für die Verfassung von Hochschulen zu gehen, mit bundesweiter Ausstrahlung und – wie sich schnell herausstellt – weit darüber hinaus.

1. Aktueller Anlass

1.1 Vorhaben der bayerischen Landesregierung

Bayern unterhält ein staatliches Hochschulsystem aus 9 Universitäten, 6 Hochschulen für Kunst und Musik und 17 Fachhochschulen. Die rechtliche Basis der ständig weiter wachsenden und sich (auch im Binnenverhältnis) immer weiter ausdifferenzierenden Hochschulen hatte z.T. sehr alte Strukturen fortgeschrieben. Viele Entscheidungen oder – in Teilautonomie getroffen – die Überprüfung dezentraler Entscheidungen in Rechts- oder sogar Fachaufsicht für 33 Hochschulen in einem Fachministerium zu konzentrieren, das in erheblicher Distanz zu den Hochschulen agiert und großenteils nach traditionellen Regeln bürokratischer Organisationen vorgeht, ist i.d.R. schwerfällig, bindet erhebliche Ressourcen und steht immer in Gefahr, mangels Detailkenntnissen keine optimalen Entscheidungen zu treffen. Die Ausübung der Rechtsaufsicht ist weniger anfällig, aber die Grenzen zur Fachaufsicht verschwimmen immer wieder oder werden missachtet. In dieser Dimension stellt sich immer wieder die Frage der fachlichen Kompetenz. Zwar werden Governance-Strukturen von Hochschulen immer wieder untersucht, nicht aber in gleichem Maße die Effektivität und Effizienz einschlägiger Ministerien.

Abstrakt gesehen, spricht Vernunft und tägliche Erfahrung (schon seit den Zeiten der Humboldt'schen Reformen) für ein hohes Maß an institutioneller Autonomie und für Entscheidungen vor Ort. Dann sind nur a) das Ausmaß an Legitimation eigenen Handelns der Hochschulen (aus dem Berichtspflichten resultieren) und b) die notwendigen Mittel der Kontrolle auf Seiten des Ministeriums bzw. des Parlaments zu definieren und in geeigneten Prozessen zu organisieren. Konkret zeigen allerdings auch die Entscheidungen, die in den Hochschulen vor Ort getroffen werden, dass sie (auch mangels Ausbildung dafür) allzu oft sehr amateurhaft getroffen werden und kontroverse Interessen unmittelbar aufeinander prallen. Die dringende Empfehlung zur Dezentralisierung müsste mit einer Professionalisierung vor Ort flankiert werden – im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung also durch Erweiterung des Berufsbildes der Professur und der Vorbereitung darauf.

Nach dem Willen der Landesregierung in Bayern soll das Hochschulgesetz¹ von 2006 umfangreich geändert und als neues „Hochschulinnovationsgesetz“ verabschiedet werden. Das Bayerische Staatsministerium für Wissenschaft und Kunst hat dazu im Laufe des Jahres 2019 umfangreiche Eckpunkte erarbeiten lassen.² Sie beziehen sich auf weitgehende Änderungen in 14 Themenblöcken, überschrieben wie folgt:

- A) Vollständiger Neuerlass von Bayerischem Hochschulgesetz und Bayerischem Hochschulpersonalgesetz und Vereinigung in einem neuen Hochschulinnovationsgesetz,
- B) Zeitgemäße Formulierung der Aufgaben der Hochschulen,
- C) Rechtsstellung der Hochschulen (externe Governance),
- D) Entwicklungsplanung und Zielvereinbarungen,
- E) Interne Governance: Ordnungssatzung statt Gesetz,
- F) Unternehmerische Betätigung der Hochschulen,
- G) Gesamtlehrdeputat,
- H) Modernisierung des Berufsrechts,
- I) Nachwuchsförderung,

¹ Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) vom 23. Mai 2006 (GVBl. S. 245, BayRS2210-1-1-K), das zuletzt durch § 1 des Gesetzes vom 13. Dezember 2016 (GVBl. S. 369) geändert worden ist.

² https://www.stmwk.bayern.de/download/20668_MRV-Novellierung-des-Bayerischen-Hochschulrechts-Eckpunkte-Hochschulrechtsreform_final_20102020.pdf

- J) Landesstudierendenbeirat,
- K) Weiterbildung,
- L) Fremdsprachige Studiengänge, Fremdsprachenkenntnisse,
- M) Streichung des staatlichen Einvernehmens bei Studiengängen,
- N) Promotionsrecht für forschungsstarke Bereiche der HAWs.

Änderungen in diesem Umfang und einige der Schlüsselbegriffe lassen Konfliktsstoff erahnen. Die Vorhaben lassen sich hier im Rahmen eines Aufsatzes nicht erschöpfend behandeln. Eine Auswahl daraus lässt sich aber durchaus analysieren und diskutieren. Zunächst die Erläuterungen des „Eckpunktepapiers“ zu den weiter kommentierten Punkten:

Zu A) Vollständiger Neuerlass von Bayerischem Hochschulgesetz und Bayerischem Hochschulpersonalgesetz und deren Vereinigung in einem neuen Hochschulinnovationsgesetz

Diese Neufassung „setzt damit ein Signal für einen Neuaufbruch. Dieser Neuaufbruch wird konzipiert am Leitbild größtmöglicher Freiheit für und in den Hochschulen. Damit sollen die Eigenverantwortung und der Exzellenzgedanke gestärkt und weiter vorangebracht werden. Regelungstechnisch soll sich das Gesetz am Grundsatz messen lassen: Regle nur, was unerlässlich ist. Ziel ist maximale Verschlankeung und Deregulierung.“

Zu B) Zeitgemäße Formulierung der Aufgaben der Hochschulen

Die Aufgaben sind nicht nur umfangreich, sie werden auch umfangreicher beschrieben als andere.

„Die Aufgaben der bayerischen staatlichen Hochschulen werden in Zukunft als Dreiklang von Forschung, Lehre und Transfer neu gefasst.“

I. Forschung

Beim Vorstoß ins Unbekannte und der Entdeckung von noch nicht Vorstellbarem ist es ein zentrales Anliegen, dass das Ideal der zweckfreien Erkenntnis aufrechterhalten wird. Zur Fruchtbarmachung des bereits Entdeckten soll auch die Rolle der Hochschulen für angewandte Wissenschaften im Hochschulsystem weiter gestärkt werden.

- Die Bezeichnung als „Hochschulen für angewandte Wissenschaften“ (HaW) wird von der bloßen Möglichkeit zur Regel. Damit werden das Profil und der Stellenwert der HaW für das bayerische Hochschulsystem noch deutlicher betont.
- Zum anderen wird der Forschungsauftrag der HaW stärker betont, ohne ihn mit der universitären Forschungspflichtaufgabe gleichzustellen. Dies hat keine Auswirkungen auf die Stellenausstattung und die bestehenden Gesamtlehrverpflichtungen. Die neue breit gefasste Aufgabe lautet: Die Hochschulen für angewandte Wissenschaften betreiben anlass- und anwendungsbezogenen Forschung und Entwicklung.
- Der Vorrang der anwendungsbezogenen Lehre bleibt als Primäraufgabe der HaW bestehen, um den Fortbestand der fruchtbaren Differenzierung zwischen den Hochschularten zu bewahren.

II. Lehre und Weiterbildung

Neben der Lehre im Rahmen von grundständigen sowie daran unmittelbar anschließenden postgradualen Studiengängen hat in den vergangenen Jahren auch die Aufgabe der akademischen Weiterbildung (Art. 2 Abs. 1 Satz 1 und Abs. 5 Satz 1 BayHSchG) als Teil des lebenslangen Lernens zunehmend an Bedeutung gewonnen. Mit sich rasant ändernden Anforderungen im Arbeitsleben – z.B. im Zuge der Digitalisierung – steigen Bedarf und Nachfrage, die mit dem ersten Hochschulabschluss erworbenen Kompetenzen im Laufe der beruflichen Tätigkeiten auf hohem Niveau zu erneuern und zu ergänzen. Die Hochschulen sind dem in den vergangenen Jahren durch einen massiven Ausbau ihrer Weiterbildungsangebote (wie weiterbildenden Masterstudiengängen und Zertifikatsangeboten) nachgekommen. Dem soll auch durch eine entsprechende Aufgabenzuweisung im Hochschulgesetz Rechnung getragen werden.

