

Erfurt 29 04 2022

# Empfehlungen für eine **zukunftsfähige** **Ausgestaltung von** **Studium und Lehre**

## **IMPRESSUM**

Empfehlungen für eine zukunftsfähige Ausgestaltung von Studium und Lehre

### **Herausgeber**

Wissenschaftsrat  
Scheidtweilerstraße 4  
50933 Köln  
[www.wissenschaftsrat.de](http://www.wissenschaftsrat.de)  
[post@wissenschaftsrat.de](mailto:post@wissenschaftsrat.de)

**ISBN:** 978-3-935353-84-7

**Drucksachenummer:** 9699-22

**DOI:** <https://doi.org/10.57674/q1f4-g978>

**Lizenzhinweis:** Diese Publikation wird unter der Lizenz Namensnennung – Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-SA 4.0) veröffentlicht. Den vollständigen Lizenztext finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>.



### **Veröffentlicht**

Köln, Mai 2022

<b>Vorbemerkung</b>	<b>5</b>
<b>Kurzfassung</b>	<b>7</b>
<b>A. Hochschulbildung im 21. Jahrhundert</b>	<b>16</b>
<b>A.I Anforderungen</b>	<b>16</b>
I.1 Zielsetzungen	16
I.2 Neue Prioritäten	20
<b>A.II Leitlinien für förderliche Rahmenbedingungen</b>	<b>22</b>
II.1 Erneuerungen über Mindeststandards hinaus	22
II.2 Ressourcen für nachhaltige Verbesserungen	23
II.3 Gestaltungsspielräume und gestärkte Verantwortung	24
II.4 Gemeinsames und abgestimmtes Agieren	25
II.5 Offener Diskurs und Partizipation	26
<b>B. Analysen und Empfehlungen</b>	<b>27</b>
<b>B.I Optionen der Studiengestaltung</b>	<b>29</b>
I.1 Reflexive und kooperative Lernwelten	29
I.2 Verantwortung stärkende Studiumumgebungen	31
I.3 Neue Prüfungskultur	35
I.4 Bildungssettings für eine divers zusammengesetzte Studierendenschaft	37
<b>B.II Verfahren und Verständigungsprozesse</b>	<b>41</b>
II.1 Gestaltungsspielräume und Qualitätsdiskurs	41
II.2 Fehlerkultur und verantwortungsvolle Experimente	44
II.3 Lehre als Gemeinschaftsaufgabe	46
II.4 Austausch- und Partizipationsformate für eine aktive Mitgestaltung	49
<b>B.III Steuerungs- und Finanzierungsinstrumente</b>	<b>53</b>
III.1 Neubestimmung der Lehrleistung	53
III.2 Kapazitäten und Betreuungsrelationen	57
III.3 Ermöglichende Steuerungsinstrumente	61
III.4 Finanzielle Handlungsspielräume: Hochschulen und ihre Träger	63
III.5 Finanzielle Unterstützung für Studierende	66
III.6 Hochschulen als Interaktionsräume	67
<b>B.IV Fazit und Ausblick</b>	<b>70</b>
IV.1 Kernbotschaften	70
IV.2 Umsetzungsvorschläge	71

<b>C.</b>	<b>Anhang: Hintergrundinformationen zu bisherigen Entwicklungen in der Hochschulbildung</b>	<b>74</b>
<b>C.I</b>	<b>Kapazitäten</b>	<b>74</b>
	I.1 Entwicklung der Studienkapazität	74
	I.2 Kapazitätsrecht	76
	I.3 Effizienzanforderungen im Lehr- und Studienalltag	78
	I.4 Zuweisung der Lehraufgaben	79
<b>C.II</b>	<b>Ressourcen</b>	<b>81</b>
	II.1 Grundfinanzierung	81
	II.2 Hochschulpakt und Zukunftsvertrag	82
	II.3 Projektfinanzierung	83
	II.4 Studienfinanzierung	84
<b>C.III</b>	<b>Regulierung</b>	<b>86</b>
	III.1 Administrationsaufwände	86
	III.2 Formalisierung und Mindeststandards	87
	III.3 Lehre als Gemeinschaftsaufgabe	88
<b>C.IV</b>	<b>Lehr- und Studiengestaltung</b>	<b>89</b>
	IV.1 Aktivitäten zur Qualitätsverbesserung	89
	IV.2 Einfluss von Prüfungen	91
	IV.3 Interaktionsräume	92
<b>C.V</b>	<b>Qualitätsbewertung</b>	<b>93</b>
	V.1 Indikatoren für Qualität	93
	V.2 Umfragen zu Qualitätsaspekten	94
	V.3 Feedback- und Austauschformate	96
<b>C.VI</b>	<b>Chancengleichheit durch Hochschulbildung</b>	<b>98</b>
	VI.1 Diversität und Durchlässigkeit	98
	VI.2 Zulassungs- und Auswahlverfahren	99
	VI.3 Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs	100
<b>C.VII</b>	<b>Abbildungen und Tabellen</b>	<b>102</b>
	<b>Verzeichnisse</b>	<b>119</b>
	Abkürzungsverzeichnis	120
	Literaturverzeichnis	122
	<b>Mitwirkende</b>	<b>129</b>

---

# Vorbemerkung

Der Wissenschaftsrat hat sich bereits mehrfach mit verschiedenen Aspekten der Hochschulbildung befasst. Im Jahr 2008 hat er *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium* im Zuge der Bologna-Reform veröffentlicht. In den Jahren 2017 und 2018 hat sich der Wissenschaftsrat in den Positionspapieren *Strategien für die Hochschullehre und Hochschulbildung im Anschluss an den Hochschulpakt 2020* damit befasst, wie die Qualität von Studium und Lehre angesichts aktueller Herausforderungen verbessert werden kann. In seiner vierteiligen *Empfehlungsreihe zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (2014–2019)* hat der Wissenschaftsrat Empfehlungen zur *Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung (2014)*, zum *Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt (2015)*, zur *Gewinnung, Integration und Qualifizierung internationaler Studierender (2016)* sowie zu *Hochschulische Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens (2019)* gegeben. Mit dem „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“, der Gründung der „Stiftung Innovation in der Hochschullehre“ und vielen weiteren Maßnahmen in den Ländern und an den Hochschulen wurden bereits wichtige Schritte zur Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre eingeleitet. Der Wissenschaftsrat begrüßt diese Entwicklungen und appelliert an Hochschulen sowie an Bund und Länder, diese fortzusetzen. Im Jahr 2020 hat die COVID-19-Pandemie die Wissenschaftsministerien und Hochschulen wie auch Lehrende und Studierende gleichermaßen unvermittelt vor neue Herausforderungen gestellt. Sie hat aber auch den Diskurs darüber befördert, was das Wesen eines Hochschulstudiums ausmacht, und hat das Bewusstsein für gute Rahmenbedingungen in Studium und Lehre geschärft.

Nach der Umsetzung der wesentlichen Ziele der Bologna-Reform und der Bewältigung der Hochschulexpansion erachtet der Wissenschaftsrat es als notwendig, sich verstärkt den neuen Anforderungen an die Hochschulbildung zu widmen. In den vorliegenden Empfehlungen betrachtet er verschiedene Aspekte von Studium und Lehre im Zusammenhang und formuliert Hinweise, wie diese zukunftsfähig gestaltet werden können. Dabei geht er davon aus, dass hierfür zum Teil weitreichende Veränderungen in verschiedenen Bereichen notwendig sind. Auf diese Weise sollen Hochschulen, ihre Träger und ihre Mitglieder sowie Absolventinnen und Absolventen in die Lage versetzt werden, besser auf aktuelle

und künftige Herausforderungen zu reagieren sowie die Leistungsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems zu steigern. Die vorliegenden Ergänzungen für einen Qualitätssprung in der Lehre legt der Wissenschaftsrat jedoch auch zu einem Zeitpunkt vor, in dem durch die Corona-Pandemie sowohl die Organisation von Lehre stärker als zuvor innovative Ansätze notwendig erscheinen lässt als auch die öffentlichen Haushalte stark belastet sind. In diesem Bewusstsein sind die finanziellen Implikationen der Empfehlungen in eine längere Perspektive zu setzen und sollten zwischen allen Agierenden gemeinsam hinsichtlich der genauen Auswirkungen und ihrer Umsetzbarkeit geprüft und verhandelt werden.

Die Empfehlungen richten sich an Bund, Länder, Hochschulen und deren Mitglieder, an Fächer sowie an Förderorganisationen und an den Akkreditierungsrat.

An der Vorbereitung der Empfehlungen haben neben Mitgliedern des Wissenschaftsrats weitere Sachverständige mitgewirkt. Ihnen ist der Wissenschaftsrat für ihre wertvollen Beiträge zu besonderem Dank verpflichtet. Sein Dank gilt auch den Expertinnen und Experten, die im Rahmen von Anhörungen die Erarbeitung der Empfehlungen unterstützt haben.

Der Wissenschaftsrat hat die vorliegenden Empfehlungen am 29. April 2022 in Erfurt verabschiedet.

---

# Kurzfassung

Angesichts komplexer gesellschaftlicher **Herausforderungen** auf nationaler und globaler Ebene und der digitalen Transformation weiter Arbeits- und Lebensbereiche kommt der Hochschulbildung eine zentrale Rolle bei der Gestaltung des technologischen, ökologischen und gesellschaftlichen Wandels zu. |<sup>1</sup> Dieser Wandel bedeutet eine Zunahme an Komplexität und Dynamik sowie neue Formen der Interaktion und Wissensproduktion, welche von Hochschulabsolventinnen und -absolventen ein höheres Maß an Lern-, Kooperations- und Innovationsfähigkeit verlangen. Hochschulen und ihre Träger haben eine besondere Verantwortung, die Entwicklung solch zukunftsfähiger akademischer Kompetenzprofile für Millionen von Studierenden zu unterstützen.

Hochschulen sowie Bund und Länder haben bereits vielfältige Schritte eingeleitet, um diesen Herausforderungen zu begegnen und dabei enorme Leistungen vollbracht. Um auch zukünftig den gestiegenen Anforderungen in vollem Maße gerecht zu werden, ist ein **Qualitätssprung** im gesamten Hochschulsystem erforderlich. Dieser Qualitätssprung kann teilweise dadurch erfolgen, dass bereits vielerorts vorhandene gute Ansätze ausgebreitet werden. Darüber hinaus ist in einigen Aspekten ein Umdenken notwendig. Die **hohe Leistungsfähigkeit** des Hochschulsystems kann nur sichergestellt werden, wenn alle Akteure zusammenwirken und das Hochschulstudium stärker als einen ganzheitlichen Bildungsprozess betrachten, der durch individuelle Qualifizierungswege, vielfältige Formen der gemeinsamen Reflexion und Interaktion sowie durch eine hohe Lehr- und Studienqualität ermöglicht wird. Hochwertige Angebote für wenige und weniger gute Angebote für viele sind aus gesellschaftlicher wie volkswirtschaftlicher Sicht ebenso zu vermeiden wie der Abbau von Studienplätzen.

Um diese Ziele zu erreichen, ist eine Verschiebung der **Prioritäten** von mehr Quantität zu mehr Qualität erforderlich: in **Lehre und Studium** von Wissen akkumulierenden und reproduzierenden Formaten hin zu intensiverer Reflexion, intellektueller Eigenständigkeit und Handlungsfähigkeit; **innerhalb der Hochschulen** von vorgabenorientierten, vereinheitlichenden und formalisierten Verfahren hin zu Gestaltungsspielräumen, lernenden und gemeinschaftlichen Prozessen; **auf der Ebene des Hochschulsystems** von einander überlagernden alten und neuen Regelungssystemen hin zu flexiblen Steuerungsinstrumenten und ermöglichenden Finanzierungsmechanismen.

|<sup>1</sup> Die digitale Transformation betrifft auch Studium und Lehre. Sie wird in einer gesonderten Empfehlung des Wissenschaftsrats ausführlich behandelt.

Bei der Gestaltung der Rahmenbedingungen für erfolgreiche Bildungsprozesse gelten folgende **Leitlinien**:

**Qualitätsstandards** sollten nicht nur eine Grenze nach unten markieren, sondern Anreize zur kontinuierlichen Qualitätsverbesserungen setzen, denn das ist ein der Wissenschaft inhärentes Prinzip. Daher gilt es, vermeintliche Sachzwänge auf den Prüfstand zu stellen sowie abzuwägen, welche Änderungen und Erneuerungen einen qualitativen Mehrwert bringen. Wenn Diversität sowohl ein Ausgangsbefund wie auch ein Ziel der Hochschulbildung ist, stellt Differenzierung die angemessene Reaktion darauf dar. Dadurch kann die Vielfalt unter den Studierenden wie auch die Vielfalt der Hochschulen erhalten und produktiv genutzt werden.

**Finanzielle, infrastrukturelle, personelle und zeitliche Ressourcen** sollten die Qualität in Lehre und Studium fördern, ohne dass dies durch Notbehelfe oder interne Ressourcenverschiebung zu Lasten anderer Bereiche geht. Eine Grundfinanzierung, die eine angemessene Ausstattung für die anspruchsvollen Aufgaben vorsieht und eine Mittelzuweisung, die Anreize setzt, Qualität zu steigern, bilden eine entscheidende Basis, auf der Förderprogramme und Projekte die Hochschullehre erneuern und Wirkung in die Kernbereiche hinein entfalten können. Dem Wissenschaftsrat ist dabei bewusst, dass die Länder dies nur im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel abbilden können. Umgekehrt müssen sich die Länder bewusst machen, dass Qualitätssteigerungen in der Hochschullehre nur im Rahmen der zur Verfügung gestellten Mittel erwartet werden können. Das betrifft auch die Umsetzung der hier vorgelegten Empfehlungen.

**Vorgaben und Regularien** sollten individuelle und institutionelle **Gestaltungsspielräume** ermöglichen, zur permanenten Weiterentwicklung ermutigen und die **Verantwortung** aller Beteiligten stärken. Verantwortungsbewusstsein und Freiräume fördern selbstbestimmte Bildungsprozesse der Studierenden. Den Lehrenden ermöglichen sie, eigene inhaltliche und methodische Akzente zu setzen, um auch mit großen und heterogenen Studierendenkohorten erfolgreich zu interagieren. Wenn Vorgaben solche Gestaltungsspielräume zulassen, stärkt dies die intrinsische Motivation und trägt zu einer Kultur des gegenseitigen Vertrauens und der Qualitätsorientierung bei.

Die vielfältigen Herausforderungen in Studium und Lehre können systemweit dann am besten bewältigt werden, wenn sie als **Gemeinschaftsaufgabe aller verantwortlichen Akteure** wahrgenommen werden. Dafür ist **gegenseitiges Vertrauen** eine wesentliche Voraussetzung. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, die Qualitätsvorgaben und Verfahren an der Mehrheit derer auszurichten, die ihre Freiräume sinnvoll nutzen wollen. Er vertraut darauf, dass die Mehrheit der Akteure mit diesem Vertrauensvorschuss verantwortungsvoll umgehen wird. Ebenso regt er dazu an, insbesondere **Studierenden ein hohes Maß an Mündigkeit und Verantwortungsbewusstsein zuzutrauen** und das erforderliche Maß an

aktiver Mitgestaltung explizit zu machen. Dadurch prägt ein Studium genau jene Persönlichkeitsmerkmale, die sich Lehrende wünschen und welche die Gesellschaft von Hochschulabsolventinnen und -absolventen mit Recht erwartet.

**Austausch- und Partizipationsformate** sollten alle an Studium und Lehre Beteiligten zu konstruktiven Diskussionen und Entscheidungen über Ziele, Qualitätsstandards und Werte von akademischen Bildungsprozessen einladen. Der Wissenschaftsrat betont, dass es ihm um eine **Flexibilisierung der Wege** zum Kompetenzerwerb geht, auf keinen Fall um das Absenken der Qualitätsniveaus oder um eine völlige Individualisierung des Studiums. Wenn Hochschulen für Studierende als Stätten der Selbstreflexion, des kritischen Dialogs sowie der fachlichen und akademischen Integration erfahrbar werden, kann es gelingen, reflektierte, kritische, diskurs- und konsensfähige Persönlichkeiten heranzubilden.

Nach Ansicht des Wissenschaftsrats wird insbesondere die Umsetzung folgender **Empfehlungslinien** die Hochschulbildung in Deutschland nachhaltig verbessern:

- \_ **Lehr-Lern-Kultur:** Künftig werden Formate, in denen Wissen erworben und reproduziert wird, nicht überflüssig. Bedeutsam ist eine Erweiterung des Lehrbegriffs. Wichtiger als bisher sollten Formate werden, in denen intellektuelle Eigenständigkeit und methodische Handlungsfähigkeit erlangt werden. Die Wissensaneignung ist eine wesentliche Aktivität der Studierenden, die durch unterschiedliche Methoden angeleitet und gefördert werden kann. Dafür ist allerdings Zeit erforderlich. Daher empfiehlt der Wissenschaftsrat, die Anzahl von Lehrveranstaltungen und Prüfungen zu reduzieren und dadurch mehr Freiräume für Reflexion, die Ausbildung einer forschenden Haltung und vielfältige Studienverläufe zu schaffen. Curricula sollten eine gute Mischung aus Lehrveranstaltungen, Selbststudium und dem Lernen in studentischen Gruppen beinhalten. Insbesondere der Kontakt zu Studierenden aus anderen Semestern, Fachbereichen und Hochschulen im In- und Ausland kann die Heranbildung von vielseitigen und dialogfähigen Akademikerinnen und Akademikern befördern.
- \_ **Studienkultur:** Damit Studierende zunächst ihre Bildungswege und perspektivisch ihre Umwelt verantwortungsvoll zu gestalten lernen, sollten Studium und Lehre dazu einladen, Verantwortung zu übernehmen. Nach Ansicht des Wissenschaftsrats gelingt dies am besten durch höhere Freiheitsgrade und Handlungsspielräume. Für deren sinnvolle Nutzung sind Orientierungs- und Unterstützungsangebote notwendig. Entscheidungsmöglichkeiten in Form von Wahlbereichen und Schwerpunktsetzungen sollten in allen Studienphasen eingeräumt werden. Studierende sollten ihren Wahlpflichtanteil nach Möglichkeit auch aus anderen Hochschulen im In- und Ausland zusammenstellen können.

- **Neue Form des akademischen Mentorats:** Um die akademische Sozialisation durch diskursive Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten zu fördern, die Aufnahme in die Hochschulgemeinschaft erfahrbar zu machen, die aktive Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs für jede und jeden, nicht nur für extrovertierte Studierende zu ermöglichen und die Persönlichkeitsbildung zu unterstützen, empfiehlt der Wissenschaftsrat regelmäßige Studiengespräche zwischen Lehrenden und Studierenden, die einzeln oder in Kleingruppen stattfinden können und eine neue Form des akademischen Mentorats begründen. Das akademische Mentorat sollte studentisches Lernen gemäß den individuellen Voraussetzungen und Interessen begleiten, zu Feedback und zu Reflexion von Lernfortschritt und Kompetenzerwerb beitragen sowie Studierende darin unterstützen, den individuell besten Weg durch das Studium zu finden. Dadurch würde das akademische Mentorat einen differenzierenden Umgang mit und den Erhalt der Vielfalt erlauben. Eine solche Form kontinuierlicher fachlicher Reflexion und vertrauensvoller Kommunikation sollte von hauptamtlichem Lehrpersonal (alle Personen mit Lehraufgaben) übernommen werden.
- **Prüfungskultur:** Wenn Studierende zu Urteilsfähigkeit, Entwicklung und Bearbeitung eigener Fragestellungen sowie zu durchdachten und kreativen Lösungen befähigt werden sollen, sollten diese Fähigkeiten eine größere Rolle bei der Rückmeldung zum Lernfortschritt und der Leistungsbewertung spielen. Daher sollten die für einen Studiengang verantwortlichen Lehrkräfte sich darüber verständigen, welche Prüfungsformate im Studienverlauf sinnvollerweise eingesetzt werden. Dabei sind eine größere Varianz von Prüfungsformen sowie ein ausgewogenes Verhältnis zwischen benoteten und unbenoteten Prüfungen zielführend. Die Zahl der summativen Prüfungen sollte reduziert und die Prüfungsformate besser an den Lernzielen ausgerichtet werden. Hierzu ist eine entsprechende Qualifikation der Lehrenden erforderlich.
- **Neue Fehlerkultur:** Sowohl landesweite als auch hochschulinterne Regeln und Vorgaben sollten den Hochschulen und Hochschulmitgliedern genügend Zeit lassen, neue Regeln aufzunehmen, umzusetzen, die Konsequenzen zu evaluieren und ggf. nachzujustieren. Studium und Lehre werden sich verbessern, wenn Lehrende und Hochschulen neue Konzepte erproben können, ohne Reputationseinbußen, Sanktionen oder finanzielle Nachteile befürchten zu müssen. Hierzu sollten rechtliche und finanzielle Voraussetzungen für Experimentierräume an jeder Hochschule und möglichst an jeder Fakultät geschaffen werden. Um Nachsteuerungen vorzunehmen, ist es wichtig, eine Fehlerkultur zu etablieren, in der auch über Wirkannahmen und tatsächliche Wirkungen diskutiert wird, Fehler bekannt gemacht und dysfunktionale Maßnahmen eingestellt werden. Um eine solche Fehlerkultur zu fördern, empfiehlt der Wissenschaftsrat, die vorhandenen Rechenschaftsberichte um einen Bericht darüber zu erweitern, welche Aktivitäten, Maßnahmen, Lehrformate und Prüfungen eingestellt wurden, weil diese nicht die gewünschten Wirkungen erzielt

haben. Sofern durch die Beendigung von Maßnahmen Ressourcen frei werden, sollten diese weiterhin für die Hochschulen bzw. Fakultäten verfügbar bleiben. Dies kann dazu motivieren, die organisationale Komplexität und Administrationslasten zu reduzieren und damit bei Lehrenden, Studierenden und Hochschulbeschäftigten Zeit für wichtige Aufgaben zu schaffen. Auch wenn Maßnahmen, die sich an anderen Standorten als unwirksam erwiesen haben, gar nicht erst implementiert werden, können Ressourcen zielgerichtet eingesetzt und damit die Leistungsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems insgesamt erhöht werden.

- \_ **Lehre als Wissenschaftspraxis:** Lehrende sollten verstärkt eine wissenschaftsbasierte Auseinandersetzung mit der eigenen Lehre pflegen und sie auf ihre Wirksamkeit überprüfen. Die Lehrpraxis kann und sollte ebenso erlernt und geübt werden wie die Forschungspraxis. Ebenso wie in der Forschung die Orientierung an einheitlichen Mindeststandards als unterambitioniert gilt, sollte auch die Leistungsbewertung und -belohnung in der Lehre Anreize zum Erreichen eines höheren Qualitätsniveaus setzen. Wie in der Forschung ist auch in der Lehre die Fachgemeinschaft für Qualitätsstandards verantwortlich. Ähnlich wie die Forschung weiterentwickelt wird, weil sich die Wissensbestände und Methoden erweitern, wird auch die Lehre weiterentwickelt, weil sich die Voraussetzungen, Lehrmethoden und Medien verändern. Ein solches Vorgehen ist arbeitsteilig, ergebnisoffen und anspruchsvoll. So verstanden bildet die Lehre einen zentralen Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses.
- \_ **Vorschlag eines neuen Modells zur Bemessung der Lehrdeputate:** Die künftigen Anforderungen des Hochschulstudiums erfordern Änderungen in den Curricula, Lehr- und Prüfungsformaten sowie eine neue Form des akademischen Mentorats. Demgemäß schlägt der Wissenschaftsrat den Ländern vor zu prüfen, inwiefern **folgende Komponenten** zu einer neuen Berechnung des Lehrdeputats beitragen könnten:
  - 1 – **Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung der Lehrveranstaltungen:** Eine erste Komponente könnte sich auf den Aufwand für die Vor- und Nachbereitung sowie die Durchführung der Lehrveranstaltungen beziehen.
  - 2 – **Studiengespräche (akademisches Mentorat):** Eine zweite Komponente könnte in Reflexions- und Feedbackgesprächen mit Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltung im Rahmen einer vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen neuen Form des akademischen Mentorats bestehen. Die Lehrkräfte könnten je nach Erfahrung und Statusgruppe 5 bis 25 Studierende aus verschiedenen Jahrgängen mentorieren.

3 – **Besondere Leistungen in der Qualitätsentwicklung:** Eine dritte Komponente könnten besondere Lehrleistungen bilden, welche die Qualität von Lehre und Studium sichtbar verbessern und in vielen Fällen zeitlich befristet erbracht werden.

Für die einzelne Lehrkraft könnten sich die Anteile aus den drei verschiedenen Komponenten – Lehrveranstaltungen, akademisches Mentorat und besondere Leistungen – mit einer unterschiedlichen Gewichtung zusammensetzen.

- \_ **Neue Gruppengrößen und bessere Betreuungsrelationen:** Zeitgemäße didaktische Ansätze, tiefenorientiertes Lernen, Reflexion der Lernfortschritte und individuelle Feedback- und Reflexionsangebote benötigen günstigere Betreuungsrelationen von hauptamtlichem Lehrpersonal (alle Personen mit Lehraufgaben) zu Studierenden. Die Skalierung von Studierendengruppen bedeutet nicht zwangsläufig weniger Qualität oder weniger Mitteleinsatz. Es sind durchaus neue Konzepte und Formate vorstellbar, die auch großen Studierendekohorten ein sehr gutes Studium und gute Betreuungsprozesse ermöglichen. Für deren Entwicklung und Erprobung wären jedoch zusätzliche Personalressourcen erforderlich.

Die Parameter für die Berechnung der Lehr- und Studienkapazitäten sollten die akademische und fachliche Integration der Studierenden und die hierfür notwendige Interaktion mit Lehrenden gewährleisten sowie notwendige Veränderungen von Lehrformaten und Studienordnungen in einem Fach ermöglichen. Insbesondere die **Curricular(norm)werte** (CNW/CW) sollten angehoben werden, sofern sie gestiegenen fachlichen und didaktischen Erfordernissen nicht entsprechen. Die Hochschulen definieren unter Beachtung des Art. 12 Abs. 1 Satz 1 des Grundgesetzes aus fachlichen Erwägungen und didaktischen Erfordernissen, welche Veranstaltungstypen und Beratungsformate sie in welchem Umfang vorsehen, um ein Studium in erforderlicher Qualität für alle eingeschriebenen Studierenden zu gewährleisten. Die **Gruppengröße** in einem Studiengang sollte sich aus den Curricula und dem daraus abgeleiteten Bedarf an Lehrkräften sowie ihren Deputatsanteilen für verschiedene Komponenten ergeben. Ein Ausbau der Kapazitäten sollte nicht durch steigende Gruppengrößen oder gesenkte Anrechnungsfaktoren von Lehrveranstaltungstypen, sondern im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel durch **zusätzliche Grundmittel** verfolgt werden.

- \_ **Neue Finanzierungs- und Beschäftigungskultur:** Der erforderliche Qualitätssprung in der Lehr-, Studien- und Prüfungskultur sowie neue Formen des akademischen Mentorats und des Umgangs mit Diversität können nicht allein durch Verhaltensänderungen bei den Hochschulmitgliedern erreicht werden. Hierzu braucht es **bedarfsdeckende Grundmittel**, angemessenes Wachstum von Ressourcen mit den Aufgaben und Studierendenzahlen sowie eine Finanzierung, die Qualitätssteigerungen in Lehre und Personalpolitik belohnt.

Es sollte angestrebt werden, dass die an die Hochschulen gestellten und in den Hochschulgesetzen verankerten sowie in den Zielvereinbarungen festgehaltenen **Aufgaben künftig auch an zusätzliche Ressourcen gebunden** werden können. Dies beinhaltet vor allem Mittel für neue Strukturen, Implementierung neuer Prozesse sowie für Räume, Infrastrukturen und qualifiziertes Personal.

Neuerungen in der Hochschulbildung können dauerhaft **nicht nur durch Drittmittel** finanziert werden. Solange Verbesserungen noch erprobt werden, sind Anschubfinanzierungen oder Projektförderungen angemessen; ist die Wirksamkeit neuer Maßnahmen erwiesen, dann ist eine dauerhafte Finanzierung notwendig. Verbesserungen und Erneuerungen in Studium und Lehre sind eine permanente Aufgabe und sollten nicht allein an Ausschreibungszeitpunkte und Antragsfristen gebunden sein. Von dem Instrument **Wettbewerb** sollte daher künftig sparsamer und gezielter Gebrauch gemacht werden und in den Wettbewerben sollten längerfristige Förderperioden vorgesehen werden.

Der „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ stellt zusätzliche Mittel verlässlich und dauerhaft zur Verfügung. Diese Zusatzfinanzierung erlaubt es den Hochschulen, Lehrkräfte mit abgeschlossener Qualifikation und ausgebildeter Lehrkompetenz dauerhaft zu beschäftigen. Dies würde auch durch eine wachsende Grundfinanzierung unterstützt. Bereits diese Kontinuität und der Erfahrungsaufwuchs werden qualitätsförderlich wirken. Die dauerhafte Beschäftigung kann auch die Bereitschaft zur Erneuerung und Weiterentwicklung der Lehre erhöhen. Dauerhaft beschäftigte Lehrkräfte können ihre Kooperationsbeziehungen stabilisieren und müssen für Rekrutierung und Einarbeitung neuer Lehrpersonen weniger Aufwand treiben. Der Wissenschaftsrat ruft daher die Verantwortlichen an Hochschulen dazu auf, mehr dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse zu etablieren und eine nachhaltige Personalpolitik zu betreiben, ohne nachwachsenden Jahrgängen die Wege in die Wissenschaft zu versperren.

**Kultur der Diversität und Chancengleichheit:** Staatliche Hochschulen haben den Auftrag, Studierenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen ein gutes Studium zu ermöglichen. Hochschulen sollten unbeabsichtigte Selektionseffekte ihrer **Beratungs-, Informations- und Selbsttestangebote** zur Studienorientierung aufspüren und abbauen. Strukturierte **Studieneingangsphasen** sollten primär auf die fachliche und akademische Sozialisation ausgerichtet sein und Möglichkeiten des Wechsels zu anderen Fächern, Hochschultypen oder in andere Bildungssektoren aufzeigen. Mit Blick auf unterschiedliche Studierendengruppen sieht der Wissenschaftsrat zudem einen höheren Bedarf an **Teilzeitstudienangeboten** mit einem Workload-Korridor von 15 bis 25 Leistungspunkten pro Semester bzw. 20 bis 30 Wochenstunden. Eine geringere **Gewichtung der Studienabbruchquote bzw. der Regelstudienzeit** bei der indikato-

renbasierten Mittelvergabe sowie Anpassungen beim BAföG im Hinblick auf Förderhöchstdauer und förderfähige Studienformen können ebenfalls individuelle Bildungswege und Studiengeschwindigkeiten ermöglichen. Damit alle Studierende ungeachtet ihrer sozialen Herkunft und Lebensumstände die mit dem Studium verbunden Chancen wahrnehmen können, sollte eine zu hohe Abhängigkeit von Erwerbstätigkeit als Quelle der Studienfinanzierung vermieden werden.

Die **systemische Umsetzung** der vorliegenden Empfehlungen in ihrer Summe und Wechselwirkung ist nach Ansicht des Wissenschaftsrats ein entscheidender Schritt, um das Leistungsniveau und die Zukunftsfähigkeit der Hochschulbildung zu sichern. Dabei ist es wichtig, unterschiedliche Wege zur Zielerreichung zuzulassen. Der Großteil der vorgeschlagenen Maßnahmen ist bereits an verschiedenen Hochschulen umgesetzt und sollte künftig **im gesamten Hochschulsystem** wirksam werden. Einige Zielsetzungen mögen heute noch utopisch wirken, müssen aber jetzt angegangen werden, will man sie langfristig im Interesse der Leistungsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems einlösen. Weil das Handeln der verantwortlichen Akteure – Hochschulen, deren Träger und Mitglieder – in **Wechselwirkung** zueinander steht, werden die Ziele dann am besten erreicht, wenn sich alle gemeinsam und gleichzeitig auf den Weg machen. Hierzu macht der Wissenschaftsrat folgende **Umsetzungsvorschläge**:

- \_ Jede Hochschule, jede Lehreinheit, jedes Land könnte da starten, wo schon Stärken oder gute Voraussetzungen vorhanden sind. **Modellversuche** könnten ganze Fächer oder sogar ganze Hochschulen betreffen, sie sollten jedoch langfristig allen Studierenden zugutekommen. Dazu sollten die Länder **rechtliche Experimente** zulassen und ggf. Sondermittel bereitstellen.
- \_ Bessere **Betreuungsrelationen** könnten in stark nachgefragten Studiengängen als erstes angestrebt werden, indem hierfür zusätzliches hauptamtliches Lehrpersonal (alle Personen mit Lehraufgaben) dauerhaft eingestellt wird. Durch angehobene CNW/CW sollte dieser Personalausbau nicht zu höheren Aufnahmekapazitäten führen. Im Gegenzug müssten die Hochschulen ein **Konzept** vorlegen, wie das zusätzliche Lehrpersonal zu einer besseren Hochschulbildung in den grundständigen Bereichen beitragen soll.
- \_ Intermediäre Instanzen könnten **Modellversuche auswerten** und den Beteiligten einen **Austausch ermöglichen**. Die Ergebnisse der Erfahrungsauswertung würden Inspiration für andere Fächer oder Hochschulen sein, **Referenzmodelle zu adaptieren**. Hierzu könnten die Hochschulträger gelungene Experimente zum **Ausgangspunkt neuer Regularien** machen, welche die Gestaltungsspielräume erhöhen. Hochschulen wie Ministerien könnten durch **Verzicht auf nicht zielführende Instrumente und Aktivitäten** die Veränderungsdynamik steigern.

Insgesamt erkennt der Wissenschaftsrat an, dass eine Umsetzung von Empfehlungen immer unter dem Vorbehalt ihrer Finanzierbarkeit steht. Auch Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung in der Hochschullehre bedürfen der Finanzierung und stellen alle beteiligten Akteure vor große Herausforderungen. Sie können deshalb nur schrittweise, unter Beachtung und Gestaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen sowie bei Verfügbarkeit und Bereitstellung entsprechender Ressourcen erfolgen.

---

# A. Hochschulbildung im 21. Jahrhundert

---

## A.1 ANFORDERUNGEN

---

### I.1 Zielsetzungen

Angesichts komplexer gesellschaftlicher Herausforderungen auf nationaler und globaler Ebene und der digitalen Transformation weiter Arbeits- und Lebensbereiche |<sup>2</sup> kommt der Hochschulbildung eine zentrale Rolle bei der Gestaltung des technologischen, ökologischen und gesellschaftlichen Wandels zu. Dem trägt Deutschland mit 2,95 Mio. Studierenden und einem Anteil der Studienanfängerinnen und -anfänger von 54 % eines Geburtsjahrgangs |<sup>3</sup> Rechnung.

Der hochschulspezifische Kontext bildet ein besonderes Umfeld für den Erwerb von unterschiedlichen Kompetenzen sowie für die persönliche Entwicklung. |<sup>4</sup> Der Bildungsauftrag der Hochschulen und der wachsende Grad der Akademisierung |<sup>5</sup> beeinflussen die **Zielsetzungen des akademischen Studiums**. In seinen

|<sup>2</sup> Als *grand challenges* nennt das European Research Area Board (ERAB): *Climate change, Energy supply, Water resources, Ageing, Health care*. Vgl. Wissenschaftsrat (2015a), S. 9 f. Zudem wird der Hochschulbildung eine zentrale Rolle zugeschrieben, die „17 Ziele für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen“ (*Sustainable Development Goals, SDGs*) zu erreichen. Vgl. European Higher Education Area (EHEA): Rome Ministerial Communiqué vom 19. November 2020: [http://www.ehea.info/Upload/Rome\\_Ministerial\\_Communique.pdf](http://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf), zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>3</sup> Statistisches Bundesamt: Fachserie 11/Reihe 4.3.1 (2020), Tabelle 1.1; Studienanfängerquote 2020 als Anteil an der altersspezifischen Bevölkerung nach OECD-Berechnungsverfahren in internationaler Abgrenzung.

|<sup>4</sup> Siehe auch die „fünf grundlegenden Merkmale eines Hochschulstudiums“ in WR (2017a), S. 12 und S. 57 ff.

|<sup>5</sup> Seit den 1960er Jahren ist der Anteil an Akademikerinnen und Akademikern in Deutschland kontinuierlich angestiegen und beträgt heute 29,9 % an den 25- bis 64-Jährigen. Vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2020): Internationale Bildungsindikatoren – Ausgabe 2020; Akademikerquote 2019 in internationaler OECD-Abgrenzung bezogen auf Bildungsabschlüsse im Tertiärbereich (ISCED 5–8).

*Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt (2015)* hat der Wissenschaftsrat drei Dimensionen akademischer Bildung herausgestellt, an denen die **Ziele** jedes Studienprogramms in jeder Disziplin und an jedem Hochschultyp ausgerichtet sein sollten: (Fach-) Wissenschaft, Arbeitsmarktvorbereitung und Persönlichkeitsbildung. |<sup>6</sup> Im Hinblick auf die **Fachwissenschaft** sollten Akademikerinnen und Akademiker es verstehen, sich mit einer forschenden Haltung Wissen anzueignen, es zu prüfen, weiterzuentwickeln, zu kommunizieren und diese wissenschaftlichen Kompetenzen auch in einem außerwissenschaftlichen Kontext einzusetzen. Die **Arbeitsmarktvorbereitung** ist auf individuelle Kompetenzprofile ausgerichtet, mit denen Akademikerinnen und Akademiker in verschiedenen, sich wandelnden Aufgabenfeldern und häufig an der Schnittstelle verschiedener Disziplinen, Sektoren und Tätigkeitsbereiche handlungsfähig sind. Die **Persönlichkeitsbildung** sollte auf die wissenschaftliche Integrität und ein Berufsethos abzielen, das Akademikerinnen und Akademiker in die Lage versetzt, als verantwortungsvolle Mitglieder einer demokratischen Gesellschaft aktuelle Entwicklungen kritisch zu hinterfragen und aktiv mitzugestalten. |<sup>7</sup> Hochschulen und Fächer können dabei unterschiedliche Ansätze entwickeln und eigene Schwerpunkte im Hinblick auf eine stärkere Fachlichkeit oder Berufsorientierung bilden. Persönlichkeiten mit einem forschenden Habitus können sowohl durch eine stärker forschungsorientierte wie auch anwendungsorientierte Lehre, wie sie an Fachhochschulen üblich ist, herangebildet werden.

Das Erreichen dieser Zielsetzungen – vielseitige, kreative und verantwortungsvolle Persönlichkeiten, die reflektiert auf neue Herausforderungen reagieren und ideenreich Innovationen anstoßen können – ist und bleibt nach Ansicht des Wissenschaftsrats ein zentrales Qualitätsmerkmal der Hochschulbildung. Daran anknüpfend und vor dem Hintergrund aktueller Herausforderungen formuliert der Wissenschaftsrat **folgende Zielsetzungen** für eine zukunftsfähige akademische Bildung:

1 – **Akademische Sozialisation und Interaktion:** In einem hochschulischen Umfeld ist die fachwissenschaftliche, berufliche und persönliche Bildung Ergebnis vielfältiger sozialer Interaktion in einer Gemeinschaft von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, Studierenden, Hochschulleitung und Unterstützungspersonal. Folglich zeichnet sich eine zukunftsfähige akademische Bildung dadurch aus, dass diese akademische Sozialisation und Interaktion auch tatsächlich erlebt werden können. Sie werden teilweise durch die Hochschule organisiert, teilweise liegen sie in der Selbstverantwortung jeder und jedes Einzelnen. Im Ergebnis führen eine gelungene Sozialisation und Inter-

|<sup>6</sup> Darüber hinaus sind künstlerische Studienangebote an Kunst- und Musikhochschulen der Entwicklung von Künstlerpersönlichkeiten verpflichtet. Vgl. WR (2021), S. 33 ff.

|<sup>7</sup> Vgl. WR (2015b), S. 9.

aktion dazu, dass alle Beteiligten sich als Teil einer Gemeinschaft begreifen, in der wissenschaftliche und ethische Standards geachtet sowie gegenseitiges Vertrauen, offener Diskurs und Respekt gelebt werden. Gemeinsame Standards und Werte sind auch die Grundvoraussetzung für internationale Mobilität, Anerkennung von Abschlüssen und Kooperation, zum Beispiel innerhalb des Europäischen Hochschulraums.