III. Transfer

Forschung und Lehre haben höchsten gesellschaftlichen Nutzen. Der soziale, technologische, ökonomische, ökologische und kreative Mehrwert für Staat, Wirtschaft und Gesellschaft wird daher anerkennend und programmatisch als Aufgabe der Hochschulen verankert. Darüber hinaus sollen folgende weitere Aufgaben besonders betont werden:

- **Regelung zur Nachhaltigkeit:** Als Bildungsstätten für die Entscheidungsträgerinnen und -träger der Zukunft kommt den Hochschulen hohe (Mit-)Verantwortung für eine an der Idee der Nachhaltigkeit orientierte Entwicklung von Staat und Gesellschaft zu. Hochschulen vermitteln Wissen, Kompetenzen und Werte und können dadurch zur Gestaltung einer stabilen, gerechten und lebenswerten Umwelt maßgeblich beitragen. Daher soll der Katalog der Hochschulaufgaben um einen Programmsatz zur Nachhaltigkeit ergänzt werden. Die Orientierung am Gedanken der Nachhaltigkeit soll dabei prinzipiell alle Hochschulaufgaben durchdringen.
- Die Hochschulen sind prägende Einrichtungen für junge Menschen und bestimmen so entscheidend das gesellschaftliche Miteinander in unserer Zukunft. Die Förderung von Gleichberechtigung und Vielfalt hat daher als eigenständige Aufgabe besondere Bedeutung. Die Verhinderung von Diskriminierung und die tatsächliche Gleichstellung der Frauen und von Menschen mit Behinderung stehen im Mittelpunkt der sozialen Aufgaben der Hochschule als Gemeinschaft.
- Die zunehmende und nachdrücklich zu begrüßende Internationalisierung unserer Hochschulen kann nur dann den sozialen, ökologischen, ökonomischen und technologischen Mehrwert für Staat, Wirtschaft und Gesellschaft in vollem Umfang entfalten, wenn sich Menschen aus anderen Ländern und Kulturen mit den Menschen in Bayern und Deutschland austauschen. Daher wird der Auftrag, den Mitgliedern der Hochschulen, die unsere Sprache nicht sprechen, Deutschkenntnisse zu vermitteln, im Aufgabenkatalog für die Hochschulen verankert.
- Die Exzellenz der bayerischen Hochschullandschaft wird bereits in verschiedenen Bereichen durch ein

hohes Maß an digitaler Kompetenz und dem Einsatz digitaler Tools geprägt. Dennoch ist stetiges Engagement nötig, um auch insoweit an der Spitze zu bleiben. Die „digitale DNA“ ist deshalb fester Bestandteil des bayerischen Hochschulwesens.“

Zu E) Interne Governance: Ordnungssatzung statt Gesetz

Dieser Abschnitt wird im Eckpunktepapier besonders ausführlich kommentiert. Offensichtlich wird hoher Klärungsbedarf gesehen. „Alle Hochschulen sollen sich im Rahmen der bestehenden Besoldungs- und Ämterstruktur nach dem Grundsatz der vollen Eigenverantwortung organisieren können, wenn sie dies wollen. Für den gegenteiligen Fall soll es jeder Hochschule zugleich möglich sein, ganz oder teilweise bei den aktuellen Strukturen zu bleiben. Neuaufbruch oder Kontinuität: Jede Hochschule soll sich mit Blick auf ihre innere Eigenorganisation zwischen beidem frei entscheiden können. Grundsatz ist dabei die vollständige Freigabe der internen Governance zur Regelung durch den Hochschulrat. Freiheit und Eigenverantwortung: Diese wegweisende neue Weichenstellung bildet die zentrale Überschrift über die Reform der internen Governance der Hochschulen und macht den Weg frei für innovativen Aufbruch und Selbstbestimmung. Der Staat zieht sich in größtmöglichem Umfang zurück und gibt den Hochschulen die vielfach gewünschte Möglichkeit zur freien Entfaltung der eigenen Potenziale und Visionen. Zugleich gilt: Solange der Hochschulrat nichts anderes vorgibt, gilt die Organisationsstruktur des aktuellen Status quo für jede Hochschule unverändert weiter. Das ermöglicht es jeder Hochschule, entweder völlig Neues zu wagen oder beim bisherigen Status quo zu bleiben. Keine Hochschule muss sich gedrängt fühlen, aktiv darüber zu entscheiden oder sich zwingend neu zu erfinden. Sie hat dazu aber – und zwar jederzeit und einschränkungsfrei – die volle Möglichkeit. Die Möglichkeit freier Organisationswahl geht über eine nur partielle Experimentierklausel oder die heute noch bestehende Möglichkeit von Abweichungsverordnungen weit hinaus. Damit verbunden ist die Aufhebung des gesamten Abschnitts „Aufbau und Organisation“ des bisherigen Hochschulgesetzes (Art. 19 bis 41 BayHSchG). Er wird im Wesentlichen ersetzt durch die Feststellung, dass die bisherigen Bestimmungen fortgelten, bis die Hochschule eine neue Organisationssatzung beschließt. Jede Hochschule kann damit ihre gesamte Organisation künftig selbständig durch Satzung regeln (Organisationssatzung). Welche innere Organisation sich eine Hochschule also künftig gibt und wie sie sich zukunftsfest aufstellt, kann sie eigenverantwortlich regeln. Für diesen Fall wird lediglich ein minimaler gesetzlicher Rahmen vorgegeben mit folgenden Anforderungen:

- operative Leitung und Außenvertretung der Hochschule durch einen Präsidenten/eine Präsidentin;
- angemessener Einfluss der Träger der Wissenschaftsfreiheit muss gewährleistet sein, um mögliche „strukturelle Beeinträchtigung der Wissenschaftsfreiheit“ zu verhindern (ständige Rspr. BVerfG);
- effektive Kontrolle der wirtschaftlichen Aktivitäten und der Einhaltung der Haushaltsvorgaben. Eine Vorgabe bestimmter Gremienstrukturen existiert nicht

mehr. Die Hochschule ist z.B. auch frei, ob und wie sie externen Sachverstand einbindet. Die Funktion des Kanzlers bzw. der Kanzlerin ist für Haushalt und Verwaltung wichtig und sollte sich daher auch in jeder etwaigen neuen Organisation wiederfinden. Die Freigabe der internen Governance muss mit Bestimmungen zur Finanzierung, zum Berichtswesen und zur Qualitätssicherung begleitet werden. Diese Bestimmungen müssen gerade mit Blick auf die Körperschaftslösung (C) im Vergleich zu den bestehenden Bestimmungen geschärft werden. Vor allem müssen klare Verantwortungszuweisungen verlangt werden, damit die den Hochschulen natürlich weiterhin in großem Umfang zugewiesenen staatlichen Mittel ordnungsgemäß verwendet werden und diese Verwendung auch präzise überprüft werden kann. Die erste Organisationssatzung ist der wegweisende Schritt zu einer eigenverantwortlichen Gestaltung der Hochschulsebstverwaltung. Die Beschlussfassung hierüber erfolgt im Hochschulrat, wobei der angemessene Einfluss der Träger der Wissenschaftsfreiheit gewährleistet sein muss. Bis zum Erlass der ersten Organisationssatzung gelten die bisherigen gesetzlichen Bestimmungen.“

Zu F) Unternehmerische Betätigung der Hochschulen (später ausführlicher kommentiert)

Hierzu enthält das Eckpunktepapier weitreichende konzeptionelle Vorstellungen, die den Ursprungscharakter von Hochschulen als zentrale Orte von Forschung und Lehre betreffen können:

„Die Kooperation zwischen Hochschulen und der Wirtschaft (Wissens- und Technologietransfer) muss erweitert und erleichtert werden:

I. Unternehmerische Betätigung der Hochschulen (Art. 2 Abs. 5 und Art. 73a BayHSchG)

Die Möglichkeit der Hochschulen, Unternehmensgründungen zu fördern, soll präzisiert und erweitert werden: Zum einen ist die Nutzungsmöglichkeit von Hochschulressourcen für Ausgründungen aus Hochschulen derzeit zeitlich und hinsichtlich der Zielgruppe eingeschränkt (auf die Dauer von bis zu einem Jahr und für Geförderte im Rahmen von staatlichen Förderprogrammen); die Befugnis der Hochschulen, Räume und Ausstattung zur Verfügung zu stellen, ist – wenig offenkundig – im Haushaltsplan geregelt. Künftig soll im Hochschulgesetz geregelt werden, dass die Hochschulen zur Förderung von wissens-, kunst- und forschungsbasierten Unternehmensgründungen von Studentinnen und Studenten, befristet beschäftigtem wissenschaftlichem und künstlerischem Personal sowie Absolventinnen und Absolventen und ehemaligen Beschäftigten Räume, Labore, Geräte sowie weitere für das Gründungsvorhaben geeignete Infrastruktur für die Dauer von bis zu drei Jahren kostenfrei oder vergünstigt bereitstellen können. In der Begründung wird darauf hingewiesen, dass die Hochschule bei den entsprechenden Fördermaßnahmen die Einhaltung des EU-Beihilferechts sicherstellen muss. Gerade für diesen Bereich der unternehmerischen Hochschule ist ein enger Schulterschluss mit dem Staatsministerium für Wirtschaft, Landesentwicklung und Energie unabdingbar, um tatsächlich Erfolge erreichen zu kön-

nen. Zum anderen soll das derzeit in Art. 73 Abs. 3 BayHSchG normierte Recht der Hochschulen, Unternehmen zu gründen oder sich daran zu beteiligen, reformiert werden. Dazu müssen die Voraussetzungen und einzuhaltenden Rahmenbedingungen für eine Unternehmensbeteiligung oder -gründung auch unter Übernahme zentraler Elemente des Art. 65 BayHO deutlicher als bisher herausgearbeitet werden. Entscheidend wird es dabei sein, eine klare Haftungsbeschränkung zu normieren, die eine Belastung staatlicher Mittel (auch mittelbar) ausschließt.

II. Freistellung zur Gründung von Unternehmen (Art. 11 BayHSchPG)

Neben Forschungs- und Praxisfreisemester soll es künftig die Möglichkeit geben, Professorinnen und Professoren für die Gründung eines Unternehmens freizustellen. Diese Freistellung steht unter den Vorbehalten, denen bisher auch Forschungs- und Praxissemester unterliegen, und tritt nicht neben diese Freistellungen (Professorinnen und Professoren können also nicht neben dem Forschungsfreisemester noch für Gründungen freigestellt werden). Anders als das Forschungs- bzw. Praxisfreisemester hat das Gründungsfreisemester eine Regeldauer von bis zu zwei, nicht von nur einem Semester. Die Änderung wird zum Anlass genommen, alle Freistellungen auch im Hinblick auf die (mögliche) Ablieferungspflicht künftig gleich zu behandeln (bisher war eine Ablieferungspflicht nur für Einnahmen von Fachhochschulprofessorinnen und -professoren aus praxisbezogenen Tätigkeiten zur Fortbildung oder Forschungs- und Entwicklungsvorhaben vorgesehen). Da auch für das Gründungsfreisemester wie für alle Freistellungen nach Art. 11 BayHSchPG die Regelung des Art. 11 Abs. 1 Satz 2 2. Halbsatz BayHSchPG gelten soll, wonach der Umfang der Befreiungen nach Art. 11 BayHSchPG im Semester ein Zehntel der besetzten Planstellen für Professorinnen und Professoren nicht überschreiten darf, belastet das Gründungsfreisemester den Haushalt nicht zusätzlich.

III. Flexibilisierung der Beschäftigungsverhältnisse

Die Regelverbeamtung von Professorinnen und Professoren ist ein wichtiger Aspekt sowohl der Gewährleistung der Freiheit von Forschung und Lehre als auch der Attraktivität des Wissenschaftsstandorts Bayern. Die Sicherheit und materielle Ausstattung der bayerischen Wissenschaftsbeamtin bzw. des Wissenschaftsbeamten bietet einen Wettbewerbsvorteil, den wir bewahren müssen. In manchen Konstellationen sind Ausnahmen allerdings angebracht, vor allem dann, wenn sich Hochschullehrerinnen oder Hochschullehrer neben ihrer Tätigkeit an der Hochschule unternehmerisch betätigen wollen. Das Beamtensrecht setzt hier (legitime) Grenzen – etwa im Nebentätigkeitsrecht – die nicht überwunden werden können, ohne das Beamtensrecht insgesamt zu beschädigen. Auch Teilzeit ist keine Lösung, weil die Hochschule immer damit rechnen muss, dass eine Rückkehr in die Vollzeitbeamtensstelle verlangt wird (auf die ein Anspruch besteht). Daher wird das neue Hochschulgesetz regeln, in welchen Fällen Hochschullehrerinnen oder Hochschullehrer, die das unternehmerische Risiko suchen, als Arbeitnehmerin oder Arbeitnehmer beschäftigt werden

können. Dass sie damit ein Stück an Sicherheit verlieren, ist Teil des unternehmerischen Wagnisses. Gleichwohl wird im Gesetz sichergestellt, dass Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer auch als Arbeitnehmerinnen oder Arbeitnehmer in ihrem Status als freie Wissenschaftlerinnen oder Wissenschaftler gesichert sind."

Wie gesagt, das sind fundamentale, die bisherige Identität von Hochschulen verändernde Vorhaben, die sorgfältig abgewogen werden müssen.

Zu G) Gesamtlehrdeputat

Die Verteilung der Arbeitszeit zwischen Forschung, Lehre und Selbstverwaltung war in der Vergangenheit immer schwierig. Hier soll das neue Hochschulgesetz umfassende Neuregelungen anbieten. Das Eckpunktepapier kündigt dazu an:

„Zur Erleichterung der Einführung neuer Lehrformate (z.B. blended learning, inverted classroom oder Co-Teaching) und zur Ermöglichung jeweils passender Ermäßigungen der Lehrverpflichtung zugunsten von Forschungstätigkeiten wird im Gesetz ein Gesamtlehrdeputat verankert, die Lehrverpflichtungsverordnung aufgehoben und durch eine „Gesamtdeputatsverordnung“ ersetzt. Die Hochschulen erhalten die Möglichkeit, die Gewichtung der Lehrveranstaltungen und die temporären Erhöhungen/Ermäßigungen des Lehrdeputats auf der Grundlage von Grundsatzbestimmungen selbst zu steuern und auszugleichen. Es soll den Hochschulen ermöglicht werden, ihre Lehrkapazitäten flexibel zu disponieren. Die insoweit maßgebliche Gesamtlehrverpflichtung, die sich bei Berücksichtigung ihrer jeweiligen Personalausstattung ergibt, ist zu erfüllen.

Der bestimmungsgemäße Einsatz der neu geschaffenen Forschungsprofessuren (Verwendung zur Ermäßigung der Lehrdeputate exzellenter Forscherinnen und Forscher oder zur Ermöglichung außergewöhnlicher und zukunftsweisender Forschungsprojekte) wird durch eine Änderung des Bayerischen Hochschulzulassungsgesetzes (Art. 4 Abs. 3 BayHZG) geregelt werden. Die Regelung legt fest, dass Stellen, die im Stellenplan der Stärkung der Forschung bzw. der anwendungsbezogenen Forschung und Entwicklung gewidmet sind, bei der Feststellung der Aufnahmekapazität außer Betracht bleiben. Entsprechend gewidmete Stellen erhöhen somit nicht die Aufnahmekapazität, sondern dienen der Stärkung der Forschung bzw. der anwendungsbezogenen Forschung und Entwicklung. Auf diesen Stellen erbrachte Lehre kann in entsprechendem Umfang zur Deputatsentlastung für Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer für Aufgaben in der Forschung bzw. der anwendungsbezogenen Forschung und Entwicklung verwendet werden. Die Aufnahmekapazität darf sich durch die auf der Stelle erbrachte Lehre sowie korrespondierende Deputatsermäßigung nicht verringern. Einzelheiten der Umsetzung müssen in der neuen Gesamtdeputatsverordnung geregelt werden; hier sollen die Möglichkeiten zur Deputatsermäßigung für Forschung bzw. anwendungsbezogene Forschung und Entwicklung erweitert werden, korrespondierend mit den der Hochschule zur Verfügung stehenden Professuren zur Stärkung der Forschung bzw. anwendungsbezogenen Forschung und Entwicklung. Im Ergebnis wird die gleiche Lehre von

mehr Professoren erbracht; für die Professoren besteht damit mehr Spielraum für Forschung.“

Zu N) Promotionsrecht für forschungsstarke Bereiche der HaWs.³

Als Zwischenstadium einer schon länger dauernden Debatte um ein Promotionsrecht für HaWs denkt die Landesregierung daran, einen Schritt auf die HaWs zuzugehen, wie es andere Bundesländer (etwa Hessen, Schleswig-Holstein) schon getan haben. Dieses Angebot lautet: „Zusätzlich zur Promotion im erfolgreichen Modell des BayWISS Verbundkollegs wird das Staatsministerium im Rahmen des Hochschulinnovationsgesetzes die Übertragung eines Promotionsrechts an besonders forschungsstarke Bereiche der HaWs ermöglichen. Dabei muss, etwa über klare Rahmenbedingungen hinsichtlich der Größe des Bereichs und der wissenschaftlichen Qualifikation der beteiligten Professorinnen und Professoren, sichergestellt sein, dass der jeweilige Bereich die Qualität der entstehenden Doktorarbeiten gewährleisten kann. Die Voraussetzungen werden in einem Verleihungsverfahren geprüft. Die Übertragung erfolgt durch Rechtsverordnung befristet und wird in regelmäßigen Abständen evaluiert.“

1.2 Einordnung des Vorhabens insgesamt

Die geplante weitreichende Reform des Hochschulgesetzes holt teilweise nach, was in anderen Bundesländern längst Wirklichkeit ist (z.B. in Nordrhein-Westfalen seit 2007). Dort liegen zu einzelnen Punkten auch Erfahrungen vor – und die sind überwiegend positiv. Außerdem bedeutet mehr Autonomie – gerade in dem bereits von der Regierung skizzierten Rahmen – auch die Vollmacht, diese Strukturen selbst in den eigenen Gremien zu entwickeln und zu beschließen.

Aber ein Vergleich mit dem Hochschulrecht anderer Bundesländer zeigt sehr schnell, dass hier andere Dimensionen in den Blick genommen werden. Das Vorhaben in Bayern ist so umfassend und verändert bisherige Grundlagen des Hochschulverständnisses so radikal, dass dann, wenn diese Pläne konzeptionell unverändert Wirklichkeit werden sollten, von einer fundamentalen Veränderung des gesellschaftlichen Stellenwertes von Hochschulen, von ihrer Aufgabenstellung und damit Identität gesprochen werden kann. Dieser in Bayern begonnene Prozess wird bundesweite Wirkungen haben, weswegen sich vermutlich sehr zeitnah auch Einzelpersonen und Organisationen außerhalb Bayerns zu Wort melden werden.

2. Reaktionen

In Bayern haben sich bis jetzt drei größere Protestinitiativen gebildet:

- Eine „Initiative Geistes- und Sozialwissenschaften“, die **Demonstrationen** in München und Nürnberg organisiert hat – mit 300 Beteiligten. Sie formulierte eine **Online-Petition**, die bisher knapp 4.000 Menschen unterstützt haben.
- Außerdem sammelt ein **offener Brief** Unterschriften (binnen 24 Stunden von 200 Professoren unterzeichnet),
- Eine **Resolution zur Hochschulreform**, unterschrieben bisher von 32 (z.T. sehr prominenten) Professoren verschiedener Fachgebiete bayerischer Universitäten.⁴

Sie alle sind gegen die beabsichtigte Novellierung des bayerischen Hochschulgesetzes. Das Besondere: Der Protest kommt von sehr etablierten Gruppen von Professor*innen. Proteste dieser Breite und Heftigkeit sind für Bayern ungewöhnlich – wenn auch nicht in anderen Bundesländern.

In welche Richtung gehen die Befürchtungen bzw. Ablehnungen? Im Zentrum steht der

- befürchtete Verlust der Selbstverwaltung,
- eine weitere Abwertung der Lehre durch Deputatsnachteile,
- zu viel Macht für das Präsidium,
- ein stärkeres und einseitiges Gewicht auf Transfer als gleichberechtigte dritte Aufgabe neben Forschung und Lehre.