- 2 – **Aktualitätsbezug und Veränderungsfähigkeit:** Eine zukunftsfähige akademische Bildung umfasst sowohl die Aneignung eines Kernbestands an fachlichem Wissen, methodischen Grundlagen als auch die Ausbildung einer inneren Haltung und trägt der Komplexität und Dynamik des gesellschaftlichen sowie wissenschaftlichen Wandels Rechnung. Die zukünftigen Wissens- und Kompetenzerfordernisse können nur mittelfristig antizipiert werden. Daher wird erwartet, dass die Hochschulen in ihren Lehrkonzepten und Studienangeboten aktuelle gesellschaftliche, technologische und wissenschaftliche Entwicklungen aktiv aufgreifen, Studierende ihr Studium in Kenntnis dieser Entwicklungen betreiben und die Politik geeignete Rahmenbedingungen schafft, damit die Hochschulen Anpassungen schnell vornehmen können.
- 3 – **Diversität und Chancengleichheit:** Eine zukunftsfähige akademische Bildung fördert die Herausbildung unterschiedlicher Kompetenzprofile in vielfältigen Ausprägungen und Kombinationen. Diversität und Chancengleichheit sind also nicht nur beim Studienzugang wichtig. Vielmehr sollte die Studiengestaltung es insgesamt ermöglichen, mit unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen (sozial, kulturell, gesundheitlich usw.) ein akademisches Profil zu erlangen. Der Wissenschaftsrat erachtet es daher als zentral, diversitätsorientierte Bildungsprozesse zu unterstützen, die auf vielfältige Weise erfolgen können. Hierzu sollten die zu erreichenden Studienziele klar definiert sein; die Wege, diese zu erreichen, können aber je nach Individuum, Studienprofil und Hochschultyp unterschiedlich ausfallen. Individuelle Qualifizierungswege durch Schwerpunktsetzungen und Auslandserfahrung sind genauso wichtiger Teil der Hochschulbildung wie es Studien-, Fach- und Ortswechsel sowie der Übergang in andere Bildungssektoren und Hochschulsysteme sein können.
- 4 – **Beziehung zwischen Lehr- und Studienqualität:** Ein gutes Studium besteht nicht nur aus guten Lehrveranstaltungen. Der Erwerb von fachlichen, beruflichen und sozialen Kompetenzen sowie Persönlichkeitsentwicklung finden auch außerhalb von Lehrveranstaltungen statt. Der Wissenschaftsrat hält es auch künftig für zentral, dass Hochschulen mit ihrem Lehrangebot und weiteren Rahmenbedingungen wesentliche Beiträge für ein gelingendes und qualitativvolles Studium leisten. Das ist eine wichtige Gestaltungsaufgabe. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler leiten insbesondere über die

Lehre Bildungsprozesse an und setzen damit wichtige Impulse. Studierende gestalten aus den Lehrangeboten in einem eigenverantwortlichen und selbstständigen Aneignungsprozess ihre Bildungswege, begleitet und angeleitet von Lehrenden sowie im Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen. Qualität von Studium und Lehre hängen voneinander ab. Folglich sind Lehrkräfte weit mehr als „Erbringerinnen und Erbringer“ von Lehrleistungen und Studierende weit mehr als „Abnehmerinnen und Abnehmer“ solcher Leistungen. Vielmehr gehören sie zu einer Gemeinschaft von reflektierten und aktiven Mitgestaltenden von Studium und Lehre und damit auch von Wissenschaft.

- 5 – **Leistungsfähigkeit und hohe Qualität im ganzen Hochschulsystem:** Eine leistungsfähige Hochschulbildung muss in der Lage sein, möglichst viele Menschen mit entsprechender Neigung und Eignung zu qualifizieren, damit diese im bestmöglichen Sinne zur Weiterentwicklung der Gesellschaft beitragen können. Die Zukunftsfähigkeit der Hochschulbildung hängt entscheidend davon ab, dass die Qualität von Studium und Lehre überall möglichst hoch ist und der gesellschaftlichen Multiperspektivität sowie den differenzierten Hochschulprofilen Rechnung trägt. Im Sinne der Chancengleichheit eröffnet ein Studium neue berufliche und persönliche Möglichkeiten, unabhängig vom Studienfach und Studienort. Eine qualitative Differenz – hochwertige Angebote für wenige und weniger gute Angebote für viele – ist für die Bewältigung der aktuellen Herausforderungen ebenso wenig eine Option wie der Abbau von Studienplätzen.

Die Zielsetzungen stehen gleichwertig nebeneinander und gelten für alle Studienangebote an allen Hochschultypen. |<sup>8</sup> Hochschulen und ihre Träger haben eine besondere Verantwortung, Bildungsprozesse zu unterstützen, welche das Individuum fördern und eine positive Wirkung in der Gesellschaft entfalten. Eine solche Herangehensweise bezieht kritische Infragestellung und Engagement ausdrücklich ein. Auf der Ebene des Individuums ermöglichen solche Bildungsprozesse den interessen geleiteten Erwerb von relevanten Kompetenzen und gesellschaftliche Teilhabe. Auf der Ebene der Gesellschaft führen individuelle Bildungsverläufe zu vielfältigen Kompetenzprofilen, sichern volkswirtschaftliche Entwicklung und gesellschaftlichen Zusammenhalt. Eine zeitgemäße, vielseitig anschlussfähige, diversitätsorientierte und leistungsstarke Hochschulbildung trägt somit auch zu einer zukunftsfähigen und resilienten Gesellschaft bei.

|<sup>8</sup> Damit sind auch Kunst- und Musikhochschulen, kirchliche Hochschulen und Hochschulen in privater Trägerschaft einbezogen. Außerdem muss ein Master-Abschluss an allen wissenschaftlichen Hochschultypen zur Forschung befähigen, sei sie erkenntnisorientiert oder anwendungsorientiert.

Hochschulen und die Hochschulpolitik stehen heute vor der Herausforderung, einer großen Zahl studienberechtigter junger Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen ein Studium zu ermöglichen und die oben beschriebenen Zielsetzungen auf einem hohen Qualitätsniveau zu erreichen. |<sup>9</sup> Mit Blick auf die Zukunft kommen neue Anforderungen auf die Hochschulbildung zu. Die mit dem technologischen, ökologischen und gesellschaftlichen Wandel verbundene Zunahme an Komplexität und Dynamik, aber auch neue Formen der Interaktion und Wissensproduktion erzeugen erhebliche kognitive, soziale und psychische Anforderungen. Das Wachstum des Wissens sowie dessen Verfügbarkeit durch digitale Medien, beschleunigter wissenschaftlicher Fortschritt und Multiperspektivität durch globales Zusammenwirken erfordern von künftigen Hochschulabsolventinnen und -absolventen neue Formen der Aktionsfähigkeit in wechselnden und dynamischen Handlungskontexten. |<sup>10</sup> Neben digitalen Kompetenzen |<sup>11</sup> verlangen aktuelle Entwicklungen ein höheres Maß an Lernfähigkeit, Informiertheit, Reflexivität und Urteilsvermögen, an Innovativität und vernetzter Kreativität, an respektvoller Dialogfähigkeit und konstruktiver Zusammenarbeit unter Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven und damit verbunden die Fähigkeit zum Umgang mit Unsicherheiten und Mehrdeutigkeiten. |<sup>12</sup>

Damit ein Studium auf all diese Anforderungen angemessen vorbereitet, müssen an vielen Stellen Prioritäten bei der **Gestaltung der Curricula, Lernprozesse und Studienumgebungen** neu gesetzt werden. Künftig werden Formate, in denen Wissen erworben und reproduziert werden kann, nicht überflüssig. Wichtiger als bisher werden jedoch Formate, in denen mit dem erworbenen Wissen Reflexion geübt und verfeinert sowie intellektuelle Eigenständigkeit und methodische Handlungsfähigkeit erlangt werden. Ein Studium sollte auf der Basis von Wissenserwerb auf den Umgang mit neuem Wissen vorbereiten sowie soziale und personale Kompetenzen wie Selbstorganisation, Ambiguitätstoleranz und Inno-

|<sup>9</sup> Als konkrete Herausforderungen im Bereich Studium und Lehre identifizierte der Wissenschaftsrat den Umgang mit Heterogenität, die Verbesserung des Studienerfolgs bei gleichzeitiger Sicherung des Anspruchsniveaus, die Weiterentwicklung von Curricula und Hochschuldidaktik, die Ausgestaltung des digitalen Wandels sowie die Stärkung der Internationalisierung. Zentrale Herausforderungen für die Hochschulpolitik sind Kapazitätserhalt und Qualitätsentwicklung. Vgl. WR (2018a), S. 35–38.

|<sup>10</sup> Vgl. Ehlers (2020), S. 1–13.

|<sup>11</sup> Gemäß dem von der Europäischen Kommission (EC) entwickelten „Europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen (DigComp)“ umfassen digitale Kompetenzen die Bereiche Verständnis von Informationen und Daten; Kommunikation und Zusammenarbeit; Erstellen digitaler Inhalte; Sicherheit der Geräte, der personenbezogenen Daten und der Umwelt beim Umgang mit digitalen Technologien; Problemlösungsstrategien. Vgl. EC (2017).

|<sup>12</sup> Hierzu zählen auch unternehmerische und Transferkompetenzen. Vgl. EC (2020).

vationsfähigkeit in heterogenen Teams höher gewichten als bislang. |<sup>13</sup> Für solche eine Prioritätenverschiebung sind neue Lernsettings und Studiumumgebungen erforderlich. Diese sollten Studierenden Freiräume geben, eigenverantwortlich und in Interaktion Kompetenzen zu erwerben, und Lehrenden die Möglichkeit, Selbststudium und Gruppenlernen auch in großen Kohorten anzuleiten und zu begleiten. Die anstehende Weiterentwicklung von Studium und Lehre umfasst auch vielfältige Digitalisierungsfragen. Nach Erfahrungen im Online-Betrieb während der COVID-19-Pandemie sehnen sich Studierende und Lehrende nach Interaktion im physischen Raum, jenseits von Massenveranstaltungen. Daher geht es bei den Priorisierungen explizit nicht nur um „digitale“, „analoge“ oder „hybride“ beziehungsweise um „synchrone“ oder „asynchrone“ Lehre, sondern um den zielgerichteten Einsatz verschiedener Formate und um förderliche Rahmenbedingungen für den Kompetenzerwerb.

Diese Verschiebung von Priorisierungen auf der Ebene der Lernsettings und Studiumumgebungen kann nur im Zusammenwirken aller Beteiligten vollzogen werden und muss trotz voraussichtlich gleichbleibend hoher Studierendenzahlen |<sup>14</sup> sowie deren unterschiedlicher Verteilung auf Fächer und Studienorte erfolgen.

Eine Verschiebung von Prioritäten ist daher sowohl auf der Ebene der hochschulinternen Verfahren und Handlungsweisen als auch auf der Ebene des Hochschulsystems im Hinblick auf Steuerungsinstrumente und Finanzierungsmechanismen nötig. **Innerhalb der Hochschulen** bedeutet dies eine höhere Gewichtung von erneuernden, integrierenden und gemeinschaftlichen Prozessen, um Multiperspektivität, eine produktive Fehlerkultur sowie Gestaltungsfähigkeit zuzulassen und vereinheitlichenden sowie formalisierenden Tendenzen entgegenzuwirken. Für das **Hochschulsystem**, das angesichts der beschriebenen erhöhten Anforderungen Veränderungen vornehmen und einen höheren Aufwand für die Gestaltung von Studium und Lehre betreiben muss, sind teilweise andere Finanzmittel und andere Steuerungsmechanismen erforderlich. Erst dann entstehen auf Systemebene förderliche Rahmenbedingungen.

|<sup>13</sup> Siehe auch „Lernen neu denken. Das Hagener Manifest zu New Learning“, November 2020: <https://www.fernuni-hagen.de/universitaet/hagener-manifest/das-hagener-manifest.shtml>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022. Zur Klassifikation und Definition der einzelnen Kompetenzen, siehe Ehlers (2020).

|<sup>14</sup> Laut Vorausberechnungen der Kultusministerkonferenz (2021) ist bis zum Jahr 2030 mit Studienanfängerzahlen auf nahezu gleichbleibendem Niveau unterhalb der Zahl des Jahres 2019 zu rechnen. Ausgehend von 508.689 Studienanfänger/-innen (2019) ist nach einem deutlichen Einbruch schon 2020 und 2021 ein kontinuierlicher Rückgang bis auf 454.500 Studienanfänger/-innen (2026) zu erwarten, gefolgt von einem erneuten Anstieg bis auf 490.400 Studienanfänger/-innen im Jahr 2030. Laut KMK resultiert die bleibend hohe Nachfrage nach einem Hochschulstudium aus der anhaltend hohen Studierneigung, dem erhöhten Trend zum Abitur sowie aus steigenden Zahlen der Studieninteressierten mit einer ausländischen Hochschulzugangsberechtigung, mit einer beruflichen Qualifizierung oder mit einer Begabten- oder Externenprüfung.

Verschiedene Faktoren wirken sich mittelbar und unmittelbar auf das Erreichen der Zielsetzungen und auf das Qualitätsniveau akademischer Bildung aus. Manche liegen auf Ebene der Gesellschaft (Arbeitsmarkt, digitale Transformation, Globalisierung usw.), andere auf Ebene der Hochschulpolitik, wieder andere auf Ebene der Hochschulen und ihres für Studium und Lehre verantwortlichen Personals sowie der Studierenden selbst. Die verschiedenen Faktoren stehen in Wechselbeziehungen zueinander. Rahmenbedingungen auf der Ebene des Hochschulsystems und auf der Ebene der Institution prägen das individuelle Agieren von Lehrenden, Studierenden sowie von Hochschulmitarbeiterinnen und -mitarbeitern. Sie beeinflussen somit Einstellungen und Handlungen. Umgekehrt gestalten alle Beteiligten durch ihr Verhalten auch die Rahmenbedingungen mit. Strukturveränderungen im Hochschulsystem benötigen Veränderungen in Verhalten und Einstellungen. Zugleich können strukturelle Rahmenbedingungen an Hochschulen und im Hochschulsystem einen solchen Mentalitätswandel fördern und damit eine dauerhaft veränderte Lehr- und Studienkultur etablieren helfen. Diese Wechselbeziehung greift der Wissenschaftsrat auf und formuliert im Folgenden **Leitlinien für förderliche Rahmenbedingungen**, mit denen die beschriebenen Ziele der Hochschulbildung erreicht werden können.

#### II.1 Erneuerungen über Mindeststandards hinaus

*Förderliche Rahmenbedingungen setzen Anreize, durch Erneuerungen die Qualität zu steigern, und helfen den Hochschulen, den Herausforderungen zielgerichtet zu begegnen.*

Die aktuellen Herausforderungen erfordern einen Qualitätssprung und damit zielgerichtete Erneuerungen in Studium und Lehre. Hierfür wäre eine Orientierung an Mindeststandards nicht angemessen. Qualitätsvorgaben sollten nicht nur eine Grenze nach unten markieren sowie fach- und hochschulspezifische Lösungen erlauben, sondern auch Anreize setzen, ein höheres Niveau zu erreichen. Darüber hinaus ermöglichen Zielorientierung und Strategiefähigkeit den Hochschulen, Herausforderungen proaktiv und ohne Qualitätseinbußen zu begegnen, anstatt nur nachlaufend zu reagieren und extern vorgegebene Mindeststandards zu bedienen. |<sup>15</sup>

Die Qualität von Studium und Lehre wird auch bestimmt von persönlichen Beziehungen zwischen Studierenden und Lehrkräften, darum spielen gute **Betreuungsrelationen** und **Betreuungskonzepte** für Qualitätsverbesserungen eine wichtige Rolle. Zu hohe Kapazitäts- und Effizienzanforderungen an die Hochschulen stehen dem entgegen und schränken die Lehr- und Studiengestaltung

|<sup>15</sup> Vgl. WR (2017b), insb. S. 15, S. 19 ff. und S. 35.

ein. Auch für die oben beschriebenen Prioritäten (Reflexion, Dialog und Multiperspektivität) muss die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden verbessert werden. Die Interaktion kann teilweise durch innovative Lehr- und Feedbackformate erreicht werden, teilweise aber auch durch die Bildung kleinerer Lerngruppen und mehr Lehrpersonal. Gute Betreuungsrelationen sind eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung für eine gute Interaktion. Diese Interaktion ist eine Gestaltungsaufgabe auf der Ebene der Fächer. |<sup>16</sup> Es sind durchaus neue Konzepte und Formate vorstellbar, die auch großen Studierendekohorten intensivere Betreuungsprozesse ermöglichen, doch wären auch für deren Entwicklung und Erprobung zusätzliche Personalressourcen erforderlich. Daher sind mit größeren Studierendengruppen nicht notwendigerweise Skalen- und Spareffekte verbunden.

## II.2 Ressourcen für nachhaltige Verbesserungen

*Förderliche Rahmenbedingungen erlauben nachhaltige Verbesserungen und Innovationen durch ausreichende Ressourcen.*

Zur Erfüllung der komplexen Anforderungen an die akademische Bildung müssen Hochschulen Veränderungen in unterschiedlichen **Bereichen** vornehmen: bestehende Curricula sowie Lehr-, Prüfungs- und Austauschformate weiterentwickeln, neue Lern- und Studientumgebungen sowie Angebote für diversitätsorientierte und durchlässige Bildungsprozesse schaffen. Auch stehen sie vor der Aufgabe, zahlreiche Maßnahmen der letzten Jahre sowie die Erfahrungen aus dem Online-Betrieb während der COVID-19-Pandemie auszuwerten, um dann die bewährten Ansätze und positiven Effekte dauerhaft und systemweit zu verankern. Dafür brauchen Hochschulen ausreichende **Ressourcen**: finanzielle Mittel, Infrastrukturen, qualifiziertes Personal und nicht zuletzt Zeit. Unzureichende Ressourcen führen oft zu individuellen Improvisationen und Notlösungen, aus denen zwar zufällig **Innovationen** entstehen können, die jedoch nicht langfristig und in der Breite verankert werden können.

Wesentliche Voraussetzung für die Wahrung von qualitativ hochwertigen Studienangeboten und für den Erhalt vorhandener Studienkapazitäten ist zum einen eine langfristig gesicherte **Grundfinanzierung**, die eine angemessene und verlässliche Ausstattung der Hochschulen für ihre anspruchsvollen Aufgaben ermöglicht. Zum zweiten sind Qualitätsverbesserungen häufig nur mit zusätzlichen Mitteln möglich, über die die Hochschulen gemäß ihren spezifischen Profilerkmalen verfügen und die sie gezielt in Studium und Lehre investieren können. Günstig für die Qualitätsentwicklung ist eine **Mittelzuweisung, die Anreize setzt, Qualität zu steigern** und nicht nur höhere Input- und Output-Kennzahlen zu erreichen. |<sup>17</sup>

|<sup>16</sup> Vgl. WR (2018a), insb. S. 32 ff.

|<sup>17</sup> Vgl. WR (2018a), insb. Abschnitt C.III.2.b ab S. 50 ff.

Der „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ zusammen mit angemessenen Grundbudgets für Studium und Lehre kann solche Voraussetzungen schaffen, sofern die Verwendung der Mittel nicht an zu viele und teilweise konfligierende Ziele gebunden wird, etwa gleichzeitiger Ausbau der Studienplätze und Qualitätssteigerung bei nicht auskömmlicher Finanzierung. Um die vorhandenen Mittel möglichst sinnvoll einzusetzen, ist eine ergebnisorientierte Diskussion über Konzepte zur Ausgestaltung von Studium und Lehre sowie über deren Umsetzungsergebnisse sowohl innerhalb der Hochschulen als auch mit externen Akteurinnen und Akteuren notwendig.

Wenn Finanzierungsinstrumente es den Hochschulen erlauben, nachhaltige Verbesserungen in Studium und Lehre anzugehen, ohne dass dies zu Lasten anderer Bereiche geht, so entsteht eine Basis, auf der Förderprogramme und Projekte die Hochschullehre erneuern können. **Drittmittel für die Lehre** können – als temporäre Ressourcen – Experimente und Innovation ermöglichen, wenn sie nicht dafür eingesetzt werden müssen, kapazitäre Defizite auszugleichen. Solange Verbesserungen noch erprobt werden, sind Anschubfinanzierungen oder Projektförderungen angemessen; haben sie ihre Wirksamkeit nachgewiesen, ist eine dauerhafte Finanzierung durch Hochschulträger näher zu prüfen.

### II.3 Gestaltungsspielräume und gestärkte Verantwortung

*Förderliche Rahmenbedingungen eröffnen individuelle und institutionelle Gestaltungsspielräume in Studium und Lehre und stärken die Verantwortung aller Beteiligten.*

Die oben beschriebenen Zielsetzungen (siehe A.I.1) können auf verschiedenen Wegen erreicht, neue Prioritäten durch verschiedene Ansätze gesetzt werden, sofern hochschulexterne Vorgaben sowie hochschulinterne Regularien zur Gestaltung von Studium und Lehre sowohl individuelle als auch institutionelle **Handlungs- und Gestaltungsspielräume** zulassen. Diese Gestaltungsspielräume sind kein Selbstzweck, sondern dienen der Qualitätsentwicklung. Aus diesem Grund betont der Wissenschaftsrat erneut die **individuelle und die kollektive Verantwortung** aller Beteiligten. |<sup>18</sup> Verantwortungsbereitschaft und das Teilen von Verantwortung werden durch Handlungsspielräume und Unterstützung bei der Entscheidungsfindung gefördert. Viele und detaillierte Regeln erzeugen den Eindruck von Kontrolle und Misstrauen, sie können Verantwortung und Kooperationsbereitschaft hemmen, Erneuerungen behindern sowie zu informellen Umgehungen oder rein formaler Erfüllung führen. Der Umgang mit sehr vielen Vorgaben kostet Zeit, ebenso die Anpassung an ständig geänderte Vorgaben. Wichtig sind daher solche Vorgaben, die zur permanenten Weiterentwicklung von Studium und Lehre ermutigen und die intrinsische Motivation fördern, die ein der Wissenschaft inhärentes Prinzip ist.

|<sup>18</sup> Zur ausführlichen Darstellung der Verantwortungsbereiche vgl. WR (2008), S. 63 f., S. 82 ff. und S. 87 f.

Verantwortungsbewusstsein und Freiräume führen nicht zwangsläufig zu besserer Wirksamkeit und höherer Qualität, aber sie schaffen Voraussetzungen und machen ein Angebot für erfolgreiche Bildungsprozesse und Verantwortungsübernahme der Studierenden. Den Lehrenden ermöglichen sie, eigene inhaltliche, didaktische und methodische Akzente zu setzen, ihre Kompetenzen laufend weiter zu entwickeln und dabei mit anderen zusammenzuwirken. Verantwortung im Rahmen der akademischen Selbstverwaltung bedeutet auch, über Hierarchien und Wettbewerb hinauszugehen und auf kollegialer Ebene Grenzen von individuellen Gestaltungsspielräumen auszuhandeln. |<sup>19</sup> Gemeinsam verantwortete Handlungsfelder unterstützen es, politische Ziele der Hochschulbildung im Sinne der gesellschaftlichen Wirksamkeit zu erreichen. Wenn hochschulrechtliche und hochschulinterne Regelungen solche Gestaltungsspielräume und individuelle Lösungen zulassen, stärkt dies die Motivation für qualitative Weiterentwicklungen.

#### II.4 Gemeinsames und abgestimmtes Agieren

*Förderliche Rahmenbedingungen unterstützen dabei, Studium und Lehre als eine wissenschaftliche Gemeinschaftsaufgabe anzugehen und Vertrauensbeziehungen zu stärken.*

Die vielfältigen Herausforderungen im Hochschulstudium können systemweit dann am besten bewältigt werden, wenn sie als **Gemeinschaftsaufgaben** aller verantwortlichen Individuen und Institutionen wahrgenommen werden. Dazu sind Austausch und Kooperation zwischen allen Beteiligten unabdingbar. Damit dieser Austausch auch erfolgreich und produktiv ist, müssen die **Vertrauensbeziehungen** zwischen den Beteiligten gestärkt werden. Gegenseitiges Vertrauen, dass alle ihrer Verantwortung nachkommen wollen, schafft eine wichtige Voraussetzung dafür, die Lehre als Gemeinschaftsaufgabe zu gestalten, anstatt sie nur gemeinsam zu verwalten. Auf diese Weise können Studierende, Lehrende, Verwaltung, Hochschulleitung, Politik und Gesellschaft einander nicht als Teil des Problems wahrnehmen, sondern als Teil der Lösung. Eine Fehlerkultur, die sowohl Freiräume für das Erproben als auch für Diskussionen über Mängel und nicht intendierte Effekte zulässt, kann ebenfalls zu einer Kultur des gegenseitigen Vertrauens beitragen.

|<sup>19</sup> In seinen „Empfehlungen zur Hochschulgovernance“ (2018) unterscheidet der Wissenschaftsrat zwischen vier Governance-Modi, die an den Hochschulen in verschiedener Ausprägung und Kombination zum Tragen kommen können. Diese sind: kollegiale Selbstorganisation (Akteure stimmen ihre Handlungen *ad hoc* und unter Bezug auf geteilte Werte und Normen ab), Wettbewerb (Ressourcen werden nach bekannten und verbindlichen Leistungskriterien verteilt), Verhandlung (Akteure versuchen, im Aushandlungsprozess ihren Interessen Geltung zu verschaffen und zu verbindlichen Vereinbarungen zu gelangen) und Hierarchie (eine kleine Gruppe von Akteuren trifft verbindliche Entscheidungen, die für viele Betroffene Geltung beanspruchen). Vgl. WR (2018c), S. 50–53.

Für die flächendeckende Umsetzung von Erneuerungen bedarf es regelmäßiger Gelegenheiten sowohl für informelle als auch für systematische und institutionelle Abstimmungsprozesse mit allen an Studium und Lehre Beteiligten. Dadurch wird allen deutlich, welchen Zielen die Erneuerungen dienen sollen und inwieweit sie zu Verbesserungen beitragen. Außerdem setzen langfristige Qualitätssteigerungen voraus, dass die Wirksamkeit von neuen Ansätzen überprüft wird und geläufige, aber für die Zielerreichung wirkungslose Ansätze aufgegeben werden. Das kann auch dazu beitragen, Investitionen in bedingt wirksame Maßnahmen an vielen Hochschulen zu vermeiden und die Leistungsfähigkeit des deutschen Hochschulsystems zu erhöhen.

## II.5 Offener Diskurs und Partizipation

*Förderliche Rahmenbedingungen laden alle dazu ein, sich an einem offenen Diskurs über Ziele, Qualitätsstandards und Werte in Studium und Lehre zu beteiligen.*

Das Fundament der Hochschulbildung in Deutschland bilden Grundrechte wie die Meinungsfreiheit und akademische Lehr- und Forschungsfreiheit in ihrer individuellen wie kollektiven Ausprägung sowie Werte wie wissenschaftliche Integrität, Weltoffenheit, Gleichberechtigung und Toleranz. Die Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven und Interessen einer Hochschulgemeinschaft kann gelegentlich dazu führen, dass Grundrechte und Werte unterschiedlich ausgelegt, ideologisch aufgeladen oder für persönliche Interessen instrumentalisiert werden. Deswegen sollten Austausch- und Partizipationsprozesse allen verdeutlichen, dass eine Hochschule ein Ort der Begegnung mit neuen Gedanken und auch mit anderen Meinungen ist.

Akademische Bildung geht mit der Bereitschaft einher, Dinge verstehen zu wollen und offen für neues Wissen, neue Menschen und Situationen zu sein. Ein offener und konstruktiver Diskurs über Werte, Studienziele und Lerneffekte hilft **Studierenden**, ihr Studium als eigene und selbstverantwortete Aktivität zu begreifen. Erfahren Studierende sich als Mitglieder einer fachwissenschaftlichen Gemeinschaft, prägt dies ihre Persönlichkeit und erhöht die Chance, dass sie auch nach dem Studium mit Lernbereitschaft, Offenheit und notwendiger ethischer Sensibilität ihren Beruf und ihre gesellschaftliche Rolle ausüben. Eine Tätigkeit in **Forschung und Lehre** oder in **Hochschulmanagement und Verwaltung** bedeutet, mit verschiedenen Fächern und Gruppen zu kooperieren und sich dabei produktiv irritieren und herausfordern zu lassen. Konstitutiv für die Hochschulen ist eine aktive, selbstbestimmte und gleichberechtigte Beteiligung ihrer Mitglieder an Entscheidungsprozessen. Dabei sollten die Rahmenbedingungen so gestaltet sein, dass verschiedene Interaktionsformate zu konstruktiven Diskussionen, Feedback und Entscheidungen einladen. Dies impliziert ein Verständnis von Studium und Lehre als wissenschaftliche Tätigkeit, bei der alle Beteiligten gemeinsam auf der Suche nach den richtigen Lösungen sind.

---

# B. Analysen und Empfehlungen

Hochschulen haben in den letzten zwanzig Jahren enorme Leistungen erbracht. Sie haben, zusätzlich zu den bereits zwei Millionen Studierenden, einer weiteren Million junger Menschen pro Jahr ein Studium ermöglicht, die Bologna-Reform und verschiedene Gesetzesänderungen in den jeweiligen Ländern umgesetzt und damit Studium und Lehre in bemerkenswerter Weise an die veränderten Rahmenbedingungen angepasst und weiterentwickelt. Mit dem „Hochschulpakt 2020“ (HSP) haben Bund und Länder rd. 39 Milliarden Euro für die Aufnahme von zusätzlichen Studienanfängerinnen und -anfängern bereitgestellt. Zahlreiche Förderprogramme wie der „Qualitätspakt Lehre“ (QPL), „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“, landesweite Programme sowie Initiativen privater Stiftungen haben dazu beigetragen, Studium und Lehre sowie Lehrunterstützung, Management und Verwaltung an aktuelle Herausforderungen anzupassen. Im Zuge der Digitalisierung haben die Hochschulen Lerntools sowie Plattformen für Kommunikation und Zusammenarbeit von Lehrpersonal und Studierenden installiert und Ansätze in den digitalen Lehr- und Prüfungsformaten erprobt. Beides hat in der COVID-19-Pandemie einen erheblichen Auftrieb erfahren. Gleichwohl gibt es in vielen Aspekten noch Nachbesserungsbedarf (siehe dazu Abschnitt C). |<sup>20</sup>

Aufgrund der Gleichzeitigkeit und Dynamik der bisherigen Entwicklungen wurden die Rahmenbedingungen nicht immer gemäß den Zielsetzungen akademischer Bildung gestaltet. Um den künftigen Anforderungen an die Hochschulbildung gerecht zu werden, ist es daher notwendig, Studium und Lehre auf die wesentlichen Zielsetzungen auszurichten und neue Prioritäten bei der Gestaltung der hochschulinternen und hochschulexternen Rahmenbedingungen zu setzen (siehe dazu Abschnitt A).

<sup>20</sup> Der Wissenschaftsrat wird im Laufe des Jahres 2022 gesonderte Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium vorlegen.

Ausgehend von den aufgezeigten Anforderungen an die Hochschulbildung empfiehlt der Wissenschaftsrat im Folgenden eine Reihe von **Maßnahmen** zu Studiengestaltung, Verfahren und Verständigungsprozessen sowie zu Steuerungs- und Finanzierungsinstrumenten. Diese sollen die Hochschulen und ihre Mitglieder in die Lage versetzen, flexibel und resilient auf künftige Herausforderungen zu reagieren sowie das Hochschulstudium entsprechend zu gestalten. |<sup>21</sup> Im Hinblick auf Optionen der Studiengestaltung erachtet es der Wissenschaftsrat für erforderlich, Lernsettings und Studienarrangements zu schaffen, welche wissenschaftsbasiertes Handeln, Reflexionsfähigkeit, Kreativität und Dialogfähigkeit fördern sowie die Verantwortung der Studierenden stärken (siehe B.I). Solche Settings und Studienarrangements sollten von allen Beteiligten in einem offenen Diskurs entwickelt werden, um individuelle und zukunftsfähige Kompetenzprofile ohne Abstriche bei fachlichen und professionellen Qualitätsstandards zu erreichen (siehe B.II). Dem Wissenschaftsrat ist bewusst, dass die vorgeschlagene Ausrichtung von Lernsettings und Studienarrangements sowie von Verfahren und Verständigungsprozessen auch von Steuerungsinstrumenten und Finanzierungsmechanismen abhängt. Er schlägt daher vor, neue Bemessungsgrundlagen für Lehrdeputate sowie Änderungen bei der Festsetzung der Lehrkapazitäten zu prüfen (siehe B.III).

Entsprechend der Wechselwirkung zwischen individuellen, strukturellen und systemischen Rahmenbedingungen verstehen sich die nachfolgenden Empfehlungen ausdrücklich nicht als ein sequenziell abzuarbeitender Anforderungskatalog für die jeweiligen Akteure. Vielmehr stellen sie eine Checkliste dar, die allen Verantwortlichen Anhaltspunkte bietet, ob sie bereits auf einem guten Weg sind. Da die Ziele der Hochschulbildung auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden können, handelt es sich hier um **Umsetzungsvorschläge**, die je nach Fach, Hochschule und Land unterschiedlich ausgestaltet werden können. Vielerorts sind bereits wichtige Ansätze vorhanden, auf denen aufgebaut werden sollte. Deren systemische Verbreitung und nachhaltige Verankerung im Hochschulsystem würde einen Qualitätssprung auf ein noch höheres Niveau bewirken. Gleichzeitig erscheint bei einigen Aspekten ein Umdenken notwendig, um die aktuellen und zukünftigen Anforderungen in der Hochschulbildung in vollem Maße zu erfüllen und dabei einzelne Akteure und Institutionen nicht zu überlasten.

|<sup>21</sup> Die Empfehlungen richten sich sowohl an die Universitäten als auch an die Fachhochschulen. Aufgrund der grundsätzlich anderen Ausgestaltung von Studium und Lehre an Kunst- und Musikhochschulen sind die nachfolgenden Empfehlungen für diesen Hochschultyp von geringerer Bedeutung. Vgl. WR (2021), S. 31 ff.

### I.1 Reflexive und kooperative Lernwelten

*Damit die Hochschulen der Transformation der Wissenskulturen und Bildungsprozesse besser gerecht werden, braucht das Studium mehr Anlässe und Formate, das erworbene Wissen zu vertiefen, zu diskutieren und zu reflektieren.*

Hochschulen sind im 21. Jahrhundert Teil eines offenen Bildungssystems, das viele Zugänge und Bildungsangebote eröffnet. Die digitale Transformation verändert Bildungsprozesse und Wissenskulturen fundamental. Heute ist eine Überfülle an Informationen verfügbar, deren Verlässlichkeit, Qualität und Wahrheitsgehalt von keiner Instanz sortiert und bewertet werden. Ein Studium sollte daher künftig noch mehr als bisher dazu befähigen, Informationen zu bewerten und zu kontextualisieren und sich neues Wissen selbstständig anzueignen. Damit werden auch Voraussetzungen geschaffen, die Studierenden auf das lebenslange Lernen vorzubereiten.

– **Reflexionsphasen und Exploration im Studienverlauf ermöglichen:** Die Kenntnis fachlicher Inhalte und Methoden bildet die Basis für wissenschaftliche Reflexion. Neben dem Erwerb von Grundlagenwissen sollten Studierende vom Studienbeginn an darin angeleitet und gefördert werden, mit wissenschaftlichen Methoden eigenständig nach Antworten und Lösungen zu suchen. Dies gelingt am besten, wenn alternierende Input- und Reflexionsphasen im Studienverlauf und an jedem Lernort inhärent sind. Der Wissenschaftsrat hält jede Art von Lernprozessen für zielführend, in denen Studierende eine forschende Haltung aus ihrer Disziplin heraus entwickeln können.

Die Fähigkeiten, auf Basis vorhandener Theorien und Methoden eigenen Fragestellungen nachzugehen, kreative Lösungsansätze zu erarbeiten und sowohl den Mitstudierenden zur Diskussion zu stellen als auch gegenüber einer breiteren Öffentlichkeit zu erläutern, können auch in traditionellen Lehrformaten wie Vorlesung, Seminar und Übung gefördert werden. Darüber hinaus können die in vielen Fächern bereits existierenden Ansätze des forschenden, problembasierten und projektorientierten Lernens diese explorative und kooperative Haltung fördern. Studierende können dabei nicht nur mit der Wissenschaftspraxis konfrontiert werden, sondern auch Gelegenheit bekommen, eigene Forschung zu betreiben.

– **Die Wissensvermittlung durch Stoffpräsentation zugunsten von selbstständiger Wissensaneignung reduzieren:** Ein erfolgreiches Studium im Sinne der fachlichen, beruflichen und persönlichen Entwicklung ist mehr als die Summe der absolvierten Lehrveranstaltungen und Prüfungen. Erst mit der akademischen und fachlichen Sozialisation, die durch vielfältige Formen des Austausches und der gemeinsamen Reflexion ermöglicht wird, vollzieht sich der

umfassende Kompetenzerwerb. Die Wissensaneignung ist eine wesentliche Aktivität der Studierenden, die durch unterschiedliche Methoden angeleitet und gefördert werden kann. Dafür ist allerdings Zeit erforderlich. Daher empfiehlt der Wissenschaftsrat, den fachlichen Anforderungen entsprechend die Anzahl der curricular verpflichtenden Lehrveranstaltungen und insbesondere von Prüfungen ggf. zu reduzieren und dadurch mehr Freiräume für Reflexion, die Ausbildung einer forschenden Haltung und vielfältige Studienverläufe zu schaffen. Lehrende gewinnen auf diese Weise Zeit für eine intensivere Förderung der Studierenden oder für Erneuerungen in der Lehre.

Insgesamt sollten sich Lehrende miteinander und mit den Studierenden über geeignete (analoge, digitale und hybride) Formate für die Vermittlung und Aneignung bestimmter Studienbestandteile verständigen (siehe B.II.4). Den Fachgesellschaften und Fakultätentagen empfiehlt der Wissenschaftsrat, Kerncurricula zu entwickeln, mit denen es angesichts wachsender Wissensbestände gelingen kann, sowohl das notwendige Themenspektrum abzubilden als auch Vertiefung in exemplarisch relevanten Spezialthemen zu ermöglichen, ohne die Studienprogramme inhaltlich zu überladen.

- **Studiengänge gezielt aus Lehrveranstaltungen, Selbststudium und gemeinsamem Lernen unter den Studierenden komponieren:** Während der Vorsprung an Wissen und Erfahrung bei den Lehrenden notwendig für Förderung und Begleitung von Lernprozessen ist, lernen Studierende auch von- und miteinander. Daher sollte die Reduktion von Lehrveranstaltungen (s. o.) mit einer Erweiterung des angeleiteten Selbststudiums sowie des formellen und informellen Lernens unter den Studierenden einhergehen. Viele informelle Lernprozesse finden auch ohne Zutun der Lehrkräfte in selbstorganisierten studentischen Kleingruppen statt. Nicht zuletzt die digitalen Semester während der COVID-19-Pandemie haben gezeigt, wie wesentlich dieser Bestandteil des Studiums ist und wie sehr besonders Studienanfängerinnen und -anfänger bei den ersten Kontaktanlässen auf die Hochschulen angewiesen sind. Oft entstehen dadurch Freundschaften und langfristige Netzwerke, die über das Studium hinaus erhalten bleiben. Prägende Kontakte werden nicht nur zu Beginn des Studiums geknüpft. Anlässe für den Austausch und gemeinsames Lernen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen sind im gesamten Studienverlauf wichtig. Curricula sollten daher eine gute Mischung aus Lehrveranstaltungen, Selbststudium und Gruppenlernen anstreben.

- **Kooperationsfähigkeit in heterogenen Teams als Kernkompetenz fördern:** Vernetztes Denken, Handeln und Kommunizieren gelten als wichtige Anforderungen des 21. Jahrhunderts. Hiermit verbunden ist die standortübergreifende Zusammenarbeit in wechselnden und häufig multidisziplinär sowie international besetzten Teams. Mit ihrer Vielfalt an unterschiedlichen disziplinären, professionellen und kulturellen Perspektiven sowie regionalen und inter-

nationalen Partnerschaften sind die Hochschulen prädestiniert dafür, Teamfähigkeit, Multiperspektivität und interkulturelle Kompetenzen zu fördern. Hochschulen könnten dieses Potenzial künftig noch besser nutzen, um die Kooperationsfähigkeit als Kernkompetenz durch kooperationsförderliche Lern- und Studiumumgebungen zu fördern. Neben informellem Lernen in studentischen Gruppen wären auch in das Curriculum integrierte Projektkurse oder Tandem-Seminare mit Studierenden aus anderen Fächern oder Hochschulen hierfür geeignet. Insbesondere der Kontakt zu Studierenden aus anderen Semestern, Fachbereichen und Hochschulen im In- und Ausland kann die Heranbildung von vielseitigen und dialogfähigen Akademikerinnen und Akademikern befördern. Lehrende sollten durch hochschuldidaktische Einrichtungen sowie durch die Hochschulleitungen darin unterstützt werden, solche Angebote zu planen, studentische Gruppen anzuleiten und zu begleiten. Für solche curricularen Aktivitäten sollten Räume und Infrastruktur auch dann bereitgestellt werden, wenn Lehrpersonen daran nicht unmittelbar beteiligt sind (siehe B.III.6).