3. Kommentar und Bewertung

Bis zur ersten Welle der Landeshochschulgesetze 1968/69, mit der die Gruppenuniversität eingeführt und die Ordinariatenuniversität abgeschafft wurde, lebten die Universitäten allein mit ihren jeweiligen Gründungssatzungen – z.T. bis ins Mittelalter zurückgehend. Aber als erst einmal Universitäten in den 1960er Jahren als politisches Gestaltungsfeld entdeckt waren, weil sie für Gesellschaft und Wirtschaft immer wichtiger wurden, entzündeten sich an jedem Gesetz und jeder Novellierung z.T. heftige Konflikte. Schnell wurde erkennbar, dass damit auch Gesellschaftspolitik betrieben werden konnte – z.B. mit der „Öffnung der Hochschulen“, mit dem Gedanken an integrierte Curricula wie an Gesamthochschulen (über die sich in den USA nie jemand aufgeregt hat, weil das Konzept nicht in den Parteienstreit geraten war) und der Öffnung von dritten und vierten Zugängen zum Studium. In der Forschung ging es immer wieder um den Grad ihrer Unabhängigkeit (bei frühen Konflikten um das DFG-Normalverfahren und den seinerzeit neu geschaffenen Typ der Programmförderung), um die Transparenz bei Auftragsforschung und um die dortige Kostenabgrenzung. In Deutschland gab es Jahre anhaltende Konflikte um das Hochschulrahmengesetz – besonders um die Hochschulaufgaben und Ziele des Studiums – und um seine Novellierungen. Besonders negativ wurde es dort, wo die Landesregierungen von Wahlperiode zu Wahlperiode wechselten und jede Regierung – also alle vier Jahre – ihre persönliche Visitenkarte in der Hochschulpolitik durch Änderung des Hochschulgesetzes abgeben wollte. Auch war bei bestimmten, parteipolitisch klar zuzuordnenden Vorhaben nicht ganz auszuschließen, dass hier einseitige Interessen über Lobbyarbeit zum Zuge kamen. Es ist allerdings auch möglich, Unabhängigkeitsverteilungen als „Modernitätsrückstau“ zu bezeichnen – ein Begriff, der quasi selbst schon ein Handlungsgebot suggeriert.

Was an dem Eckpunktepapier auffällt:

³ Der Verfasser hat zu dieser Frage gegenüber dem österreichischen Wissenschaftsministerium in einem umfangreichen Gutachten Stellung bezogen.

⁴ Quelle: DIE ZEIT WISSEN DREI vom 03.12.2020.

Zu A) Vollständiger Neuerlass von Bayerischem Hochschulgesetz und Bayerischem Hochschulpersonalgesetz und deren Vereinigung in einem neuen Hochschulinnovationsgesetz

Was aus diesem Vorhaben von den Kritikern thematisiert wird, ist vor allem die Frage, ob künftig alle Staatsbediensteten auch weiterhin Beamte und Angestellte des Landes sein werden oder nicht. Andere Bundesländer haben schon mehrjährige Erfahrungen damit gesammelt, die bisherigen Landesbediensteten an die Hochschule neuer Art abzugeben – eine Körperschaft öffentlichen Rechts, wie es in anderen Bundesländern der Fall ist. Damit sind gute Erfahrungen gemacht worden; die können geprüft und ggfls. übernommen werden.

Zu B) Zeitgemäße Formulierung der Aufgaben der Hochschulen

Hier möchte die Landesregierung statt „Forschung, Lehre, Weiterbildung“ nun „Forschung, Lehre, Transfer“ formulieren. An diesem möglichen Auftrag scheiden sich die Geister. Schon länger sind die Hochschulen aufgefordert, bei Forschung auch die Dimension der Folgenabschätzung zu bedenken. Dabei handelt es sich um eine wichtige Dimension der Verantwortungsübernahme. Aber von der Folgenabschätzung ist nur ein kleiner Schritt zur Verwertung – vor allem zur Verwertbarkeit (s.u.).

I. Forschung

Anders, als vom Protest vermutet, wird der Grundlagenforschung an Universitäten eine Garantie gegeben.

Aber wie nicht anders zu erwarten, gerät der Text sofort ins Schlingern, wenn er die hochschul- und haushaltspolitisch weiterhin für notwendig gehaltene Trennung der Hochschularten beschreibt: Die Forschung an Fachhochschulen erhält als Bestimmung „... Zur Fruchtbarmachung des bereits Entdeckten ...“ Als ob das nicht längst Alltag an Universitäten wäre – gerade auch an Technischen und Medizinischen Universitäten – und als ob nicht gerade im letzten Jahrzehnt in Deutschland eine Debatte stattgefunden hätte darüber, dass die begriffliche Trennung von Grundlagen- und anwendungsorientierter Forschung sich quer über die Fächer kaum noch aufrechterhalten lasse. Außerdem war das Problem der Auftragsforschung zuerst ein Thema an Universitäten. Ein „Neuaufbruch“ – wie dem Vorhaben in Bayern im Vorspann des Ministeriums mitgegeben – scheint das dann nicht zu sein. Dort heißt es weiter: „Die neue breit gefasste Aufgabe lautet: Die Hochschulen für angewandte Wissenschaften betreiben anlass- und anwendungsbezogenen Forschung und Entwicklung.“ Dazu ist oben schon alles gesagt.

II. Lehre und Weiterbildung

Dazu wird im Eckpunktepapier kaum etwas Neues formuliert – nur die Weiterbildung stark betont, um die Weitergabe von Forschungsergebnissen in die Berufspraxis auch lange nach Abschluss des Studiums zu sichern.

III. Transfer

Im Eckpunktepapier wird zum Transfer eingangs betont: „Forschung und Lehre haben höchsten gesellschaftlichen Nutzen. Der soziale, technologische, ökonomische,

ökologische und kreative Mehrwert für Staat, Wirtschaft und Gesellschaft wird daher anerkennend und programmatisch als Aufgabe der Hochschulen verankert.“ Einerseits entspricht dies wissenschaftlichem Selbstverständnis. Manchmal muss so etwas in Hochschulgesetze geschrieben werden, um diese Aufgabe auch finanziert zu bekommen. Aber diese Sätze haben Teile der bayerischen Hochschulöffentlichkeit trotzdem aufgeschreckt. Denn schon längere Zeit ist bundesweit zu beobachten, dass immer stärker nach dem Nutzen eines wissenschaftlichen Vorhabens gefragt und in der Wissenschaftskommunikation nach vorne gestellt wird, dass von der Prüfung der Verwertbarkeit vor Beginn, im Verlauf und gegen Ende eines Projekts eine Quantifizierung des Nutzens, Skalierung der Leistungen und Verknüpfung mit Haushaltsentscheidungen drohen könnte. Und hier gehen insbesondere die Vertreter der Geistes- und Sozialwissenschaften auf die Barrikaden. Bewertungen? Zwar werden im Studium geistes- und sozialwissenschaftliche Leistungen eingeschätzt und benotet. Zwar werden (auch konkurrierende) Forschungsanträge gutachterlich beurteilt und implizit oder explizit in Rangreihen gestellt. Natürlich gibt es auch Verwertungsformen für geistes- und sozialwissenschaftliche Erkenntnisse. Aber den Nutzen dieser Erkenntnisse quantifizieren, also messbar machen zu wollen, ist absurd.

Eine Skalierung nach Leistung? Festgehalten in Kennziffern? Und Leistung = Wert für die Menschheit? Da meldet ein Archäologe „Ich habe nach jahrelanger Vorbereitung und Spurensuche in Ägypten bei Sakkara einen Sarkophag entdeckt.“ Welchen Skalenwert hat das künftig? Oder: „Ich bin in der Lehrerbildung engagiert. Mein Schwerpunkt liegt darin, bei den Lehramtsstudierenden den Transfer von Werten als Bestandteil des Schulunterrichts zur Persönlichkeitsentwicklung zu intensivieren.“ Skalenwert?? „Ich habe mit den Studierenden ein Theaterstück einstudiert und aufgeführt.“ Skalenwert?? Und wie kann der Wert dann über Kennziffern in die Haushaltszuweisungen übersetzt werden? Vertreter der Geistes- und Sozialwissenschaften schaudert es bei dem Gedanken. Und wie wird die Grundlagenforschung quer über die Fächer bewertet? Wo liegt ihr Nutzen? Ist eine Verwertungsmöglichkeit schon von Anfang an erkennbar? Die grundlegenden Forschungen, auf die bei der Entwicklung eines Impfstoffs gegen Covid-19 zurückgegriffen wurde, fanden (von den gleichen Wissenschaftlern, die dann die Firma Biontek gründeten) in einem Sonderforschungsbereich einer Universität statt. Zu jenem Zeitpunkt war nichts von den späteren Verwertungschancen und ihren materiellen und immateriellen Vorteilen erkennbar. Skalenwert damals??

Hier besteht auf dem Weg zu einer wissenschaftsadäquaten Formulierung im künftigen bayerischen Hochschulgesetz offensichtlich noch erheblicher Klärungsbedarf.

Zu E) Interne Governance: Ordnungssatzung statt Gesetz

Wo hier das Konfliktpotenzial liegt, wird anhand der folgenden Sätze des Eckpunktepapiers schnell klar: „Alle Hochschulen sollen sich im Rahmen der bestehenden Besoldungs- und Ämterstruktur nach dem Grundsatz der vollen Eigenverantwortung organisieren können, wenn sie dies wollen.“ ... „Grundsatz ist dabei die vollständige

Freigabe der internen Governance zur Regelung durch den Hochschulrat.“ „Jede Hochschule kann damit ihre gesamte Organisation künftig selbständig durch Satzung regeln (Organisationsatzung).“

Jede Hochschule hat es in der Hand, die eigenen Strukturen der Entscheidungsfindung festzulegen. Es sei denn, die Zuständigkeiten für diese Neuordnung innerhalb der Hochschulen geben zu bedenken. Und da werden die Hochschulen umstandslos gleichgesetzt mit dem Hochschulrat. Damit bricht ein alter Konflikt auf: Der Hochschulrat ist in seiner beratenden, begleitenden Funktion nach bayerischem Hochschulrecht plausibel, insbesondere wenn er auch hochschulereifere externe Mitglieder aufweist. Aber er repräsentiert nicht die Hochschule – noch dazu bei einem solchen Gegenstand. Zwar hat die Hochschule unter seinen 21 Mitgliedern mit 11 Mitgliedern die Mehrheit (Art. 26 (1) bayHG), aber bei einer so fundamentalen Frage wie der Selbstorganisation als Inbegriff der Selbstverwaltung wäre eine breitere Repräsentanz der Hochschulmitglieder bei diesem Vorhaben wünschenswert. Es heißt dann zwar weiter: „Die erste Organisationsatzung ist der wegweisende Schritt zu einer eigenverantwortlichen Gestaltung der Hochschulselbstverwaltung. Die Beschlussfassung hierüber erfolgt im Hochschulrat, wobei der angemessene Einfluss der Träger der Wissenschaftsfreiheit gewährleistet sein muss.“ Diese Träger reichen nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts von den Professor*innen bis zu den Studierenden. Also würden die Mitglieder, die nicht diesen Statusgruppen angehören, nur zu einer beratenden Funktion abgestuft.

Die Fragen sind wichtiger, als bisher offensichtlich gesehen, denn sie betreffen die unmittelbaren Arbeitsumgebungen und kollegialen Konstellationen: Sollen eher Disziplinen zusammengefasst werden oder Praxisfelder, also disziplinär, interdisziplinär oder transdisziplinär. Ist zu befürchten, dass eigene (Fach-)Interessen durch andere Fächer majorisiert werden können oder nicht usw. Alle politische Erfahrung rät dazu, solche grundlegenden Entscheidungen über die innere Struktur der Hochschule möglichst breit zu verankern. Andernfalls wird das Ausmaß, sich mit der Hochschule zu identifizieren, eingeschränkt. Die Mitwirkung muss aber auch eingefordert werden. Kritiker sollten vor allem mit eigenen Lösungsvorschlägen in die Verhandlungen gehen.

Bedenken beziehen sich auch darauf, dass hier – ohne dass der Begriff fällt – Strukturen einer unternehmerischen Hochschule geschaffen werden, also eine Ordnung des New Public Management, die von einer starken Leitung und top down-Strukturen geprägt ist. Die Folge könnte eine Angestellten-Mentalität in einem Unternehmen sein – fernab von Gedanken der Selbstverwaltung. Aber diese Identifikation ist schon durch den in den letzten 40 Jahren erzeugten Wettbewerbsdruck in der Forschung immer weiter zurück gegangen, sodass sich die Selbstverwaltung als Bereitschaft zum Engagement und zur Verantwortungsübernahme weithin in einem defizitären Zustand befindet. Entsprechend häufiger wird über Alternativen diskutiert. Gefürchtet wird eine autokratische Hochschulleitung – in Strukturen angebahnt. Solche Tendenzen werden am ehesten durch eigenes Engagement in der Selbstverwaltung verhindert.

Zu F) Unternehmerische Betätigung der Hochschulen

Von dem Begriff der unternehmerischen Hochschule ist die unternehmerisch handelnde Hochschule zu unterscheiden. Sollte sie das werden? Das Ministerium erklärt dazu auf seiner Webseite:

„Neue Anreize für die **unternehmerische Betätigung** der Hochschulen, Unterstützung erster Gründungsschritte für Start-Ups in den Hochschulen, Gründungsfreiemerter und die Erleichterung für Professorinnen und Professoren, neben ihrer Lehr- und Forschungstätigkeit auch unternehmerisch tätig zu werden, sind geplant.“ (Quelle: <https://www.stmwk.bayern.de/ministerium/hochschule-und-forschung/hochschulreform.html>)

In diesem Abschnitt wird nebenbei auch eine Änderung der Personalstruktur vorgenommen. Während es schon bisher Teilzeitprofessuren gab, mit denen in der anderen Hälfte der Arbeitszeit Architektur- und Ingenieurbüros, Anwaltskanzleien und Steuerberatungsbüros betrieben werden konnten, wird hier ein anderes Profil der Professur – wie es scheint bei vollem Gehalt – angestrebt. Aber die Änderungen gehen im nächsten Abschnitt G noch weiter: Mit dem Schulterschluss zur Wirtschaft und der Verwendung von Steuermitteln (Personal-, Sachmittel und Infrastruktur) über den Hochschulhaushalt für Zwecke der Privatwirtschaft werden – im Falle ihrer Realisierung – neue Verhältnisse geschaffen.

Zu G) Gesamtlehrdeputat

Hier wird unter dem harmlosen Begriff „Lehrdeputat“ fast alles über Bord geworfen, was bisher in Deutschland als Einheit von Forschung und Lehre als unantastbar galt. Damit sind nicht zeitlich begrenzte Absenkungen und Freistellungen als Flexibilisierungen gemeint, die schon lange einleuchten – sondern die typenbildende Einführung von Forschungsprofessuren und Brückenprofessuren zu Unternehmen usw., zu der eine ablehnende Diskussion bereits beendet schien. Ungeachtet der Frage, ob dies angetastet werden sollte oder nicht: Es gibt noch eine ganz andere Diskurslinie in Deutschland: Die der in internationalen Rankings für die Einstufung deutscher Universitäten äußerst hinderlichen Tatsache, dass die außeruniversitären Forschungsinstitute mit ihren Forschungsleistungen den Universitäten meist nicht zugerechnet werden können. Hier wird offen darüber diskutiert, zumindest Teile der Gemeinschaften aufzulösen und in die Universitäten zu integrieren. Die Vision des bayerischen Hochschulrechts würde alle Voraussetzungen schaffen. Die dortigen Wissenschaftler*innen könnten bruchlos so weiterarbeiten wie bisher. Aber dieses Thema wird nicht diskutiert, auf diese Folgen nicht verwiesen.

Zu N) Promotionsrecht für forschungsstarke Bereiche der HAWs.⁵

Hierzu passt, dass die HAWs Nachwuchsprofessuren bekommen sollen.⁶

⁵ Der Verfasser hat zu dieser Frage gegenüber dem österreichischen Wissenschaftsministerium in einem umfangreichen Gutachten Stellung bezogen.

⁶ „An den Hochschulen für angewandte Wissenschaften soll eine HAW-Nachwuchsprofessur eingeführt werden.“ <https://www.stmwk.bayern.de/ministerium/hochschule-und-forschung/hochschulreform.html>

Bisher haben die Universitäten das ausgeübte Promotionsrecht als ein wertvolles Monopol eingeschätzt und hartnäckig verteidigt. Es ist Zeit, hier Änderungen zugunsten der HaWs vorzunehmen. Gute Lösungen sind allerdings komplex, wenn sie nicht Fehler in den Universitäten wiederholen sollen; sie können hier nicht im Vorbeigehen erörtert werden.⁷

4. Resümee

Die Pläne der Landesregierung beziehen sich auf ein höchst gewichtiges Hochschulsystem. Viel steht auf dem Spiel. Entsprechend hoch ist die Verantwortung, zu sachgerechten Lösungen zu kommen. Fehler haben gravierende, langfristige Folgen. Die Fehlertoleranz ist daher äußerst gering. Die Pläne sind teilweise zu begrüßen, teilweise berühren sie sensible Bereiche, bei denen es sehr auf die Details ankommt, teilweise weisen sie in die falsche Richtung – sind wissenschaftsschädlich – und müssen gestoppt werden. Der vorstehende Text hat die Differenzen herausgearbeitet.

Die Proteste, die sich formiert haben, sind Zeichen höchster Bedenken und ihrerseits Verantwortungsübernahme für das System. Daher verdienen sie höchste Aufmerksamkeit.

Zu begrüßen ist die Tendenz, den Autonomieraum der Hochschulen zu erweitern. Aber schon, um ihn professio-

nell auszufüllen, bedarf es leistungsfähiger Strukturen und leistungsbereiter Hochschulmitglieder. Der Begriff „Autonomiezuwachs“ ist aber auch ein Narkotikum in der hochschulpolitischen Debatte. Mit der Reaktion „das kann doch nicht falsch sein“ wird verdeckt, dass der Paradigmenwechsel von der kollegial selbstverwalteten Hochschule (einst Humboldt'scher Prägung) hin zu einem wissenschaftlichen Produktionsunternehmen weiter vorangetrieben wird. Die scheinbar leichtere Verfügbarkeit von Wissenschaft für gesellschaftliche und vor allem wirtschaftliche Zwecke setzt die Gleichberechtigung gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Bedürfnisse mit dem wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse aufs Spiel.

⁷ Siehe Fußnote 5.

■ **Wolff-Dietrich Webler**, Prof. Prof. h.c. Dr., ehem. Professor of Higher Education, University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Reihe: Gesellschaft und Staat – Staatliche Politik und Zivilcourage

Falk Pingel (Hg.)

„Keine Kameraden“ – das Schicksal sowjetischer Kriegsgefangener im Nationalsozialismus

„Das Schicksal der 5,3 Millionen sowjetischer Kriegsgefangener aus dem Erinnerungsschatten herausholen!“

Bundespräsident Joachim Gauck rief mit diesen Worten am 8. Mai 2015 in Stukenbrock zur Weiterentwicklung der bestehenden Dokumentationsstätte „Stalag 326“ („Stammlager“ für sowjetische Kriegsgefangene im „Dritten Reich“) zu einer Gedenkstätte von überregionaler und internationaler Bedeutung auf. Das furchtbare Schicksal der sowjetischen Kriegsgefangenen hatte bis dahin nur eine untergeordnete Rolle in der deutschen Erinnerungspolitik eingenommen und seine Beurteilung war zudem von politischen Kontroversen gekennzeichnet. Über 3 Millionen, d.h. etwa zwei Drittel, der sowjetischen Kriegsgefangenen wurden während ihrer Gefangenschaft Opfer der nationalsozialistischen Vernichtungspolitik, die mit dem Krieg gegen die Sowjetunion verfolgt wurde und hinter der Front nicht aufhörte, sondern auf den Gewaltmärschen, in den Lagern der besetzten Gebiete und des Reiches fortgesetzt wurde.