## 1.2 Verantwortung stärkende Studiumumgebungen

*Verantwortungsvolle Persönlichkeiten entwickeln sich besser, wenn das Studium als selbstverantwortete Aktivität erfahrbar wird. Dies gelingt weniger durch Vorgaben, sondern mehr durch Entscheidungsspielräume sowie durch Orientierungsangebote.*

Wenn Studium und Lehre dazu beitragen, Verantwortung bewusst zu übernehmen, lernen Studierende zunächst ihre Bildungswege und perspektivisch ihre Umwelt verantwortungsvoll zu gestalten. Nach Ansicht des Wissenschaftsrats gelingt dies am besten durch höhere Freiheitsgrade und größere Handlungsspielräume. Damit diese sinnvoll genutzt werden können, sind Orientierungs- und Unterstützungsangebote notwendig, welche sowohl Entscheidungsmöglichkeiten als auch Konsequenzen bestimmter Entscheidungen aufzeigen.

– **Gestaltungsfähigkeit durch Gestaltungsspielräume zulassen:** Starre Vorgaben, eingeschränkte Möglichkeiten zur Schwerpunktsetzung und vielfältige Kontrollmechanismen können dazu führen, dass Studierende ihren Teil der Verantwortung für die eigenen Bildungsprozesse nicht erkennen und überwiegend Vorgaben abarbeiten, um Leistungspunkte zu erwerben. In der Folge erfahren Studierende das Studium in erster Linie als Bewältigung von Wissensbeständen und zahlreichen Prüfungen statt als Gelegenheit für selbstbestimmtes und interessengeleitetes Lernen. Daher empfiehlt der Wissenschaftsrat, gezielt Partizipations-, Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten für Studierende im

gesamten Studienverlauf zu schaffen. |<sup>22</sup> Curricula können dies auf verschiedene Weise realisieren: indem z. B. zu Beginn des Studiums ein Kerncurriculum für eine fachlich breite Grundausbildung dominiert und die Wahlfreiheit für Spezialisierungen gegen Ende des Studiums zunimmt oder gleich zu Beginn ein breites Spektrum von Themen und Teilfächern zur Erprobung angeboten wird, auf das später eine fachliche Konzentration folgt. Andere Studienprogramme können exemplarisches Lernen in den Vordergrund stellen und ausgewählte Themen vertieft behandeln. Bei bestimmten Fachrichtungen können Zwei- bzw. Drei-Fach-Studiengänge sowohl auf der Bachelor- als auch auf der Master-Ebene sinnvoll sein. |<sup>23</sup> Auf diese Weise bleiben Bildungsprozesse offener für neue wissenschaftliche Richtungen und für individuelle Entwicklungen der Studierenden, wie z. B. Fach- und Studienortwechsel oder Übergänge zwischen Bachelor und Master sowie in andere Bildungssektoren.

**Extern erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten unter Einhaltung von Qualitätsstandards anerkennen:** Für die Ausbildung vielfältiger Kompetenzprofile ist es hilfreich, wenn Studierende ihren Wahlpflichtanteil auch aus dem Studienangebot anderer Hochschulen im In- und Ausland zusammenstellen können. Wahlmöglichkeiten können an einer Hochschule aus Kapazitätsgründen eingeschränkt sein, die Anerkennung von auswärtigen Angeboten sollte dafür genutzt werden, dies zu kompensieren. Da fachliche Kompetenzstandards und Vergleichbarkeit zu gewährleisten sind und vorhandene Ressourcen endlich sind, ist die empfohlene Gestaltungsfreiheit nicht gleichbedeutend mit einer völligen Individualisierung des Studiums. Die Wahlmöglichkeiten können nur innerhalb eines ganzheitlichen Studienkonzepts erfolgen, das Fachwissen, Arbeitsmarktvorbereitung und Persönlichkeitsentwicklung angemessen verbindet. Micro-Degrees und Micro-Credentials können zu einem ganzheitlichen Studienprogramm eine Ergänzung sein, ebenso wie Zertifikatsstudien und modularisierte Angebote im Rahmen der hochschulischen Weiterbildung. |<sup>24</sup> Die Diskussion, wie auf unterschiedlichen Wegen erworbene Kom-

|<sup>22</sup> Angesichts der immer noch häufigen Studierendenkritik hinsichtlich der mangelnden Flexibilität in den Studienstrukturen (u. a. Wahlfreiheiten für Inhalte und Module; Module, die nur nacheinander absolviert werden können; Wartezeiten von bis zu einem Jahr, bis eine Prüfung wiederholt werden kann; Anrechnung von fachfremden Veranstaltungen und Auslandsaufenthalten) bekräftigt der Wissenschaftsrat seine Empfehlung, „die Studienordnungen so zu flexibilisieren, dass die Studierenden Freiräume für eine individuelle Studiengestaltung, für eine interessengetriebene Vertiefung ausgewählter Lerninhalte sowie für soziales Engagement erhalten und auf diese Weise die Persönlichkeitsentwicklung befördert wird, [...]“. WR (2015b), S. 14.

|<sup>23</sup> Zur Ausgestaltung und Abgrenzung von disziplinären, multi- und interdisziplinären Studienangeboten vgl. WR (2020), S. 58–63.

|<sup>24</sup> Vgl. auch Hochschulrektorenkonferenz (HRK): Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifikation. Empfehlung der 29. Mitgliederversammlung der HRK am 24. November 2020.

petenznachweise die Anforderungen an ganzheitliche Bildungsprozesse erfüllen und dabei unter Einhaltung von Qualitätsstandards anerkannt bzw. angerechnet werden können, sollte ergebnisoffen geführt werden. |<sup>25</sup>

- **Akademisches Mentorat zur Begleitung und Orientierung einführen:** Je größer die Gestaltungsspielräume und je breiter die Auswahloptionen für Studierende, desto wichtiger ist ein an individuellen Interessen und Kompetenzen orientiertes Unterstützungsangebot, das die akademische Sozialisation durch diskursive Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten fördert und die Aufnahme in die Hochschulgemeinschaft erfahrbar macht. Hierzu empfiehlt der Wissenschaftsrat regelmäßige Studiengespräche zwischen Lehrenden und Studierenden, die einzeln oder in Kleingruppen stattfinden können und eine neue Form des akademischen Mentorats begründen. Das akademische Mentorat sollte studentisches Lernen gemäß den individuellen Voraussetzungen und Interessen begleiten, zu Feedback und zu Reflexion von Lernfortschritt und Kompetenzerwerb dienen und fachliche Vertiefung sowie Vernetzung und Kontextualisierung von Wissen fördern. In dieser Form könnte das akademische Mentorat Studierende darin unterstützen, den individuell besten Weg durch das Studium zu finden (je nach Studiengang innerhalb eines mehr oder minder gesetzten Rahmens). Auch die Reflexion über Praxiserfahrungen, Wahlbereiche und Anschlüsse an ein Erststudium würden Teil des Mentorats sein. Zusätzlich könnten unterschiedliche Bedürfnisse der Studierenden nach Orientierung berücksichtigt werden, ohne dass ihnen eine eigene Strukturierungsleistung völlig abgenommen wird.

Das akademische Mentorat wäre sowohl für Lehrende als auch für Studierende mit Aufwand verbunden und ginge mit hoher Verantwortung von beiden Seiten einher. Akademische Mentorinnen und Mentoren müssten Eigeninteressen reflektieren und zurückstellen sowie wissen, wo sie an andere Fächer oder Beratungsstellen verweisen. Sie sollten Studierende darin fördern, selbst aktiv zu werden und eigene Erfahrungen zu machen oder an anderen Lernorten berufliche Handlungskompetenz zu erwerben. Sie sollten aber auch Freiheitsgrade aufzeigen und mögliche Konsequenzen bestimmter Entscheidungen verdeutlichen. Als akademische Mentorinnen und Mentoren hätten die Lehrenden die Aufgabe, Lern- und Bildungsprozesse zu initiieren, anzuleiten, zu begleiten und gemeinsam mit Studierenden zu reflektieren. Das Mentorat würde eine Komplementarität zu Wissensvermittlung und -aneignung bilden, Entscheidungen diskursiv erarbeiten, aber auch produktiv irritieren und herausfordern. Den

|<sup>25</sup> Vgl. hierzu auch das im Jahr 2021 gestartete Projekt MODUS der Hochschulrektorenkonferenz, das sich der Stärkung von Mobilität und Durchlässigkeit durch die Anerkennung von hochschulischen Leistungen und Qualifikationen aus dem In- und Ausland sowie der individuellen und pauschalen Anrechnung von außerhochschulisch erworbenen Kompetenzen im Hochschulbereich widmet: <https://www.hrk-modus.de/>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

Lehrenden wie Studierenden würde dieser Austausch die Herstellung einer persönlichen Beziehung im Sinne einer für beide Seiten gewinnbringenden Interaktion ermöglichen. Eine solche Form kontinuierlicher fachlicher Reflexion und vertrauensvoller Kommunikation sollte von **hauptamtlichem Lehrpersonal** (alle Personen mit Lehraufgaben) übernommen werden.

Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Hochschulen, solche regelmäßigen Studiengespräche als einen genuinen Bestandteil des Studiums und folglich der Lehraufgaben vorzusehen. Da die Vor- und Nachbereitung als auch die Durchführung von Studiengesprächen sowohl für Studierende als auch für Lehrende mit zeitlichem Aufwand verbunden wäre, sollte es in den Curricula abgebildet, bei der Berechnung des studentischen Workloads berücksichtigt und im Lehrdeputat angerechnet werden (siehe B.III.1). Im Sinne einer Reflexionsleistung sollte es jedoch nicht mit einer Prüfung oder einem unbenoteten Leistungsnachweis verbunden sein. Außerdem empfiehlt der Wissenschaftsrat, das akademische Mentorat als ein Element in ein ganzheitliches Angebot von allgemeiner Studienberatung, Fachstudienberatung sowie von außercurricularen Angeboten zur Unterstützung erfolgreicher Studienverläufe zu integrieren. Die Lehrkräfte sollten Studierende aus verschiedenen Jahrgängen zu solchen Studiengesprächen treffen, es könnten im Laufe des Studiums Wechsel der Mentorierenden stattfinden. Die Studiengespräche könnten, besonders in stark nachgefragten Fächern, auch in Kleingruppen organisiert werden, zumal Studierende auch viel voneinander lernen. Ein gemeinsames Verständnis vom akademischen Mentorat seitens der Lehrenden eines Fachs bzw. einer Hochschule vorausgesetzt, kann die weitere Ausgestaltung des akademischen Mentorats unterschiedlich erfolgen. Der Wissenschaftsrat spricht sich dafür aus, in allen Fächern, ungeachtet ihrer Auslastung, Experimentierräume für das akademische Mentorat zu eröffnen sowie einen Diskurs darüber anzuregen, wie dieses ausgestaltet werden kann.

Das akademische Mentorat ist somit keine erweiterte Studienberatung oder Sprechstunde, sondern ein Teil der Lehre. Allerdings kann es nicht durch die Hochschulen allein, sondern nur im Zusammenwirken mit den Ländern umgesetzt werden. Aufgabe der Hochschulen ist es, die Anzahl der curricular verpflichtenden Lehrveranstaltungen und Prüfungen ggf. zu reduzieren. Es liegt bei den Ländern, dafür die Voraussetzungen zu schaffen, indem in den Lehrverpflichtungsverordnungen weitere Spielräume für neue Lehrformate eröffnet und flexible Regelungen getroffen werden, die eine Anrechnung des Mentorats auf das Lehrdeputat zulassen. Der Wissenschaftsrat betont, dass durch Einführung des akademischen Mentorats die Studienkapazitäten nicht reduziert werden. Ziel ist es vielmehr, das Studium für eine gleichbleibende Anzahl von Studierenden mit neuen Lehrformaten und -methoden so auszustatten,

dass allen Studierenden eine aktive Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs ermöglicht und sowohl die fachliche Kompetenzentwicklung als auch die Persönlichkeitsentwicklung intensiviert werden.

**\_ Studierende bei außercurricularen Unterstützungsangeboten einbinden:**

Bei der Konzeption von außercurricularen Unterstützungsangeboten, wie etwa Brückenkursen, Tutorials zur Studienorganisation, Maßnahmen zur Verbesserung von sozialen Kompetenzen sowie Formaten für unterschiedliche Beratungsanliegen (siehe C.VI.3), regt der Wissenschaftsrat an, Studierenden ein hohes Maß an Mündigkeit und Verantwortungsbewusstsein zuzutrauen und das erforderliche Maß an Eigenleistung explizit zu machen. Im Gegensatz zur fachbezogenen Reflexion des Lernfortschritts zusammen mit Lehrenden (siehe akademisches Mentorat) sollte die Inanspruchnahme solcher Leistungen freiwillig sein. Im akademischen Mentorat kann besprochen werden, ob die Annahme bestimmter Angebote besonders angeraten sein könnte. Die aktive Einbindung von Studierenden bereits bei der Konzeption von Unterstützungsangeboten kann dazu beitragen, diese verstärkt aus der Zielgruppenperspektive zu entwickeln. Befragungen von Studierenden, die solche Angebote wahrgenommen haben, sollten nicht die einzige Grundlage sein, um Nachbesserungen vorzunehmen. Zum Beispiel können Verantwortliche für vergleichbare Maßnahmen an anderen Hochschulen in Form von Audits einbezogen werden.

### 1.3 Neue Prüfungskultur

*Die gestiegenen Anforderungen an reflektierte Anwendung von Fachwissen in verschiedenen Kontexten beeinflussen auch die Gestaltung von Prüfungen, und zwar über die Wissensüberprüfung hinaus hin zur Beurteilung von wissenschaftsbasierter Handlungsfähigkeit in komplexen Kontexten.*

Wenn Studierende zu Urteilsfähigkeit, Entwicklung und Bearbeitung eigener Fragestellungen sowie zu reflektierten und kreativen Lösungen befähigt werden sollen, sollten nicht nur Wissensbestände geprüft, sondern auch Methodensicherheit und Handlungsfähigkeit ermittelt werden. Der Prüfungsgestaltung sollte daher mit Blick auf die Studienziele eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Im Sinne von selbstverantworteten Bildungsprozessen gilt es zu vermeiden, das Bestehen einer Prüfung zum primären Lernanreiz oder zur hauptsächlichsten Auskunft über den Lernfortschritt zu machen.

**\_ Prüfungskompetenz erlernen und pflegen:** Prüfen ist eine anspruchsvolle Aufgabe der Lehrkräfte, mit der sie den Studierenden eine Rückmeldung zum Lernfortschritt und Leistungsstand geben. Lehrende erhalten durch Prüfungen zugleich Informationen über die Wirksamkeit ihrer didaktischen Methoden im Hinblick auf das Erreichen der angestrebten Lernziele; Prüfungen sind damit ein wertvoller Reflexionsanlass. Fortbildungen können förderlich sein, um neue Prüfungsformate zu erlernen und um eine Wirkungsüberprüfung der

eigenen Lehre vorzunehmen. Prüfungskommissionen bzw. Beisitzerinnen und Beisitzer können durch gegenseitiges Feedback und gemeinsame Reflexion die Gelegenheit zur Weiterentwicklung und Verbesserung der eigenen Prüfungskompetenz nutzen. Insbesondere können die Beobachtungen von studentischen Mitgliedern in den Prüfungsausschüssen zur Wirkungsüberprüfung sinnvoll sein. Rückmeldungen aus diagnostischen, formativen und summativen Verfahren sollten außerdem stärker in die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre einfließen.

- **Summative Prüfungen reduzieren und auf die Bewertung von Kompetenzen ausrichten:** Der Prüfungsaufwand für Studierende und Lehrende ist seit der Bologna-Reform angewachsen. Oft werden nicht nur ganze Module mit einer Prüfung abgeschlossen, sondern auch einzelne Modulelemente. Um auch den damit verbundenen administrativen Aufwand zu bewältigen, entwickeln Hochschulen detaillierte Vorschriften für die Prüfungsgestaltung und -organisation und nutzen Campus-Management-Systeme (CMS). |<sup>26</sup> Veränderungen von Studien- und Prüfungsordnungen ziehen Umgestaltungen der CMS nach sich; dieser Aufwand wird nicht selten als Begründung angeführt, auf solche Änderungen zu verzichten. Damit gerät ein Hilfsmittel zum Hemmnis. Es sollten daher Lösungen gesucht werden, die mehr Flexibilität erlauben, ggf. müssen die notwendigen Investitionen aufgebracht werden.

Prüfungsformate sind häufig eher an der Zahl der zu prüfenden Personen orientiert als an den Lernzielen eines Moduls. Aber auch bei kleineren Kohorten konzentrieren sich viele Prüfungsformate auf die Reproduktion von Wissensbeständen, umfassende Kompetenzbewertungen sind dadurch nur eingeschränkt möglich. |<sup>27</sup> Das hat zur Folge, dass die Studierenden ihr Lernen vorrangig auf das Bestehen von Prüfungen ausrichten, was tiefenorientiertes Lernen hemmt (siehe C.IV.2). Der Wissenschaftsrat empfiehlt daher, die Zahl der summativen Prüfungen zu reduzieren und die Prüfungsformate besser an den Lernzielen auszurichten. Es sollte auf eine Vielfalt der Formate, sowohl bei Präsenz- als auch bei Online-Prüfungen, geachtet werden. Die für einen Studiengang verantwortlichen Lehrkräfte sollten sich darüber verständigen, welche Prüfungsformate und Prüfungsformen im Studienverlauf sinnvollerweise eingesetzt werden und wie dabei ein Fortschritt von der Wissensprüfung zur Prüfung der selbstständigen Analyse und Anwendung erfolgt. Eine größere Varia-

|<sup>26</sup> Vgl. HIS (2016), S. 13.

|<sup>27</sup> Vgl. Schaper (2017).

tion von Prüfungsformen und -formaten ist unter Umständen mit einem erhöhten Aufwand für Lehrende und Studierende verbunden. Auch das ist ein Argument dafür, die Anzahl der Prüfungen insgesamt zu reduzieren. |<sup>28</sup>

- **Gestaltungsspielräume der Studienreform für die Prüfungen nutzen:** Die Regelungen zur Modularisierung setzen für die Vergabe von ECTS-Punkten nicht zwingend eine Prüfung voraus. |<sup>29</sup> Zudem bietet die Studienreform bei der Gewichtung von Prüfungen Gestaltungsspielräume, die noch besser ausgeschöpft werden können. So kann im Bachelor eine deutlich geringere Gewichtung von Prüfungsnoten aus den Anfangssemestern oder der Verzicht auf ihre Anrechnung für die Abschlussnote sinnvoll sein. In späteren Phasen des Bachelor-Studiums oder im Master können Studierende die Möglichkeit bekommen, über die Einbeziehung von Prüfungen in die Endnote mit zu entscheiden. Das könnte dem häufig beklagten „Bulimie-Lernen“ entgegenwirken und Studierende motivieren, mehr zu lernen, als ihnen in Prüfungen abverlangt wird. Wenn alle erfolgreich abgeschlossenen Module (auch ohne Noten) im Abschlusszeugnis erscheinen, erlauben sie Einsichten in den Ehrgeiz, die Planungskompetenz und das Interessenspektrum der Absolventinnen und Absolventen. Dennoch bleibt ein gewisses Maß an Vorgaben zu Inhalt, Anzahl und Anrechnung sowie zu den Formaten von Prüfungen erforderlich, weil die Gleichbehandlung der Prüflinge und eine Vergleichbarkeit der Qualifikationen zu gewährleisten sind. Außerdem kann es die Eigenverantwortung für den Studienerfolg fördern, wenn die Gesamtzahl von Prüfungsversuchen für ein gesamtes Studium begrenzt wird, anstatt die Anzahl der Prüfungsversuche je Modul festzulegen.

#### I.4 Bildungssettings für eine divers zusammengesetzte Studierendenschaft

*Damit Studierende individuelle Kompetenzprofile ausbilden können, sollte Diversität nicht nur als Heterogenität am Studieneingang problematisiert, sondern als Ziel des Bildungsprozesses verfolgt werden.*

Trotz zahlreicher Bemühungen von Ländern und Hochschulen bleiben die Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Hinblick auf einige unterrepräsentierte Studierendengruppen verbesserungsfähig (siehe C.VI.1). Außerdem werden nach Eindruck des Wissenschaftsrats die Begriffe Diversität und Heterogenität wider-

|<sup>28</sup> Damit bekräftigt der Wissenschaftsrat seine bisherigen Empfehlungen, dass die Fächer und Hochschulen sich über Bewertungsmaßstäbe verständigen sollten. Dies dient auch dazu, der Noteninflation entgegen zu wirken. Vgl. Wissenschaftspolitische Kommentar des Wissenschaftsrates zum Arbeitsbericht „Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010“ (verabschiedet 2012).

|<sup>29</sup> Vgl. KMK (2010), S. 1 der Anlage: „Die Vergabe von Leistungspunkten setzt nicht zwingend eine Prüfung, sondern den erfolgreichen Abschluss des jeweiligen Moduls voraus. Die Voraussetzungen für die Vergabe von Leistungspunkten sind in den Studien- und Prüfungsordnungen und den Akkreditierungsunterlagen präzise und nachvollziehbar zu definieren.“

sprüchlich gebraucht: Als Diversität wird häufig eine gewünschte Zielperspektive bezeichnet, die es zu fördern und zu gestalten gelte. Mit dem Begriff der Heterogenität wird hingegen eine teilweise unzureichende Studierfähigkeit umschrieben, mit der die Hochschulen umgehen müssten. Heterogenität, verstanden als Defizit, führt zu Maßnahmen, die Leistungsniveaus der Studierenden zu homogenisieren (siehe C.VI.3). Der Vielfalt der Studierenden wird dies ebenso wenig gerecht wie den spezifischen Fächer- und Hochschulprofilen. Um die Vielfalt unterschiedlicher Voraussetzungen, Bildungsziele und Lebensumstände einer großen Zahl von Studierenden zu erhalten und produktiv zu nutzen, sollten verschiedene Bildungswege und Bildungssettings ermöglicht werden. Wenn Chancengleichheit ernst genommen werden soll und Diversität der Absolventenprofile angestrebt wird, stellt Differenzierung die angemessene Reaktion dar.

– **Soziale Selektionseffekte bei Informationsangeboten und Auswahlverfahren vermeiden:** Die Qualität einer Hochschule manifestiert sich auch darin, wie sie mit Personen umgeht, die aus sozialen, gesundheitlichen oder anderen Gründen benachteiligt sind. Staatliche Hochschulen haben einen Bildungsauftrag, Studierenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen ein gutes Studium zu ermöglichen. Damit die Ziele der Diversität und Chancengleichheit erreicht werden, sollten die Hochschulen unbeabsichtigte Selektionseffekte von bestimmten Informationsangeboten, Zulassungskriterien und Auswahlverfahren aufspüren und abbauen (siehe C.VI.2). Wenn z. B. Online-Self-Assessments (OSA) dazu dienen sollen, die Interessen und Fähigkeiten der Studierenden möglichst gut auf die Lehrangebote und Anforderungen der Hochschulen abzustimmen, dann sollte nicht unter der Hand zugleich das Ziel der Selbstvermarktung (um unterausgelasteten Studiengängen Nachfrage zu verschaffen) oder der Abschreckung von Bewerbungen (in Studiengängen mit sehr hoher Nachfrage) verfolgt werden. |<sup>30</sup> Zulassungs- und Auswahlverfahren in stark nachgefragten Studiengängen sollten alternative Zugangswege zum Hochschulstudium nicht behindern. |<sup>31</sup>

– **Studieneingangsphase im Sinne der Vielfalt gestalten:** Eine strukturierte Studieneingangsphase kann sinnvoll sein, um die akademische Welt oder verschiedene Disziplinen kennen zu lernen, eine fundierte Studienwahlentscheidung zu treffen und in der Folge den Studienerfolg zu erhöhen. Um dies zu gewähr-

|<sup>30</sup> Der Wissenschaftsrat bekräftigt an dieser Stelle seine Empfehlung, die Qualitätssicherung bzw. die Wirksamkeit von Online-Self-Assessments verstärkt in den Blick zu nehmen. Vgl. WR (2014a), S. 81 ff.

|<sup>31</sup> Der Wissenschaftsrat bekräftigt auch seine bisherigen Empfehlungen, Beratungsangebote sowie Auswahlkriterien mit der notwendigen Sensibilität für soziale Einflussfaktoren zu gestalten sowie die Möglichkeiten zu einer gezielten Studierendenrekrutierung aus unterrepräsentierten Gruppen noch besser zu nutzen. Vgl. WR (2015b), S. 124 f. sowie (2014a), S. 13 f.

leisten, sollten solche Programme Möglichkeiten des Wechsels zu anderen Hochschultypen oder in andere Bildungssektoren aufzeigen. Die curricularen Angebote sind weniger auf den Ausgleich von Defiziten in den Studienvoraussetzungen, sondern stärker auf die fachliche und akademische Sozialisation auszurichten, weil diese in höherem Maße erfolgreiche Studienverläufe fördert. |<sup>32</sup> Hierzu sind in der Regel zusätzliche Lehrkapazitäten erforderlich, aber auch eine engere Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachbereichen. Lehrkräfte sollten für die besonderen Studienbedingungen von Studierenden aus unterschiedlichen Herkunftsmilieus sensibilisiert sein und ihre Lehre sowie das akademische Mentorat entsprechend gestalten. Obligatorische Angebote für alle Studienanfängerinnen und -anfänger werden deren unterschiedlichen Voraussetzungen nicht gerecht und sind zu vermeiden.

Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Ländern, rechtliche Hindernisse auszuräumen, damit die Hochschulen Orientierungsprogramme und strukturierte Eingangsphasen in den Studienverlauf so integrieren können, dass sie den Studierenden bestmöglich zugutekommen. Weder sollte eine Studienfinanzierung durch BAföG die Inanspruchnahme solcher Programme verhindern, weil sie zu einer längeren Studiendauer führen kann, noch sollten Ortswechsel nach einem Orientierungsprogramm als Studienabbruch für die Hochschule gewertet werden.

- **Der studentischen Realität durch Teilzeitstudienangebote Rechnung tragen:** Aktuelle Befunde deuten darauf hin, dass rund 30 % der Studierenden faktisch in Teilzeit studieren und nur 60 bis 75 % der erforderlichen Leistungspunkte je Semester erwerben (siehe C.II.4). Außerdem werden zeitlich flexible Studienformen zunehmend im Hinblick auf lebenslanges Lernen relevant. |<sup>33</sup> Der Wissenschaftsrat sieht daher einen höheren Bedarf an Teilzeitstudienangeboten, die individuelle Studiengeschwindigkeiten im Workload-Korridor von 15 bis 25 ECTS-Punkten pro Semester bzw. 20 bis 30 Wochenstunden ermöglichen. Er fordert die Länder auf, sofern noch nicht geschehen, die entsprechenden gesetzlichen Grundlagen zu schaffen. Gleichzeitig macht er darauf aufmerksam, dass für Teilzeitstudienangebote zusätzliche Lehrkapazitäten benötigt werden, wenn hierfür eigene Module oder Module in häufigerer Frequenz bereitgestellt werden müssen und auf Überschneidungsfreiheit zu achten ist. Asynchrone digitale Formate können ein Teil der Lösung sein, aufgrund der Diversität der Studierenden sind zusätzliche Begleit- und Beratungsformate erforderlich. Hochschulen sollten Studieninteressierte aktiv über die Möglichkeit eines Teilzeitstudiums informieren. Studierende sollten ihrerseits bedenken, dass ihr Studium sich kalendarisch verlängert, wenn sich die Studienzeit je Semester verringert und dass Hochschulen

|<sup>32</sup> Vgl. Petri (2020), S. 33–43, dort insb. S. 38 f.

|<sup>33</sup> Vgl. WR (2019), S. 74 ff.

mit begrenzten Ressourcen keine maßgeschneiderten Angebote für individuelle Lebensformen anbieten können. Rechtlich verankerte Teilzeitstudienformen sollten BAföG-förderfähig sein (siehe B.III.5).

- **Chancen ermöglichen und ihre Nutzung fördern:** Unter geeigneten Rahmenbedingungen bietet ein Studium vielfältige Chancen zur intellektuellen und persönlichen Entwicklung. Deshalb ermuntert der Wissenschaftsrat die Studierenden dazu, diese Chancen zu nutzen und beispielsweise Kurse außerhalb des vorgegebenen Curriculums zu belegen, ins Ausland zu gehen, sich an der Hochschule zu engagieren, hochschulische Angebote wahrzunehmen und mitzugestalten. Dies kann u. U. zu einer längeren Studiendauer führen, was allerdings durch vermehrte Anregungen zur fachlichen und persönlichen Entwicklung ausgeglichen wird. Hochschulen können diese Chancen ermöglichen, indem sie Studiengangstrukturen und Curricula flexibel ausgestalten, außercurriculare Angebote bereitstellen, darüber informieren und gezielt fördern. Der Bund kann vor allem durch finanzielle Förderung der Studierenden dazu beitragen, dass Studierende ungeachtet ihrer sozialen Herkunft und Lebensumstände diese Chancen wahrnehmen können (siehe B.III.5). Die Hochschulfinanzierung kann durch eine stärkere Belohnung der Qualität und durch eine geringere Gewichtung der Absolventinnen und Absolventen in der Regelstudienzeit entsprechende Voraussetzungen schaffen (siehe B.III.4).

## II.1 Gestaltungsspielräume und Qualitätsdiskurs

*Wenn Detailvorgaben, die für Qualitätsverbesserungen unerheblich sind, reduziert werden, schafft dies Gestaltungsspielräume und setzt Ressourcen für Erneuerungen frei. Ein Diskurs über verschiedene Wege zum Erreichen der Studienziele ermöglicht es, Freiräume sinnvoll zu nutzen.*

Zu viele Regularien und zu starre Vorgaben führen zur Überregulierung, erhöhen die Unübersichtlichkeit und den Administrationsaufwand. Auf diese Weise können sie Gestaltungsspielräume einschränken, Eigeninitiative bei den Verantwortlichen hemmen sowie den Eindruck von Inflexibilität und Überbürokratisierung erzeugen (siehe C.III.1). Wie Studierende und Lehrende brauchen auch Hochschulen Gestaltungsspielräume, um – jeweils auf ihre Weise und entsprechend ihren strategischen Zielen – wirksame Bildungssettings zu schaffen und gelungene Bildungsverläufe zu unterstützen. Wenn diese Freiräume zu einem Diskurs über verschiedene Wege zum Erreichen der Studienziele genutzt werden, kann das mit Verbesserung der Qualität einher gehen.

– **Balance zwischen Vorgaben und Gestaltungsspielräumen wahren:** Größere Gestaltungsspielräume können die Variationsbreite an verschiedenen Lösungswegen erhöhen und dadurch den Überblick für Hochschulmitgliedern erschweren. Für Verwaltung, Fachstudienberatung und Qualitätssicherung ist eine gewisse Einheitlichkeit hilfreich, dennoch ist eine Balance zwischen einheitlichen Vorgaben und Gestaltungsspielräumen erforderlich. Rahmenvorgaben und Verfahren sollten daher der Qualitätsentwicklung zuträgliche Abweichungen im Detail erlauben, z. B. durch mehrere Varianten oder Korridore. Insbesondere Verfahrensregeln sollten den Regelfall abbilden und Ausnahmen zulassen. Wenn Regeln generalisiert werden und nicht beanspruchen, jeden Einzelfall zu erfassen, können dadurch auch der Umfang und die Komplexität der Regelwerke (s. u.) reduziert werden.

– **Vorgaben und Freiräume klar kommunizieren:** Sowohl bei externen als auch bei internen Vorgaben gibt es Auslegungs- und Gestaltungsspielräume, die jedoch nicht immer bekannt sind und daher ungenutzt bleiben. Der Umfang und die Komplexität einzelner Regelungswerke bringen es mit sich, dass nur wenige Personen diese bis ins Detail kennen (siehe C.III.2). Bei den Hochschulmitgliedern führt dies häufig zu Fehlannahmen, wie strikt bestimmte Vorgaben anzuwenden seien. Die möglichst restriktive Auslegung von Vorgaben und deren formales Bedienen widersprechen einem konstruktiven Umgang mit Komplexität in akademischen Kontexten. Ebenso stellt eine Komplexitätsreduktion aus administrativen Abwägungen lediglich eine Scheinlösung zu Lasten von Studierenden oder Lehrenden dar, wenn etwa in einem Studiengang alle Module die

gleiche Modulgröße haben und mit der gleichen Prüfungsform abschließen. Um einen konstruktiven Umgang mit Komplexität zu ermöglichen, ist seitens der betreffenden Organisationseinheiten an Hochschulen eine besondere Kommunikationsleistung erforderlich, bei der notwendige Restriktionen begründet und Freiheitsgrade aufgezeigt werden. Umgekehrt sollten Abweichungen von Regeln die dadurch angestrebten Verbesserungen darlegen und ihr Erreichen nachweisen. Geeignete Austausch- und Partizipationsformate (siehe B.II.4) können dabei helfen, sich auf praktikable und vorgabenkonforme Lösungen zu verständigen und fachspezifische Besonderheiten zu berücksichtigen.

- **Gestaltungsspielräume als Merkmal von Qualität verankern:** Dem Akkreditierungsrat bzw. den Akkreditierungsagenturen sowie den für das Qualitätsmanagement in Studium und Lehre verantwortlichen Stellen an Hochschulen empfiehlt der Wissenschaftsrat, nicht nur die Einhaltung von formalen Standards zu prüfen, sondern auch Kreativität, Fehlerkultur sowie Bereitstellung und Nutzung von Freiräumen als Kriterien zu verankern. Lehrende könnten sowohl in hochschulinternen als auch in hochschulexternen Qualitätssicherungsverfahren erläutern, wie Freiräume für Studierende und deren Eigenverantwortung (siehe B.I.2) gefördert werden, aus welchen Gründen bestimmte Gestaltungsspielräume nicht genutzt bzw. andere nicht gewährt werden. Hochschulen bzw. einzelne Fachbereiche können besonders das Maß an Strukturierung oder Freiräumen in ihren Studiengängen als Element der Profilierung nutzen. Die Ergebnisbewertung solcher Freiräume kann ein Anstoß für Hochschulleitungen und Hochschulträger sein, administrative bzw. hochschulrechtliche Experimentierräume zu schaffen (siehe B.II.2).
- **Verbesserung von Qualität statt Erhöhung von Quantität betonen:** Eine Verschiebung der Prioritäten von mehr Quantität zu mehr Qualität kann Gestaltungsspielräume und die Handlungsfähigkeit erhöhen. Das Prinzip lässt sich auf vielen Ebenen anwenden. So kann es vorteilhaft sein, statt Wissensbestände in einem Studiengang zu verdichten ausgewählte Themen vertieft zu behandeln (siehe B.I.2), statt viel zu prüfen kompetenzorientiert zu prüfen (siehe B.I.3), weniger zu regulieren und dafür mehr Entscheidungs- und Gestaltungsfreiheiten einzuräumen, weniger formale Vorgaben und Mindeststände zu setzen und sich mehr über Studienziele und Wege, diese zu erreichen, zu verständigen (s. u.) oder weniger zu evaluieren und dafür entscheidende Fragen in richtigen Kontexten zu stellen (siehe B.II.4). Auch der Wechsel von immer mehr Aktivitäten zu einer Konzentration auf entscheidende Kernbereiche kann mehr Wirksamkeit erzielen und Kräfte bündeln. Der Wissenschaftsrat sieht die Hochschulleitungen in der Verantwortung, in einem partizipativen Prozess mit den Hochschulmitgliedern die hochschulspezifischen Strategiebereiche in Studium und Lehre zu definieren sowie klare Ziele und Maßnahmen zu deren

Erreichen zu vereinbaren. Dabei sollten auch Schwerpunktsetzungen im Hinblick auf Studienkonzepte, Lehr-Lern-Formate und Unterstützungsangebote vorgenommen werden. |<sup>34</sup>

- **Diskurs über Studienziele und die Wege, diese zu erreichen, aktiv führen:** Gestaltungsspielräume dienen der Ausbildung von vielfältigen und zukunftsfähigen Kompetenzprofilen sowie der fachlichen und institutionellen Qualitätsentwicklung. Eine solche Entwicklung basiert auf einem kontinuierlichen Diskurs über die Qualität von Studium und Lehre, der nicht eine Vorgabe erfüllt, sondern ein gemeinsames Anliegen aller Beteiligten ausdrückt. Dies gelingt am besten dann, wenn über die studiengangspezifischen Studienziele und Kriterien für unterschiedliche Qualitätsniveaus Konsens besteht und alle gemeinsam darauf hinarbeiten, diese zu erreichen. Insgesamt sollten die Studienziele klar definiert sein, die Wege, diese Studienziele zu erreichen, können sowohl individuell, je nach Studienstufe und je nach Hochschulprofil sehr unterschiedlich sein. Bezugsrahmen für die Studienziele sind Fähigkeiten und Qualitätsniveaus, die bis zum Studienabschluss erreicht werden sollen. Der Diskurs über Qualität von Studium und Lehre sollte von diesen fach- und studiengangspezifischen Zielen ausgehen und dabei die Zielsetzungen der Hochschulbildung (siehe A.I.1) im Blick behalten. Allgemeine Vorgaben und Mindeststandards sind für die Definition von Studienzielen und Qualitätsniveaus nicht ausreichend, weil sie nur eine Grenze nach unten markieren, jedoch nicht dem der Wissenschaft inhärenten Streben nach Verbesserung entsprechen.

Der Wissenschaftsrat empfiehlt, dass – wie vielerorts bereits üblich – regelmäßig (möglichst einmal im Semester) Lehrende und Studierende zusammen mit Expertinnen und Experten aus der Hochschuldidaktik und Hochschulforschung darüber reflektieren, wie fach- und berufsbezogene Fähigkeiten erlernt und eingeübt werden, wie sich vielfältige Persönlichkeiten entwickeln und was alle Beteiligten dazu beitragen können. Dabei sollte auch eine enge Verbindung zwischen wissenschaftlichen Evidenzen der Hochschulforschung sowie den Erfahrungen von Lehrenden und Studierenden angestrebt werden. Bestehendes kritisch zu hinterfragen ist Kernbestand von Forschung, die Fähigkeit dazu ein wichtiges Ziel des akademischen Studiums. Daher gilt es, im Diskurs über die Qualität von Studium und Lehre die eingespielten Routinen und vermeintlichen Sachzwänge auf den Prüfstand zu stellen sowie zu beleuchten, ob Änderungen und Erneuerungen einen qualitativen Mehrwert bringen oder eher aufgrund von strukturellen oder formalen Erwägungen erfolgen. Dadurch könnte auch vermieden werden, dass die Beteiligten die Qualitätsvorgaben nur formal bedienen, stattdessen würden sie aktiv ihren Teil der Verantwortung für die

|<sup>34</sup> Der Wissenschaftsrat bekräftigt in diesem Zusammenhang seine frühere Empfehlung an die Hochschulen, hochschulspezifische Strategien für Studium und Lehre zu formulieren und Zielsetzungen vorzunehmen. Vgl. WR (2017b), S. 16–23.

Entwicklung und Sicherung der Qualität übernehmen. Der Rahmen und die Austauschformate, in denen dieser Diskurs erfolgt, können unterschiedlich sein (siehe B.II.4).

- **Hindernisse für das Erreichen der Studienziele identifizieren und beseitigen:** Der regelmäßige Diskurs über Qualität von Studium und Lehre zwischen Lehrenden und Studierenden, zusammen mit Expertinnen und Experten aus der Hochschuldidaktik und der Hochschulforschung, könnte von zentralen Hindernissen beim Erreichen der Studienziele ausgehen, die sowohl studienangangspezifisch als auch sehr individuell sein können. Er würde es ermöglichen, fach- und studienangangspezifische Antworten auf bestehende Probleme zu finden und Freiräume zuzulassen. Auch in Studiengängen, die für reglementierte Berufe ausbilden (Medizin, Rechtswissenschaft, Lehramt u. a.), gibt es zwar viele inhaltliche Vorgaben, trotzdem bleiben Spielräume bei Formaten und Studienorganisation. Der Wissenschaftsrat betont, dass es ihm um eine Flexibilisierung der Wege zum Kompetenzerwerb geht, nicht um das Absenken der Qualitätsniveaus. In der ernsthaften Beschäftigung mit Qualitätsfragen besteht die Chance, der Vereinheitlichung durch Qualitätssicherungsprozesse oder administrative Effizienzabwägungen entgegenzuwirken. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, die Qualitätsvorgaben und Verfahren an denjenigen Hochschulmitgliedern auszurichten, die ihre Freiräume sinnvoll nutzen wollen. Er vertraut darauf, dass dies die Mehrheit ist und dass diese mit einem Vertrauensvorschuss verantwortungsvoll umgehen wird.

## II.2 Fehlerkultur und verantwortungsvolle Experimente

*Damit die Auseinandersetzung mit Wirksamkeit von Studium und Lehre ergebnisoffen erfolgen und auch Qualitätsverbesserungen nach sich ziehen kann, ist ein angemessener Umgang mit Fehlern und misslungenen Experimenten erforderlich.*

Der Wissenschaftsrat geht davon aus, dass Studium und Lehre sich verbessern, wenn Lehrende und Hochschulen neue Konzepte erproben können, ohne Reputationseinbußen, Sanktionen oder finanzielle Nachteile befürchten zu müssen. Wenn solche Experimente mit einer Wirksamkeitsüberprüfung einhergehen und einen offenen Umgang mit Fehlern beinhalten, bei dem wirkungslose Maßnahmen eingestellt werden, kann eine Fehlerkultur dazu beitragen, Irrwege zuzulassen, diese aber nicht zu perpetuieren.