Ausgehend von der Würdigung, die die damalige „Dokumentationsstätte“ in Schloß Holte-Stukenbrock durch den Besuch des Bundespräsidenten erhalten hatte, haben sich politische und zivilgesellschaftliche Initiativen gebildet mit dem Ziel, um Unterstützung für die Ausgestaltung des Gedenkortes zu werben. Diesem Ziel dient diese Broschüre, die vom *Initiativkreis zur Unterstützung des Ausbaus der Gedenkstätte Stalag 326, Bielefeld*, zusammengestellt wurde.



ISBN 978-3-946017-16-5,
Bielefeld 2019, 60 Seiten,
11.95 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Krise im Digital-Semester?

Psychologische Beratung der Studierendenwerke

- Deutsches Studentenwerk (DSW) wirbt für die psychologische Beratung der Studenten- und Studierendenwerke
- Belastungsfaktoren für Studierende: Geschlossene Hörsäle, Bibliotheken, Mensen; einsamer „at-home-Campus“; Rückzug ins ehemalige Kinderzimmer
- 43 der 57 Studenten- und Studierendenwerke mit psychologischer Beratung
- 34.000 Studierende mit mehr als 105.000 Beratungskontakten im Jahr 2019

Berlin, 3.12.2020: Studierende, die durch Lockdown und Digitalsemester emotional und psychisch belastet sind, rät das Deutsche Studentenwerk (DSW), sich an die psychologischen Beratungsstellen der Studenten- und Studierendenwerke zu wenden.

DSW-Generalsekretär Achim Meyer auf der Heyde umreißt die Stress- und Belastungsfaktoren, denen Studierende im weitestgehend digitalisierten Lehrbetrieb dieses Wintersemester ausgesetzt sind:

„Geschlossene Hörsäle, Seminarräume, Bibliotheken, Mensen; mögliche Vereinzelung und Isolationsgefühle im ‚at-home-Campus‘; wenig Gegengewicht durch Sport- und Freizeitaktivitäten zum Lernen; kein spontaner Austausch mit Mitstudierenden; für viele aus finanziellen Gründen der Rückweg ins ehemalige Kinderzimmer bei den Eltern; Probleme mit der Studienfinanzierung, dazu Ängste, Stress und sehr viel Unsicherheit: Die Pandemie verlangt gerade auch Studierenden viel ab und belastet sie. Ihre psychosoziale Situation ist gegenüber einem ‚normalen‘ Semester deutlich schwieriger.“

Seine Empfehlung: „Die psychologischen Beraterinnen und Berater der Studierendenwerke sind jetzt erst recht

für die Studierenden da, und sie sind in dieser schwierigen Zeit die beste Adresse für Studierende mit Ängsten, Nöten und psychischem Stress. Sie beraten telefonisch oder online; sie kennen die spezifische Situation von Studierenden bestens, und diese niedrigschwellige Beratung ist in aller Regel kostenlos.“

43 der 57 im Deutschen Studentenwerk (DSW) organisierten Studierenden- und Studentenwerken bieten psychologische Beratung an. Im vergangenen Jahr 2019 nutzten mehr als 34.000 Studierende diese Beratung; es wurden nach DSW-Angaben mehr als 105.000 Beratungskontakte gezählt.

Drei Beispiele aus der Praxis der Studierendenwerke in der aktuellen Pandemie:

- AHA-Momente, buchstabiert für Studierende: „Sorgen Sie für einen inneren Mindestabstand von 1,50 Meter zwischen Ihrem Studien- und Ihrem Freizeitleben“. Psychotherapeutische Beratungsstelle für Studierende des Studierendenwerks Karlsruhe. https://www.sw-ka.de/de/beratung/psychologisch/corona_aktuell/
- Psychologische Beratung beim Spaziergang und mit ausreichend Abstand beim Studentenwerk Chemnitz-Zwickau, vorgestellt auf S. 22 des DSW-Journals 2-3/2020: https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/dsw_journal_03_2020_fuer_web.pdf
- Das Studierendenwerk Greifswald bietet seine psychologische Beratung nun auch als Videosprechstunde an: <https://www.stw-greifswald.de/soziales-beratung/soziales-news-detail/jetzt-neu-videosprechstunde-in-der-sozial-und-psychologischen-beratung/0394ff3c9ca8e554b29a70ad3f977177/>

Standard-Literatur im UniversitätsVerlagWebler

Grundbegriffe des Hochschulmanagements von Anke Hanft (Hg.)

ISBN 10 3-937026-17-7, Bielefeld 2004,

2. Auflage, 525 Seiten, 34.20 Euro zzgl. Versand

Weitere Infos zum Band: www.universitaetsverlagwebler.de/hanft-2004

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

TH Köln: Prof. Dr. Sylvia Heuchemer erneut im Amt bestätigt Sehr breite Zustimmung in der Hochschulwahlversammlung

Köln, 03.12.2020: Das Stellenbesetzungsverfahren für das Amt der Vizepräsidentin beziehungsweise des Vizepräsidenten für Lehre und Studium ist abgeschlossen. Am 2. Dezember hat die Hochschulwahlversammlung unter der Leitung des Hochschulratsvorsitzenden Prof. Dr. Matthias Jarke mit überwältigender Mehrheit Prof. Dr. Sylvia Heuchemer als Vizepräsidentin für Lehre und Studium im Amt bestätigt. Die nunmehr dritte, sechsjährige Amtsperiode von Prof. Dr. Heuchemer beginnt am 1. März 2021.

Senat und Hochschulrat hatten auf Vorschlag von Präsident Prof. Dr. Stefan Herzig von ihrem Recht Gebrauch gemacht, die Amtsinhaberin zur erneuten Kandidatur aufzufordern und auf eine Ausschreibung zu verzichten. Die promovierte Volkswirtin Prof. Dr. Sylvia Heuchemer gehört der TH Köln seit 2003 an; seit 2009 ist sie hauptamtliche Vizepräsidentin für Lehre und Studium. In ihren zurückliegenden Amtszeiten hat sie die Themen Diversität sowie Innovation durch Digitalisierung der Lehre maßgeblich vorangetrieben und als profilbildendes Merkmal der TH Köln etabliert, das weit über die deutsche Hochschullandschaft hinaus Anerkennung findet. Unter anderem wurde die Hochschule als erste Hochschule für Angewandte Wissenschaften mit dem Genius Loci-Preis für Lehrexzellenz des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft ausgezeichnet.

„Ich freue mich sehr, dass wir eine wunderbare Kollegin und zugleich eine der bundesweit anerkanntesten Expertinnen für moderne Hochschullehre im Präsidium der TH Köln halten konnten“, betont Prof. Dr. Stefan Herzig. „Gemeinsam mit Sylvia Heuchemer in den kommenden Jahren die Hochschule zu gestalten, ist eine Aussicht auf die Zukunft, die die gesamte Hochschule äußerst positiv stimmt.“

„Unter der Leitung von Prof. Dr. Sylvia Heuchemer hat sich die TH Köln auf dem Gebiet der Lehre den Ruf einer der renommiertesten Hochschulen für Angewandte Wissenschaften erworben. Mit nicht nachlassender Energie und großem Engagement hat sie Inklusion und Digitalisierung vorangetrieben – es ist nicht zuletzt ihr Ver-

dienst, dass die Hochschule den Lehrbetrieb unter den Vorzeichen der Corona-Pandemie so gut bewältigen konnte“, unterstreicht auch der Vorsitzende des Hochschulrats Prof. Dr. Matthias Jarke.

Profilbildung in einer sich durch digitale Transformation weiter verändernden und globalisierenden Hochschullandschaft bezeichnet Prof. Dr. Sylvia Heuchemer als eine der großen Aufgaben für die Zukunft. „Wir müssen uns als Teil eines offenen und lebendigen Bildungssystems begreifen, in dem die Grenzen zwischen formalen und informellen, digitalen und analogen Bildungsprozessen fließend sind. Auch die Lernorte können vielfältige Gestalt annehmen. Die Hochschule selbst und ihr physischer Campus sind in diesem fluiden System Anker und Kraftzentrum. Ich bedanke mich für das große mir entgegengebrachte Vertrauen und freue mich darauf, gemeinsam mit den Mitgliedern meiner Hochschule den so erfolgreich geführten evolutionären Prozess in der Hochschullehre fortsetzen zu dürfen“, so die alte und neue Vizepräsidentin.

Für die Wahl eines Präsidiumsmitglieds ist in der Hochschulwahlversammlung eine Mehrheit sowohl unter den sechs stimmberechtigten externen Mitgliedern des Hochschulrats als auch unter den 21 stimmberechtigten Mitgliedern des Senats erforderlich.

Die TH Köln zählt zu den innovativsten Hochschulen für Angewandte Wissenschaften in Deutschland. Sie bietet Studierenden sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus dem In- und Ausland ein inspirierendes Lern-, Arbeits- und Forschungsumfeld in den Sozial-, Kultur-, Gesellschafts-, Ingenieur- und Naturwissenschaften. Zurzeit sind mehr als 26.000 Studierende in rund 100 Bachelor- und Masterstudiengängen eingeschrieben. Die TH Köln gestaltet Soziale Innovation – mit diesem Anspruch begegnen wir den Herausforderungen der Gesellschaft. Unser interdisziplinäres Denken und Handeln, unsere regionalen, nationalen und internationalen Aktivitäten machen uns in vielen Bereichen zur geschätzten Kooperationspartnerin und Wegbereiterin.

Im UniversitätsVerlagWebler erhältlich:

Reihe: Qualität -
Evaluation -
Akkreditierung

Third Space revisited. Jeder für sich oder alle für ein Ziel?
Von Philipp Pohlenz, Susan Harris-Huermann & Lukas Mitterauer (Hg.)

ISBN 978-3-946017-07-3, Bielefeld 2017, 154 Seiten, 27.90 Euro
Weitere Infos zum Band: <https://www.universitaetsverlagwebler.de/pohlenz2017>

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Fünf Neuerscheinungen im UVW

Joachim Nettelbeck: Serendipity und Planen. Zum reflexiven Verwalten von Wissenschaft und Gestalten ihrer Institutionen. Der Jurist und ehem. Sekretär des Wissenschaftskollegs zu Berlin (Dissertation zu Berufungsverfahren in Deutschland und Frankreich (1981), der auch 10 Jahre Erfahrungen als Hochschulkkanzler sammeln konnte), hat einen bemerkenswerten Band verfasst und uns zur Publikation übergeben. Er schreibt in der Einleitung:

„Neue Einsichten sind nicht vorhersehbar. Sie unterliegen dem, was Robert Merton für die Forschung mit Serendipity gekennzeichnet hat, und sind deshalb davon abhängig, dass den Wissenschaftlern Freiräume eingeräumt werden. Auch Studierende brauchen diesen Freiraum. Auch die bildende Wirkung des Studiums ist unvorhersehbar, die Wirkung, wie eigene Fragen und Anliegen sich mit dem verbinden, was im Studium oder durch Lehrbücher vermittelt wird. Die Methoden des New Public Management haben sich auch in der Wissenschaft ausgebreitet. Indikatoren sind zunächst einmal nützliche Informationen. Wenn sie jedoch das Verhalten von Politik und Verwaltung bestimmen, werden sie für die Wissenschaftler zu zwingenden Normen, führen zur Standardisierung und behindern die kreative Seite der Wissenschaft. Demgegenüber plädiert dieses Buch dafür, die Verwaltung von den Wissenschaftlern und der Eigenart von Wissenschaft her zu denken, von ihrer Unvorhersehbarkeit, und sich den widrigen Wirkungen der Steuerung über Indikatoren zu widersetzen. Es plädiert für eine reflexive Verwaltung. Eine solche Verwaltung ist eine anspruchsvolle, kreative Tätigkeit, die ihren Teil zu einer demokratischen Gestaltung öffentlich finanzierter Forschung beizutragen hat, sowohl im Interesse der Wissenschaftler und des Gemeinwohls wie zur Zufriedenheit des Verwalters.“

2007 hat *Wolff-Dietrich Webler* damit begonnen, jährlich eine Gruppe von Expert*innen aus der Hochschul- bzw. Wissenschaftspolitik, Wissenschaftsförderung, der Leitung von Hochschulen und aus der Hochschulforschung (Forschung über Hochschulen) zu einer einwöchigen Klausur über drängende Themen der Wissenschafts- und Hochschulentwicklung nach Sylt einzuladen. Dieses „Hochschulforum Sylt“ – jeweils begrenzt auf 20-25 Teilnehmer – fand 2020 zum 14. Mal statt, in aller Vorsicht als Präsenztagung. Da Webler vorher im April seinen 80. Geburtstag feiern konnte, hat ein Kreis bisheriger Teilnehmer*innen ihm unter dem Titel „**Die ganze Hochschule soll es sein!**“ (dem Thema 2018) eine umfangreiche Festschrift gewidmet. Sabine Behrenbeck, Krista Sager und Uwe Schmidt haben die Herausgabe des Bandes mit 27 Beiträgen auf 392 Seiten übernommen. Einzelheiten sind verfügbar unter <https://www.universitaetsverlagwebler.de/behrenbeck-et-al-2020>

Ein ausführliches, sein Leben beleuchtendes Interview mit dem Jubilar ist in der Ausgabe 1/2020 der Zeitschrift „Hochschulmanagement“ erschienen.

Hartmut von Hentig ist in diesem Herbst 95 Jahre alt geworden. Selten hat ein Wissenschaftler außerhalb seines wissenschaftlichen Werkes größere Kontroversen ausgelöst. Deren Verlauf bildet ein Lehrstück über die Unfähigkeit vieler Wissenschaftler*innen, mit Kontroversen dieser Art auch nur nach wissenschaftlichen Regeln der Wahrheitssuche – geschweige denn der Rechtsstaatlichkeit – umzugehen. Trotz schwerster Vorwürfe in Tageszeitungen ist gegen Hentig nie ein Strafverfahren, geschweige denn auch nur ein Ermittlungsverfahren eingeleitet worden. Alle Vorwürfe beruhten nur auf Vermutungen und entbehrten jeden Beweises. Insofern muss ein Rufmord tragischen Ausmaßes konstatiert werden. In dieser Konstellation hat *Erhard Wiersing* (Fachkollege aus Detmold) in vierjähriger akribischer Arbeit eine Biografie Hentigs verfasst: **Hartmut von Hentig – Essay zu Leben und Werk**. Eine Rezension von Helmwart Hierdeis (ehem. Prof. für Allg. Pädagogik an der Universität Innsbruck) finden Sie unter www.socialnet.de/rezensionen/27371.php.

Karsten König wird seine Dissertation im UVW publizieren: **Macht und Verständigung in der externen Hochschulsteuerung. Verhandlungsmodi in Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschule**. Er schrieb uns dazu: „Als ehemaliger Mitarbeiter am Institut für Hochschulforschung habe ich über 10 Jahre die Entwicklung von externen Zielvereinbarungen und Hochschulverträgen zwischen Staat und Hochschulen untersucht. In Kürze stehen in zahlreichen Bundesländern neue Vertragsverhandlungen an und ich konnte diese Verhandlungen sehr grundlegend untersuchen und in eine neue empirische Perspektive einordnen.“

Auch *Pascale Stephanie Petri*, Psychologin an der Universität Gießen, veröffentlicht ihre Dissertation bei uns: **Neue Erkenntnisse zu Studienerfolg und Studienabbruch. Einblicke in die Studieneingangsphase**. Dazu schreibt sie: „Vor dem Hintergrund, dass eine Reduktion der Abbruchquote angestrebt wird, besteht Handlungsbedarf, um die Diskrepanz zwischen wissenschaftlichen Untersuchungen im Bereich Studienabbruch und deren Erkenntnissen einerseits und den in der institutionellen Beratungspraxis vorzufindenden Angeboten andererseits zu minimieren. Im Rahmen meines Promotionsprojektes habe ich daher zunächst ausgewählte bestehende Modelle des Studienabbruchs theoretisch und empirisch verglichen und anschließend auf Basis der so gewonnenen Erkenntnisse ein neues, integratives Modell des Studienabbruch entwickelt (das EOS-Modell), welches ich umfangreich validiert habe. Es kann zukünftig als Grundlage für institutionelles Handeln im Bereich Studienabbruchprophylaxe dienen.“ Für alle in den Bereichen Curriculumentwicklung, Studienqualität, Studienberatung Engagierten ist dies eine spannende Lektüre.

Weitere Informationen zu diesen Publikationen erhalten Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, P-OE, QiW und ZBS

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 1+2/2020

Fo-Gespräch mit Dr. Rupert Pichler,
Wien

Martina Röbbbecke & Dagmar Simon
Die Macht des Zufalls
Neue Wege für die Förderung
riskanter Forschungs Ideen?

Rudolf Stichweh
Was braucht das deutsche
Wissenschaftssystem in den 2020er
Jahren? Die Perspektive der
Wissenschaftsforschung

Otmar D. Wiestler
Pakte, nichts als Pakte – Was braucht
das deutsche Wissenschaftssystem in
den 2020 Jahren? Beitrag zur Sektion 2:
System-Struktur-Institution

Martin Winter
Hochschulautonomie und
Beschäftigungsverhältnisse an
Universitäten
Ein Diskussionsbeitrag

René Krempkow
Die Beschäftigungsbedingungen des
wissenschaftlichen Nachwuchses in
Deutschland: Empirische Ergebnisse

Wolfgang Meixner
„Pflanzschulen künftiger Professoren“
Der akademische Mittelbau an
österreichischen Universitäten

Doris Schöberl
Dienstrechtentwicklung in Österreich

Anna Froese
Wissenschaft ohne (disziplinäre)
Grenzen: Wie sich Interdisziplinarität
im deutschen Wissenschaftssystem
verankern lässt

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 4+5/2020

Hochschulen in der
Covid-19-Pandemie

Christof Arn
Digitale Lehre für eine digitalisierte
Welt: Denken lernen – didaktische
und technologische Implikationen

Olaf Zawacki-Richter
Halb zog sie ihn, halb sank er hin...
Covid-19 als Chance für die
Digitalisierung von Studium und
Lehre?