- **Fehlerkultur und Experimente in der Lehre fördern:** Die Erprobung von neuen Lehr- und Studienkonzepten kann sowohl notwendige Erneuerungen als auch Profilbildungen in Studium und Lehre befördern, indem einzelne Hochschulen bestimmte Strukturen, Prozesse und Ansätze entgegen dem Mainstream ausrichten. Der Wissenschaftsrat empfiehlt daher den Ländern, rechtliche und finanzielle Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Hochschulen neue Lernformate entwickeln können. Auf diese Weise könnten Fachbereiche

die Möglichkeit bekommen, Modellstudiengänge einzurichten, in denen neue Konzepte erprobt werden. Das können beispielsweise interdisziplinäre Studiengänge sein oder solche, die auf Teile der üblichen Inhalte oder Prüfungen verzichten, Formate, bei denen Studierende bereits am Anfang des Studiums eigene Forschungsprojekte bearbeiten oder sich ihr Studium bis zur Hälfte aus anderen Fächern und Hochschulen zusammenstellen.

Um aus Fehlern zu lernen und Nachsteuerungen vorzunehmen, ist es wichtig, eine Fehlerkultur zu etablieren, in der auch über Wirkannahmen und tatsächliche Wirkungen diskutiert wird, Fehler eingestanden und dysfunktionale Maßnahmen eingestellt werden. Die Wirkungen von neuen Ansätzen sollten sowohl von der betreffenden Hochschule als auch durch unabhängige externe Gremien analysiert und die Ergebnisse veröffentlicht werden. Neben gelungenen Konzepten sollten auch misslungene oder wenig wirksame Versuche bekannt gemacht werden, ohne dass die betreffenden Personen bzw. Hochschulen Nachteile zu befürchten haben. Wenn Maßnahmen, die sich an anderen Standorten als unwirksam erwiesen haben, gar nicht erst implementiert werden, kann eine Fehlerkultur auch Effizienzsteigerungen bewirken.

**– Unwirksame Maßnahmen einstellen und im Berichtswesen kommunizieren:**

Die Einstellung von unwirksamen Instrumenten und Maßnahmen, die nachweisbar nicht zur Qualität beitragen, kann helfen, Komplexität und Administrationslasten zu reduzieren und damit Freiräume bei Lehrenden, Studierenden und Hochschulbeschäftigten zu schaffen. Solche Entscheidungen sollten auf der Grundlage strategischer Priorisierungen und transparenter Wirksamkeitsüberprüfung erfolgen. Um die Qualität und Wirksamkeit der vielfältigen Aktivitäten zu beobachten und eine lernende Fehlerkultur anzuregen, empfiehlt der Wissenschaftsrat den Hochschulleitungen, in den Berichten, die ohnehin bereits an verschiedene Gremien wie Senat, Hochschulrat oder Träger verfasst werden, einen neuen Berichtsabschnitt einzufügen. Ein solcher Berichtsabschnitt kann Angaben dazu enthalten, welche Aktivitäten, Maßnahmen oder Projekte seitens der Hochschulleitung im Benehmen mit Dekanaten oder anderen Gremien eingestellt wurden, weil sich diese als bedingt wirkungsvoll erwiesen haben. Auf der Ebene der Fakultäten kann ein solcher Bericht z. B. erläutern, welche Hindernisse für Studierende und Lehrende aus dem Weg geräumt worden sind (siehe B.II.1), warum bestimmte Lehrformate nicht mehr angeboten oder bestimmte Prüfungen nicht mehr durchgeführt werden (siehe B.I.1). Auch die jeweils zuständigen Bereiche der Verwaltung sowie Studierendenvertretungen sollten Gelegenheit erhalten, sich in diesem Bericht zu äußern. Gleichzeitig sollten angemessene Finanzierungsmechanismen es zulassen, wirkungslose und ineffektive Projekte nach der Erprobung zu beenden. Sofern durch die Beendigung von Maßnahmen Grundmittel frei werden, sollten diese Mittel weiterhin für die Hochschulen bzw. Fakultäten verfügbar bleiben. Sie könnten z. B. in einen Strategiefonds oder zur Finanzierung eines Mitarbeiter-

pools einfließen und für andere qualitätsverbessernde Maßnahmen eingesetzt werden. Drittmittelfinanzierte erfolglose Experimente sollten nicht zu Nachteilen bei der Auswahl für andere Drittmittelförderungen führen. Förderprogramme sollten nicht pauschal auf Verstetigungen geförderter Maßnahmen bestehen. Gleichwohl sollte eine Verstetigung erfolgreicher Maßnahmen ermöglicht werden.

- **Fehlerkultur sowie Irr- und Umwege im Studium zulassen:** Wissenschaft besteht aus permanenter Selbstkorrektur, was auch für ein Studium gilt. Daher ist es folgerichtig, wenn bereits bei der Wahl des Studiengangs oder des Studienorts Irr- und Umwege zugelassen werden. Nach Beobachtungen des Wissenschaftsrats wird diese Korrektur der eigenen Bildungsverläufe durch Studiengang-, Fach- und Hochschulwechsel bzw. Wechsel in die Berufsausbildung bereits jetzt häufig vorgenommen, auch wenn hierzu noch keine umfassenden Studien vorliegen. Solche Korrekturen sollten nicht als Irr- und Umwege, sondern als üblicher Teil der Bildungsbiografie bewertet werden. Mehr Flexibilität in der Studieneingangsphase (siehe B.I.4) und insbesondere eine neue Prüfungskultur (siehe B.I.3) können zu einer positiv verstandenen Fehlerkultur beitragen. Das akademische Mentorat (siehe B.I.2), in Verbindung mit geeigneten Austausch- und Partizipationsformaten (siehe B.II.4) kann Studierende dabei unterstützen, aus Fehlentscheidungen zu lernen. Um- und Irrwege im Studium können zwar die Studienzeit verlängern, gleichzeitig aber auch positive Effekte auf die Persönlichkeitsentwicklung haben. Aus systemischer Sicht wären hierfür Änderungen bei der BAföG-Förderhöchstdauer sowie eine geringere Gewichtung der Studienabbruchquote bei der leistungsorientierten Mittelvergabe notwendig (siehe B.III.4). Eine lernende Fehlerkultur geht mit wissenschaftlicher Integrität im Sinne der Redlichkeit, methodischer Sorgfalt und Beachtung wissenschaftlicher Standards einher. Die Befähigung dazu ist bereits in einer frühen Studienphase zu fördern. |<sup>35</sup>

### II.3 Lehre als Gemeinschaftsaufgabe

*Wenn die Studienziele bei einer großen Zahl von Studierenden erreicht und dabei die Vielfalt erhalten bleiben sollen, dann ist es wichtig, Lehre als Gemeinschaftsaufgabe nicht nur als ein Ideal zu betrachten, sondern als ein Mittel zum Zweck einer besseren Bildung umzusetzen.*

Der Wissenschaftsrat geht davon aus, dass die Anforderungen an Studium und Lehre dann am besten erfüllt werden können, wenn alle Beteiligten gemeinsam daran mitwirken. Forschung, Studium und Lehre sollten von den gleichen Prinzipien geprägt sein. Dazu gehören neben dem ständigen Streben nach Verbesserung auch eine gemeinsame Verantwortung und kooperative Haltung. In der Forschung wird aufgrund der gewachsenen Komplexität der Problemstellungen vielfach

|<sup>35</sup> Vgl. WR (2015c), S. 27 ff.

arbeitsteilig vorgegangen. In Studium und Lehre ist das auf Grund der anspruchsvollen Anforderungen an die Hochschulbildung (siehe A.I) ebenfalls unumgänglich.

- **Hochschullehre als Wissenschaftspraxis stärken:** Wissenschaftliche Lehre ist eine wissenschaftliche Praxis, sie ist viel mehr als die Mitteilung von Forschungsständen und das Training von Methoden. Lehre als wissenschaftliche Aufgabe übernimmt den *modus operandi* der Forschung: Sie erfolgt theoriebasiert, hat eine methodische Fundierung, geht mit Explorationsfreude einher und überprüft ihre Wirksamkeit. Wenn die Lehre mit demselben Anspruch wie die Forschung betrieben wird, bedeutet dies, dass der neueste Stand der Curriculumgestaltung und der Lehrkunst im jeweiligen Fach bekannt ist und zugrunde gelegt wird. Dazu gehören auch Publikationen zu fachbezogenen didaktischen Methoden sowie die Auseinandersetzung mit erfolgreichen und weniger wirksamen Ansätzen in Sinne einer lernenden Fehlerkultur (siehe B.II.2). Ebenso wie in der Forschung die Orientierung an einheitlichen Mindeststandards als unterambitioniert gilt, sollte auch die Leistungsbewertung und -belohnung in der Lehre Anreize zum Erreichen eines höheren Qualitätsniveaus setzen. Wie in der Forschung ist auch in der Lehre die Fachgemeinschaft für Qualitätsstandards verantwortlich. |<sup>36</sup> Ähnlich wie die Forschung weiterentwickelt wird, weil sich die Wissensbestände und Methoden erweitern, wird auch die Lehre weiterentwickelt, weil sich die Voraussetzungen, Lehrmethoden und Medien verändern. Ein solches Vorgehen ist arbeitsteilig, ergebnisoffen und anspruchsvoll. Entsprechend sollte auch der wissenschaftliche Nachwuchs für die Lehre qualifiziert werden. So verstanden bildet die Lehre einen zentralen Bestandteil des professionellen Selbstverständnisses. Der Wissenschaftsrat bekräftigt in diesem Zusammenhang seine bisherigen Empfehlungen, lehrbezogenen Kompetenzen und Haltungen in Berufungsverfahren einen angemessenen Stellenwert zu geben, den Lehrleistungen bei Tenure Track-Evaluationen mehr Gewicht zu verleihen sowie die systematische Qualifikation des Lehrpersonals voranzutreiben. |<sup>37</sup> Auch die Gestaltung von Gebäuden und Räumen kann dazu beitragen, die Lehre als Wissenschaftspraxis zu stärken (siehe B.III.6).
- **Informellen und formellen Austausch unter den Lehrenden fördern:** Kooperation und kritischer Austausch mit *peers* gehören in der Forschung ebenso dazu wie die Sichtbarkeit durch Publikationen und Auszeichnungen. Lehrende stimmen sich häufig punktuell und unsystematisch untereinander ab. Für die

|<sup>36</sup> Vgl. hierzu die Empfehlung des Wissenschaftsrats zur Einrichtung von überregionalen Fachzentren für Hochschullehre mit den Aufgaben der „Information, Kommunikation und Innovation im Bereich Studium und Lehre für die jeweilige Disziplin oder Fächergruppe“. Darüber hinaus sollten sie „Grundlagen für ein fächer-spezifisches Qualitätsmanagement“ entwickeln. WR (2008), S. 70–73.

|<sup>37</sup> Vgl. WR (2005), S. 61 f.; (2007), insb. S. 36 ff. und 41 ff.; (2008), insb. Kapitel B.II und B.II; (2014b), S. 68 ff. sowie (2016), S. 55 ff.

Entstehung von neuen Ideen sind solche spontanen und informellen Prozesse wichtig. Für die flächendeckende Umsetzung von Erneuerungen und für deren Wirksamkeitsprüfung bedarf es darüber hinaus regelmäßiger Gelegenheiten für systematische Diskurse und Abstimmungsprozesse mit allen an Studium und Lehre Beteiligten. Insbesondere die Gesamtsicht auf einen Studiengang sollte systematisch erfolgen, um abgestimmte und kohärente Studienprogramme zu gewährleisten. Mit Hilfe von Arbeitsteilung und geteilter Verantwortung kann darauf hingewirkt werden, dass alle Studienbestandteile und beteiligten Lehrkräfte an der passenden Stelle im Curriculum und im Studienverlauf zum Erreichen der Studienziele beitragen und die Studierenden dabei gut unterstützen können. Eine Möglichkeit für eine stärkere Abstimmung unter den Lehrenden können Lehrverpflichtungsverordnungen sein, die Anreize für gemeinschaftliche Aufgaben in der Lehre setzen (siehe B.III.1). Ein weiterer Hebel sind Gestaltungsspielräume (siehe B.II.1) und geeignete Austauschformate (siehe B.II.4).

– **Fachspezifische Best Practices entwickeln, zusammenstellen und anwenden:**

Für die Entwicklung von fachspezifischen Konzepten sieht der Wissenschaftsrat die Gesamtheit der Lehrenden und die Fachgesellschaften verantwortlich. Um Evidenzbasierung und Erneuerungen in der Lehre zu unterstützen, empfiehlt der Wissenschaftsrat zu eruieren, welche (analogen und digital unterstützten) nachweislich wirksamen Formate zur Aneignung, Einübung und Überprüfung von fachlichen und methodischen Grundlagen eingesetzt werden können. Diese sollten auf Plattformen verfügbar und innerhalb der jeweiligen Fachcommunity bekannt gemacht werden. Dadurch können Lehrende von der Suche nach je eigenen Lösungen entlastet werden. Die neu gegründete „Stiftung Innovation in der Hochschullehre“ könnte, in Zusammenarbeit mit Fachgesellschaften und Einrichtungen aus der Hochschuldidaktik sowie der Hochschulforschung, die Aufgabe übernehmen, Best Practices zusammenzustellen, zu sortieren und zu veröffentlichen. Der Transfer vorhandener Best Practices in die eigene Lehre ist für Lehrende sehr aufwändig. Informeller Erfahrungsaustausch und hochschuldidaktische Zentren können sie dabei unterstützen. Eine strukturierte Ergebniszusammenstellung von informellen und institutionalisierten Austauschprozessen an einer für alle Interessierten auffindbaren Stelle würde die Umsetzung von Best Practices zusätzlich fördern.

– **Potenziale von Open Educational Resources besser nutzen:**

Insbesondere die Erstellung und Anpassung von frei verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien (Open Educational Resources/OER) erfordert eine intensive Zusammenarbeit verschiedener Einheiten, v. a. aus der Fachwissenschaft und Fachdidaktik, ggf. auch der Informationstechnik, Mediendidaktik und Medienproduktion. Wenn Lehrende Lehr- und Lernmaterialien als OER zur Verfügung stellen, die von anderen Lehrenden genutzt werden, können sie damit auch ihre Reputation in der Fachcommunity steigern. Über exzellente Lehrangebote und Lehrleistun-

gen bzw. veröffentlichte Lehr- und Lernmaterialien sichtbar zu werden und hierüber u. U. auch die Finanzierung der Hochschule bzw. des Fachbereichs, dessen Rekrutierungschancen oder die eigene Karriere zu befördern, steigert die intrinsische Motivation und kommt zugleich den Studierenden zugute. Durch die Einbindung vorhandener OER in die eigene Lehre können die Lehrenden diese interaktiver gestalten, eigene Forschungsthemen besser integrieren und die Zeit für einen intensiveren Austausch mit Studierenden nutzen. Wenn Lehrende in einen Austausch mit *peers* darüber eintreten, wie ihre OER verbessert und sinnvoll in verschiedene Formate integriert werden können, wird die Qualitätsentwicklung befördert.

**\_ Fach- und institutionenübergreifende Kooperationen ausbauen:** Nicht nur innerhalb einer Hochschule, auch zwischen verschiedenen Institutionen ist es notwendig, arbeitsteilig vorzugehen und miteinander zu kooperieren. Keine Hochschule kann die gesamte Bandbreite an Fächern, Formaten und Unterstützungsleistungen für alle individuellen Kompetenzprofile und Bedarfe anbieten. Sie muss Prioritäten setzen und sich um ihre strategischen Kernbereiche kümmern. Um dennoch vielfältige und individuelle Bildungssettings (z. B. durch hochschulübergreifende Lehre, Wahl- und Wechselmöglichkeiten, Übergänge zwischen Studienstufen) zu ermöglichen, sollten verschiedene Hochschultypen und Bildungssektoren miteinander kooperieren können, ohne ihre Profilbildung im Wettbewerb zu beeinträchtigen. Insbesondere besteht die Notwendigkeit, dass sich Fachbereiche und Lehreinheiten – sowohl innerhalb der Hochschule als auch hochschulübergreifend – besser vernetzen, um die Sichtbarkeit und den Transfer von Best Practices in Studium und Lehre zu unterstützen. Auch im Hinblick auf digitale Infrastrukturen wie Plattform- oder Softwarelösungen für die Lehre betrachtet der Wissenschaftsrat die Bildung von hochschulübergreifenden Kooperationen als vielversprechend. Auf diese Weise können rechtlich sichere und nutzerfreundliche Lösungen bereitgestellt und geteilt werden. Besonders die digitale Transformation bietet die Chance, dass Hochschulen und Fachbereiche sich einander öffnen und in Bildungsnetzwerken agieren, wenn entsprechende rechtliche und finanzielle Voraussetzungen gegeben sind (siehe B.III.3 und B.III.4).

#### II.4 Austausch- und Partizipationsformate für eine aktive Mitgestaltung

*Um die gemeinschaftliche Verantwortung für gelungene Bildungsverläufe zu fördern, ist es wichtig, allen Beteiligten Austausch- und Partizipationsformate für eine aktive Mitgestaltung von Lehr- und Studienangeboten jenseits von Umfragen und Gremien anzubieten.*

Die Einbeziehung aller Beteiligten in die Planung und Bewertung von Lehr- und Studienangeboten durch Bedarfs- und Zufriedenheitsabfragen oder in Hochschulgremien erweist sich häufig für die Stärkung der gemeinschaftlichen Verantwortung als nicht ausreichend (siehe C.V.3). Wenn Lehrende hingegen sowohl mit

ihren Kolleginnen und Kollegen als auch mit Studierenden sowie mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Qualitätsmanagement, in den Prüfungsämtern und in der Hochschuldidaktik die Curricula, Lehr- und Prüfungsformen, Studienangebote sowie Studienorganisation gemeinsamen reflektieren, wird dabei deutlich, wer von ihnen an welcher Stelle im Studienverlauf und für welche Aspekte der akademischen Integration mitverantwortlich ist. Eine solche reflektierte und engagierte Haltung teilt sich auch den Studierenden mit. Die auf diese Weise erfasene Wertschätzung spiegeln sie auch den Lehrenden sowie Mitarbeitenden in Lehrunterstützung und Verwaltung wider.

– **Hochschulen als Stätten des kritischen Dialogs erfahrbar machen:** Die Studierenden sollten als verantwortungsvolle Mitgestalterinnen und Mitgestalter ihrer Lernprozesse in die Planung und Qualitätsbewertung von Studienangeboten eingebunden werden und sich auch aktiv daran beteiligen. Um kritische, diskurs- und konsensfähige Persönlichkeiten heranzubilden, sollten Hochschulen für Studierende als Stätten der Selbstreflexion, des kritischen Dialogs und der Integration erfahrbar sein. Hierzu gibt es bereits an einigen Hochschulen vielversprechende Ansätze (siehe C.V.3). Gespräche, in denen Lehrende und Studierende über Studienziele, Qualitätserwartungen und erzielte Wirkungen reflektieren, fördern gelungene Bildungswege. Anlässe für solche Gespräche sollten **in jeder Lehrveranstaltung** geschaffen werden und eine Ergänzung zu individuellen Studiengesprächen im Rahmen des akademischen Mentorats darstellen (siehe B.I.2). Die studentische Beteiligung an solchen Gesprächen erhöht sich, wenn diese auf Augenhöhe und ergebnisoffen geführt werden, Vorschläge (z. B. für Themen, Methoden, Lektüren oder Fallbeispiele) ernst genommen werden und Studierende Veränderungen bemerken können, die von ihnen selbst, von Ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen oder von ihren Vorgängerinnen und Vorgängern initiiert wurden. Da Studierende in der Regel nur eine kurze Zeit an einer Hochschule verbleiben, sind hierzu eine zugängliche Dokumentation und Wissensweitergabe wichtig. Ein solcher mit Wissensweitergabe verbundener Dialog kann zu einem Wahrnehmungswandel beitragen, so dass Lehrende nicht als Erbringerinnen bzw. Erbringer und Studierende nicht als Empfängerinnen bzw. Empfänger von Lehr- und Feedbackleistungen verstanden werden.

– **Austauschformate außerhalb der Gremien schaffen:** Die gemeinsame Verantwortung für die Lehre braucht den regelmäßigen und vertrauensvollen Austausch zwischen Lehrenden, Studierenden, Hochschulleitung, Management und Verwaltung. Die hochschulischen Gremien könnten dafür ein Forum sein, stellen aber für viele Hochschulmitgliedern keine attraktive Interaktionssituation dar, da Gremiensitzungen überwiegend als Interessenvertretung verschiedener Personalgruppen wahrgenommen werden. Wichtig sind daher Kommunikations- und Arbeitssituationen unabhängig von Gremiensitzungen mit Entscheidungsnotwendigkeiten, an denen sich nicht nur offiziell entsandte Ver-

treterinnen und Vertreter beteiligen. Solche Anlässe können mehrmals im Jahr stattfindende Workshop-Reihen, „Runde Tische“ sowie Online-Foren sein, in denen Verantwortliche aus verschiedenen Bereichen und unterschiedlichen Statusgruppen die gesamte Studierendenschaft und die ganzheitliche Studiengestaltung im Blick haben und Synergieeffekte durch komplementäre Perspektiven schaffen (Beispiele für entsprechende Formate siehe C.V.3). Sie können sowohl *top down* von der Hochschulleitung initiiert werden sowie (daraus resultierende) *bottom up*-Prozesse fördern. Die Ergebnisse solcher Austauschprozesse sollten Gremien zur Entscheidungsfindung dienen.

- **Studierendenvertretungen stärker und partnerschaftlicher einbeziehen:** Gewählten Studierendenvertretungen kommt eine besondere gestalterische Rolle und Verantwortung zu. Ihr Engagement und ihre Wirkungskraft sind oft davon abhängig, wie die Hochschule über studentische Mitwirkungsmöglichkeiten informiert, welche Unterstützung sie hierfür bereitstellt und welche Kooperationskultur sie pflegt. Wie einladend und bereichernd alle Beteiligten die Zusammenarbeit in Gremien und darüber hinaus erleben und zu welchen Ergebnissen sie führt, hängt aber auch von den Studierendenvertretungen selbst ab. Der Wissenschaftsrat regt Hochschulleitungen und Studierendenvertretungen dazu an, über neue Konzepte der Einbindung von Studierenden innerhalb und außerhalb der hochschulischen Entscheidungsgremien zu beraten. Für die Hochschulen geht es darum, das Bewusstsein einer akademischen Bildung zu fördern, die über die Erfüllung von Studienvorgaben hinausgeht, auf hochschulische Entwicklungen Einfluss nimmt und gesellschaftliche Entwicklungen mitgestaltet. Für die Studierenden geht es um ihre Persönlichkeitsentwicklung, den Erwerb zusätzlicher sozialer und personaler Kompetenzen, ihre Sichtbarkeit für Professorinnen und Professoren sowie um die Vernetzung mit unterschiedlichen Akteurinnen und Akteuren.

Insbesondere an großen Hochschulen kann es schwierig sein, Studierende für das Engagement in der studentischen Selbstverwaltung sowie für die Mitwirkung in Gremien zu gewinnen (siehe C.III.3). Dazu können Hochschulleitungen zusammen mit Studierendenvertretungen beitragen, indem sie:

- 1 – **Strukturelle Hürden für studentisches Engagement abbauen:** etwa durch Freiräume, die z. B. durch Reduktion von Präsenzveranstaltungen oder durch entzerrte Prüfungstaktung entstehen können. Partizipation und Gremienarbeit kosten Zeit, weil zur Sitzungsvorbereitung komplexe Sachverhalte durcharbeiten sind. Das Engagement für die Mitstudierenden und das Fach sollten daher gewürdigt werden. Das kann z. B. in der Anerkennung von Fachschafts- und Gremienarbeit als Praxiserfahrung geschehen.

- 2 – **Gezielt über die Möglichkeiten und über den Mehrwert des studentischen Engagements informieren:** z. B. indem in Newslettern niederschwellige Beteiligungsmöglichkeiten außerhalb der Gremien aufgezeigt werden, Hinweise gegeben werden, wie Engagement für studentische und hochschulische Belange mit dem Studium vereinbart werden kann, durch Studierende initiierte Veränderungen sichtbar gemacht sowie in der gesamten Hochschulöffentlichkeit und ggf. darüber hinaus kommuniziert werden.
- 3 – **Die Arbeitsbedingungen für studentisches Engagement verbessern:** z. B. durch die Bereitstellung von Räumen mit entsprechender Ausstattung (PC und Serverzugang), die vereinfachte Nutzung vorhandener Hochschulräume und Infrastrukturen für studentische Veranstaltungen sowie den abgesicherten Zugriff auf E-Mail-Verteiler. Kommunikation mit der Studierendenschaft sollte von der Hochschulleitung als Kernaufgabe verstanden werden, indem z. B. entsprechende Ombuds- und Koordinationsstellen etabliert sowie Studierendenvertretungen durch Briefing und Dokumentation über bisherige Regelungen, Strukturen und Prozesse unterstützt werden.

Die große Mehrheit der Studierenden kann durch eine stärkere aktive und passive Beteiligung an den Gremien der studentischen und akademischen Selbstverwaltung |<sup>38</sup> zu deren Anerkennung und Wirkungskraft beitragen. Mitglieder der studentischen und der akademischen Selbstverwaltung sollten sich gegenseitig unterstützen und ihre unterschiedlichen Funktionen gegenüber anderen Studierenden und Hochschulmitgliedern transparent machen. Hochschul- und Fakultätsleitungen können ihrerseits die Synergien zwischen der studentischen und der akademischen Selbstverwaltung durch eine aktive Kooperationskultur fördern und hiervon profitieren. Die Mitglieder der studentischen Selbstverwaltung haben oft einen besseren Kontakt zu den Studierenden und sind über ihre spezifischen Belange informiert. Die Studierenden in der akademischen Selbstverwaltung können dafür die hochschulweiten Prozesse und Strukturen besser nachvollziehen und haben Einblick in die wissenschaftspolitischen Debatten, die diese Prozesse beeinflussen.

|<sup>38</sup> Studentische Selbstverwaltung, z. B. Fachschaften, Allgemeine Studierendenausschüsse (ASStA), wirkt sowohl in die Hochschule als auch in die lokale Öffentlichkeit hinein und engagiert sich auch für studentische Lebensbereiche außerhalb der Hochschule, z. B. durch kulturelle und politische Veranstaltungen sowie Beratungsangebote für bestimmte Lebenslagen. Ihr Aufgabenfeld ist gesetzlich festgelegt und in den meisten Ländern relativ breit gefasst. Studierende in der akademischen Selbstverwaltung haben durch Hochschulgesetze und Hochschulsatzungen verbrieft Mitbestimmungsmöglichkeiten in verschiedenen Hochschulgremien (z. B. als Mitglieder von Kommissionen auf Fakultäts- und Hochschulebene, Senat) und interagieren dabei vor allem mit nicht-studentischen Gremienmitgliedern. Zwischen Mitgliedern der studentischen und akademischen Selbstverwaltung kann es auch personelle Überschneidungen geben.

### III.1 Neubestimmung der Lehrleistung

*Wenn neben Lehrveranstaltungen andere Formen des Wissens- und Kompetenzerwerbs als Elemente des Studiums gelten, ist zu prüfen, ob die Berechnungsfaktoren für die Lehrleistung das Aufgabenspektrum der Lehrenden noch abbilden oder stärker flexibilisiert werden sollten.*

Die neuen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Anforderungen an ein Studium im 21. Jahrhundert erfordern neue Formen des Lehrens und Studierens (siehe B.I) sowie andere Verständigungsprozesse und Verfahren (siehe B.II). Die individuelleren Kompetenzprofile als Studienziele und die hierfür benötigten Formate, die stärker die akademische Sozialisation durch den reflektierten Austausch sowie die Selbstverantwortung durch das begleitete Selbststudium und das Lernen in studentischen Gruppen gewichten, haben eine neue Zusammensetzung der Lehraufgaben zur Folge. Auch um die Qualitätsentwicklung durch gemeinschaftliche Ansätze in der Lehre zu fördern und die vielfältigen Beiträge der Lehrenden zu berücksichtigen, sollte die Ermittlung der Lehrkapazitäten auf den Prüfstand gestellt werden.

– **Die Lehrleistung nach einem Drei-Komponenten-Modell bestimmen:** Die aktuellen Berechnungsparameter für Lehrdeputate und Studienkapazitäten verteilen in erster Linie Lehrinputs auf Studierendengruppen und gehen von klassischen Präsenzveranstaltungen aus. Besonders die digital unterstützte Lehre wird gemäß ihrem Vorbereitungsaufwand und der Kooperationsleistung verschiedener Einheiten (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Informationstechnik, Mediendidaktik, Medienproduktion) noch nicht in jedem Fall angemessen in den Lehrverpflichtungsverordnungen (LVVO) angerechnet (siehe C.I.4). Dasselbe gilt für das Erstellen, Nutzen und Anpassen von Open Educational Resources (OER). Die tatsächliche Anwesenheit in einem (analogen oder digitalen) Veranstaltungsraum gemeinsam mit Studierenden (synchron) ist dabei nicht unbedingt ausschlaggebend, denn auch das asynchron nutzbare Angebot, das orts- und zeitunabhängig abgerufen werden kann, oder ein hybrides Format, das digitale Elemente und physische Präsenz verbindet, ist mit unterschiedlichem Vorbereitungs-, Durchführungs- und Nachbereitungsaufwand verbunden.

Um mehr Flexibilität und Gestaltungsfähigkeit für innovative und feedbackorientierte Lehr- und Prüfungsformate zu ermöglichen sowie die Anerkennung der Lehrleistung jenseits von Präsenzlehre zu fördern, schlägt der Wissenschaftsrat den Ländern vor zu prüfen, inwiefern **folgende Komponenten** bei einer neuen Berechnung des Lehrdeputats berücksichtigt werden können:

### 1 – Vor- und Nachbereitung sowie Durchführung der Lehrveranstaltungen:

Eine erste Komponente könnte sich auf den Aufwand für die Vor- und Nachbereitung sowie die Durchführung der Lehrveranstaltungen beziehen. Alle Lehrenden hätten weiterhin eine bestimmte Anzahl an Deputatsstunden, die jedoch nicht nur die Präsenzzeit in der Lehrveranstaltung, sondern auch die Anleitung und Begleitung von studentischem Selbstlernen oder studentischen Gruppen einbeziehen würden. Zusätzlich könnte der Konzeptions- und Kooperationsaufwand bei der Entwicklung, Implementierung und Weiterentwicklung von neuen Lehr- und Prüfungsformaten berücksichtigt werden. Bei Veranstaltungsformaten könnten Lehrende mehr Freiheitsgrade haben. Neben traditionellen Formaten (Vorlesung, Seminar, Übung, Praktikum) könnten sie auch andere Formate wie z. B. *inverted* bzw. *flipped classroom*, problem- oder projektbasierte sowie handlungsorientierte Lehre und Team-Teaching, ggf. unter Einbindung von OER, einsetzen. Damit können Anreize für Erneuerungen und gemeinschaftliche Ansätze in der Lehre gesetzt werden.

Um die Hochschulen dabei zu unterstützen, **digitale und hybride Formate** als Zugewinn zur Präsenzlehre auszubauen und in Bildungsnetzwerken zu agieren (z. B. durch das Teilen und Nutzen von OER, siehe B.II.4), sollte geprüft werden, ob der Aufwand für die Erstellung, Betreuung und Anpassung von neuen Formaten besser bei der Anrechnung auf das Lehrdeputat berücksichtigt werden kann. Denkbar wären unterschiedliche Anrechnungsfaktoren, die zwischen der erstmaligen Erstellung eines digitalen bzw. hybriden Formats sowie dessen veränderter oder unveränderter Übernahme unterscheiden. Die erstmalige Erstellung einer digitalen Resource sowie die Betreuung von Studierenden in diesem neuen Format könnte bei entsprechendem Aufwand unter Umständen auch höher als die Entwicklung eines analogen Formats gewichtet werden. Einige Länder haben bereits entsprechende Voraussetzungen geschaffen (siehe C.I.4).

### 2 – Feedbackgespräche mit Studierenden (akademisches Mentorat):

Eine zweite Komponente könnte in Reflexions- und Feedbackgesprächen mit Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltung im Rahmen einer vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen neuen Form des akademischen Mentorats bestehen (siehe B.I.2). Solche Gespräche würden den individuell besten Weg zum Erreichen der Studienziele reflektieren und Studierende in ihrer Diversität sowie ihre fachliche Sozialisation und akademische Integration fördern. Sie würden somit weit über die Fachstudien- bzw. Studienverlaufsberatung hinausgehen, wären obligatorischer Bestandteil des Studiums und sollten nur von hauptamtlichen Lehrkräften (alle Personen mit Lehraufgaben) geleistet werden. Die Anzahl der von einer Lehrperson zu betreuenden Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltung sollte dabei eine zusätzliche, wichtige Berechnungsgröße sein. Ein Teil des Lehrdeputats könn-

te daher in Form des akademischen Mentorats erbracht werden. Die Studierenden, für die eine Lehrkraft zuständig ist, sollten sich stets in verschiedenen Studienstufen und Studienphasen befinden, damit sich Betreuungsanforderungen möglichst gleichmäßig verteilen. Die Lehrkräfte sollten je nach Erfahrung und Statusgruppe zwischen 5 und 25 Studierenden aus verschiedenen Jahrgängen mentorieren. Die Anzahl der zu betreuenden Studierenden sollte mit der Erfahrung und dem Status der Lehrkräfte zunehmen. Professuren und dauerhaft beschäftigte wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter wären bei der Bestimmung der maximalen Anzahl stärker zu gewichten als Personen mit Lehraufgaben in der Promotionsphase, die solche Mentoratsleistungen erst in Ansätzen erbringen können.

- 3 – Besondere Leistungen in der Qualitätsentwicklung:** Eine dritte Komponente könnten besondere Lehrleistungen bilden, die dazu dienen, die Qualität von Studium und Lehre sichtbar zu verbessern. Dies können zum Beispiel die Entwicklung, Erprobung und Implementierung innovativer Konzepte sein, die Erstellung von Lehrbüchern und OER, die Beforschung und Weiterentwicklung der eigenen Lehre (z. B. *scholarship of teaching and learning*), die Initiierung und Koordination von „Runden Tischen“ und neuen Partnerschaften, Drittmittelinwerbungen in der Lehre sowie besonderes Engagement bei der hochschulinternen Qualitätsentwicklung (z. B. gemeinschaftliche Erarbeitung von Lehrstrategien, Qualitätskriterien, Studienzielen, Qualitätsmanagementprozessen).

Dementsprechend sind folgende **Korridor-Beispiele für die Anrechnung verschiedener Komponenten** denkbar:

Die Lehrleistung einer Lehreinheit sollte insgesamt das Curriculum und die Mentoratsleistungen abdecken sowie die Qualitätsentwicklung fördern. Für die einzelne Lehrkraft könnten sich die Anteile aus den drei verschiedenen Komponenten – Lehrveranstaltungen, akademisches Mentorat und besondere Leistungen – mit einer unterschiedlichen Gewichtung zusammensetzen. Dabei könnte der Richtwert der Aufteilung bei 70 % für die Lehrveranstaltungen und Prüfungen, bei 20 % für das akademische Mentorat und bei 10 % für die Erneuerung und Qualitätsentwicklung liegen. Umgekehrt bedeutet das, dass zugunsten des Mentorats etwa 20 % der Lehrveranstaltungen (und Prüfungen) reduziert werden müssten.

Um die Varianz zu verdeutlichen, seien drei mögliche Fallbeispiele erläutert. Eine Lehrkraft, die ihre Stärke in der präsenten Wissensvermittlung hat, kann z. B. 80 % ihrer Lehrverpflichtung durch Lehrveranstaltungen erfüllen, 15 % durch das akademische Mentorat und 5 % durch Beteiligung an einer Kommission, die das Curriculum überarbeitet. Eine andere Lehrperson hat ihre Stärke in der Beratung und in der digitalen Lehre und deckt durch das akademische Mentorat einer relativ großen Studierendengruppe 30 %, durch digitale asyn-

chrone Lehrangebote und Seminarformate 70 % der Lehrverpflichtung ab. Eine dritte Lehrkraft, die temporär sehr intensiv ein neues Prüfungsformat für die Lehreinheit erarbeitet und dieses anschließend für die ganze Hochschule zur Verfügung stellt, kann mit dieser Komponente ein oder zwei Semester lang sogar 50 % ihrer Lehrverpflichtung erfüllen, 30 % durch Lehrveranstaltungen abdecken und 20 % durch das Mentorat.

Durch Korridore für die einzelnen Komponenten könnten die Lehrenden mehr Freiheitsgrade bei der Erbringung ihrer Lehraufgaben, aber auch einen Nachweismechanismus zur Erfüllung ihrer Dienstpflichten erhalten. Dabei könnten sich die individuellen Aufgabenportfolios der Lehrkräfte je nach Erfahrung, Stellenkategorie und Interessenschwerpunkten unterschiedlich zusammensetzen und im Zeitverlauf variieren. Bereits heute sind die Aufgaben in der Lehre, Betreuung und Administration innerhalb eines Fachkollegiums häufig sehr unterschiedlich verteilt. |<sup>39</sup> Flexible Zeitkorridore würden diesem Umstand Rechnung tragen, aber gleichzeitig auch eine Verbindlichkeit schaffen. Mit Hilfe einfacher Mechanismen für die Lehrplanung und Zuweisung vergleichbarer Lehraufgaben sollte möglichst wenig bürokratischer Aufwand einhergehen.

Die Erfüllung der Lehrpflicht liegt im Interesse des ganzen Fachbereichs, darum sollte zunächst in einem *bottom up*-Prozess angemeldet werden, wie die einzelnen Lehrenden ihre Anteile planen. Sollte auf diese Weise das Pflichtangebot eines Curriculums nicht abgedeckt werden können und sollten nicht alle Studierenden mit einem akademischen Mentorat versorgt werden, schlägt der Wissenschaftsrat vor, dass Dekanate die Aushandlungsprozesse innerhalb der Fakultäten übernehmen. Es ist zu erwarten, dass nach einer Übergangszeit sich hier neue Routinen und Sicherheiten einspielen.

- **Anreize für gemeinschaftliche Aufgaben in der Lehre setzen:** Flexible Anrechnungskomponenten für Lehrleistungen, die auch den zeitlichen Aufwand für gemeinsame Planung und Abstimmung einbeziehen, würden eine wichtige Voraussetzung schaffen, Lehre als Gemeinschaftsaufgabe wahrzunehmen. Darüber hinaus empfiehlt der Wissenschaftsrat den Ländern zu prüfen, ob die Lehrverpflichtungsverordnungen auch dahingehend überarbeitet werden können, dass sowohl der Koordinations- und Organisationsaufwand im Hinblick auf eine ganzheitliche Studienplanung als auch Team-Teaching sowie Lehrveranstaltungs-, fach- und hochschulübergreifende Lehre berücksichtigt werden. Da die in vielen Ländern bereits bestehenden Kann-Regelungen zur Anrechnung solcher Formate aufgrund kapazitärer Engpässe häufig nicht zur Anwendung kommen können (siehe C.I.4), sollten die Länder Rahmenbedingungen gewährleisten, unter denen die Hochschulen Zusammenarbeit in der Lehre fördern können.

|<sup>39</sup> Vgl. Bloch et al. (2014), S. 32–38.

*Instrumente und Parameter, die Hochschulen vor dauerhafter Überlastung der Lehrkapazitäten schützen und angemessene Gruppengrößen gewährleisten, schaffen eine wichtige Voraussetzung, um die Hochschulbildung in allen Fächern zukunftsfähig zu gestalten.*

Das Kapazitätsrecht soll gemäß dem Grundrecht auf freie Wahl von Beruf und Bildungsstätte (Art. 12 Abs. 1 GG) einen fairen Zugang zu einem Studium gewährleisten, das aufgrund großer Nachfrage zulassungsbeschränkt ist. Auch wenn nur ein Teil der Studiengänge zentral oder lokal zulassungsbeschränkt ist, wirkt sich das Kapazitätsrecht auf alle Fächer aus, weil die Parameter des Kapazitätsrechts für die Lehrplanung eingesetzt werden. Als zentrale Parameter wurden bei Einführung der Kapazitätsverordnungen (KapVO) die Curricular(norm)werte (CNW/CW) als fächerspezifische Richtgrößen zur Berechnung der Lehrnachfrage festgesetzt. |<sup>40</sup> CNW/CW orientierten sich bei der Einführung an der Studiengestaltung eines Faches und den einstufigen Studiengängen in den 1970er Jahren (siehe C.I.2). Waren in einem Fach Vorlesungen seinerzeit die dominante Veranstaltungsform, führte dies zu niedrigen CNW/CW, weil von überwiegend großen Studierendengruppen in einer Veranstaltung ausgegangen wurde. Neben neuen Lehrformaten spiegeln nicht alle Kapazitätsverordnungen der Länder die vor zwanzig Jahren begonnene Studienreform mit Modulen und studienbegleitenden Prüfungen sowie zwei Studienstufen wider. Auf diese Weise bilden die CNW/CW teilweise nicht mehr den gegenwärtigen Stand von Studium und Lehre ab und können grundlegende Veränderungen von Lehrformaten und Studienordnungen in einem Fach behindern.

Zudem wurden wegen der politischen Ausbauziele und der zusätzlichen Bundesmittel im „Hochschulpakt 2020“ durch Zielvereinbarungen und Hochschulverträge finanzpolitische Anreize gesetzt, mehr Studierende aufzunehmen. Die Überbuchung von Studiengängen wird von den Hochschulen aufgrund unzureichender Grundmittel teilweise auch als Quelle der Finanzierung gesehen (siehe C.I.2). Dies hat dazu geführt, dass manche Hochschulen oder Fächer mehr Studierende aufnehmen, als bei Vorliegen einer belastbaren landesweiten Kapazitätsberechnung erwartet wird. Damit werden Studienplätze bereitgestellt, die nicht auskömmlich finanziert sind.

|<sup>40</sup> Mit Curricularnormwerten (CNW) sind i.d.R. bundeseinheitliche CNW gemeint, z. B. für Diplom-, Magister- und Staatsexamensstudiengänge. Curricularwerte (CW) kommen i.d.R. bei örtlich zulassungsbeschränkten Bachelor- und Masterstudiengängen zur Anwendung, sie werden – basierend auf Studien- und Prüfungsordnungen – nach Landesrecht festgesetzt und unterscheiden sich ggf. je nach Hochschule. Die Begriffe CNW und CW werden jedoch nicht einheitlich verwendet. Daher wird im Folgenden die Schreibweise CNW/CW gewählt.

Das ist auch daran erkennbar, dass sich die Betreuungsrelationen (Professuren zu Studierenden) seit den 1970er Jahren im bundesweiten Durchschnitt verschlechtert haben. Auch die große Expansion der Studierendennachfrage in den letzten fünfzehn Jahren ging nicht mit einem proportionalen Ausbau des Bestandes an Professuren einher (siehe C.I.1). |<sup>41</sup> Ungeachtet der standort- und fächerspezifischen Unterschiede ist das aktuelle Verhältnis von hauptberuflichen Professorinnen und Professoren zu Studierenden im bundesweiten Durchschnitt mit zuletzt 1 zu 62 an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen bzw. 1 zu 51 an Fachhochschulen ungünstig für erforderliche Erneuerungen in der Lehre oder den persönlichen Austausch; zumal diese Durchschnittswerte in manchen Fächern und an einigen Standorten um das Doppelte überschritten werden. |<sup>42</sup>

– **Zur Qualitätsverbesserung Kapazitätsgrenzen einhalten:** Damit Zulassungsklagen vor Gericht nicht mehrjährige Überlast zum hinzunehmenden Normalfall erklären können, sollten Länder sowie Hochschul- und Fakultätsleitungen Überlast vermeiden. Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Hochschulen, nicht freiwillig mehr Studierende aufzunehmen als Lehrkapazitäten und auskömmliche Mittel vorhanden sind, weil dies ein ordnungsgemäßes Studium aller eingeschriebenen Studierenden im Fach gefährdet und die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte im Fach verschlechtert. Das hauptamtliche Lehrpersonal (alle Personen mit Lehraufgaben) sollte den Hauptanteil der Lehrveranstaltungen tragen und exklusiv die Verantwortung für die akademischen Mentorate (siehe B.I.2) übernehmen können. Wo dies nicht der Fall ist, sollten Lehraufträge – mit Ausnahme von Kunst- und Musikhochschulen – wieder auf ihre ursprüngliche Funktion einer Ergänzung des Lehrangebots zurückgeführt werden. Personal in der Promotionsphase sollte nur zurückhaltend in der Lehre eingesetzt werden.

Soll der offene Zugang in stark nachgefragten Fächern erhalten bleiben, müssen diese angemessen mit Personal und Infrastruktur ausgestattet werden. Die fachspezifischen Ausstattungserfordernisse sind entsprechend der Studierendennachfrage sehr unterschiedlich. Ihre Bereitstellung kann nicht allein von den Hochschulen erwartet werden.

Das Kapazitätsrecht sollte nicht durch andere Steuerungsinstrumente oder Finanzierungsmaßnahmen ausgehebelt werden. Durch die Ausfinanzierung der Studienplätze kann dafür Sorge getragen werden, dass auch in Fächern mit erhöhter Nachfrage die Anforderungen an ein zeitgemäßes Studium (reflexive

|<sup>41</sup> Von 1972 bis 2005 ist die Studierendenzahl um fast das 3-fache, die Professor/-innenzahl um das 1,8-fache angestiegen. Für differenzierte Angaben vgl. WR (2008), S. 24 f. Zur Entwicklung der Betreuungsrelationen (Professuren zu Studierenden) von 1995 bis 2020 nach Hochschularten und Fächergruppen vgl. Tabelle 4, Tabelle 5 und Abbildung 6 im Anhang.

|<sup>42</sup> Für weitere Informationen zu Betreuungsrelationen siehe C.I.1.

und kooperative Lehre, Anpassungen in Curricula und das Eingehen auf studentische Heterogenität) erfüllt werden können. Die Kapazitätsberechnung sollte Personal aus Projektmitteln, die ausschließlich für Innovationen und Verbesserungen in der Lehre eingeworben werden (z. B. Projektmittel der „Stiftung Innovation in der Hochschullehre“ oder des Förderprogramms „Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung“), nicht einbeziehen. Bei kapazitär ausgelasteten Studiengängen sollte ein Ausbau der Kapazitäten nur durch zusätzliche Ressourcen im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel verfolgt werden.

- **Neue Gruppengrößen ausgehend von didaktischen Erfordernissen definieren:** Gruppengrößen und Betreuungsrelationen sind bei der Aneignung von Wissen und Einübung von Methoden sowie bei der Begleitung und Reflexion von Lernprozessen höchst relevant. Eingehen auf individuelle Fragen und Interessen ist nur bei kleinen Gruppen und entsprechenden Zeitbudgets möglich. Hochschulen und Fächer mit guten Betreuungsrelationen haben die besondere Verantwortung, Konzepte zu erproben, wie kleinere Gruppen für eine bessere Interaktion genutzt werden können, und aufzuzeigen, welcher qualitative Mehrwert damit erzielt werden kann. Eine interaktionsgeprägte, diskursorientierte und reflektierte Lehre ist bei großen Gruppen nur in bestimmten Lehr-Lern-Settings möglich, die eine höhere Betreuungsintensität erfordern. Bei niedrigen CNW/CW können überwiegend nur Lehrveranstaltungen in großen Gruppen angeboten werden. Folglich bestimmen diese die Curriculumgestaltung und nehmen einen breiten Umfang im Studienplan ein. Dabei ist hinsichtlich der Folgewirkungen zu beachten, dass kleinere Gruppen und höhere CNW/CW entweder zu weniger Studienplätzen führen oder höhere Mittel erfordern würden.

Für die künftigen Anforderungen des Hochschulstudiums sollten – wie oben ausgeführt – die Curricula geändert werden, neue Lehr- und Prüfungsformate und das akademische Mentorat eingeführt werden. Das könnte die Zusammensetzung der Lehrdeputate verändern und Auswirkungen auf die Berechnung der Lehrkapazitäten haben. Die Hochschulen müssen dabei aus fachlichen Erwägungen und didaktischen Erfordernissen definieren können, welche Veranstaltungstypen und Betreuungsformate durch hauptamtlich Lehrende (alle Personen mit Lehraufgaben) sie in welchem Umfang vorsehen, um ein Studium in erforderlicher Qualität für alle eingeschriebenen Studierenden zu gewährleisten. Die Parameter für die Berechnung der Lehr- und Studienkapazitäten sollten die akademische und fachliche Integration der Studierenden und die hierfür notwendige Interaktion mit Lehrenden gewährleisten sowie notwendige Veränderungen von Lehrformaten und Studienordnungen in einem Fach ermöglichen. Insbesondere die CNW/CW sollten angehoben werden, sofern sie gestiegenen fachlichen und didaktischen Erfordernissen nicht entsprechen. Die Gruppengröße in einem Studiengang sollte sich aus den Curricula und dem daraus abgeleiteten Bedarf an Lehrkräften sowie ihren Deputatsanteilen für

verschiedene Komponenten ergeben. Ein Ausbau der Kapazitäten sollte nicht durch eine steigende Gruppengröße oder gesenkte Anrechnungsfaktoren von Lehrveranstaltungstypen, sondern im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel durch zusätzliche Grundmittel verfolgt werden.

Der Wissenschaftsrat appelliert an Hochschulen und ihre Träger, gemeinsam neue fachspezifische Parameter für Betreuungsrelationen zu definieren und die Berechnung der Studienkapazitäten an diesen Parametern auszurichten. Sie können die Maximalgrenzen für aktuelle CNW/CW zu Grunde legen, sollten jedoch gewährleisten, dass zeitgemäße Lehr-Lern-Settings (siehe B.I) auch in den Fächern mit hoher Nachfrage realisiert werden können. Um diese Entwicklung zu unterstützen, schlägt der Wissenschaftsrat Bund und Ländern vor, einen Diskussionsprozess über die Modernisierung des Kapazitätsrechts aufzunehmen. |<sup>43</sup> Dabei sollten moderne Lehr-Lern-Settings und Lehrmethoden angemessen berücksichtigt werden.

– **Bandbreitenmodelle für CNW/CW zu einem flexiblen Instrument ausbauen:**

Weil in den Berechnungen der Lehrdeputate Korridore für die Anteile der drei Komponenten zur Prüfung vorgeschlagen werden (siehe B.III.1: Lehrveranstaltungen, akademisches Mentorat, besondere Leistungen), sollte auch die Ermittlung des Lehrangebots Korridore oder Bandbreiten aufweisen. Die in manchen Ländern bereits eingesetzten Bandbreiten für CNW/CW setzen innovativen Lehr- und Prüfungsformaten enge Grenzen, weil auch hier die Normierung der Betreuungsintensität häufig aus finanzpolitischen Gegebenheiten erfolgt (siehe C.I.2). Damit Bandbreitenmodelle für CNW/CW den Hochschulen Flexibilität ermöglichen, müssen folgende Voraussetzungen erfüllt werden:

- 1 – Die Ober- und Untergrenzen für CNW/CW müssen im Dialog zwischen den Ministerien und Hochschulen realistisch bemessen werden. Dabei sind sowohl die politischen Ziele nach Kapazitätserhalt als auch die Notwendigkeit der Finanzierung von zeitgemäßen curricularen, didaktischen und Betreuungsanforderungen zu berücksichtigen.
- 2 – Die Spreizung zwischen den Ober- und Untergrenzen sollten den Hochschulen individuelle Schwerpunktsetzungen und Profilbildungen ermöglichen. Die fachspezifischen Bandbreiten sollten nicht allzu ausdifferenziert sein und könnten sich z. B. an der Fächersystematik des Statistischen Bundesamts (Ebene der Fächergruppen) orientieren.

|<sup>43</sup> Vgl. Koalitionsvertrag 2021 – 2025 „Mehr Fortschritt wagen“ vom 10. Dezember 2021, S. 22. Vgl. auch WR (2008), S. 102.

- 3 – An den Hochschulen sollten strategische Priorisierungen im Hinblick auf studentische Zielgruppen, Studienformen, Lehr- und Betreuungsformate sowie fachliche Schwerpunktsetzungen getroffen werden. Die vorhandenen Ressourcen sollten den Fächern erlauben, die Grenzen für Bandbreiten auch nach oben auszuschöpfen.

### III.3 Ermöglichende Steuerungsinstrumente

*Steuerungsinstrumente sind umso wirksamer, wenn sie den Hochschulen und Hochschulmitgliedern Gestaltungsspielräume bei der Umsetzung der Aufgaben durch Überschaubarkeit, klare Regelungen und angemessene Ressourcen ermöglichen.*

An das Hochschulsystem werden seitens der Gesetzgeber immer neue Aufgaben und Ansprüche herangetragen. In den meisten Fällen haben die Hochschulen nicht die Wahl, welche Aufgaben aus dem Gesamtkatalog sie prioritär aufgreifen wollen, weil oft Finanzierungen oder Zielvorgaben und politische Willensbildung an die Aufgabenerfüllung geknüpft sind. Da Hochschulen für die neuen Aufgaben häufig begrenzte oder befristete Mittel erhalten, wird eine gleichbleibend hohe Qualität der Aufgabenerfüllung eingeschränkt (siehe C.II.1). Infolge vieler Querschnittsaufgaben und Projektfinanzierungen erhöht sich die Komplexität im Hochschulalltag. Es entstehen laufend neue Einheiten, die die Aufgabenerfüllung durch das Hochschulpersonal organisieren und kontrollieren, und dabei den Eindruck von Überregulierung und Bürokratisierung bei Lehrenden wie bei Studierenden verstärken (siehe C.III.2). Auch das rasante Wachstum der Studiennachfrage hat zu stärkerer Regulierung vieler Bereiche geführt, dabei sind viele Vereinheitlichungstendenzen zur Bewältigung des Mengenwachstums entstanden, auch wenn diese nicht beabsichtigt waren (siehe C.III.1). Um aus dieser Situation herauszukommen, formuliert der Wissenschaftsrat folgende Empfehlungen:

- **Aufgaben- und Mittelzuweisung zeitlich und quantitativ koppeln:** Die Hochschulen haben in der Vergangenheit viele neue Aufgaben erfüllt. Darüber hinaus gehende Aufgaben oder höhere Qualitätsansprüche bedürfen weiterer Mittel. Dies beinhaltet vor allem Mittel für neue Strukturen, die Implementierung neuer Prozesse sowie für Räume, Infrastrukturen und qualifiziertes Personal. Die Dauer der Finanzierung sollte der Dauer der Aufgaben entsprechen. Dies gilt auch für die vereinbarten Zielzahlen für die Aufnahme zusätzlicher Studierender. Damit Zugang zu und Qualität der Hochschulbildung möglichst unabhängig von konjunkturellen Schwankungen bleiben, müssen die Hochschulen für die Bereitstellung der Studienkapazitäten angemessen finanziert werden. Auf diese Weise kann auch gewährleistet werden, dass die Umsetzung neuer Aufgaben wie Digitalisierung der Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre dient und nicht zur Behebung kapazitärer und finanzieller Defizite er-

folgt (z. B. *learning analytics* als Kompensation für schlechte Betreuungsrelationen, Chat-Bots anstelle von Beratungspersonal, Remote-Labore als Ersatz für Laborplätze).

– **Umsetzung von Aufgaben durch rechtliche Klarheit gewährleisten:** Landesweite Regularien sollten eine rechtssichere Umsetzung der erforderlichen Aufgaben an den Hochschulen ermöglichen. Vor allem im Hinblick auf die Online-Lehre und -Prüfungen sowie das Teilzeit-, Orientierungs- und Weiterbildungsstudium, aber auch im Hinblick auf institutionelle Kooperationen sind klare und ermöglichende Rechtsgrundlagen erforderlich. Die Ministerien sollten im Dialog mit den Hochschulleitungen die qualitätsfördernde Wirkung eingesetzter Steuerungsinstrumente, Regularien und Vorgaben im Hinblick auf Klarheit der Auslegungsspielräume, Anreize, Praktikabilität und nicht-intendierte Effekte kritisch überprüfen und entsprechende Änderungen veranlassen. Anstelle zahlreicher Steuerungsinstrumente zur Detailsteuerung mit unerwünschten Interferenzen sollten die Länder sich auf wenige Instrumente beschränken, deren Wirksamkeit klar erkennbar und deren Wechselwirkung mit anderen Maßnahmen gering sein sollte.

– **Detailvorgaben reduzieren und Freiräume gewähren:** Sowohl landesweite als auch hochschulinterne Regulierungen und Vorgaben sollten den Hochschulen und Hochschulmitgliedern genügend Gestaltungsspielräume lassen, weil es viele richtige Wege zu einem Ziel geben kann. Die Entwicklung neuer Regeln sollte Rückkopplungsschleifen und Kommunikation mit den Betroffenen einschließen, ihre Akzeptanz und zielführende Umsetzung kann damit besser sichergestellt, unbeabsichtigte Nebenwirkungen können minimiert werden. Dem Hochschulpersonal sollte Zeit gegeben werden, neue Regeln aufzunehmen, umzusetzen, zu evaluieren und ggf. nachzjustieren. Den Ländern empfiehlt der Wissenschaftsrat in diesem Zusammenhang, rechtliche und finanzielle Voraussetzungen für verantwortungsvolle Experimente zu schaffen, die auch die Auseinandersetzung mit Wirksamkeit und eine konstruktive Fehlerkultur fördern (siehe B.II.2).

Die Hochschulen und ihre Mitglieder sieht der Wissenschaftsrat in der Verantwortung, die vorhandenen Gestaltungsspielräume dazu zu nutzen, auch Studierenden und Lehrenden Flexibilität und Freiräume zu gewähren (siehe B.I.2 und B.II.1). In diesem Zusammenhang sollten die Beteiligten an Hochschulen prüfen, welche Gestaltungsspielräume die Hochschulgesetze, Akkreditierungsverfahren oder hochschulinterne Instrumente (z. B. Lehrstrategien, Systemakkreditierung, Campus-Management-Systeme) bieten (siehe C.III.2) und diese an Lehrende und Studierende offen kommunizieren. Die damit verbundene Differenz in der Ausgestaltung und Handhabung kann auch die Diversität und Profilbildungen im Hochschulsystem befördern.

*Wenn finanzielle und personelle Ressourcen den Hochschulen dauerhaft und in einem angemessenen Umfang zur Verfügung stehen, können sie in Kernprozesse von Lehr- und Studienqualität fließen, statt diese additiv einzurahmen.*

Der erforderliche Qualitätssprung in der Lehr- und Prüfungskultur (siehe B.I) sowie die Neuausgestaltung von Verfahren und Verständigungsprozessen (siehe B.II) können nicht allein durch einen Mentalitätswandel bei den Hochschulmitgliedern finanzneutral erreicht werden. Nur durch bedarfsdeckende Grundmittel, proportionales Wachstum von Ressourcen mit den Aufgaben und Studierendenzahlen sowie durch eine auf Belohnung von Qualitätssteigerungen in Lehre und Personalpolitik ausgerichtete Finanzierung kann es gelingen, Effektivität und Effizienz in Einklang zu bringen und sicherzustellen, dass die positiven Effekte der Projektförderung durch die hohen Studierendenzahlen und die Vielzahl der Aufgaben nicht verpuffen.

– **Mit dem „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ und mit steigender Grundfinanzierung Kapazität erhalten und Qualität ausbauen:** Die im „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ verankerte Zielrichtung vom Kapazitätsausbau hin zum Kapazitätserhalt und zur Qualitätsverbesserung sieht der Wissenschaftsrat als einen entscheidenden richtigen Schritt in Richtung verstärkter Qualitätsorientierung. Damit der erforderliche Qualitätssprung bewirkt werden kann, darf es jedoch nicht zur Überforderung dieses Instruments durch vielfältige Ansprüche an die Quantität der hochschulischen Aufgaben sowie gleichzeitig an die Qualität der Hochschulbildung für hohe Studierendenzahlen kommen. Eine Erhöhung der Grundfinanzierung würde den Hochschulen notwendige Handlungsspielräume geben und eine nachhaltige Umsetzung der zahlreichen Aufgaben ermöglichen. Daher bekräftigt der Wissenschaftsrat seine Empfehlung, die Grundfinanzierung der Hochschulen zu steigern und eine dynamische Finanzierungskomponente zu prüfen, |<sup>44</sup> für die sich einige Länder bereits entschieden haben. Solche Budgetverbesserungen sollten von den Hochschulen dazu genutzt werden, ihre Verbesserungsanstrengungen auf Daueraufgaben und Kernbereiche zu konzentrieren, insbesondere auf die Weiterentwicklung der Lehr- und Prüfungsformate, Studienstrukturen sowie auf die Verfahren und Verständigungsprozesse. Dazu werden in den Abschnitten B.I und B.II verschiedene inhaltliche Anregungen gegeben.

– **Nachhaltige Personalpolitik und Lehrqualifikation fördern:** Der „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ stellt künftig zielgebundene Mittel dauerhaft zur Verfügung. Dies, ebenso wie eine wachsende Grundfinanzierung, erlaubt den Hochschulen, Lehrkräfte mit abgeschlossener Qualifikation und ausgebildeter Lehrkompetenz (auf Professuren und Stellen für promovierte

|<sup>44</sup> Vgl. WR (2013), S. 57 und (2018a), S. 44.

wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter) dauerhaft zu beschäftigen. Bereits diese Kontinuität und der Erfahrungsaufwuchs werden qualitätsförderlich wirken. Die dauerhafte Beschäftigung kann die Bereitschaft zur Erneuerung und Weiterentwicklung in Lehr- und Prüfungsformaten, Medieneinsatz, Lehrmethodik usw. erhöhen. Die Lehrkräfte könnten ihre Kooperationsbeziehungen stabilisieren und müssten für Rekrutierung, Einarbeitung und Integration neuer Lehrpersonen weniger Aufwand treiben. |<sup>45</sup> Der Wissenschaftsrat ruft daher die Verantwortlichen an Hochschulen dazu auf, mehr dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse zu etablieren, und eine nachhaltige Personalpolitik zu betreiben. Um nicht die Wege in die Wissenschaft zu behindern, sollte eine solche Personalpolitik eine differenzierte Planung, Rekrutierung und Entwicklung für Lehrkräfte ebenso vorsehen wie eine (Weiter-)Qualifizierung für unterschiedliche Lehr-, Beratungs- und Administrationsaufgaben sowie die externe Ausschreibung von unbefristeten Stellen. |<sup>46</sup>

- **Neuerungen nicht nur über Drittmittel ermöglichen:** Wettbewerbliche Drittmittelprogramme können wichtige Impulse für die Weiterentwicklung von Studium und Lehre setzen. Mit ihrer Hilfe können die Hochschulen eigene Ideen entwickeln und die vielgestaltige Qualität pflegen. Ist allerdings jegliche Lehrentwicklung auf Drittmittel und Ausschreibungen angewiesen, führt das zu Kleinteiligkeit und erzeugt Anpassungsdruck an Programmziele. Aufgrund der befristeten Finanzierung sind in der Vergangenheit Aktivitäten oft auf Randbereiche von Studium und Lehre gerichtet worden (z. B. auf ergänzende außercurriculare Beratungs- und Unterstützungsangebote), u. a. weil bei Wegfall der Mittel die Kernbereiche nicht beeinträchtigt und das zusätzliche Personal nicht kapazitätswirksam werden sollte. In der Folge konnten die Curricula und Studienstrukturen nicht im erforderlichen Umfang an die veränderten Rahmenbedingungen angepasst werden (siehe C.II.3). Dies hat gezeigt, dass befristete Projektmittel für dauerhafte und flächendeckende Veränderungen in Studium und Lehre ungeeignet sind. Verbesserungen und Erneuerungen in Studium und Lehre sind eine permanente Aufgabe und sollten nicht an Ausschreibungszeitpunkte und Antragsfristen gebunden sein. Lehrende, Beschäftigte in Support und Verwaltung sowie Leitungen von Fakultäten und Hochschulen haben sich freiwillig für ihren Beruf entschieden und üben diesen zumeist mit Engagement und Ideenreichtum aus, wenn ihnen Möglichkeiten dazu gewährt werden. Vor diesem Hintergrund hält es der Wissenschaftsrat für erfolgver-

|<sup>45</sup> Zur Bedeutung des professoralen und dauerhaft beschäftigten Personals für die Qualität in Studium und Lehre vgl. WR (2018a), S. 41 f.

|<sup>46</sup> Aus Sicht des Wissenschaftsrats sind dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse für Daueraufgaben, verbunden mit Entwicklungsmöglichkeiten, eine wichtige Voraussetzung für wettbewerbs- und international anschlussfähige Karriereziele und -wege an Universitäten. Darüber hinaus sind für eine unbefristete Beschäftigung offene Ausschreibungen, wettbewerbliche Verfahren und kollegiale Entscheidungen erforderlich. WR (2014b), S. 81 f. und S. 76 f.

sprechend, Qualitätsverbesserungen in Studium und Lehre vorrangig durch mehr Freiräume und verlässliche Ressourcen zu ermöglichen und weniger durch Anreize anzuregen. Von dem Instrument Wettbewerb sollte daher künftig deutlich sparsamer und gezielter Gebrauch gemacht werden. Hochschulpolitische Akteure sollten ambitioniert nach Lösungen suchen, die Hochschulen, Fachbereiche und Lehrpersonen zu erstklassigen Curriculaentwicklungen, Prüfungskulturen, Austauschformaten, Innovationsprozessen oder Personalkonzepten anzuregen, ohne immer neue Wettbewerbe zu einzelnen Aspekten auszuschreiben.

- \_ **Erneuerungen und Verbesserungen belohnen:** Um eine bessere Qualität von Studienbedingungen und Lehrangebot zu erreichen, sollten Finanzierungsinstrumente Erneuerungen und Verbesserungen belohnen. Hochschulträger sind bei der Mittelverteilung und Leistungsbewertung auf einfache und zugängliche Indikatoren angewiesen. Wenn Hochschulen alternative Finanzierungsmechanismen zu den „Pro-Kopf-Pauschalen“ wünschen, um vielfältige und differenzierte Qualitätsanforderungen erfüllen zu können, sind sie in der Verantwortung, fachspezifische Indikatoren zu entwickeln und bekannt zu machen. Die Existenz allgemein akzeptierter Indikatoren für Lehr- und Studienqualität würde eine wichtige Basis dafür schaffen, dass die Mittel fair und transparent nach Qualität verteilt und Zuwächse an Qualität auch monetär belohnt werden können. Auf diese Weise könnte eine stabile und nachhaltige Verbesserung der Qualität gewährleistet werden. Durch die finanzielle Anerkennung von Qualitätssteigerungen könnte auch entsprechende öffentliche Aufmerksamkeit für die Lehre erzeugt und zugleich die Reputationsasymmetrie zwischen Forschung und Lehre verringert werden.
- \_ **Die Regelstudienzeit als Indikator und Parameter differenziert einsetzen:** Eine auf rein quantitativen Indikatoren basierte Mittelvergabe kann zu vielfältigen Nebenwirkungen führen und sich nachteilig auf die Studiengestaltung auswirken. Vor allem der Indikator Absolventinnen und Absolventen in der Regelstudienzeit führt u. U. zu finanziellen Nachteilen an den Hochschulen, die auch Fach- und Ortswechsel oder individuelle Studiengeschwindigkeiten ermöglichen sowie ein Orientierungsstudium anbieten. Der Wissenschaftsrat begrüßt, dass die Bemessung der Bundesmittel aus dem „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ u. a. nach dem Parameter „Anzahl der Studierenden in der Regelstudienzeit zuzüglich zwei Semester“ erfolgt. Er empfiehlt den Ländern, die bislang die „Studierenden in Regelstudienzeit“ als Parameter heranziehen, ebenfalls die um zwei Semester erweiterte Regelstudienzeit zu berücksichtigen. Er bekräftigt in diesem Zusammenhang seine Empfehlung, unbeab-

sichtigte Nebenwirkungen dieses Parameters durch eine Kombination mit qualitäts- und erfolgsbezogenen Parametern zu korrigieren oder zumindest auszubalancieren. |<sup>47</sup>

### III.5 Finanzielle Unterstützung für Studierende

*Zielführende Formen der Studienfinanzierung fördern konzentriertes Studieren, erlauben Engagement und die Nutzung von Partizipationsmöglichkeiten und Gestaltungsspielräumen; sie ermöglichen soziale Durchlässigkeit und Bildungsaufstieg.*

– **Studienfinanzierung an die aktuellen Herausforderungen anpassen:** In manchen Fällen hindern finanzielle Engpässe und die damit verbundene Erwerbstätigkeit Studierende daran, sich auf ihr Studium zu konzentrieren und Gestaltungsspielräume zu nutzen. Dies kann sich auch nachteilig auf den Kompetenzerwerb und die akademische Sozialisation sowie auf den Studienerfolg auswirken. Die sinkende Zahl der BAföG-Empfängerinnen und -Empfänger, die gleichzeitig steigende Zahl der erwerbstätigen Studierenden (siehe C.II.4) und die stagnierende soziale Durchlässigkeit im Hochschulsystem (siehe C.VI.1) veranlassen den Wissenschaftsrat zu der Annahme, dass bestehende Formen der staatlichen und privaten Studienfinanzierung an die aktuellen Herausforderungen besser angepasst werden müssen. Der Wissenschaftsrat behält sich vor, die Ergebnisse der im Sommersemester 2021 durchgeführten bundesweiten Studierendenbefragung |<sup>48</sup> abzuwarten und sich im Anschluss ggf. ausführlicher mit dem Thema Studienfinanzierung, auch unter Einschluss weiterer Instrumente, zu beschäftigen.

– **Moderate Erweiterung der BAföG-Förderhöchstdauer prüfen:** Die aktuell weitgehend auf die Regelstudienzeit beschränkte BAföG-Förderhöchstdauer verhindert u. U., dass weniger gut situierte Studierende die vorhandenen Freiräume im Hinblick auf Wahlmöglichkeiten, ein Orientierungssemester, Auslandsaufenthalt, Fach- und Hochschulwechsel (auch im späteren Studienverlauf) sowie für außercurriculares Engagement nutzen können. Der Wissenschaftsrat spricht sich dafür aus, dass auch Studierende, die in einem Orientierungsprogramm, Teilzeitstudiengang oder in einem Weiterbildungsstudien-

|<sup>47</sup> Vgl. WR (2018), S. 49 f.

|<sup>48</sup> Diese bundesweit repräsentative Studierendenbefragung bündelt verschiedene, bisher separat durchgeführte Studierendenbefragungen unter einem gemeinsamen Dach: "Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung", "Studierenden-survey" der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz, „EUROSTUDENT“ und „beeinträchtigt studieren“. Die Zusammenführung und Integration der verschiedenen Studien zur „Studierendenbefragung in Deutschland“ wird vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) in Zusammenarbeit mit der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz und dem Deutschen Studentenwerk (DSW) durchgeführt und vom BMBF gefördert. Die Studie wird von der KMK und der HRK unterstützt.

gang eingeschrieben sind, BAföG erhalten können. |<sup>49</sup> Ähnlich wie bereits der im „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ verankerte Indikator „Regelstudienzeit zuzüglich zwei Semester“ sollte auch beim BAföG eine moderate Erweiterung des Bezugszeitraums über die Regelstudienzeit hinaus geprüft werden. Studierende sollten die Möglichkeit erhalten, die Studienziele in individuellen Studiengeschwindigkeiten zu erreichen, und dabei auch mögliche Umwege gehen können (siehe B.II.2). Die Förderhöchstdauer sollte sich entsprechend verlängern, um eine zu hohe Abhängigkeit von Erwerbstätigkeit als Quelle der Studienfinanzierung zu vermeiden.

### III.6 Hochschulen als Interaktionsräume

*Auf Austausch und Partizipation ausgerichtete Interaktionsräume schaffen Voraussetzungen für zeitgemäße Lehr- und Studienformen und somit für gelungene Interaktionen zum Erreichen der Studienziele.*

Gebäude, Räume und (digitale) Infrastrukturen wirken sich in hohem Maße darauf aus, wie an den Hochschulen gelehrt und gelernt, kommuniziert und interagiert wird. Räume und Infrastrukturen sind somit ein wichtiger Faktor für die Qualität der Lehre und der Studienbedingungen (siehe C.IV.3). Wenn sich mit den neuen Anforderungen die Lehr-Lern-Formen zugunsten von diskursiven, partizipativen und hybriden Formaten verändern, wirkt sich das auch auf die Räume und Infrastrukturen aus. |<sup>50</sup>

**– Verschiedene Lernformen verstärkt bei der Raumplanung und bei technischen Infrastrukturen berücksichtigen:** Wenn das Studium an verschiedenen Orten und in verschiedenen Formen stattfindet (siehe B.I), brauchen Studierende Räume für das Lernen in Lehrveranstaltungen, für das selbstständige konzentrierte Lernen sowie für das gemeinsame Lernen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen. Wenn Wissensaneignung zunehmend über digitale Angebote wie z. B. OER erfolgt, müssen entsprechende Lernplattformen geschaffen werden. Für kooperative Lern- und Studiumumgebungen sind physische Orte und digitale Foren notwendig, in denen sich Studierende organisieren und

|<sup>49</sup> Nach aktuellen Regelungen sind nur solche Orientierungsprogramme BAföG-förderfähig, die an einen spezifischen abschlussbezogenen Studiengang angeschlossen sind und mit einer entsprechend verlängerten Regelstudienzeit ausgewiesen sind. Ein sog. „Schnupperstudium“, das zu keinem Hochschulabschluss führt, ist von der BAföG-Förderung ausgeschlossen, ebenso wie ein als formal ausgewiesenes Teilzeitstudium (vgl. § 2 Abs. 5 BAföG). Unter bestimmten Bedingungen (z. B. Kindererziehung, Pflege von Angehörigen, Behinderungen, Mitgliedschaft in Gremien der akademischen und studentischen Selbstverwaltung) kann eine Verlängerung der Förderdauer gewährt werden (vgl. § 15 Abs. 3 BAföG). Ein Weiterbildungsstudium wird in der Regel bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss durch BAföG gefördert, wenn dieses bis zum 30. Lebensjahr (Bachelorstudium) bzw. bis zum 35. Lebensjahr (Masterstudium) aufgenommen wird (vgl. §§ 7, 10 BAföG).

|<sup>50</sup> Vgl. WR (2022).

austauschen können. Lizenzen für digitale Kommunikationsformate, die dem Datenschutz entsprechen, sollten auch für Studierende zur Verfügung stehen. Um die erwünschte studentische Partizipation (siehe B.II.4) und Verantwortung zu stärken, kann ein Raumnutzungskonzept für studentische Gruppen und Vertretungen vorteilhaft sein. Das können auch Räume sein, die von Studierenden selbst gestaltet und verwaltet werden.

- **Anstehende Sanierungsmaßnahmen zur Schaffung kooperativer und hybrider Lernräume nutzen:** Die Fähigkeit zum Handeln in vernetzten und hybriden Strukturen sowie die Kommunikation in digitalen Räumen wird in Zukunft an Bedeutung zunehmen. Wichtig ist daher, physische und digitale Räume zu verzahnen, um kooperatives Lernen zu ermöglichen und nahtlose Übergänge vom Analogen ins Digitale zu schaffen. Neben analoger und digitaler Interaktion sollten dabei Multifunktionalität und Nutzerfreundlichkeit im Zentrum stehen. Das betrifft nicht zuletzt auch die Möblierung, die wesentlich zu einer flexiblen Raumnutzung beitragen kann. Digitale und hybride Lehre braucht nicht weniger, sondern anders nutzbare Räume als analoge. Aus Sicht des Wissenschaftsrats sollten die an vielen Standorten anstehenden Sanierungsmaßnahmen auch zur Umgestaltung von Hörsälen und Seminarräumen in kooperative und vielfältig nutzbare Lernräume genutzt werden. Auf diese Weise können Nachhaltigkeitsziele nicht nur im Sinne der Inklusion und Energieeffizienz, sondern auch mit dem Ziel der zukunftsfähigen Hochschulbildung umgesetzt werden.
- **Forschung, Studium und Lehre bei Bauvorhaben zusammendenken:** Der Nutzen von Forschungsbauten und großen Forschungsinfrastrukturen im Hinblick auf Vernetzung und qualitativen Mehrwert ist in der Forschung unbestritten. In und um Forschungsbauten haben sich teilweise lebendige wissenschaftliche Interaktionsräume entwickelt, mit gemeinsamen Standards und einer Kultur der Kooperation. Durch ihre große Bedeutung tragen sie außerdem zur Profilierung der Hochschulstandorte bei. Wenn bereits bei der Konzipierung von Gebäuden, Räumen und Infrastrukturen Bedarfe von verschiedenen hochschulischen Aufgaben zusammen gedacht werden, kann das dazu beitragen, Forschung, Studium und Lehre in eine konstruktive Verbindung zu bringen, verteilte Kompetenzen für gemeinsame Ziele zu bündeln und sich als Hochschule im Bereich von Studium und Lehre zu profilieren.
- **Flächen, Gebäude und Infrastrukturen als einen Ressourcenaspekt in der Lehrplanung verankern:** Für die Einrichtung, Sanierung, den Umbau und Betrieb von verschiedenen Räumen und Infrastrukturen brauchen Hochschulen förderliche rechtliche Rahmenbedingungen sowie angemessene finanzielle, technische und personelle Ressourcen. In diesem Zusammenhang fordert der Wissenschaftsrat die Länder dazu auf, gemeinsam mit den Hochschulen zu prüfen, inwieweit aktuelle Regelungen zur Finanzierung, Modernisierung und

Verwaltung von Räumen (z. B. Bauvorschriften zur Energieeffizienz und Barrierefreiheit, Mieter-Vermieter-Modell, Buchung von Räumen für das Lernen außerhalb von Lehrveranstaltungen und in studentischen Gruppen) der erforderlichen Flexibilisierung in der Raumumgestaltung und -nutzung entgegenstehen. Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Ländern zu prüfen, inwieweit Räume und Infrastrukturen – neben Lehrkapazitäten und Gruppengrößen – als eine weitere Ressource bei der Festsetzung der Studierendenzahlen stärker als bisher berücksichtigt werden können.

## IV.1 Kernbotschaften

Der Wissenschaftstrat verfolgt mit diesen Empfehlungen das Ziel, das Studium stärker zu einer Erfahrung der individuellen akademischen Sozialisation, die Lehre zu einer gemeinsamen, anspruchsvollen Wissenschaftspraxis und die Interaktionen aller Beteiligten, auch aus Hochschul- und Mediendidaktik, Support und Verwaltung, zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit in geteilter Verantwortung werden zu lassen. Damit verbunden sind folgende Kernbotschaften:

- **Weniger Regeln erlassen, stattdessen mehr Handlungsspielräume für alle Beteiligten zulassen, die dazu genutzt werden, anderen Freiräume zu gewähren.** Das heißt zugleich: weniger Regulierung und Kontrolle, weniger Steuerung durch Wettbewerb, mehr vertrauensvolle Interaktion und Kooperation, mehr Austausch und Mitgestaltung. Mit diesen Freiheiten gehen Zutrauen, aber auch Zugeständnisse einher: Studierenden dürfen neue Lehr- und Prüfungsformate zugemutet, Hochschulmitgliedern Gestaltungswille und Gemeinsinn zugetraut, von der Hochschulpolitik Veränderungsbereitschaft erwartet werden. Dies fördert den Abbau von Bürokratie und Vereinheitlichung und ermöglicht einen differenzierten Umgang mit komplexen Herausforderungen. Es bedeutet aber auch, Konflikte auszutragen um eine faire Verteilung von Aufgaben im Bildungsprozess und eine gemeinsame Suche nach Lösungen.
- **Mehr Aufwand für Lehre und Studiengestaltung treiben und, soweit erforderlich, anerkennen, anrechnen und bezahlen.** Sollten höhere Curricular (norm)werte gewährt und die Lehrverpflichtungsverordnungen angepasst werden, dann würde das die Hochschulen und Lehrkräfte im Gegenzug zu einer zeitgemäßen Neugestaltung der Curricula, d. h. zur fachspezifischen Reduktion von Lehrveranstaltungen und Prüfungen, Überarbeitung der Lehrpläne, Einführung von akademischem Mentorat sowie zu methodischen und medialen Erneuerungen in der Lehre verpflichten. Dazu gehören ebenso eine Anerkennung von Lehrleistungen in demselben Maß wie Forschungsleistungen in internen und externen Belohnungssystemen sowie der Prioritätenwechsel von Quantität zu Qualität der Maßnahmen und Instrumente.
- **Auf Diversität mit Differenzierung reagieren. Damit Wege durch ein Studium verschieden sein dürfen, sollte es mehr verantwortungsvolle Experimente geben, vielfältige Angebote, eine lernende Fehlerkultur sowie mehr Implementierung von Best Practices in der Breite.** Reduktion von Steuerungs- und Verfahrenskomplexität erleichtert die Orientierung und setzt Ressourcen frei, um die Zukunft der Hochschulbildung aktiv und kooperativ mitzugestalten. Eine sanktionsfreie Erprobung von neuen Konzepten in Studium und Lehre, deren gezielte Wirksamkeitsüberprüfung sowie die Sichtbarmachung

von Ergebnissen befördert Erneuerungsprozesse und ermöglicht einen effizienten Einsatz von Ressourcen. Die ausfinanzierte Übertragung gelungener Ansätze in andere Studiengänge, Fächer und Hochschulen fördert die Leistungsfähigkeit an allen Hochschulen und sorgt für einen Qualitätssprung im gesamten Hochschulsystem.