Axel Faßbender et al.
Praxisschock digitales Lernen
Ergebnisse einer
Studierendenbefragung zur Online-
Lehre in der „Corona-Situation“

Andreas Hütig et al.
Studium off-campus
Das digitale Sommersemester 2020
an der Universität Mainz

Jürgen Focks
Krisenmanagement

*Isabelle Dembach, Kristina Hahne,
Bernd Heinen & Tobias Höller*
5 Tage Bauzeit
Erfahrungsbericht zur coronabedingt
beschleunigten Umstellung auf
digitale Lehre an der Fakultät für
Bauingenieurwesen und
Umwelttechnik der TH Köln

Sabine Behrenbeck
Krisenmanagement an deutschen
Hochschulen während der Corona-
Pandemie 2020 – Beobachtungen
und Einschätzungen

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer,
Programm-Organisatoren

P-OE 1+2/2020

Die digitale Transformation in
Hochschulen und Universitäten

Fred G. Becker et al.
Qualität von universitären
Berufungsverfahren aus der Sicht von
Personalprofessor*innen: Eine
empirische Studie

Melissa Hennen et al.
Mentoring als Beitrag zur Integration
Geflüchteter an deutschen
Universitäten am Beispiel des P2P
PLUS-Mentoring-Programms der LMU

Sonja Militz et al.
Die Wirksamkeit von Mentoring im
Studium am Beispiel des Peer-to-Peer-
Mentoring-Programms der LMU

Katrin Klink & Andreas Tesche
Diversity Mainstreaming – wie die
Verbindung von Personalentwicklung
und Diversity Management zur
Organisationsentwicklung beitragen
kann

Alexander Bazhin
Lernzentrische persönlichkeitsorientierte
Förderung von Schlüsselkompetenzen in
Studium und Personalentwicklung

Dagmar Grübler
Digitalisierung und Personalentwick-
lung – ein Status Quo aus der Sicht
einer Personalentwicklerin

Diane Pfaff
Ein Virus als Beschleuniger der digitalen
Transformation an Hochschulen

Susanne Schulz
Implikationen digitaler Transformation

P-OE-Gespräch mit Bibiana Kemner

QiW**Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und AdministrationQiW 4/2020
Leistungsbewertung in der
Wissenschaft**Qualitätsforschung***Felix Niggemann*
Interne LOM und ZLV als
Instrumente der Universitätsleitung*Axel Oberschelp*
& *Stephan Stahlschmidt*
Größe als Erfolgsgarant?
Zur Bedeutung der
Organisationstruktur für die
Einwerbung von Drittmitteln der
Deutschen Forschungsgemeinschaft*Gerd Grözinger*
Wie aussagefähig ist das University
Multirank Ranking? Eine empirische
Untersuchung in der Dimension
'Studium'**Qualitätsentwicklung***Heinz Ahn, Marcel Clermont*
& *Julia Langner*
Verfahren zur Effizienzanalyse
von Hochschulen – Überblick und
empirischer Vergleich**Forum***Stefan Janke et al.*
Open Access Evaluation:
Lehr-Evaluation-Online (LEO) als
Instrument zur studentischen
Lehrveranstaltungsevaluation**ZBS****Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2020
Chancengerechtigkeit*Ann-Kristin Kolwes*
Hürden für Promovierende mit
einem nichtakademischen
Familienhintergrund – Ansätze für
Beratungs- und Unterstützungs-
angebote am Beispiel des Kölner
Programms Erste Generation
Promotion Mentoring+*Jörg Ennuschat*
Das Verbot der Diskriminierung von
Menschen mit Behinderungen (Art.
3 Abs. 3 S. 2 GG) und seine
Bedeutung für Nachteilsausgleiche
in Prüfungen*Jesús Pineda & Alexander Knoth*
Individualisierte Studienorientierung
und -beratung als Lösungsansatz zur
Verbesserung der Aussichten auf
einen erfolgreichen Studienverlauf
internationaler Studierender in
Deutschland*Regina Heimann*
Habitus im Rahmen von
Studienberatung verstehen –
Sozioanalyse als eigenes
Diagnoseinstrument**Anregungen für Beratungspraxis***Henrike Richter, Valerie Kiel*
& *Ronald Burian*
Veränderung erzeugen im
Erstgespräch: FACT-basierte
Beratung von Studierenden**Für weitere
Informationen**

- zu unserem
Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer
Zeitschrift,
- zum Erwerb eines
Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen
Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines
Artikels,
- zu den Hinweisen für Auto-
rinnen und Autoren

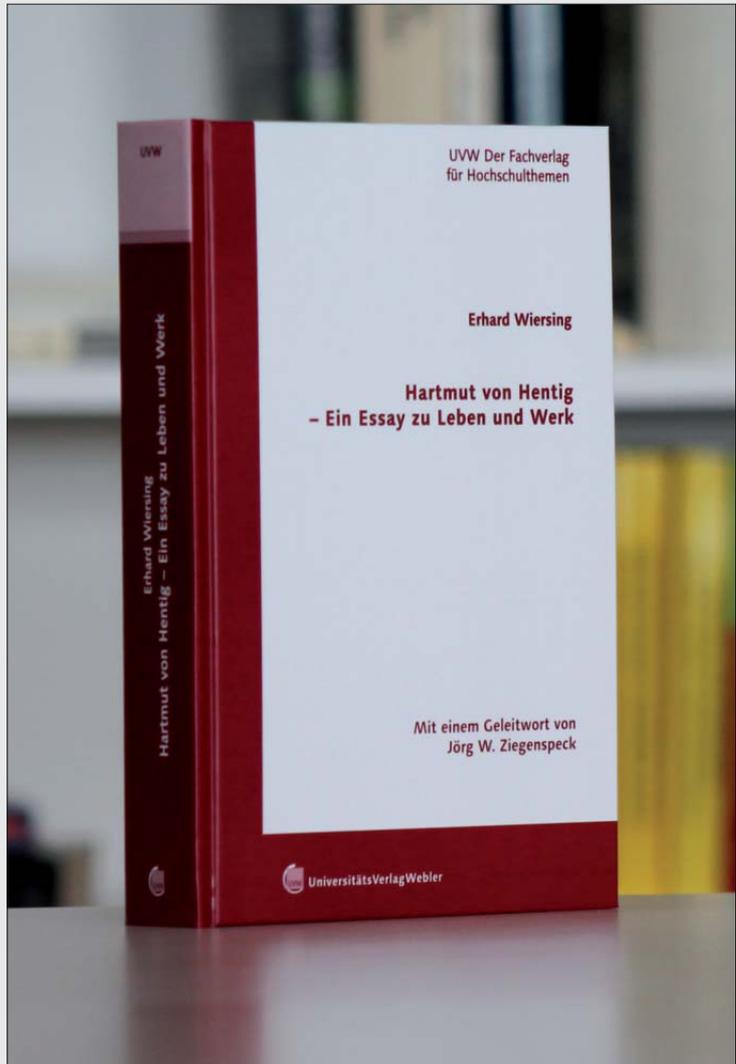
oder sonstigen Fragen,
besuchen Sie unsere Website:
universitaetsverlagwebler.deoder wenden Sie sich
direkt an uns:**E-Mail:**
info@universitaetsverlagwebler.de**Telefon:**
0521/ 923 610-12**Fax:**
0521/ 923 610-22**Postanschrift:**
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
Hofgebäude
33613 Bielefeld

Erhard Wiersing Hartmut von Hentig – Ein Essay zu Leben und Werk

Hartmut von Hentig (Jg. 1925) darf als der bedeutendste und innovativste deutsche Pädagoge des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts gelten. Zudem hat er sich durch sein bildungspolitisches und bürgerschaftliches Engagement einen Namen gemacht und wird als ein universell an Kultur interessierter Literat und sprachmächtiger Redner und Erzähler überaus geschätzt. Beeindruckend ist so die große, ihresgleichen suchende Zahl an Veröffentlichungen. Dieses Lebenswerk würdigt Erhard Wiersing, der Autor dieses Essays, in einem kritischen Durchgang durch die am meisten beachteten Schriften Hentigs. Es wird dabei ein großer Bogen geschlagen von seinen (Schul-)Erfahrungen in Kindheit und Jugend über seine Schulkarriere als Lehrer für Alte Sprachen an einem Landerziehungsheim und einem Gymnasium, seine Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Göttingen und die Konzipierung, Gründung und Leitung zweier Versuchsschulen an der Universität Bielefeld bis schließlich zu seinem Verständnis der bildungstheoretischen Bedeutung des klassischen Altertums.

Indessen aber war *Hartmut von Hentig* – dieser über die Jahrzehnte allseits anerkannte und mit einer Vielzahl von Preisen ausgezeichnete Wissenschaftler, bildungstheoretische und -politische Vordenker, Begründer einer Pädagogik und praktische Pädagoge – im März 2010 in die Schlagzeilen geraten, als sich herausstellte, dass sich sein langjähriger Freund Gerold Becker zur Zeit seiner

Schulleiterschaft am Landerziehungsheim Odenwaldschule zwischen 1971 und 1985 an Schülern vergangen hat, und als daraufhin ein Journalist in der Süddeutschen Zeitung die Vermutung aussprach, dass er davon gewusst haben müsse. Diese Unterstellung hat Hentig sofort und entschieden zurückgewiesen und darüber auch mehrere Erklärungen abgegeben. Da dem aber in der Öffentlichkeit nur zum Teil geglaubt worden ist, hat er zur Wiederherstellung seiner Glaubwürdigkeit in seinem Buch „*Noch immer Mein Leben*“ (2016) nochmals die Gründe für seine damals gegenüber dem Freund gehegte Arglosigkeit ausführlich dargelegt. Dem ist Erhard Wiersing in einer gründlichen Recherche nachgegangen. Im Ergebnis hält er alle *Hartmut von Hentig* gemachten Unterstellungen für grundlos. Und weil auch nach zehn Jahren keiner der Ankläger einen gegenteiligen Beweis hat erbringen können, fordert er die an der ungeprüften Verbreitung der rufschädigenden Behauptungen beteiligten Presseorgane auf, ihr damaliges Verhalten auch formell zu bedauern und an der Rehabilitation *Hartmut von Hentigs* mitzuwirken. Darauf habe dieser auch ein Recht.



ISBN 978-3-946017-19-6, Bielefeld 2020, 429 Seiten, 59.90 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag.

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22