#### IV.2 Umsetzungsvorschläge

Mit dem Großteil der vorgelegten Empfehlungen greift der Wissenschaftsrat Ansätze auf, die bereits an verschiedenen Hochschulen zu beobachten sind. Diese sollten weiterentwickelt und stärker **im gesamten Hochschulsystem** wirksam werden. Einige der entworfenen Zielsetzungen mögen heute noch utopisch wirken, aber andererseits ist es höchste Zeit, dass die Hochschulen und ihre Träger das Erreichen dieser Zielsetzungen in Angriff nehmen, denn die gesellschaftlichen Herausforderungen und die digitale und ökologische Transformation sind in vollem Gange. Um sie zu bearbeiten und zu bewältigen, kommt der Hochschulbildung eine entscheidende Rolle zu.

Da manche Empfehlungen sehr weitreichend sind und tiefgreifende Veränderungen an den Hochschulen, im Lehr- und Studienalltag sowie in den Ministerien erfordern, werden für deren Umsetzung Veränderungsbereitschaft und Ausdauer benötigt. In den vergangenen Jahrzehnten haben mit zunehmend ungünstigeren Betreuungsrelationen auch Gewöhnungs- und Anpassungsprozesse an die Ausnahmesituation stattgefunden. Neue Steuerungsmodelle, die Vielzahl an neuen Aufgaben und Anforderungen, die Studienreform und die Hochschulexpansion seit dem Beginn des neuen Jahrtausends haben den Hochschulen und ihren Mitgliedern viele Kraftanstrengungen abverlangt, teilweise auch zu mehr Administrationsaufwand und einer allgemeinen Grundstimmung der Überlastung geführt. Eine **Richtungsänderung** wird also nur allmählich gelingen, sollte aber rasch eingeleitet werden.

Weil das Handeln der verantwortlichen Akteure – Hochschulen, deren Träger und Mitglieder – in **Wechselwirkungen** zueinander steht, werden die Ziele dann am besten erreicht, wenn sich alle gemeinsam und gleichzeitig auf den Weg machen. Rechtliche Regelungen, Finanzierungsinstrumente, Steuerungsmechanismen, hochschulinterne Strukturen und Prozesse sowie Personen mit ihrer Mentalität wirken zusammen und können nicht unabhängig voneinander verändert werden, ohne Steuerungsparadoxien oder negative Effekte zu erzeugen.

Um die quantitativen und qualitativen Anforderungen an die zukunftsfähige Hochschulbildung in absehbarer Zeit zu erfüllen, macht der Wissenschaftsrat folgende **Umsetzungsvorschläge**, die das Zusammenwirken aller verantwortlichen Akteure veranschaulichen:

- \_ Die Umsetzung der Empfehlungen sollte verschiedene, fach- und hochschul-spezifische Ansätze zulassen. Dazu könnten die Länder **rechtliche Experimente**, z. B. durch Experimentierklauseln, ermöglichen und ggf. Sondermittel bereitstellen.
- \_ Die **Veränderungen der Curricula** könnten in Studiengängen beginnen, die weniger durch externe Vorgaben reglementiert und weniger ausgelastet sind als z. B. die Staatsexamensstudiengänge. Andererseits wären auch Modellversuche in stark nachgefragten Fächern wichtig, um die Effekte flexibler Regelungen auszuloten und neue Lehrformate auch für große Studierendengruppen zu entwickeln.
- \_ Hochschulen und ihre Mitglieder könnten verschiedene **Ansätze erproben**, systematisch beobachten und auswerten. Die Erprobungen können ganze Fächer oder sogar ganze Hochschulen betreffen, ihre Reichweite sollte nicht zu klein gewählt werden. Damit auf diese Weise nicht ein Flickenteppich von Insellösungen ohne systemische Wirkungen entsteht, sollten intermediäre Instanzen wie z. B. die „Stiftung Innovation in der Hochschullehre“ den Beteiligten einen **Austausch ermöglichen** und die **Auswertung von Modellversuchen** koordinieren. Um die notwendige Dynamik im gesamten Hochschulsystem zu erzeugen, schlägt der Wissenschaftsrat vor zu prüfen, ob die Stiftung dafür mit deutlich mehr Mitteln ausgestattet werden sollte.
- \_ Die Ergebnisse der Erfahrungsauswertung könnten Inspiration für andere Fächer oder Hochschulen sein, **Referenzprojekte zu adaptieren**. Die Bereitschaft hierzu könnte außerdem angeregt werden, indem Hochschulträger gelungene Experimente bekannt und zum Ausgangspunkt neuer Regularien machen. Durch solche Reputationsgewinne könnte die Veränderungsdynamik gesteigert werden. Die Motivation der Hochschulmitglieder dürfte v. a. durch bessere Lehr-, Studien- und Arbeitsbedingungen, größere Gestaltungsspielräume und wirksame Ergebnisse wachsen.
- \_ Damit auch große Studierendengruppen möglichst rasch **bessere Betreuungsrelationen** und dementsprechend ihr Studium als Integration in eine akademische Fachgemeinschaft erfahren, müsste in sehr nachgefragten Studiengängen zusätzliches **hauptamtliches Lehrpersonal** (alle Personen mit Lehraufgaben) **zur Qualitätsverbesserung** dauerhaft eingestellt werden, ohne dass dies eine Erweiterung der Aufnahmekapazitäten zur Folge hat. Vorbildlich dafür ist der „Qualitätspakt Lehre“, dessen Fördermittel kapazitätsneutral verwendet werden konnten.
- \_ Der Veränderungsprozess hin zu mehr **Gestaltungsspielräumen** für alle Beteiligten kann ausgelöst werden, wenn Lösungen verfolgt werden, die Detailregeln reduzieren.

Bei der Umsetzung der vorliegenden Empfehlungen kann jede Hochschule, jede Lehrereinheit, jedes Land da starten, wo schon Stärken oder gute Voraussetzungen vorhanden sind. Dies weiß man vor Ort am besten. Dadurch könnte es gelingen, verschiedene Wege zur Zielerreichung zu gehen und sich nicht vorschnell auf Standardlösungen zu beschränken. Die systemische Umsetzung der vorliegenden Empfehlungen in ihrer Summe und Wechselwirkung stellt nach Ansicht des Wissenschaftsrats eine entscheidende Hebelwirkung dar, um die Leistungsniveaus der Hochschulen zu sichern und die anspruchsvollen Ziele der Hochschulbildung auch künftig zu erreichen. Weil die Gesellschaft sich stetig weiterentwickelt und vor immer neue Herausforderungen gestellt wird, ändern sich auch die Rahmenbedingungen. Je schneller und unvorhergesehener Veränderungen sich vollziehen, desto mehr Flexibilität und Innovationskraft wird von Individuen wie von Institutionen verlangt. Vor allem während der COVID-19-Pandemie ist deutlich geworden, dass Hochschulen sowie ihre Träger und ihre Mitglieder veränderungswillig und -fähig sind, wenn die Notwendigkeit für Veränderungen ersichtlich ist. Dieser Impuls sollte aufgegriffen werden, um Rahmenbedingungen zu fördern, unter denen das Hochschulstudium auf verschiedenen Wegen zukunftsfähig gestaltet werden kann.

Eine Umsetzung der Empfehlungen stellt alle beteiligten Akteure vor große Herausforderungen. Sie kann nur schrittweise und unter Beachtung und Gestaltung der rechtlichen Rahmenbedingungen (einschließlich der Rechtsprechung) sowie der Verfügbarkeit und Bereitstellung von personellen, infrastrukturellen und finanziellen Ressourcen erfolgen.

---

# C. Anhang: Hintergrundinformationen zu bisherigen Entwicklungen in der Hochschulbildung

Da die vorangegangenen Empfehlungen sich an erfahrene Akteurinnen und Akteure im Hochschulsystem richten, geht der Wissenschaftsrat davon aus, dass die bisherigen Bestimmungen und Entwicklungen den jeweiligen Adressatinnen und Adressaten bekannt sind. Aus diesem Grund verzichtet er im Empfehlungsteil (Abschnitt B) auf eine ausführliche Bestandsaufnahme aktueller Rahmenbedingungen und verweist auf Hintergrundinformationen im vorliegenden Anhang (Abschnitt C). Die im Empfehlungsteil angesprochenen Aspekte werden an dieser Stelle ausführlicher beschrieben und mit empirischen Hinweisen unterlegt. Diese Ausführungen sind nicht als eine vollständige Zusammenschau über Studium und Lehre an Hochschulen in Deutschland angelegt, sondern bieten den Kontext für einzelne Empfehlungen.

## C.1 KAPAZITÄTEN

---

### I.1 Entwicklung der Studienkapazität

Die Befriedigung der wachsenden Nachfrage nach Studienplätzen aufgrund der demografischen Entwicklung, der doppelten Abiturjahrgänge, der Akademisierung von Berufsfeldern und der wachsenden Zahl der Studienberechtigten (vgl. **Abbildung 1**) standen in den letzten 15 Jahren im Vordergrund der Anstrengungen von Hochschulen und Politik. Insgesamt ist die Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger von WS 2000/01 bis WS 2019/20 um rd. 60 % gestiegen; an den Universitäten und gleichgestellten Hochschulen betrug diese Steigerung rd. 35 %, an den Allgemeinen Fachhochschulen rd. 120 % (vgl. **Abbildung 2**). Zum WS 2020/21 waren rd. 2,95 Mio. Studierende an deutschen Hochschulen ein-

geschrieben – rd. 1,1 Mio. mehr als noch im Jahr 2000 (vgl. **Abbildung 3**). |<sup>51</sup> Da die erhöhte Studiennachfrage auf die Länder und Hochschulen ungleich verteilt ist, gestaltet sich die Frage nach ihrer Bewältigung für einzelne Hochschulen und Fächer unterschiedlich. |<sup>52</sup>

Der Ausbau des wissenschaftlichen Personals erfolgte nicht an allen Orten und in allen Fächern proportional zu den Studierendenzahlen. Das Betreuungsverhältnis von hauptberuflichen Professorinnen und Professoren zu Studierenden hat sich an den Universitäten gegenüber dem WS 1995/96 im bundesweiten Durchschnitt von 1 zu 54 auf 1 zu 62 im WS 2019/20 verschlechtert, während sich dieses an den Fachhochschulen – ebenfalls im bundesweiten Durchschnitt – von 1 zu 33 auf 1 zu 51 dem der Universitäten angenähert hat (vgl. **Abbildung 6**). Dabei gibt es erhebliche fächerspezifische Unterschiede wie auch eine große Spreizung zwischen den Standorten. In manchen Fächern werden die Durchschnittswerte um das Doppelte überschritten (vgl. **Tabelle 4 und Tabelle 5**). |<sup>53</sup>

Übersteigt die Nachfrage nach Studienplätzen die Lehrkapazitäten, können die Länder in Absprache mit den Hochschulen Zulassungsbeschränkungen festsetzen. Trotz der gestiegenen Nachfrage ist der Anteil der zulassungsbeschränkten Studiengänge in den letzten zehn Jahren um rd. 13 Prozentpunkte zurückgegangen (WS 2007/2008: rd. 54 %; WS 2020/21: rd. 41 %). |<sup>54</sup> Insbesondere an den Fachhochschulen ist der Anteil der örtlichen Zulassungsbeschränkungen im letzten Jahrzehnt von rd. 61 % auf 31 % gesunken (vgl. **Tabelle 2**). In der Hälfte der Länder – nicht nur in denjenigen mit stagnierenden Studienanfängerzahlen – liegt die NC-Quote derzeit zwischen 20 % und 35 %. Auch hier sind starke länder- sowie fächerspezifische Unterschiede auszumachen (vgl. **Tabelle 3**).

|<sup>51</sup> Statistisches Bundesamt: Fachserie 11/Reihe 4.1 (Studierende).

|<sup>52</sup> Während der Anstieg von 2005 zu 2018 in den westdeutschen Flächenländern rd. 45 % und in den ostdeutschen Flächenländern rd. 7 % betrug, waren in den Stadtstaaten besonders hohe Steigerungsraten zu verzeichnen: in Berlin um 76 %, in Hamburg um 51 % sowie in Bremen um 28 %. Vgl. GWK (2020), Übersicht 1 und Abbildung 2.

|<sup>53</sup> Statistisches Bundesamt: Fachserie 11/Reihe 4.1 (Studierende) sowie Fachserie 11/Reihe 4.4 (Personal); eigene Weiterberechnungen. Die fächergruppenspezifischen Betreuungsrelationen waren im bundesweiten Durchschnitt im WS 2019/20 wie folgt an den Universitäten (vgl. **Tabelle 4**): Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (1 zu 89), Ingenieurwissenschaften (1 zu 91), Geisteswissenschaften (1 zu 71), Mathematik/Naturwissenschaften (1 zu 47), Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften (1 zu 31), Kunst/Kunstwissenschaften (1 zu 21); an den Fachhochschulen (vgl. **Tabelle 5**): Gesundheitswissenschaften (1 zu 76), Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (1 zu 59), Ingenieurwissenschaften (1 zu 46).

|<sup>54</sup> Vgl. HRK: Statistiken zur Hochschulpolitik 3/2007 (WS 2007/08), S. 16 f. sowie Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2020 (WS 2020/21), S. 20 f.

Insgesamt haben die Länder im Zuge des Studienplatzausbaus auf größere Verschiebungen zwischen den Fachbereichen und Hochschultypen verzichtet. So sind die Studienanfängerzahlen in den sog. MINT-Fächern von 2005 bis 2018 mit 46,5 % nahezu proportional zur durchschnittlichen Entwicklung der Studienanfängerzahlen von 41,1 % gestiegen; in der Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften um 51,9 %. |<sup>55</sup>

## 1.2 Kapazitätsrecht

Das geltende Kapazitätsrecht beruht auf einem Bundesverfassungsgerichtsurteil von 1972, das unter Berufung auf das Grundrecht, „Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen“ (Art. 12 GG), eine Zulassungsbeschränkung für ein Hochschulstudium nur dann zulässt, wenn eine umfassende und vergleichbare Auslastung der vorhandenen Ausbildungskapazitäten sichergestellt ist. |<sup>56</sup> Mit einer in allen Ländern im Wesentlichen gleichlautenden Kapazitätsverordnung (KapVO) wurde ein bundeseinheitliches Verfahren zur Ermittlung von Aufnahmekapazitäten etabliert, um das Verhältnis von steigenden Studierendenzahlen und Personalaufwuchs in Einklang zu bringen. Diese Kopplung der Anzahl des verfügbaren Lehrpersonals mit der Aufnahmekapazität wird vielerorts kritisiert, weil dadurch Mehraufwände für eine heterogene Studierendenschaft nicht berücksichtigt und Profilbildungen sowie Differenzierung im Hochschulsystem erschwert werden. |<sup>57</sup> Hochschulen haben verschiedene Strategien zum Umgang mit dieser Regelung entwickelt: In manchen Fächern wird das Lehrangebot nicht durch eine wachsende Nachfrage an Studienplätzen ausgeschöpft, in anderen Fächern soll eine Überlastung durch einen lokalen NC verhindert werden, in wieder anderen wird eine Überlast in Kauf genommen, um die Schwundquote durch Studienwechsel oder -abbrüche vorausschauend zu kompensieren.

Zentraler Parameter für die Berechnung von Aufnahmekapazitäten und die Festsetzung von Zulassungszahlen sind die **Curricular(norm)werte (CNW/CW)**. Die Lehrnachfrage in der jeweiligen Lehreinheit wird dabei in Relation zum Lehrangebot gesetzt, welches sich aus der Anzahl der Lehrenden mit Höhe der jeweiligen Lehrverpflichtung in Semesterwochenstunden (SWS) sowie der maximalen Gruppengröße der in den Prüfungs- und Studienordnungen angegebenen Lehrveranstaltungen zusammensetzt. Je höher der CNW/CW, desto kleiner sind die

|<sup>55</sup> GWK (2020), S. 10 sowie dort Tabelle 3 im Anhang.

|<sup>56</sup> Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 18. Juli 1972 (BVerfGE 33, 303 – numerus clausus I). Zentrale Vorgaben waren, dass Zulassungsbeschränkungen nur „in den Grenzen des unbedingt Erforderlichen unter erschöpfender Nutzung der vorhandenen Ausbildungskapazität“ angeordnet werden dürfen (Ziffer 3a) und dass die Auswahl und Verteilung der Bewerber/-innen nach sachgerechten Kriterien erfolgen muss. Die Kriterien für die Ermittlung der Kapazitäten müssen objektiv und nachvollziehbar sein und vom Gesetzgeber in Grundsätzen selbst festgelegt werden (Ziffer 4).

|<sup>57</sup> Vgl. WR (2008), S. 51; HRK (2021a), S. 7.

zu betreuenden Studierendengruppengrößen in den Lehrveranstaltungen und desto geringer ist die Aufnahmekapazität im Verhältnis zu den Deputatsstunden aller Lehrenden in der betreffenden Lehreinheit. Die meisten CNW/CW für verschiedene Fächer wurden erstmalig mit der Einführung der Kapazitätsverordnung in den 1970er Jahren festgesetzt. Der novellierte „Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen“ (2008) eröffnete den Ländern die Möglichkeit, länderspezifische Regelungen zur Ermittlung und Festsetzung von Zulassungszahlen für örtlich zulassungsbeschränkte Studiengänge zu treffen. Die Vorgaben zur Kapazitätsermittlung in den bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen (Medizin, Tiermedizin, Zahnmedizin und Pharmazie) müssen hingegen genau übereinstimmen. |<sup>58</sup> Diese Ausweitung der Länderbefugnisse sollte eine größere Differenzierung bei der Umstellung auf das Bachelor-Master-Studiensystem ermöglichen. |<sup>59</sup> Seitdem verfügen die Länder mit länderspezifischen Regelungen für CNW/CW über Spielräume zur Steuerung von Studienkapazitäten. So kann durch eine Absenkung von CNW/CW (z. B. durch Reduktion des Anteils an Kleingruppenveranstaltungen oder durch Absenkung der Anrechnungsfaktoren für bestimmte Lehrveranstaltungstypen) die Anzahl der bereitzustellenden Studienplätze rechnerisch erhöht werden. Auf diese Weise kann eine größere Anzahl von Studienplätzen bei gleichbleibenden Finanzmitteln geschaffen werden.

Die Verfahren für die Festsetzung der CNW/CW und die entsprechenden Abstimmungsmodalitäten zwischen Ministerium und Hochschulen variieren von Land zu Land. Manche Länder haben Bandbreiten mit fachspezifischen Ober- und Untergrenzen für CNW/CW eingeführt (sog. Bandbreitenmodell), die den Hochschulen weitere Spielräume ermöglichen. |<sup>60</sup> Der fachspezifische Differenzierungsgrad der CNW/CW sowie die Spreizung zwischen der Ober- und Untergrenze sind dabei von Land zu Land sehr unterschiedlich und folgen keiner einheitlichen Systematik. |<sup>61</sup> Auch wird häufig bemängelt, dass die geltenden CNW/CW und die

|<sup>58</sup> Vgl. KMK: Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen. Verabschiedet am 22. Juni 2006, in Kraft getreten am 1. Januar 2008, Art. 15 Abs. 1 und 2: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_06\\_22-Staatsvertrag-Vergabe-Studienplaetze.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_06_22-Staatsvertrag-Vergabe-Studienplaetze.pdf), zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>59</sup> Vgl. Borgwardt (2017), S. 4.

|<sup>60</sup> Aktuell nutzen folgende Länder Bandbreiten-Modelle: Baden-Württemberg (mit Option eines Kostennormwertverfahrens), Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen. In Hessen ist ein solches Modell in Planung (Stand Mai 2021). Das Land Hamburg nutzt das Vereinbarungsmodell, bei dem hochschulspezifische CW-Bandbreiten vereinbart werden. Die Festsetzung von Ausbildungskapazitäten erfolgt in Zielzahlen, die in Zielvereinbarungen für einzelne Fakultäten festgelegt werden.

|<sup>61</sup> In den einschlägigen Verordnungen der Länder werden die CNW/CW bzw. die Bandbreiten nach Hochschultypen, sodann für unterschiedlich gebildete Gruppen verwandter Studiengänge (Fächergruppen, Lehreinheiten, Studienbereiche, Studienfelder, Fakultäten o. ä.), daneben auch für einzelne Studienfächer oder Studiengänge definiert und dabei nach Abschlussarten, z. T. nach Haupt- und Nebenfach, differenziert.

Obergrenzen bei Bandbreitenmodellen zu niedrig ausgelegt sind und daher gerade in stark nachgefragten Fächern keine Gestaltungsspielräume bei Gruppengrößen und Lehrformaten ermöglichen. |<sup>62</sup> Eine objektive Aussage, inwieweit die aktuellen CNW/CW dem tatsächlichen Ausbildungs- und Betreuungsaufwand entsprechen, ließe sich nur durch eine umfassende Untersuchung einzelner Studiengänge mit einem weitgehend bundesweit einheitlichen Kerncurriculum treffen. |<sup>63</sup>

### 1.3 Effizianzorderungen im Lehr- und Studienalltag

Im Zuge des „Hochschulpakts 2020“ (siehe C.II.2) haben einige Länder mit den Hochschulen individuelle **Hochschulverträge bzw. Zielvereinbarungen** geschlossen, in denen Basiswerte bzw. Korridore für Aufnahmezahlen für Studienanfängerinnen und -anfänger, ggf. differenziert nach Studienbereichen, festgelegt sind. Hochschulen erhalten dabei einen festen Betrag je Studienanfängerin bzw. -anfänger. Ähnliche Verteilungsschlüssel sind auch bei dem Nachfolgeprogramm „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ vorgesehen, wobei hier die Vergabe der (Bundes-) Mittel nach „Anzahl der Studienanfängerinnen und -anfänger“ (20 %), „Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit zuzüglich zwei Semester“ (60 %) sowie „Absolventinnen und Absolventen“ (20 %) erfolgen soll. Wird die vereinbarte Aufnahmezahl nicht erreicht, wird in manchen Ländern ein bestimmter Prozentsatz der Mittel bzw. ein fester Betrag je nicht angebotenen Studienplatz abgezogen oder die Hochschulen müssen auf entsprechende Prämien verzichten. In manchen Zielvereinbarungen sind die Hochschulen bei den Aufnahmezahlen an die CNW/CW gebunden, die auch durch Studienreformprozesse nicht erhöht werden dürfen. Nach Beobachtungen des Wissenschaftsrats werden gesetzliche Möglichkeiten zu einer hochschulinternen Umschichtung von Kapazitäten selten genutzt, auch weil dafür strategische Priorisierungen gesetzt und interne Konflikte ausgetragen werden müssten.

Die hohen Kapazitäts- und Effizianzorderungen an die Hochschulen wirken sich negativ auf den **Studienalltag** aus. Bei ungünstigen Betreuungsrelationen sind Lehrformate und Prüfungsformen häufig auf Massenvorlesungen und große Seminare bzw. Klausuren ausgerichtet. Verbunden mit einer Finanzierung nach Absolventinnen und Absolventen in der Regelstudienzeit kann eine sehr hohe Auslastung dazu führen, dass auch die Studienorganisation darauf abzielt, Studierende möglichst effizient und ohne Umwege zum Studienabschluss zu führen.

|<sup>62</sup> Vgl. Weber (2010), S. 73–85; Positionspapier des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentags (2019): [http://fakultaetentag-erziehungswissenschaft.de/files/Positionspapier\\_Curricularnormwerte.pdf](http://fakultaetentag-erziehungswissenschaft.de/files/Positionspapier_Curricularnormwerte.pdf), zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>63</sup> Vgl. hierzu z. B. WR (2018b), wo im Zusammenhang mit dem „Masterplan Medizinstudium 2020“ eine Anhebung des bisherigen CNW von 8,2 und eine CNW-Bandbreite von mindestens 9,9 bis 11,1 empfohlen werden. Ebd. S. 93–96.

So werden etwa Studierende mittels Campus-Management-Systemen den Lehrveranstaltungen zugewiesen oder zu Prüfungen zwangsmeldet. Wenn auch außercurriculare Maßnahmen (z. B. Beratung zu Studienverlaufsplanung) darauf abzielen, Studierenden Irr- und Umwege zu ersparen, fokussieren Studierende ihr Interesse auf die Frage, was sie tun müssen, um alle Anforderungen zu erfüllen und Leistungspunkte für einen Studienabschluss zu erwerben. Der Erwerb von Wissen und Methodenkenntnissen aus inhaltlichem Interesse treten dabei unter Umständen in den Hintergrund. Kapazitive Zulassungsbeschränkungen schränken außerdem die Flexibilität in den Studienstrukturen, die Anrechnungsmöglichkeiten außerhalb der Fachbereiche, Interdisziplinarität und neue Lehrmodelle ein. Wenn eine Person für ein bestimmtes Fach zugelassen wird, kann ihr keine Teilnahme an Modulen in einem anderen zulassungsbeschränkten Studiengang ermöglicht werden, da – falls Verwaltungsgerichte feststellen, dass Kapazitäten noch nicht ausgeschöpft sind – auf dem Klageweg weitere Personen zum Studium zuzulassen sind. Auf diese Weise werden Wahlmöglichkeiten, individuelle Lernsettings und Änderungen im Curriculum verhindert.

#### I.4 Zuweisung der Lehraufgaben

Die landesspezifischen **Lehrverpflichtungsverordnungen** (LVVO) enthalten neben präzisen Festlegungen zur Verteilung der Lehrveranstaltungsstunden (LVS) auf das Lehrpersonal in bestimmten Personalkategorien verschiedene Anrechnungsfaktoren für Lehrveranstaltungsarten (vgl. **Tabelle 6**). Die Berechnung der Lehrdeputate basiert im Wesentlichen auf der Präsenzzeit in der Lehrveranstaltung einer lehrenden Person, wobei verschiedene Lehrformate (Vorlesung, Seminar, Übung, Praktikum) mit unterschiedlichen Faktoren angerechnet werden. In der Folge berechnet sich auch die Zahl der Studienkapazitäten gemäß KapVO (s. o.) überwiegend aus Präsenzveranstaltungsstunden.

Theoretisch sollen die Berechnungsfaktoren für die Lehrdeputate auch die Vor- und Nachbereitung von Lehrveranstaltungen, die Entwicklung und Optimierung von neuen Lehrangeboten, die Abstimmung unter den Lehrenden sowie die Betreuung von Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltungen abbilden. Das stimmt mit der Alltagserfahrung der Lehrkräfte oft nicht überein. Kritisiert wird, dass die Vorgaben der LVVO die Gestaltung des Lehrangebots häufig auf den zu verteilenden Lehrinput seitens der Lehrkräfte festlegen und auf diese Weise den Reformimpuls konterkarieren, die Lehre von den zu erreichenden Kompetenzzielen bei Studierenden aus zu denken. Durch die Art der Berechnung von Lehrleistungen würden weder Kooperation noch Kreativität und Innovation oder besondere Anstrengungen zur Qualitätssteigerung abgebildet oder dazu angeregt. Solches Engagement geschehe allein aus intrinsischer Motivation und auf Kosten

der Zeit für Forschung oder Freizeit. |<sup>64</sup> **Digitale und hybride Lehrformate** können – bei entsprechendem Aufwand für die Vor- und Nachbereitung sowie Betreuung – in nahezu allen Ländern in derselben Höhe angerechnet werden wie entsprechende analoge Lehrveranstaltungen (vgl. **Tabelle 6**). Eine Anrechnung von gemeinsamer Nutzung und Anpassung von Lehrmaterial wie etwa Open Educational Resources (OER) ist in den meisten Ländern auf 25 % begrenzt. Die Begleitung von Studierenden, wie etwa die gemeinsame Diskussion und Reflexion der Inhalte der OER, führt in den meisten Ländern zu einer geringeren Anrechnung der betroffenen Lehrveranstaltung auf das Lehrdeputat. |<sup>65</sup>

**Deputatsermäßigungen** von Lehrenden können bei einer sehr hohen Auslastung entweder nicht gewährt werden oder werden häufig durch Vertretungen und Lehraufträge kompensiert. Damit wird das Lehrangebot zwar quantitativ sichergestellt, zugleich gehen Kontinuität und der Aufbau von persönlichen Beziehungen in Lehre, Prüfungen und Beratung verloren. Ein großer Teil der Hochschulexpansion wurde durch befristet angestellte, wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sowie durch Lehrbeauftragte getragen. |<sup>66</sup> Die damit verbundene hohe Fluktuation kann negative Auswirkungen auf Karrierewege und Studienbedingungen haben. Auch die in den LVVO vorgesehene Anrechnung von **Lehrveranstaltungen mit mehreren Lehrenden** (z. B. im Rahmen von Team-Teaching) kann in vielen Fällen nur erfolgen, wenn das Gesamtlehrangebot sichergestellt werden kann.

|<sup>64</sup> Vgl. DHV (2019).

|<sup>65</sup> Vgl. Pressemitteilung „DHV will digitale Lehre aufwerten“ vom 24. März 2021 sowie das Positionspapier des Hochschullehrerbunds (2021).

|<sup>66</sup> Im Zeitraum von 2011 bis 2015 verwendeten die Hochschulen die erfassten Hochschulpakt-Mittel zu einem geringen Anteil für zusätzliche Professuren (16 %) und Dozenten- oder Assistentenstellen (1 %). Mit dem Gros der HSP-Mittel wurden Beschäftigungsverhältnisse für wissenschaftliche und künstlerische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (70 %) sowie für Lehrkräfte für besondere Aufgaben (13 %) finanziert. Hier ist zu berücksichtigen, dass es starke regional-, hochschultyp- und fachspezifische Unterschiede gibt. Vgl. WR (2018a), S. 15 ff.

## II.1 Grundfinanzierung

Der weit überwiegende Teil des Studienangebots ist staatlich finanziert. |<sup>67</sup> Das genau verfügbare Mittelvolumen für das Studienangebot ist schwer zu ermitteln, da eine getrennte Zuweisung von Mitteln für Forschung und Lehre im Grundbudget nicht vorgesehen ist. Hochschulen beziehen ihre Ressourcen über Mittel der Grundfinanzierung, aber auch zunehmend über Studierendenzahlen sowie über Drittmittelprogramme. Der Zuwachs an Finanzmitteln für die Hochschulen hat mit dem Wachstum der Studierendenzahlen und der Leistungsanforderungen an die Hochschulen nicht überall Schritt gehalten. Preisbereinigt sind die Grundmittel je Studierenden zwischen 2010 und 2018 an den Universitäten von 8,35 Tsd. EUR auf 7,97 Tsd. EUR gesunken, an den Fachhochschulen von 4,04 Tsd. EUR auf 3,72 Tsd. EUR (vgl. **Abbildung 7**). Bezogen auf alle staatlich anerkannten Hochschulen (einschließlich Kunst- und Musikhochschulen sowie Verwaltungsfachhochschulen) sind die laufenden Ausgaben je Studierenden bei 7,28 Tsd. EUR im Jahr 2000 bzw. 7,64 Tsd. EUR im Jahr 2018 nominal nahezu gleich geblieben, wobei sich die länderspezifischen Ausgaben zuletzt zwischen 4,62 Tsd. EUR und 10,24 Tsd. EUR bewegten. |<sup>68</sup> Zur Bewältigung der wirtschaftlichen Folgen der COVID-19-Pandemie haben einzelne Länder außerdem Budgetkürzungen im Hochschulbereich angekündigt.

Aufgrund von wachsenden gesellschaftlichen Anforderungen (z. B. Wissens- und Technologietransfer, lebenslanges Lernen, Digitalisierung) werden über die Hochschulgesetze immer neue Aufgaben an die Hochschulen herangetragen, wofür möglichst dauerhafte und auskömmliche Ressourcen bereitgestellt werden müssen. Zudem haben die Hochschulen im Zuge der Hochschulreformen zwar größere Handlungsspielräume gewonnen, haben aber damit einhergehend auch mehr Administrationsaufwände. Da die hierfür notwendigen Strukturen und das Personal nicht immer dauerhaft finanziert sind, stehen den Hochschulen oft nur begrenzte Mittel für ihre zusätzlichen Aufgaben zur Verfügung.

|<sup>67</sup> Im WS 2019/20 besuchten rund 9,3 % der insgesamt nahezu 2,9 Mio. Studierenden nicht-staatliche Hochschulen, die sich vorwiegend aus Studiengebühren finanzieren. Vgl. Statistisches Bundesamt: Fachserie 11/Reihe 4.1 (Studierende), nach zusammenfassender Übersicht 13.

|<sup>68</sup> Statistisches Bundesamt: Fachserie 11/Reihe 4.3.2 (Monetäre Kennzahlen), nach Tab. 2.2.1 (Hochschulen insgesamt einschl. VerwFH).

Die Ziele des wichtigsten hochschulpolitischen Finanzierungsinstrumentes für Studium und Lehre der vergangenen Jahre – des „Hochschulpakts 2020“ (2007 bis 2020) – bestanden im Kapazitätsaufbau für die westdeutschen Länder bzw. im Kapazitätserhalt für die ostdeutschen Länder sowie in der Qualitätsentwicklung. |<sup>69</sup> Diese Ziele werden im „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ im Hinblick auf den Erhalt von Studienkapazitäten sowie auf die Qualität der Lehre und gute Studienbedingungen fortgeschrieben. |<sup>70</sup> Beide Vereinbarungen haben mit erheblichen Finanzmitteln zur Stabilisierung der Hochschulfinanzierung beigetragen. Auf der einen Seite stellt der Zukunftsvertrag eine langfristige Finanzierung sicher und ermöglicht damit Planbarkeit und den Ausbau unbefristeter Beschäftigungsverhältnisse. Auf der anderen Seite verbleibt die Mittelhöhe auf bisherigem Niveau – ebenso wie die prognostizierte Zahl der Studierenden –, so dass neue Anforderungen und Qualitätssteigerungen mit vorhandenen Ressourcen erreicht werden müssen. Außerdem bleibt die Vergabe dieser Mittel weitgehend an quantitative Kennzahlen geknüpft. |<sup>71</sup> Die Verpflichtungserklärungen der Länder, in denen strategische Ziele zur Verwendung der Mittel festgelegt sind, bewerten nur die Hälfte der Hochschulleitungen als zufriedenstellend. |<sup>72</sup>

Eine wichtige Säule des „Hochschulpakts 2020“ bildete der „Qualitätspakt Lehre“ (Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre). |<sup>73</sup> Im Rahmen dieses Programms wurden zwischen 2011 und 2020 rd. 2 Mrd. EUR

|<sup>69</sup> Das Programm umfasste drei Phasen (2007 bis 2010, 2011 bis 2015, 2016 bis 2020, Auslaufphase bis 2023) und drei Säulen: 1. Säule: Aufnahme zusätzlicher Studienanfängerinnen und -anfänger (insg. 38,3 Mrd. EUR); 2. Säule: Programmpauschalen (insg. 4,5 Mrd. EUR); 3. Säule: Förderprogramm zur Verbesserung der Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) mit rd. 2 Mrd. EUR. Vgl. <https://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/hochschulpakt-zukunftsvertrag/hochschulpakt-2020>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>70</sup> Für den „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ stellen Bund und Länder von 2021 bis 2023 jährlich rund 3,8 Mrd. EUR und ab 2024 jährlich insgesamt 4,1 Mrd. EUR bereit. Vgl. <https://www.bmbf.de/de/zukunftsvertrag-studium-und-lehre-staerken-9232.html>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022. Die Bundesregierung beabsichtigt, den Zukunftsvertrag ab 2022 analog zum „Pakt für Forschung und Innovation“ zu dynamisieren. Vgl. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/04221173eef9a6720059cc353d759a2b/2021-12-10-koav-2021-data.pdf?download=1>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>71</sup> Die Vergabe der Bundesmittel an die Länder erfolgt nach „Anzahl der Studienanfänger/-innen“ (20 %), „Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit zuzüglich zwei Semester“ (60 %) sowie „Absolventinnen und Absolventen“ (20 %). Vgl. Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes über den „Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken“ gemäß Beschluss der Regierungschefinnen und Regierungschefs von Bund und Ländern vom 6. Juni 2019, § 3 Abs. 3.

|<sup>72</sup> Vgl. SV (2020), S. 38 f.

|<sup>73</sup> Vgl. <https://www.bmbf.de/de/qualitaetspakt-lehre-524.html>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

an insgesamt 186 Hochschulen wettbewerblich vergeben. Mit der Nachfolge in Gestalt der dauerhaft eingerichteten „Stiftung Innovation in der Hochschullehre“ |<sup>74</sup> stehen Mittel in Höhe von 150 Mio. EUR jährlich zur Verfügung.

### II.3 Projektfinanzierung

In den letzten beiden Dekaden hat sich das Verhältnis von Grundfinanzierung und befristeten Drittmitteln (zumeist für Forschungsprojekte) immer weiter zu Lasten der Grundmittel verschoben. |<sup>75</sup> Darüber hinaus wird von den Fördergebern oft erwartet, dass die Hochschule nach dem Auslaufen der Projektförderung anschubfinanzierte Strukturen und Professuren in ihre Finanzverantwortung übernimmt, um erfolgreiche Projektinitiativen zu verstetigen und das Personal weiter zu beschäftigen. Je mehr Erfolg bei der Drittmittelinwerbung eine Hochschule hat, desto mehr wird von ihr erwartet, einen Teil der begonnenen Aktivitäten nach Projektende weiterzuführen, was bei fixen Budgets nicht möglich ist und strategische Weiterentwicklungen erschwert.

Zur Förderung von verschiedenen Aspekten von Studium und Lehre haben Bund und Länder neben dem „Qualitätspakt Lehre“ weitere Drittmittelprogramme finanziert. Zu den größten zählen dabei „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ für die Entwicklung berufsbegleitender und Weiterbildungsformate (2011 bis 2020, rd. 250 Mio. EUR Bundesmittel) |<sup>76</sup> sowie die „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ (2015 bis 2023, rd. 500 Mio. EUR Bundesmittel) |<sup>77</sup>. Hinzu kommen weitere landesspezifische Förderprogramme und Initiativen verschiedener Stiftungen. |<sup>78</sup> Auch hier gehören die Verstetigung sowie die Übertragung erfolgreicher Projekte auf andere Fachbereiche und Hochschulen aufgrund unsicherer Ressourcen zu den zentralen Herausforderungen. |<sup>79</sup>

|<sup>74</sup> Vgl. <https://www.bmbf.de/de/innovation-in-der-hochschullehre-9166.html>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>75</sup> Das Verhältnis von Drittmitteln zu Grundmitteln betrug im Jahr 2008 noch 1 zu 3 und hat sich in den letzten zehn Jahren auf 1 zu 2,6 zu Lasten der Grundmittel verschoben (Jahr 2018). Vgl. Statistisches Bundesamt: Fachserie 11/ Reihe 4.3.2 (Monetäre hochschulstatistische Kennzahlen), nach Tabelle 2.1.3 (2008) sowie Tabelle 2.1.2 (2018) jeweils für Hochschulen insgesamt einschl. VerwFH.

|<sup>76</sup> Vgl. <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/wettbewerb>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>77</sup> Vgl. <https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/de/grundlagen-1695.html>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>78</sup> Für weitere Beispiele siehe WR (2017b), S. 12 f.

|<sup>79</sup> Vgl. Schmidt et al. (2020), S. 83.; Altrichter et al. (2020), S. 99 f.

Das Personal, das aus solchen Projektmitteln finanziert wird, führt zwar nicht zu erhöhten Aufnahmekapazitäten, steht aufgrund der befristeten Finanzierung aber auch nicht dauerhaft für lehrbezogene Aufgaben zur Verfügung bzw. stellt nur kurzfristige Entlastungseffekte dar. Deswegen vermeiden Hochschulen häufig, mit solchen Projektmitteln Maßnahmen zu finanzieren, die die Kernelemente von Studium und Lehre betreffen, sondern bevorzugen kompensatorische Maßnahmen, die eine eher punktuelle und ergänzende Wirkung auf die Qualität von Studium und Lehre entfalten können. |<sup>80</sup> Zum Beispiel würde die Einführung einer strukturierten Studieneingangsphase eigentlich eine Veränderung der Curricula sowie der Studienorganisation erfordern. In vielen Fällen wird jedoch – nicht zuletzt aufgrund unzureichender Ressourcen – auf vorhandene Lehrveranstaltungen zurückgegriffen, die durch außercurriculare Zusatzangebote zur Orientierung flankiert werden (siehe C.VI.3).

#### II.4 Studienfinanzierung

An staatlichen Hochschulen werden für das Erststudium keine Studiengebühren erhoben. Je nach Land und Hochschule fallen Semesterbeiträge von i.d.R. bis zu 300 EUR an, die sich u. a. aus Verwaltungsbeiträgen, Rückmeldegebühren und Sozialbeiträgen für die Studierendenwerke zusammensetzen und vergünstigte Leistungen wie z. B. Semestertickets für den öffentlichen Nahverkehr beinhalten. |<sup>81</sup> Dennoch ist Studieren in vielen Fällen mit einer hohen Eigenleistung für die Finanzierung des Lebensunterhalts verbunden. Laut der letzten Sozialerhebung waren 2016 rund 68 % der Studierenden neben dem Studium erwerbstätig. Mehr als die Hälfte der erwerbstätigen Studierenden ist auf eigenen Verdienst zum Bestreiten des Lebensunterhaltes angewiesen (59 %; in absoluten Zahlen sind dies 1,16 Mio. Studierende). Die meisten erwerbstätigen Studierenden möchten außerdem Geld zur Verfügung haben, um sich „etwas mehr leisten“ zu können (72 % „trifft zu“ und „trifft voll und ganz zu“ auf fünfstufiger Antwortskala). |<sup>82</sup>

Der Anteil der Empfängerinnen und -empfänger nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) geht seit Jahren zurück. Erhielten Anfang der 1990er Jahre noch 33 % (1991) aller Studierenden BAföG-Leistungen, waren es 2018 nur

|<sup>80</sup> Vgl. Schmidt et al. (2000), S. 21 f., S. 95 und S. 103.

|<sup>81</sup> Vgl. die Länderübersicht des Deutschen Studentenwerks (Stand: September 2020) zu allgemeinen Studiengebühren, Langzeitstudiengebühren/Studienkonten sowie Verwaltungs-/Einschreibe-/Rückmeldegebühren: [https://www.Studenten-werke.de/sites/default/files/uebersicht\\_studiengebuehren\\_2020.pdf](https://www.Studenten-werke.de/sites/default/files/uebersicht_studiengebuehren_2020.pdf), zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>82</sup> Vgl. Middendorff et al. (2017), S. 60 ff.

18 %. |<sup>83</sup> Aber auch 80 % der BAföG-Empfängerinnen und -empfänger greifen den Umfragen zufolge auf elterliche Unterstützung und 54 % auf den eigenen Verdienst zurück. |<sup>84</sup> Der Lockdown während der COVID-19-Pandemie hat zu Einbrüchen im Lebensunterhalt durch Erwerbsarbeit der Studierenden geführt. Der Bund hat für Studierende in pandemiebedingten Notlagen eine Überbrückungshilfe bereitgestellt, die jedoch vor allem von studentischer Seite als unzureichend bewertet wird. |<sup>85</sup> Angesichts dieser Entwicklung fordern mehrere Akteure eine Reform des BAföG bzw. ein neues Modell der Studienfinanzierung. |<sup>86</sup>

Mitbedingt durch die Erwerbstätigkeit studierten 29 % der Studierenden im Sommersemester 2016 *de facto* in Teilzeit, d. h. mit einem wöchentlichen studienbezogenen Zeitaufwand von weniger als 25 Stunden. Der zeitliche Aufwand für eine Erwerbstätigkeit umfasste bei 80 % aller Studierenden maximal 15 Stunden pro Woche, 20 % mussten hingegen mehr als 15 Stunden pro Woche investieren. |<sup>87</sup> Ein zu dieser Praxis passendes Teilzeitstudium mit einem Workload von 60 bis 75 % der erforderlichen Zeit wird seitens der Hochschulen kaum angeboten. |<sup>88</sup> Ein formales Teilzeitstudium ist wiederum von der BAföG-Förderung ausgenommen, da diese in der Regel nur bei einem Vollzeitstudium gewährt wird.

|<sup>83</sup> BMBF-Datenportal, Tabelle 2.6.12. Laut 21. Sozialerhebung erhielten vier Fünftel (79 %) der Studierenden des Sommersemesters 2016 keine Förderung nach dem BAföG, 67 % hatten noch nie einen Antrag gestellt und 12 % einen ablehnenden Bescheid erhalten. Vgl. Middendorff et al. (2017), S. 54.

|<sup>84</sup> Vgl. Middendorff et al. (2017), nach Bild 4.10.

|<sup>85</sup> Vgl. Pressemitteilungen des Freien Zusammenschlusses von Studentinnen\*schaften vom Sommer 2020 wie z. B. „Nothilfe-Beantragung ist intransparent, ethisch fragwürdig und technisch katastrophal umgesetzt“: <https://www.fzs.de/2020/07/02/nothilfe-beantragung-ist-intransparent-ethisch-fragwuerdig-und-technisch-katastrophal-umgesetzt/>, veröffentlicht am 2. Juli 2020, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>86</sup> Vgl. CHE (2019b), S. 15; DSW (2020), S. 9–11; HRK (2021b).

|<sup>87</sup> Vgl. Middendorff et al. (2017), S. 58 sowie Bild 5.3 (kumulierte Anteile für „ohne/mit geringem Erwerbsaufwand“ bzw. für „mit hohem Erwerbsaufwand“).

|<sup>88</sup> Laut einer Auswertung des CHE (2019a) können in Deutschland rund 13,9 % der Studiengänge in Teilzeit studiert werden. Die Unterschiede zwischen den Ländern liegen zwischen 64,5 % und 1,8 %; diese können jedoch auch auf eine unterschiedliche Eintragungspraxis im Hochschulkompass zurückgehen. Der Anteil der offiziell in Teilzeit eingeschriebenen Studierenden lag 2019 bei 7,1 %.

## III.1 Administrationsaufwände

Der Bologna-Prozess wird häufig dafür verantwortlich gemacht, dass die Lehre unflexibel und überreglementiert sei. |<sup>89</sup> Die Studienreform fiel mit dem Anstieg der Studierendenzahlen sowie mit der Einführung neuer Finanzierungs- und Steuerungsmodelle von Hochschulen zusammen. Diese Gleichzeitigkeit hat an manchen Stellen zu ungünstigen Wechselwirkungen geführt. So wurden Instrumente und Prozesse im Lehr- und Studienalltag häufig weniger zur Qualitätsverbesserung entwickelt, sondern um die durch steigende Studierendenzahlen und gleichzeitige Reformen verursachten Anforderungen zu bewältigen. Die hohe Zahl der Studierenden und die differenzierten Anforderungen an Studium und Lehre stellen die Hochschulen vor große organisatorische Herausforderungen. Das Nebeneinander von verschiedenen Regelungs- und Steuerungsinstrumenten erhöht die Komplexität für alle Beteiligten und steigert den Koordinations-, Beratungs- und Administrationsaufwand. Der systemischen Komplexität durch Wachstum und steigende externe Ansprüche versuchen die Hochschulen durch eigene ausdifferenzierte Vorgaben, Maßnahmen, Strukturen und Prozesse sowie durch die Einführung von Campus-Management-Systemen zu begegnen. Um zahlreiche Rechenschaftspflichten für Zielvereinbarungen, Förderprogramme oder Qualitätssicherung zu erfüllen, werden hochschulinterne Prozesse der Datenerhebung, Evaluation und Kontrolle verdichtet. Bei den Lehrenden entsteht dadurch der Eindruck einer zunehmenden bürokratischen Regulierung und Standardisierung, wodurch sie ihre Freiheitsgrade bedroht sehen. |<sup>90</sup> Für die Administration, Koordination und Beratung, aber auch für das Berichtswesen, für die Umsetzung und Evaluation von neuen Prozessen sowie zur Einhaltung der Vorgaben werden zusätzliche Personalressourcen in Organisation, Koordination und Administration benötigt. Da diese nicht immer vorhanden sind, muss in vielen Fällen das wissenschaftliche Personal diese Aufgaben zusätzlich wahrnehmen. |<sup>91</sup>

|<sup>89</sup> Vgl. HRK (2015), S. 3. In einer vom Hochschulverband in Auftrag gegebenen Umfrage unter den Lehrenden haben 79 % der Befragten angegeben, der Bologna-Prozess habe zu mehr Bürokratie geführt; 72 % gaben an, die Lehre sei unflexibel geworden; 62 % meinten, der Bologna-Prozess führe dazu, dass Studierende kein selbstständiges Denken ausbilden könnten. Vgl. Petersen (2017), S. 974–976.

|<sup>90</sup> Vgl. Pasternack, Schneider, Preußner (2019), S. 32 ff.

|<sup>91</sup> Die Zahl des Verwaltungspersonals ist im Zuge der Hochschulexpansion nicht im gleichen Maße mitgewachsen wie die des wissenschaftlichen Personals. Während von 2009 bis 2018 der absolute Aufwuchs des hauptberuflichen wissenschaftlichen und künstlerischen Personals 28 % betrug (relativ von 42 % am Gesamtanteil der hauptberuflich Beschäftigten in 2009 auf 45 % in 2018), nahm die Zahl des hauptberuflichen Verwaltungs- und technischen Personals um 16 % zu (relativ von 58 % in 2009 auf 55 % in 2018). Vgl. Statistisches Bundesamt: Fachserie 11/Reihe 4.4 (Personal an Hochschulen), nach Tabelle 4.

Mehrere Studien weisen darauf hin, dass die Zeitaufwände der Lehrenden für Verwaltungstätigkeiten, die auch Organisation, Gremiensitzungen und Dokumentation umfassen, gestiegen sind und die Zeit für Kernaufgaben in Forschung und Lehre beschneiden. |<sup>92</sup> Angesichts der Vielzahl und Dynamik von ausdifferenzierten und unverbundenen Strukturen in Beratung, Verwaltung und Unterstützung von Studium und Lehre fällt es, nach Beobachtungen des Wissenschaftsrats, auch Studierenden – insbesondere an großen Hochschulen – zunehmend schwer, die Übersicht zu bewahren und alle Modalitäten zu erfüllen, bis sie an einer Lehrveranstaltung teilnehmen oder zu einer Prüfung antreten können.

### III.2 Formalisierung und Mindeststandards

Die Konstellation aus teilweise hohen Lehrdeputaten, ungünstigen Betreuungsrelationen, vielfältigen Aufgaben, zahlreichen Vorgaben und gestiegenen Administrationslasten engt die Gestaltungsspielräume von Lehrenden ein und befördert eine Formalisierung von Qualitätssicherungsprozessen in Studium und Lehre. Wenn Instrumente wie (System-) Akkreditierung, Evaluationen und Lehrberichte für die Reflexion über Qualität von Studium und Lehre genutzt werden, wirkt sich das zugunsten von Erneuerungen und Qualitätssteigerung aus. Wenn hingegen die Erfüllung von formalen Vorgaben eine aufwändige Abstimmung über ein gemeinsames Qualitätsverständnis ersetzt, dann bilden die hochschulspezifischen Regularien überwiegend die externen Vorgaben ab, befördern aber kaum Qualitätsentwicklungsprozesse. Solche Vorgaben und Instrumente werden von einigen Lehrenden als ein oktroyierter Vereinheitlichungsprozess wahrgenommen und in der Folge eher formal bedient. |<sup>93</sup>

Die Formalisierung von Prozessen in Studium und Lehre führt nach Beobachtungen des Wissenschaftsrats bisweilen auch dazu, dass Regeln als Vorwand benutzt werden, um Veränderungen zu verhindern. Nicht immer ist jedoch eine externe Vorgabe innovationshemmend, manchmal sind auch Gremienentscheidungen oder unklare Kommunikation die Ursache für Komplexität und Bürokratie. Bei der Erstellung und Handhabung hochschulinterner Regelwerke, wie z. B. von Prüfungs- und Evaluationsordnungen oder von Prozesshandbüchern zum Qualitätsmanagement verfügen die Hochschulen durchaus über Gestaltungsspielräume. Diese werden jedoch nicht immer dazu genutzt, Lehrenden Gestaltungsmöglichkeiten aufzuzeigen oder Studierenden Freiräume zu gewähren. |<sup>94</sup>

|<sup>92</sup> Vgl. Schomburg, Flöther, Wolf (2012), S. 974–976; Statistisches Bundesamt (2018); Schneijderberg, Götze (2020), Tabelle 3.4.1.1. sowie S. 73.

|<sup>93</sup> Vgl. Pasternack et al. (2017), S. 31–35, S. 38–42, S. 45 sowie S. 87 f.

|<sup>94</sup> Beispiele für vorhandene, aber seitens der Hochschulen oft nicht genutzte Gestaltungsspielräume sind u. a.: bundesweite Vorgaben zur Akkreditierung bzw. Systemakkreditierung, Anzahl der Modulabschluss-

Konstitutiv für eine gute Lehrkultur ist – mit Rekurs auf Wilhelm von Humboldt – die Vorstellung einer Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, in der beide Seiten gemeinsam auf der Suche nach wissenschaftlicher Erkenntnis sind. Die Realisierung dieser Idealvorstellung im Hochschulalltag ist oft schwierig. Insgesamt entsteht eher der Eindruck von Lehrkräften als Erbringerinnen und Erbringer und von Studierenden als Abnehmerinnen und Abnehmer von Lehrleistungen, ebenso die Wahrnehmung von Lehrstühlen als autonome Lehreinheiten.

Hochschullehre steht immer im Kontext eines Studiengangs, bei dem einzelne Module bzw. Lehrveranstaltungen ein sinnvolles und konsistentes Studienprogramm bilden sollten. Ein solches Programm wird stets von mehreren Lehrenden getragen. Dennoch wird nach Beobachtung des Wissenschaftsrats die gemeinsame Verantwortung noch zu häufig aufgeteilt und der jeweilige Eigenanteil eines Lehrangebots in Eigenverantwortung betrieben. Die Abstimmung der einzelnen Lehrveranstaltungen eines Studiengangs findet mit Blick auf konkrete Inhalte, Kompetenzniveaus, Lehrmethoden und didaktische Lehrformate zu selten statt. So beklagen Studierende, Lehrende hätten jeweils nur ihre eigene Lehrveranstaltung im Blick und weniger die Gesamtanforderungen eines Studiengangs. |<sup>95</sup>

Zusätzlich zur Abstimmung zwischen Lehrenden eines Fachbereichs bzw. einer Hochschule sind auch hochschulübergreifende Austauschprozesse im Sinne des Wissenstransfers über geeignete Lehrformate und Methoden von Bedeutung. Insbesondere die Vernetzungsinitiativen „Lehre hoch n – Das Bündnis für Hochschullehre“ und das Programm „Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre“ haben in den vergangenen Jahren bereits dazu beigetragen, dass einige Lehrende sich hochschulübergreifend über Lehre austauschen, auch zusammen mit Expertinnen und Experten aus der Hochschuldidaktik und dem Hochschulmanagement. Solche Expertennetzwerke zeigen, dass ein Austausch über Lehre die Kreativität befördert und zugleich verhindert, dass Fehler anderer perpetuiert und erfolglose Ansätze fortgeführt werden. Erfolgreiche Übertragungen von Projekten aus dem „Qualitätspakt Lehre“ zeigen außerdem, dass transparente Kommunikation von Maßnahmen und Wirkungen sowie Ressourcen erforderlich sind, damit Innovationen in die Fläche und nachhaltig wirken. |<sup>96</sup>

prüfungen, Anrechnung und Anerkennung von andernorts erbrachten Studienleistungen, Gestaltung von Prozessen zur An- und Abmeldung, Wiederholung von Prüfungen und von Verfahren der Lehr- und Studienorganisation in Campus-Management-Systemen.

|<sup>95</sup> Vgl. Multrus et al. (2017b), S. 9.

|<sup>96</sup> Vgl. Schmidt et al. (2016), S. 77 ff. Beispiele für konkrete Transferprojekte finden sich auch auf der Webseite des Kooperationsprojekts „Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre (KoBF)“: [https://de.kobf.de/public\\_pages/74](https://de.kobf.de/public_pages/74), zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

Studierende haben die gesetzlich verankerte Möglichkeit, in Qualitätssicherungsverfahren von Studium und Lehre mitzuwirken, z. B. im Rahmen von Lehrveranstaltungsevaluationen, Studierenden- und Absolventenbefragungen sowie hochschulinternen und hochschulexternen Akkreditierungsverfahren für Studienprogramme. Außerdem haben sie gesetzlich verbrieft Möglichkeiten, sich im Rahmen der studentischen Selbstverwaltung als Mitglieder in hochschulischen Arbeitsgruppen und Gremien zu engagieren. Ihre konkreten Gestaltungsmöglichkeiten hängen jedoch entscheidend vom Evaluationsdesign, der Ausgestaltung der Verfahren und der Anerkennung ihrer Beiträge im jeweiligen Gremium ab. Unabhängig davon gibt es Formen studentischen Protestes, wie z. B. gegen Studiengebühren (2005 bis 2011) oder negative Auswirkungen der Bologna-Reform (sog. „Bildungsstreik“ im Jahr 2009). Gemäß Studierendensurvey ist eine deutlich nachlassende Mitwirkungsbereitschaft der Studierenden in der studentischen Selbstverwaltung und den hochschulischen Gremien festzustellen. |<sup>97</sup> Häufig geäußerte Begründungen für unzureichendes Engagement sind Zeit-, Prüfungs- und Notendruck, die durch die Bologna-Reform gestiegenen Organisationsanforderungen im Studium sowie die Erwerbstätigkeit, aber auch die zunehmende Relevanz privater Lebensbereiche. Die Anerkennung studentischen Engagements in den Hochschulgremien durch Leistungspunkte oder durch Vergütung wird an den Hochschulen unterschiedlich gehandhabt. |<sup>98</sup>

#### **C.IV LEHR- UND STUDIENGESTALTUNG**

---

##### IV.1 Aktivitäten zur Qualitätsverbesserung

Im Rahmen mehrerer Förderprogramme (u. a. „Qualitätspakt Lehre“, „Qualitäts-offensive Lehrerbildung“ und „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“) haben die Hochschulen ihre Studiengänge und Lehrformate weiterentwickelt, Unterstützungsangebote für Studierende eingerichtet, hochschuldidaktische Qualifikationsangebote ausgeweitet sowie Qualitätsmanagementprozesse in Studium und Lehre aufgebaut. Der Evaluationsbericht zum „Qualitätspakt Lehre“ resümiert, dass dadurch und durch weitere Initiativen „der Stellenwert von Studium und Lehre erhöht, die Wertschätzung für gute Lehre gesteigert und ein Einstellungs- und Kulturwandel (mit-) angestoßen“ wurde. |<sup>99</sup> Außerdem haben sich an vielen Hochschulen der Austausch und die Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in zentralen Einrichtungen positiv entwickelt und es wurden Impulse zur gezielten Strategieentwicklung in der Lehre angestoßen. Auch haben Leitungspersonen in den Fakultäten Drittmittel für die

|<sup>97</sup> Vgl. Bargel (2017a), S. 28 f.

|<sup>98</sup> Vgl. Winter (2019), S. 65–108.

|<sup>99</sup> Vgl. Schmidt et al. (2020), S. 3 f.

Lehre als Steuerungsinstrument entdeckt, was der Lehre einen höheren Stellenwert in der Governance eintrug. Insgesamt wurden die Veränderungen weniger in den genuinen Lehr-Lern-Prozessen selbst (z. B. Gestaltung der Curricula und Prüfungen, Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden) vorangetrieben, sondern eher durch ergänzende Zusatzangebote, die nur bedingt in die bisherige Lehr-Lern-Praxis eingriffen. Auch ist dem Evaluationsbericht zufolge die evidenzbasierte Übertragung gelungener Ansätze mit einer hohen strukturellen Eingriffstiefe sowohl zwischen den Fächern als auch zwischen den Hochschulen verbesserungsbedürftig. |<sup>100</sup>

In einer Umfrage des Stifterverbands geben über 85 % der befragten Hochschulleitungen an, sich verstärkt den gestiegenen Kompetenzanforderungen zu widmen (sog. *future skills*). Dabei stehen digitale Kompetenzen wie *data literacy* im Vordergrund, die mehrheitlich durch separate fakultative oder verpflichtende Module bzw. im Rahmen von Weiterbildungsangeboten vermittelt werden. |<sup>101</sup> Rund 96,3 % der Hochschulleitungen betrachten die Anpassung von Studium und Lehre an die neuen Kompetenzanforderungen als eine wichtige Aufgabe. Als die größte Herausforderung auf diesem Weg werden „fehlende finanzielle Ressourcen“ (95,2 %), „fehlende technische Ausstattung (78,2 %), „hoher administrativer Aufwand“ (70,6 %) sowie „fehlende Qualifikation des Personals“ (63,8 %) genannt. „Unflexible Kapazitäts- und Lehrdeputatsverordnungen“ werden von rund der Hälfte der Befragten als Hindernis gesehen (56,7 %). „Fehlende Informationen über Kompetenzanforderungen der Zukunft“ (35,4 %) sowie „einschränkende Kriterien in Akkreditierungsverfahren“ (33,3 %) werden von rund einem Drittel, „einschränkende gesetzliche Bestimmungen“ (26,2 %) von rund einem Viertel der Befragten als Hürden angegeben. |<sup>102</sup>

|<sup>100</sup> Vgl. Schmidt et al. (2020), S. 95 f. und S. 99 f.

|<sup>101</sup> Vgl. SV (2020a), S. 23–28. Die Umfrage fand von November 2020 bis Februar 2021 statt, wobei sich 182 (46,7 %) der 390 angeschriebenen – sowohl staatlichen als auch privaten – Hochschulen aller Typen beteiligten.

|<sup>102</sup> Die Prozentangaben beziehen sich auf den „Anteil der Hochschulleitungen, die angeben, dass die folgenden Herausforderungen (eher) wichtig für die Anpassung an die neuen Anforderungen sind“. Vgl. SV (2020a), S. 23.

Seit der Einführung der Bachelor- und Master-Abschlüsse hat sich die Zahl der abzulegenden Prüfungen je Studiengang den Angaben einiger Hochschulen zufolge nahezu vervierfacht. Dieser massive Anstieg der Prüfungen geht nicht nur mit erhöhten Belastungen für Studierende und Lehrende einher, sondern auch mit einem erhöhten Aufwand für Lehrende und Verwaltung. |<sup>103</sup> Wegen der Häufigkeit der Modul- und Teilmodulprüfungen mit Abschlussrelevanz von Studienbeginn an, eingeschränkter Wiederholungsmöglichkeiten sowie verdichteter Prüfungsphasen nehmen auch bei Studierenden das Belastungsempfinden und die Sorgen zu, die Studienanforderungen nicht bewältigen zu können. |<sup>104</sup>

Ein wesentliches Element der Bologna-Reform war die Erwartung, dass die Prüfungen eine Auskunft darüber geben, inwieweit die in Modulhandbüchern beschriebenen Kompetenzziele erreicht wurden. Neben summativen Prüfungen am Ende einer Lerneinheit war die Einführung von formativen, d. h. begleitenden Rückmeldungen während des Lernprozesses vorgesehen, um eine intrinsisch motivierte und reflektierte Auseinandersetzung mit den Lerninhalten zu unterstützen. Aktuell ist das Verhältnis von formativen und summativen Prüfungen in vielen Fällen unausgewogen. Anstatt Lehrenden und Studierenden Hinweise zum Kompetenzerwerb und zur Nachjustierung zu geben, werden studienbegleitende Prüfungen zumeist als eine summative Bewertung des Wissenserwerbs umgesetzt. |<sup>105</sup> Obwohl den Lehrenden durchaus bewusst ist, dass Prüfungen Lernprozesse in hohem Maße steuern, wenden Lehrende zumeist wenig Zeit für die Erstellung von Prüfungen auf. |<sup>106</sup> Eine vom Zertifizierungs- oder Selektionsaspekt her praktizierte Prüfungspraxis der Hochschule birgt die Gefahr, dass Studierende das Lernen auf das Bestehen der Prüfung und das Sammeln von Leistungspunkten hin ausrichten. Die Gestaltung, Organisation und Fairness von Prüfungen waren auch zentrale Themen an Hochschulen während der COVID-19-Pandemie. Auch wenn dabei datenschutzrechtliche (z. B. Online-Überwachung zur Vermeidung von Prüfungsbetrug) und technische Aspekte (z. B. stabile

|<sup>103</sup> HIS (2016), S. 13.

|<sup>104</sup> Laut 13. Studierendensurvey führen Prüfungen und Leistungsanforderungen am häufigsten zu Belastungen: 74 % der Studierenden an Universitäten bzw. 67 % an Fachhochschulen fühlen sich durch die vielen Prüfungstermine belastet, von einer starken Belastung berichten 38 % bzw. 33 %. Durch bevorstehende Prüfungen und Leistungsnachweise fühlen sich 78 % (bzw. 36 %) der Studierenden an Universitäten (stark) belastet, an Fachhochschulen empfinden 71 % (bzw. 28 %) eine (starke) Belastung. Etwa die Hälfte der Studierenden leidet meistens unter Prüfungsangst (Uni 55 %; FH 50 %) sowie der generellen Angst, im Studium zu versagen (Uni 46 %; FH 41 %). Vgl. Multrus et al. (2017a), S. 58 f.

|<sup>105</sup> HRK (2013), S. 85 f.

|<sup>106</sup> Eine Umfrage an der Technischen Universität München ergab, dass der Zeitaufwand, den Lehrende für die Prüfungserstellung aufwenden, in 42 % der Fälle mit 0 bis 5 Stunden eher gering ausfällt. Vgl. SV (2015), S. 71.

Internetverbindungen) und allgemein rechtliche Fragen (z. B. von der Prüfungsordnung abweichende Prüfungsformate, Ausweitung der Wiederholungsversuche und Rücktritt von Prüfungen) dominierten, |<sup>107</sup> lassen die Diskussionen den Schluss zu, dass nicht nur bei Online-Prüfungen Nachjustierungsbedarf besteht.

### IV.3 Interaktionsräume

Ein wesentliches Ziel des Hochschulstudiums besteht in der Integration- und Sozialisation in die akademische Bildungswelt und in die Wissenschaft. Neben der fachlichen Sozialisation, die in erster Linie durch die Lehrenden und fortgeschrittene Kommilitoninnen und Kommilitonen unterstützt wird, integriert das Studium auch in eine *peer group* und in die Hochschulgemeinschaft. Beides setzt eine gelingende Interaktion mit und zwischen den Beteiligten voraus. Die Interaktionserfahrungen mit verschiedenen Gruppen prägen die Lern- und Studiererfahrungen sowie die Persönlichkeit in hohem Maße. Räumliche und infrastrukturelle Umgebungen stellen eine wichtige Rahmenbedingung für Studium und Lehre dar. Zusätzlich zum Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Haltungen ermöglichen geeignete Räume Interaktion und Gemeinschaftserfahrungen. Insbesondere den digitalen Strukturen wird das Potenzial zugeschrieben, kooperative Vernetzung zu fördern. Hochschulen und deren Träger stehen in der Verantwortung, auch räumlich für angemessene Lernumgebungen und für die technische Infrastruktur zu sorgen. Mit bestehenden analogen Raumkonzepten, z. B. mit Hörsälen mit fest verschraubten Klappstühlen, aber auch mit digitalen Learning Management Systemen (LMS) sind die Hochschulen häufig nur wenig flexibel ausgestattet. Einige Hochschulen haben bereits sog. *makerspaces* und *fab-labs* eingerichtet, um projektorientierte Lehre und Technologietransfer voranzutreiben. |<sup>108</sup> Die geforderte Offenheit und Interaktion sowie die medienbruchfreie Nutzung bei hybriden Formaten ist aber vielerorts noch nicht gegeben. |<sup>109</sup>

Die Schließung der Hochschulen und Bibliotheken während der COVID-19-Pandemie hat deutlich gemacht, wie sehr Studierende Orte brauchen, an denen sie konzentriert lernen können, sei es allein oder zusammen mit Kommilitoninnen und Kommilitonen. Auch sind Räume bzw. digitale Infrastrukturen für Begegnungen und Austausch außerhalb der Lehrveranstaltungen für studentische

|<sup>107</sup> Vgl. Mitteilung „DHV fordert Rechtssicherheit beim digitalen Prüfen“ vom 12. Februar 2021 unter: <https://www.forschung-und-lehre.de/politik/dhv-fordert-rechtssicherheit-beim-digitalen-pruefen-3491/>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>108</sup> Vgl. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/blog/fab-labs>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>109</sup> Die medienbruchfreie Nutzung ermöglicht, physische und digitale Räume miteinander zu kombinieren und einen nahtlosen Übergang zwischen verschiedenen Lernszenarien zu gewährleisten. Dabei können physische Objekte wie z. B. ein Flipchart digitalisiert und in einer Cloud bereitgestellt werden, aber auch digitale Daten in physische Objekte überführt werden. Vgl. Kohls, Münster (2017), S. 39–50.

Gruppen erforderlich. Vernetzung zwischen den Studierenden findet zwar auch außerhalb der Hochschulen bzw. über hochschulunabhängige Plattformen statt, beim ersten Anstoß für Interaktionen sind Studierende jedoch auf Anlässe angewiesen, die durch Hochschulen geschaffen werden. |<sup>110</sup>

„Räumliche und sächliche Gegebenheiten“ |<sup>111</sup> können – als zusätzlicher Faktor zur verfügbaren Lehrkapazität – in die Kapazitätsberechnung (siehe C.I.2) einbezogen werden, diese umfassen jedoch zumeist nur Räume und Infrastrukturen für das Lernen in Lehrveranstaltungen (z. B. Laborplätze). Auch werden von Hochschulen Effizienzsteigerungen in der Raumnutzung erwartet, so dass Räume und Infrastrukturen für studentisches Selbst- und Gruppenlernen häufig nicht in ausreichendem Maße vorhanden sind. Hinzu kommt, dass seit der Abschaffung der Gemeinschaftsaufgabe Hochschulbau (2005) keine Flächenberechnung je Studierenden mehr vorgenommen wird. Neue bauliche Anforderungen an Barrierefreiheit und Energieeffizienz müssen von den Hochschulen oft mit eigener Kostenbeteiligung umgesetzt werden, was auch zu Lasten der Mittel für Studium und Lehre gehen kann. |<sup>112</sup>

## **C.V QUALITÄTSBEWERTUNG**

---

### V.1 Indikatoren für Qualität

Da es wenig allgemein zugängliche Informationen oder fachgebundene Kriterien für die Bewertung der Qualität von Studium und Lehre gibt, ist es schwierig, den aktuellen Stand von Qualität verlässlich und präzise zu beschreiben. Um sie wenigstens annäherungsweise einzuschätzen, werden im Folgenden quantitative Indikatoren ersatzweise herangezogen. Mit dem Blick auf Studienabbrüche, Studienabschlüsse in der Regelstudienzeit sowie Einmündung ins Berufsleben können aber nur Aussagen zu zählbaren Qualitätsaspekten des Studienangebots getroffen werden.

Anhand der bundesweit aggregierten Werte lassen sich insgesamt leichte Verbesserungen feststellen. Die Studienabbruchquote schwankte in den letzten zwanzig Jahren zwischen 23 % (1999), 25 % (2002) und 21 % (2016). Seither hat sie sich auf einem Niveau von 27 % bei Bachelor- sowie von 17 % in den Master-Studiengängen eingependelt. Allerdings werden bei diesen Erhebungen Fach- und Hochschulwechsel oder längere Unterbrechungen bisher nicht hinreichend von einer

|<sup>110</sup> Vgl. CHE (2021), S. 30.

|<sup>111</sup> KMK: Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen, Art. 7 Abs. 3 Satz 7.

|<sup>112</sup> Vgl. HRK (2021a), S. 8 sowie WR (2022).

endgültigen Beendigung ohne Abschluss unterschieden. | <sup>113</sup> Als ausschlaggebende Motive für den Studienabbruch werden angegeben: Leistungsprobleme (30 %), mangelnde Studienmotivation (17 %), praktische Tätigkeit (15 %), finanzielle Situation (11 %), persönliche Gründe (11 %), berufliche Alternative (6 %), Studienbedingungen (5 %), familiäre Situation (4 %) und Studienorganisation (1 %), wobei häufig mehrere Faktoren eine Rolle spielen und sich gegenseitig beeinflussen können. Zwar kann nur ein Teil der Studienabbrüche auf unzureichende Qualität der Lehre und der Studienbedingungen zurückgeführt werden, dennoch können diese die Entscheidung zum Studienabbruch verstärken bzw. bei schwierigen persönlichen Situationen den Studienerfolg erschweren. | <sup>114</sup> Vorläufigen Erhebungen zufolge ist seit Beginn der COVID-19-Pandemie bislang noch kein erhöhter Studienabbruch zu verzeichnen. | <sup>115</sup>

Im Prüfungsjahr 2019 schlossen 33,6 % der Absolventinnen und Absolventen ihr Studium innerhalb der Regelstudienzeit ab (vgl. **Abbildung 4**), weitere 43,4 % innerhalb zweier zusätzlicher Semester. | <sup>116</sup> Aufgrund der guten Konjunkturlage fand im letzten Jahrzehnt ein Großteil der Akademikerinnen und Akademiker den Umfragen zufolge eine im Hinblick auf ihre fachlichen Fähigkeiten und Bezahlung angemessene Beschäftigung. Laut DZHW-Absolventenpanel sind gut 90 % der Hochschulabsolventinnen und -absolventen fünf Jahre nach dem Studienabschluss erwerbstätig. | <sup>117</sup> Die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf den Arbeitsmarkt für Akademikerinnen und Akademiker sind zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Empfehlungen noch nicht abzusehen.

## V.2 Umfragen zu Qualitätsaspekten

Zur Ermittlung der Lehr- und Studienqualität werden regelmäßige Umfragen unter Studierenden und teilweise auch unter Lehrenden durchgeführt. Hochschul- bzw. studiengangspezifische Umfragen geben hochschulintern Anhaltspunkte zur Nachsteuerung, erlauben aber keinen Vergleich zwischen den Hochschulen bzw. Fakultäten, da die Methoden, Aggregationsniveaus und Befragungssitens

| <sup>113</sup> Die Abbruchquote im Bachelor an Fachhochschulen hat sich 2018 um 2 Prozentpunkte auf 23 % verbessert. Vgl. Heublein et al. (2020). Zu beachten ist, dass die Berechnungen von Erfolgs- und Abbruchquoten bisher auf unterschiedlichen methodischen Ansätzen basieren und zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Mit der 2017 eingeführten Studienverlaufsstatistik wird es erst in einigen Jahren möglich sein, die Studienfach- und Hochschulwechsel vollständig zu identifizieren, wodurch die ermittelten Abbruchquoten ggf. geringer ausfallen könnten.

| <sup>114</sup> Vgl. Heublein et al. (2017), nach Abb. 4.2. sowie S. 83–93 und S. 175 ff. Zum Thema Studienabbrüche vgl. auch WR (2015b), S. 82–93.

| <sup>115</sup> Vgl. Marczuk, Multrus, Lörz (2021), S. 3.

| <sup>116</sup> Statistisches Bundesamt: Fachserie 11/Reihe 4.3.1 (Nichtmonetäre Kennzahlen), nach Tab. 22.1 für Absolventen im Erst-, Zweit- und konsekutiven Masterstudium (ohne Promotionen und Sonstiger Abschluss).

| <sup>117</sup> Vgl. Briedis, Klüver, Trommer (2016), S. V.

unterschiedlich sind. Hochschulübergreifende Umfragen setzen hingegen einheitliche Fragebogeninventare an Hochschulen gleichzeitig ein. Solche Befragungsinstrumente haben zwar auf einzelne Hochschulen bezogen eher geringe Fallzahlen, die bundesweit aggregierten Ergebnisse geben jedoch Auskunft über bestimmte Tendenzen im Hochschulsystem. In chronologischer Langzeitbetrachtung sind solche Umfragen nur eingeschränkt aussagekräftig, da eine Studierendekohorte zumeist nur einmal befragt wird.

Laut Studienqualitätsmonitor studieren die meisten befragten Studierenden gern an ihrer Hochschule (74,9 %) und sind mit den Studienbedingungen überwiegend zufrieden (66,0 %), ebenso mit der Qualität der Lehrveranstaltungen (73,1 %) und der Betreuung durch Lehrende (63,6 %). Ein knappes Drittel fühlt sich durch die Folgen der Massifizierung wie überfüllte Lehrveranstaltungen (28,5 %), schlechte Wahlmöglichkeiten (29,8 %) und unzureichende Laborplätze (29,2 %) beeinträchtigt. |<sup>118</sup> In deutschlandweiten Längsschnittstudien, die Umfragewerte verschiedener Kohorten gegenüberstellen, werden die Qualität der Lehre, die Studienorganisation und die Studienbedingungen von Studierenden kontinuierlich besser bewertet. |<sup>119</sup> Auch im Hinblick auf die Bewertung des „Sozialen Klimas“ sind Verbesserungen festzustellen. |<sup>120</sup>

Dennoch bleiben Kritikpunkte bestehen. Insbesondere die unzureichende zeitliche Flexibilität in der Studienorganisation und die hohe Prüfungsdichte werden aus studentischer Sicht häufig moniert. Einen guten Studienaufbau attestierten im WS 2015/16 nur 33 % der Studierenden an Universitäten sowie 32 % an Fachhochschulen. Beklagt wurden ein häufig als zu groß empfundener Lernaufwand für Prüfungen (71 %) und zu viele Prüfungen pro Semester (52 %). |<sup>121</sup> Umfragen

|<sup>118</sup> Willige, Grützmaker, Sudheimer (2018), S. 4, S. 26 und S. 29. In den Studienqualitätsmonitor 2018 konnten bundesweit 3.025 Studierende an Universitäten und Fachhochschulen einbezogen werden; die repräsentativen Vergleichszahlen wurden wie in den Vorjahren über das HISBUS-Studierendenpanel erhoben. Die aggregierten Prozentangaben beruhen dort auf jeweils 5-stufiger Skala von „keine Schwierigkeiten“ bis „große Schwierigkeiten“ (Qualität Lehrveranstaltungen), „überhaupt nicht“ bis „sehr stark“ (Stärke des Faches in Hinblick auf gute Kurs-/Modul-Wahlmöglichkeiten) sowie „nie“ bis „sehr häufig“ (Verfügbarkeit von Laborplätzen).

|<sup>119</sup> Vgl. Bargel (2017), S. 38 f. und S. 44 f.

|<sup>120</sup> Vgl. Multrus et al. (2017a), S. 38 f. sowie S. 45. Die dortigen Bewertungen beruhen auf einer Skala von „0 = nie“ bis „6 = sehr häufig“ (Vorbereitung der Lehrenden) sowie von „0 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „6 = trifft voll und ganz zu“ (Bewertung des sozialen Klimas in Hinblick auf das Vorhandensein von Konkurrenz, Beziehungen, Überfüllung).

|<sup>121</sup> Vgl. Multrus et al. (2017b), S. 9.

während der Ausnahmesituation der COVID-19-Pandemie werden hier für die allgemeine Qualitätsbewertung nicht herangezogen, zumal die Pandemie noch andauert und Bewertungen sich mit deren Dauer ändern können. | <sup>122</sup>

Befragungen von Lehrkräften zeigen, dass die Zufriedenheit der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler mit ihren Arbeitsbedingungen im Durchschnitt auf gleichem Niveau (rd. 61 % Zufriedenheit bei Professorinnen und Professoren an Universitäten und rd. 53 % bei Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen) verblieben ist. | <sup>123</sup> Auch eine Befragung unter 8.200 Lehrenden im Auftrag der HRK kam zu dem Schluss, dass die Lehrenden insgesamt mit ihrer beruflichen Situation überwiegend zufrieden seien. | <sup>124</sup>

### V.3 Feedback- und Austauschformate

An den Hochschulen hat sich die studentische Bewertung von Lehrveranstaltungen, Modulen, Studienorganisation sowie von Beratungs- und Unterstützungsangeboten durch quantitative und qualitative Befragungen flächendeckend etabliert. Dabei steht zumeist die Zufriedenheit der Studierenden mit den Aktivitäten der Lehrenden bzw. der Personen in Support und Beratung im Vordergrund. Zwar ist die Zufriedenheit ein wichtiges Merkmal, der Zusammenhang zu Lern- und Studienerfolg und damit zum entscheidenden Qualitätsaspekt ist aber nicht immer gegeben. | <sup>125</sup> Auch sind einseitig auf die Bewertung des Engagements anderer fokussierte Abfragen zur Selbstreflexion über die eigene Mitverantwortung ungeeignet. Zudem wirkt sich die Beteiligung der Studierenden bei einer *ex post*-Befragung nicht mehr auf die eigene Lehrveranstaltung aus, weshalb Studierende dieses Feedback häufig als wirkungslos empfinden. | <sup>126</sup> Zwar gibt es vereinzelt Ansätze, die Studierende zur Selbstreflexion über ihr Lern- und Studienverhalten anregen | <sup>127</sup>, insgesamt aber findet unter den Beteiligten nur wenig gemeinsame Reflexion über die Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen oder Formate statt. Manche Lehrenden erbitten durchaus Feedback von Studierenden jenseits von

| <sup>122</sup> Erste Reaktionen von Lehrenden und Studierenden zur Studiensituation während der COVID-19-Pandemie würdigen insbesondere die zeitnah bewältigte Umstellung auf digitale Formate. Vielerorts fehlen Studierenden sowie Lehrenden aber der persönliche Austausch sowohl mit- als auch untereinander. Vgl. Marczuk, Multrus, Lörz (2021), insb. S. 6 und S. 8; SV (2020b).

| <sup>123</sup> Schneijderberg, Götze (2020), Tabelle 3.3.1. sowie S. 69. Es ist zu berücksichtigen, dass es sich bei dieser Studie um keine Panelbefragungen handelt, die individuelle Zusammensetzung der Kohorten ist daher bei jeder Befragungswelle unterschiedlich.

| <sup>124</sup> Vgl. Schomburg, Flöther, Wolf (2012).

| <sup>125</sup> Uttl, White, Gonzalez (2017), S. 22–42.

| <sup>126</sup> Vgl. Frank, Weiß, Bitterer (2019), S. 69–78.

| <sup>127</sup> Vgl. z. B. Teaching Analysis Poll: <https://www.dghd.de/news/teaching-analysis-poll-tap/>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

Lehrveranstaltungsevaluationen, etwa wenn sie neue Lehrformate ausprobieren. Sie sind jedoch enttäuscht, wenn sich Studierende auf eine vertiefte Diskussion über gegenseitige Erwartungen, Ziele und Wirkungen nicht einlassen. Dies wird vielfach damit begründet, dass Studierende negative Auswirkungen auf ihre Note befürchten. |<sup>128</sup>

Auch im Hinblick auf vielfältige Maßnahmen zur Unterstützung des Studienerfolgs bestehen vielfach noch unzureichende Erkenntnisse über die Wirksamkeit von solchen Interventionen. |<sup>129</sup> Der Abschlussbericht über den „Qualitätspakt Lehre“ konstatiert, dass hochschulische Evaluationen von QPL-Maßnahmen „selten darauf ausgerichtet waren, Wirkungen der Maßnahmen zu messen“ und sich „häufig auf die Betrachtung der Zufriedenheit mit den durchgeführten Maßnahmen“ beschränkten. |<sup>130</sup>

An einigen Hochschulen sind Ansätze festzustellen, die Wirksamkeitsüberprüfung diskursiv, durch regelmäßigen Austausch zwischen Lehrenden und Studierenden, u. U. moderiert von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus der Hochschuldidaktik und dem Hochschulmanagement, zu initiieren. Dabei werden Workshops durchgeführt, zu denen sehr breit eingeladen wird und an denen sich nicht nur Studiengangverantwortliche und gewählte Studierendenvertretungen beteiligen. Verbesserungsmaßnahmen werden festgehalten und die Ergebnisse in einem späteren Workshop besprochen. |<sup>131</sup> Andere Hochschulen initiieren solche Austauschformate, um eine breitere Beteiligung bei der Erarbeitung der Lehrstrategie zu erreichen und unterstützen die daraus entstandenen *bottom up*-Prozesse. |<sup>132</sup> Auch gibt es an einigen Hochschulen Initiativen, die studentische Partizipation in der Hochschullehre zu fördern und Studierende wie Lehrende dabei zu unterstützen, Erneuerungen in der Lehre zu entwickeln und umzusetzen. |<sup>133</sup> Einige Hochschulen beziehen auch externe Akteurinnen und Akteure, z. B. Kooperationspartner aus anderen Hochschulen, mit ein. |<sup>134</sup>

|<sup>128</sup> Vgl. Rybnikova, Scholz (2015), S. 118–123.

|<sup>129</sup> Vgl. Erdmann, Mauermeister (2016); Hofmann et al. (2020), S. 18.

|<sup>130</sup> Vgl. Schmidt et al. (2020), S. 80 f. und S. 93 f.

|<sup>131</sup> Vgl. z. B. Rating-Konferenzen an der ETH Zürich: <https://ethz.ch/de/die-eth-zuerich/lehre/lehrentwicklung/curriculumsentwicklung/evaluation-von-curricula.html>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>132</sup> Vgl. die Initiative „Studium und Lehre 2030. Zukunft gemeinsam gestalten“ an der FU Berlin: <https://www.fu-berlin.de/sites/zukunft-lehre/index.html>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>133</sup> Vgl. das Projekt „Hochschullehre und studentische Partizipation“ des Universitätskollegs Hamburg: <https://www.universitaetskolleg.uni-hamburg.de/ueber-uns/projektbereiche/hochschullehre-und-studentische-partizipation.html>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>134</sup> Vgl. „Kollegiale Audits“ an der Universität Mainz: <https://www.zq.uni-mainz.de/akkreditierung/>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

### VI.1 Diversität und Durchlässigkeit

Chancengleichheit und eine bessere Durchlässigkeit im Hochschulsystem waren wesentliche Ziele der Bund-Länder-Programme „Hochschulpakt 2020“, „Qualitätspakt Lehre“ sowie „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Mit der Öffnung der Hochschulen für mehr Studierende sollte auch bisher unterrepräsentierten Studierendengruppen ein Studium ermöglicht werden. Dies betrifft Studierende aus nicht-akademischen Elternhäusern, mit Migrationshintergrund, aus dem Ausland, ohne Abitur, Studierende mit Berufserfahrung, in dualen oder weiterbildenden Angeboten sowie Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen.

Da nicht für alle Diversitätsmerkmale Vollerhebungen existieren, können häufig nur Werte aus repräsentativen Umfragen herangezogen werden. Der 21. Sozialerhebung zufolge hat sich der Anteil von Studierenden, bei denen beide Eltern über einen akademischen Abschluss verfügen (Bildungsherkunft „hoch“), seit den 1990er Jahren verdoppelt (1991: 12 %; 2016: 24 %), während sich der Anteil von Studierenden, bei denen nur ein Elternteil über einen akademischen Abschluss verfügt (Bildungsherkunft „gehoben“), moderat erhöhte (1991: 24 %; 2016: 28 %); gleichzeitig sanken die Anteile von Studierenden mit Eltern ohne akademischen Abschluss (Bildungsherkunft „mittel“ und „niedrig“; 1991: 64 %; 2016: 48 %) (vgl. **Abbildung 5**). |<sup>135</sup> Ergänzend ist anzumerken, dass sich im selben Zeitraum auch das Bildungsniveau der Elterngeneration erhöht hat. Insofern geben die berichteten Anteile Auskunft über die Veränderung der Diversität der Studierenden nach Bildungsherkunft, nicht jedoch über die Entwicklung von Chancengleichheit beim Zugang zum Studium. |<sup>136</sup>

Der Anteil an Studienanfängerinnen und -anfängern ohne schulische Studienberechtigung (sog. „Dritter Bildungsweg“) bewegt sich auf einem sehr niedrigen Niveau (2014: 2,6 %; 2016: 2,3 %; 2018: 2,7 %), |<sup>137</sup> während der Anteil von Studie-

|<sup>135</sup> Vgl. Middendorff et al. (2017), nach Bild 3.5.

|<sup>136</sup> Der Anteil der Akademikerinnen und Akademiker an der Gesamtbevölkerung hat sich im selben Zeitraum mehr als verdoppelt (1991: 8,8 %; 2019: 18,5 %). Es wären ausführliche Berechnungen notwendig, um die Anteile für die jeweilige Elterngeneration zu berechnen. Vgl. Statistisches Bundesamt: *Bildungsstand der Bevölkerung* (Ausgabe 2020), nach Tabelle 1.1.2 (1991; kumulierte Anteile für Fachhochschul- und Hochschulabschlüsse) sowie Tabelle 1.4.2 (2018; kumulierte Anteile für Bachelor-, Master-, Diplomabschlüsse und Promotionen); vor 2016 eingeschränkte Vergleichbarkeit wegen Umstellung der Stichproben-Grundlagen.

|<sup>137</sup> AGBB (2020), nach Tabelle F3-4web (Angaben für Hochschulen insgesamt). Nach Hochschularten differenziert vgl. hier Tabelle 1.

renden mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung seit dem Jahr 1994 von 34 % auf 22 % in 2016 abnahm. |<sup>138</sup> Der Anteil der Studentinnen (WS 1980/81: 37 %; WS 2019/20: 49 %) |<sup>139</sup> sowie der Studienanfängerinnen und -anfänger mit einer im Ausland erworbenen Studienberechtigung hat sich seit Beginn der 1980er Jahre und insbesondere nach 2000 deutlich erhöht (2000: 15,7 %; 2014: 19,8 %; 2018: 23,4 %). |<sup>140</sup> Der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund ist seit 2001 mit knapp einem Viertel stabil geblieben. |<sup>141</sup> Bei 3 % der zuletzt im WS 2015/16 befragten Studierenden lag eine Behinderung vor, weitere 9 % litten an einer chronischen Erkrankung. |<sup>142</sup>

Zugleich wird von den Lehrkräften eine stärkere Heterogenität der Studierenden wahrgenommen. Das ist auch ein Effekt der gestiegenen Studierendenzahlen. Zwar sind die prozentualen Anteile im Hinblick auf viele (statistisch erhebbare) Merkmale der Studierenden gleichgeblieben oder gesunken, die absoluten Zahlen dahinter sind jedoch deutlich angestiegen. Entsprechend ist auch das Bewusstsein für unterschiedliche Unterstützungsbedürfnisse gestiegen und verstärkt als Handlungsfeld von Hochschulen und Politik wahrgenommen worden.

## VI.2 Zulassungs- und Auswahlverfahren

Der Zugang sowie die Zulassungs- und Auswahlverfahren zum Hochschulstudium werden oft mit dem Aspekt der Durchlässigkeit und Diversität verknüpft. Heute steht einem ausdifferenzierten Angebot an Studiengängen eine hohe Zahl Studieninteressierter gegenüber. Damit verbunden ist der Anspruch, eine möglichst gute Passung zwischen den unterschiedlichen Voraussetzungen bzw. Bildungsambitionen von Studierenden und den hochschulspezifischen Studienangeboten herzustellen. Mit dem Aspekt der Passfähigkeit rückt auch die Eignung der Studierenden und damit deren Studierfähigkeit in den Fokus.

Um Studieninteressierte in ihrer Entscheidung zu unterstützen und geeignete Studierende zu gewinnen, wurden sowohl bundesweite Informationsportale |<sup>143</sup> als auch landesweite sowie hochschuleigene fach- und studiengangspezifische Online-Self-Assessments (OSA) zur Einschätzung der fachlichen und persönlichen

|<sup>138</sup> Vgl. Middendorff et al. (2017), S. 29 f. sowie Bild 3.7.

|<sup>139</sup> BMBF-Datenportal, nach Tabelle 2.5.24.

|<sup>140</sup> AGBB (2020), nach Tabelle F3-4web (Angaben für Hochschulen insgesamt). Nach Hochschularten differenziert vgl. hier Tabelle 1.

|<sup>141</sup> AGBB (2016), nach Tab. H2.29web.

|<sup>142</sup> Vgl. Middendorff et al. (2017), S. 8 f.

|<sup>143</sup> Vgl. HRK-Hochschulkompass: Selbsterkundungstool der Bundesagentur für Arbeit „Schritt für Schritt zum passenden Studium“.

Voraussetzungen eingerichtet. |<sup>144</sup> Bundesweiten Umfragen zufolge halten Studierende solche Angebote nicht immer für hilfreich bzw. für nicht unbedingt aussagekräftig. |<sup>145</sup> Der Wissenschaftsrat hat den Eindruck, dass OSA auch als ein Marketing- oder als ein (unverbindliches) Selbstselektionsinstrument eingesetzt werden, wenn zum Beispiel die Aufgaben für zulassungsbeschränkte Studiengänge deutlich schwerer ausfallen als in nicht ausgelasteten Fächern oder wenn der Zusammenhang zu Aufgaben, die später tatsächlich in dem entsprechenden Studiengang bearbeitet werden, schwer erkennbar ist.

Eine Zulassung zum Studium nach bestimmten Kriterien ist in der Regel nur in zulassungsbeschränkten Studiengängen möglich. |<sup>146</sup> Von einigen Hochschulleitungen wird die Auswahl von Studierenden als ein wirkungsvolles Instrument angesehen, das Profil der eigenen Institution zu schärfen. Sie plädieren dafür, für alle zulassungsbeschränkten Studiengänge fachspezifische Eignungstests einzuführen. |<sup>147</sup> Einige staatliche Hochschulen nutzen bereits solche Tests, in Verbindung mit der Schul- bzw. Bachelorabschlussnote und weiteren Kriterien. Ersten Studien zufolge erfassen die meisten untersuchten Tests überwiegend kognitive Kompetenzen (Intelligenz, Verständnis, Fachwissen) sowie Motivation und Leistungsbereitschaft, die bereits beim Abitur eine wichtige Rolle spielen. |<sup>148</sup>

### VI.3 Maßnahmen zur Sicherung des Studienerfolgs

Verschiedene Biographien, Herkunftsmilieus, Lebenssituationen, Vorwissen und Fähigkeiten sowie Motivation ergeben in ihrer Kombination eine Vielfalt individueller Dispositionen. Bestimmte Dispositionen und Merkmalkonstellationen können erfolgreiche Studienverläufe beeinträchtigen. |<sup>149</sup> Zur Unterstützung von Studierenden haben die Hochschulen zahlreiche Angebote entwickelt, z. B. Brückenkurse, Tutorials zur Studienorganisation, außercurriculare Kurse zur Verbesserung von sozialen Kompetenzen, Mentoring-Programme sowie

|<sup>144</sup> Vgl. auch das OSA-Portal, das eine Übersicht deutschsprachiger Online-Assessments zur Studienorientierung an Hochschulen bietet: <https://www.osa-portal.de/>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

|<sup>145</sup> Laut DZHW-Studienqualitätsmonitor werden online-basierte Eingangstests nur von knapp der Hälfte der Befragten als nützlich empfunden. Vgl. Grützmaker, Willige (2016), S. 12.

|<sup>146</sup> In zulassungsfreien Studiengängen wird der Zugang zum Hochschulstudium (d. h. die formale Qualifikation für eine Studienberechtigung) für die grundständigen Studiengänge i. d. R. durch allgemeine, fachgebundene oder Fachhochschulreife, für die Master-Studiengänge durch den ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss (i. d. R. Bachelor) nachgewiesen. Daneben bestehen Zugangsmöglichkeiten für beruflich qualifizierte durch z. B. eine Aufbauprüfung, Aufstiegsfortbildung sowie Eignungs- bzw. Begabtenprüfungen.

|<sup>147</sup> Vgl. das von Leitungen mehrerer Hochschulen unterschriebene Positionspapier der Konrad-Adenauer-Stiftung (2018).

|<sup>148</sup> Vgl. Braun, Hannover (2021).

|<sup>149</sup> Vgl. AGBB (2018), S. 163 sowie (2020), S. 178.

Instanzen für unterschiedliche Beratungsanliegen. Zusätzlich wird von den Hochschulen zunehmend erwartet, dass sie auch Hilfe in persönlichen, familiären, wirtschaftlichen oder gesundheitlichen Problemsituationen leisten, die nicht durch das Studium verursacht sind, aber erfolgreiche Studienverläufe behindern können. Diese Aufgaben werden teilweise von Studenten- bzw. Studierendenwerken übernommen, aber auch an Hochschulen wird entsprechende Expertise aufgebaut, in zentralen Beratungsstellen, an Fakultäten und auch in Fachschaften. Dabei ist ein starker Rückgang in der Nutzung von Angeboten der Zentralen Studienberatung, der Akademischen Auslandsämter als auch der studentischen Studienberatung zu verzeichnen. |<sup>150</sup> Auch zeugen Auswertungen der Projekte aus dem „Qualitätspakt Lehre“ davon, dass Hochschulen mitunter Schwierigkeiten haben, Studierende mit Beratungs- und Unterstützungsangeboten zu erreichen. |<sup>151</sup>

Um trotz Heterogenität möglichst allen Studierenden ein erfolgreiches Studium zu ermöglichen, gewinnt die **Phase der Studienvorbereitung und des Studieneingangs** an Bedeutung. |<sup>152</sup> Nahezu jede Hochschule verfügt heute über entsprechende Informations-, Beratungs-, Orientierungs- und Unterstützungsangebote, z. B. fachübergreifende oder fachbezogene Online-Self-Assessments, Orientierungsprogramme, Beratung zur Studienverlaufsplanung oder sog. „Buddy-Programme“, bei denen Studienanfängerinnen und -anfänger von Studierenden aus einem höheren Fachsemester unterstützt werden. Die meisten Maßnahmen sind auf die Herstellung der Studierfähigkeit ausgerichtet, wie etwa darauf, Wissens- und Kompetenzdefizite auszugleichen und Studierende dabei zu unterstützen, sich an die bestehenden Strukturen, Abläufe sowie an die Curricula und Veranstaltungsformate anzupassen. Neben dem Übergang an die Hochschule stehen auch die Übergangsphasen in ein weiterführendes Studium bzw. in den Beruf im Fokus. Neue Formen der Studienorganisation, wie etwa flexible Studienformate, curriculare oder didaktische Konzepte, die den gesamten Student-Life-Cycle einer Reform unterziehen, stellen eher eine Ausnahme dar. |<sup>153</sup> Durch professorale Mentorinnen und Mentoren begleitete Selbstreflexion des eigenen Studienfortschritts sowie curriculare Angebote (z. B. interdisziplinäre Projektkurse zu Studienbeginn) sind nur an wenigen Hochschulen vorhanden. |<sup>154</sup>

|<sup>150</sup> Vgl. Multrus et al. (2017b), S. 14 mit Tabelle 4.

|<sup>151</sup> Vgl. Schmidt et al. (2016), S. 56 ff. Auch die Studierendenumfragen des DZHW ergeben, dass ca. 40 % der Studierenden keine Beratungsangebote in Anspruch nimmt. Vgl. Bargel et al. (2014), S. XI.

|<sup>152</sup> Vgl. hierzu auch die Publikationen und Handreichungen des HRK-Projekts „nexus - Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“, das 2014 bis 2020 durchgeführt und mit den Mitteln des BMBF gefördert wurde. <https://www.hrk-nexus.de/themen/studieneingangsphase/>, zuletzt abgerufen am 31. März 2022.

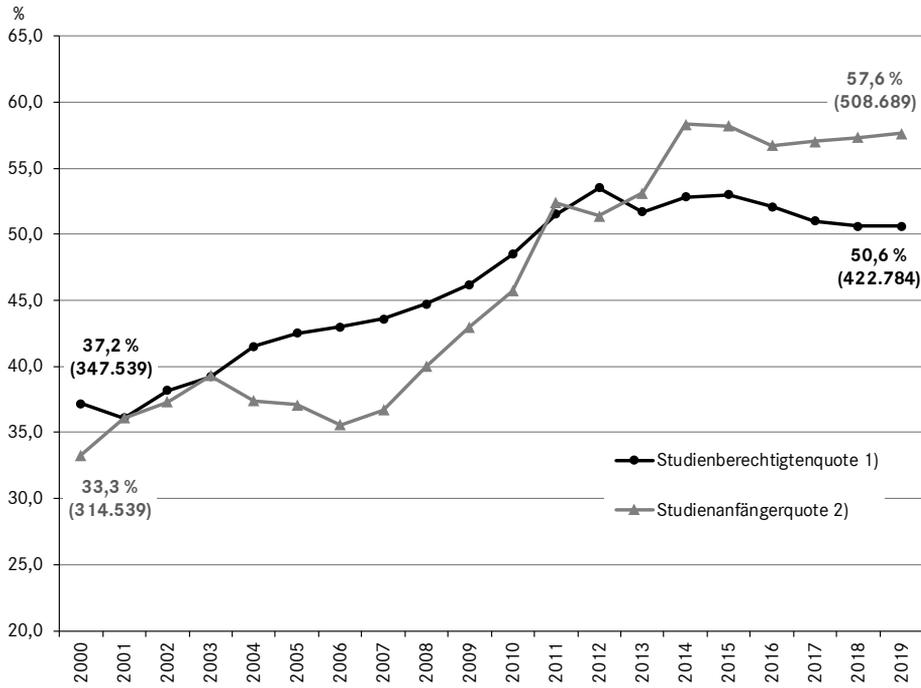
|<sup>153</sup> Vgl. Hanft et al. (2015), S. 23.

|<sup>154</sup> Vgl. Hill, Key (2019), S. 26 f. und S. 50 f.

---

Abbildung 1	Entwicklung der Studienberechtigtenquote sowie der Studienanfängerquote von 2000 bis 2019	103
Abbildung 2	Entwicklung der Studienanfängerzahlen (1. Hochschulsesemester) nach Hochschularten von WS 2000/01 bis WS 2019/20	104
Abbildung 3	Entwicklung der Studierendenzahlen nach Hochschularten von WS 2000/01 bis WS 2019/20	105
Abbildung 4	Anteil der Absolvent/-innen in Regelstudienzeit (RSZ) im Erst-, Zweit- und konsekutiven Masterstudium (ohne Prom. und Sonst. Abschluss) nach Hochschularten von Prüfungsjahr 2010 bis 2019	106
Tabelle 1	Studienanfänger/-innen nach Art der Studienberechtigung und Hochschularten von Studienjahr 2008 bis 2018 (Anteile in %)	107
Abbildung 5	Bildungsherkunft der Studierenden nach Herkunftsgruppen von 1991 bis 2016	108
Tabelle 2	Entwicklung der Zahl der grundständigen Studiengänge nach Art der Zulassungsbeschränkung von WS 2006/07 bis WS 2020/21	109
Tabelle 3	Grundständige Studiengänge nach Art der Zulassungsbeschränkung und Ländern zum WS 2020/21	110
Tabelle 4	Betreuungsrelationen an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen nach Fächergruppen von WS 1995/96 bis WS 2019/20	111
Tabelle 5	Betreuungsrelationen an Allgemeinen Fachhochschulen nach Fächergruppen von WS 1995/96 bis WS 2019/20	112
Abbildung 6	Betreuungsrelationen insgesamt nach Hochschularten von WS 1995/96 bis WS 2019/20	113
Abbildung 7	Laufende Ausgaben (Grundmittel) für Lehre und Forschung je Studierenden nach Hochschularten von 2000 bis 2018 (preisbereinigt ab 2010; in Tsd. EUR)	114
Tabelle 6	Anrechnungsmöglichkeiten und -faktoren laut LVVO	115

**Abbildung 1 Entwicklung der Studienberechtigtenquote sowie der Studienanfängerquote von 2000 bis 2019**



1) Bis 2005 bezieht sich der Anteil der Studienberechtigten auf den Durchschnitt der 18- bis unter 21-jährigen Wohnbevölkerung. Ab 2009 werden gemäß dem Quotensummenverfahren die Quoten für einzelne Geburtsjahrgänge berechnet. Bevölkerung bis 2013 auf Basis früherer Zählungen, Bevölkerung ab 2014 auf Grundlage des Zensus 2011. Für 2007 bis 2013 um die doppelten Abiturjahrgänge bereinigte Werte.

2) Studienanfänger/-innen im 1. Hochschulsemester im jeweiligen Studienjahr (SoSe und folgendes WiSe). Bevölkerung bis 2013 auf Basis früherer Zählungen, Bevölkerung ab 2014 auf Grundlage des Zensus 2011.

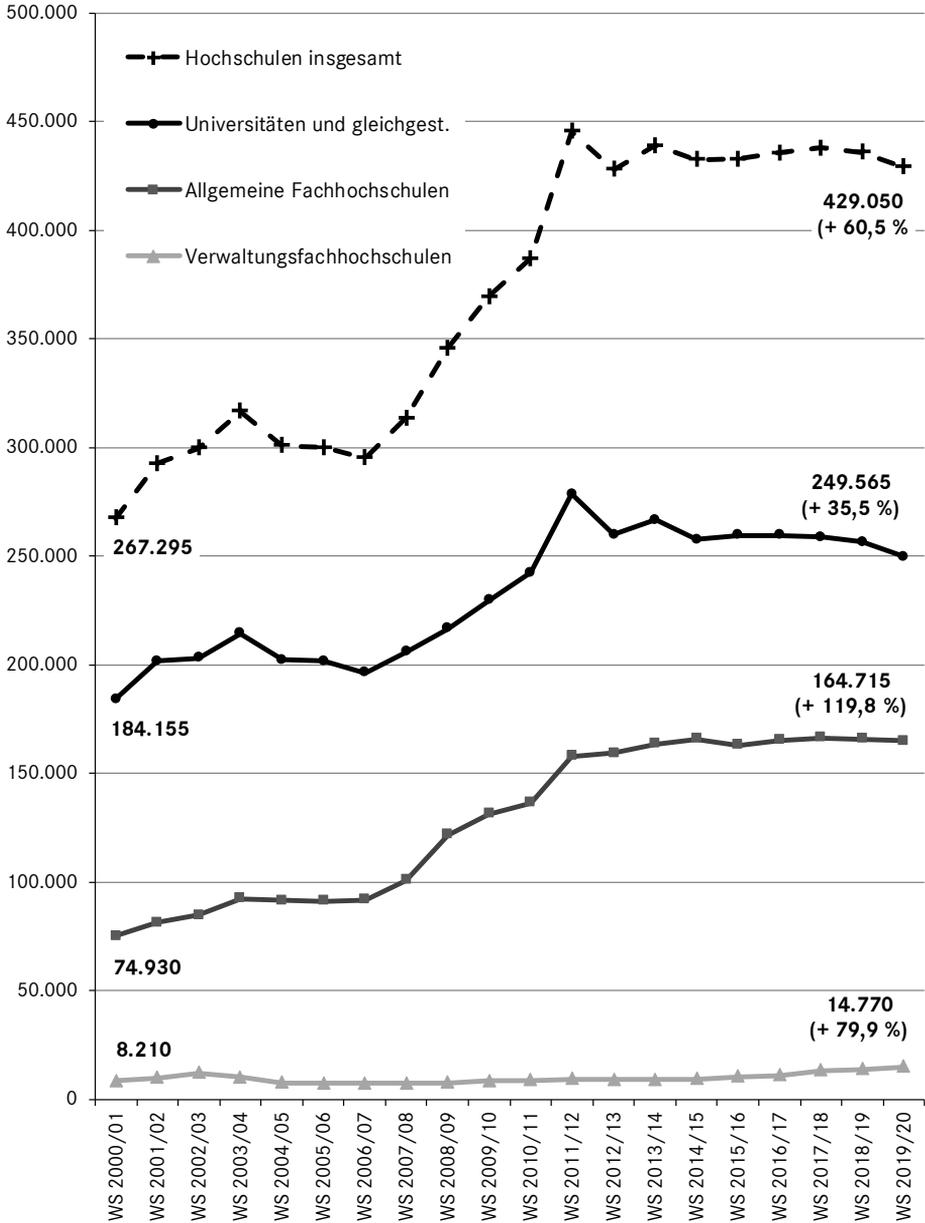
Quelle: BMBF-Datenportal, nach Tab. 2.5.75 basierend auf den Nichtmonetären Kennzahlen des Statistischen Bundesamts (Fachserie 11/ Reihe 4.3.1).

*Hinweis zur Definition der Kennzahlen lt. Statistischem Bundesamt:*

Die Studienberechtigtenquote gibt an, wie hoch der Anteil der Absolvent/-innen allgemeinbildender und beruflicher Schulen (hier Deutsche und Bildungsinländer; ohne Externenprüfung) ist, die die Schule mit allgemeiner Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife verlassen und somit studienberechtigt sind. Die Kennzahl wird nach dem sog. Quotensummenverfahren berechnet. Für jeden einzelnen Geburtsjahrgang der Bevölkerung wird der aktuelle Anteil der Schulabsolvent/-innen mit Hochschulzugangsberechtigung ermittelt. Anschließend werden diese Anteile zu einer Summe aufaddiert. Zuletzt lag die Studienberechtigtenquote bei 50,6 %; dies bedeutet, dass auf Basis der Daten des Jahres 2019 etwa die Hälfte der Personen einer Kohorte im Laufe ihres Lebens die schulische Hochschulzugangsberechtigung erwirbt.

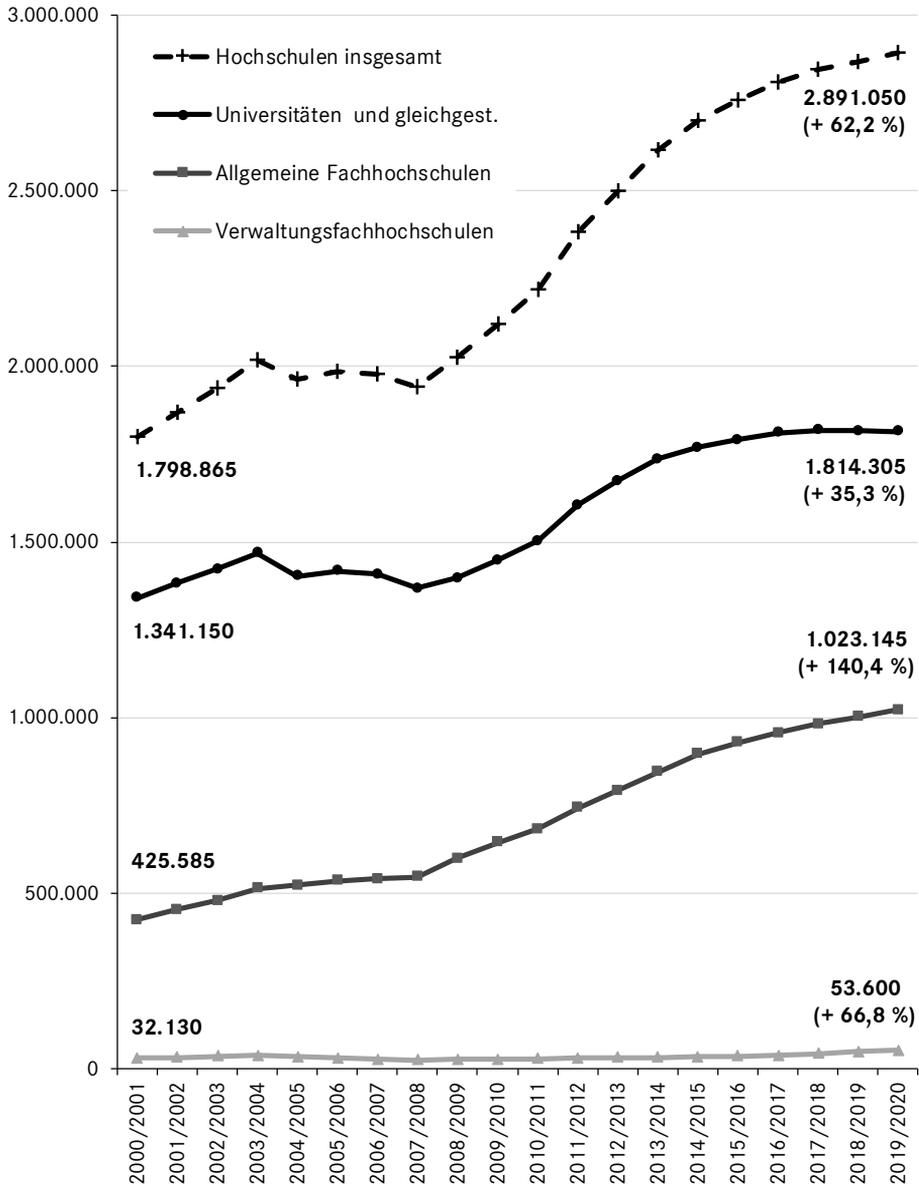
Die Studienanfängerquote gibt an, wie hoch der aktuelle Anteil der Studienanfänger/-innen im 1. Hochschulsemester (hier Deutsche und Ausländer) an der altersspezifischen Wohnbevölkerung ist und beschreibt das Ausmaß des realen „Zulaufs“ an die Hochschulen. Gemäß Quotensummenverfahren werden die Anteile für die betreffenden Altersjahrgänge aufsummiert. Durch die unterschiedlichen Ausgangs- und Bezugsgrößen kann die Studienanfängerquote rechnerisch über der Studienberechtigtenquote liegen.

**Abbildung 2 Entwicklung der Studienanfängerzahlen (1. Hochschulsemester) nach Hochschularten von WS 2000/01 bis WS 2019/20**



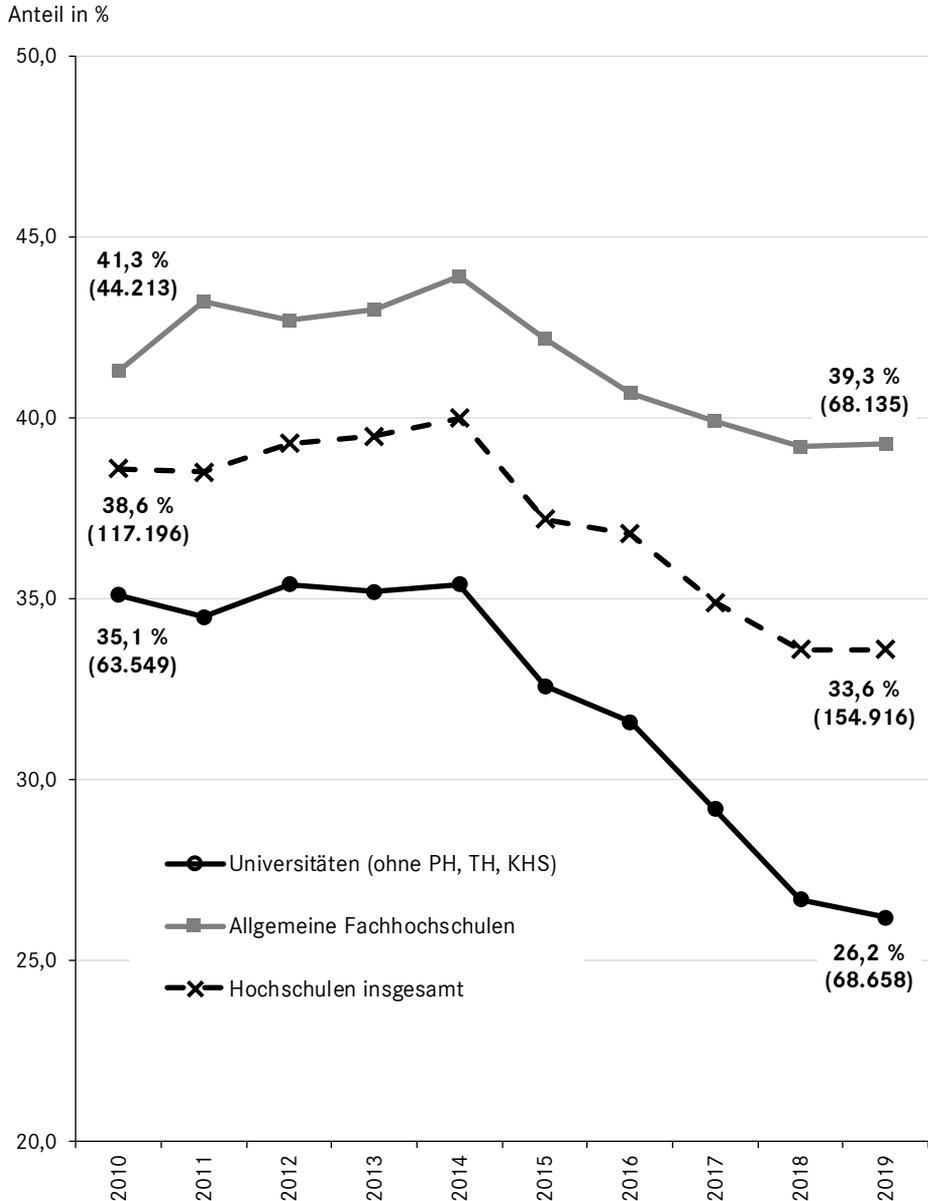
Quelle: ICE-Datenbankabfrage nach Hauptberichten des Statistischen Bundesamts.

**Abbildung 3 Entwicklung der Studierendenzahlen nach Hochschularten von WS 2000/01 bis WS 2019/20**



Quelle: ICE-Datenbankabfrage nach Hauptberichten des Statistischen Bundesamts.

**Abbildung 4 Anteil der Absolvent/-innen in Regelstudienzeit (RSZ) im Erst-, Zweit- und konsekutiven Masterstudium (ohne Prom. und Sonst. Abschluss) nach Hochschularten von Prüfungsjahr 2010 bis 2019**



Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11/Reihe 4.3.1 (fortlaufende Jahrgänge, vor 2010 kein Nachweis der RSZ), jeweils nach Tabelle 22.1. Die Berechnung der Anteile bezieht sich auf diejenigen Absolvent/-innen, für die Angaben zur RSZ vorliegen; deren Zahl kann geringfügig unter der tatsächlichen Zahl der Absolvent/-innen liegen.

**Tabelle 1 Studienanfänger/-innen nach Art der Studienberechtigung und Hochschularten von Studienjahr 2008 bis 2018 (Anteile in %)**

Weg zur Studienberechtigung	Studienjahr (SoSe und folgendes WiSe)					
	2008	2010	2012	2014	2016	2018
<b>Universitäten</b>						
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	74,2	72,7	70,7	67,9	66,9	65,1
(Berufs-)Fachschule, Berufsoberschule, Fachakademie	1,2	1,3	1,4	1,4	1,2	1,2
Fachoberschule	0,9	1,5	1,8	1,9	2,1	2,4
Zweiter Bildungsweg <sup>1)</sup>	1,8	1,7	1,6	1,7	1,4	1,3
Dritter Bildungsweg <sup>2)</sup>	0,5	1,5	1,9	1,6	1,5	1,4
Begabtenprüfung <sup>3)</sup>	0,2	0,2	0,1	0,1	0,3	0,3
Eignungsprüfung Kunst/Musik <sup>3)</sup>	0,3	0,3	0,2	0,2	0,3	0,3
Ausländ. Studienberechtigung (einschl. Studienkolleg)	19,5	20,0	21,7	24,5	26,1	28,0
Sonstiges und ohne Angabe	1,4	0,8	0,6	0,6	0,4	0,4
<b>Fachhochschulen (ohne Verw-FH)</b>						
Gymnasium, Fachgymnasium, Gesamtschule	49,7	46,1	48,8	48,4	50,8	51,1
(Berufs-)Fachschule, Berufsoberschule, Fachakademie	11,1	12,2	10,9	10,1	10,2	9,4
Fachoberschule	19,6	20,2	17,4	15,7	14,0	13,6
Zweiter Bildungsweg <sup>1)</sup>	5,1	6,2	6,2	5,6	5,1	3,8
Dritter Bildungsweg <sup>2)</sup>	1,6	2,3	3,0	3,9	3,6	4,5
Begabtenprüfung <sup>3)</sup>	0,3	0,2	0,3	0,2	0,2	0,2
Eignungsprüfung Kunst/Musik <sup>3)</sup>	0,0	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2
Ausländ. Studienberechtigung (einschl. Studienkolleg)	10,0	10,0	10,7	13,0	14,7	16,7
Sonstiges und ohne Angabe	2,4	2,8	2,6	2,7	1,2	0,7

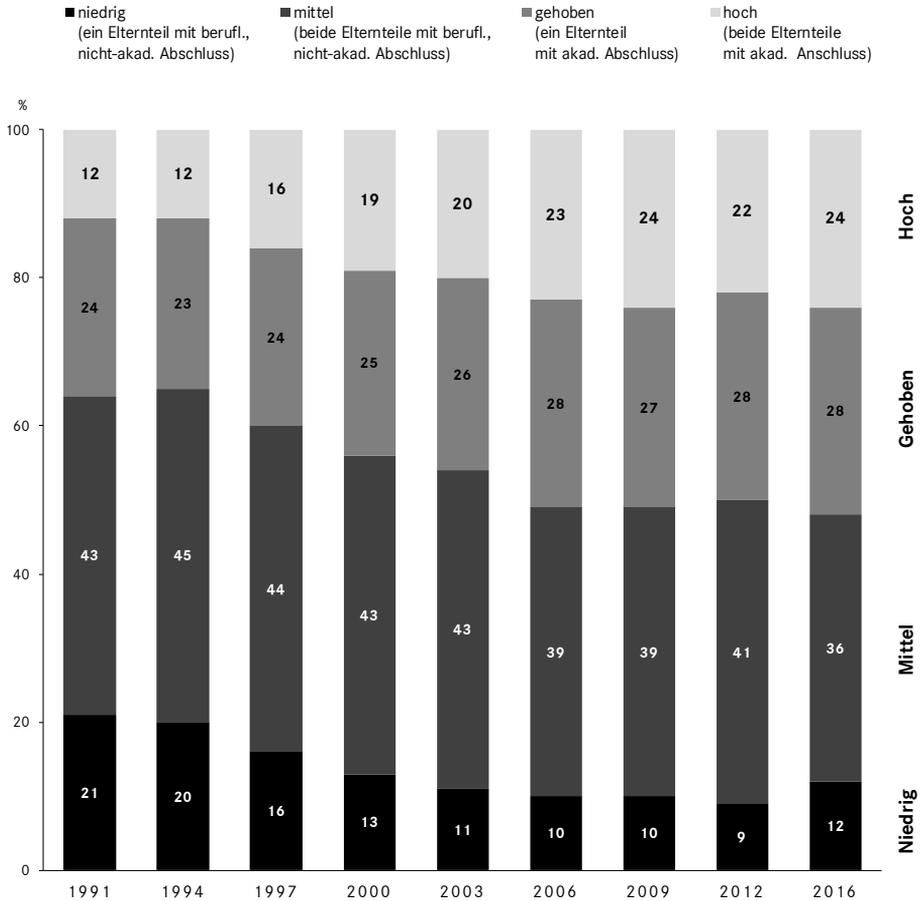
1) Abendgymnasien, Kollegs.

2) Studienanfänger/-innen ohne schulische Studienberechtigung, immatrikuliert aufgrund beruflicher Qualifizierung bzw. einer Aufstiegsfortbildung (z. B. Meister-, Technikerprüfung).

3) Seit 2016 werden beide Kategorien gemeinsam ausgewiesen.

4) Erwerb der HZB im Ausland, inkl. Studienkolleg u. Abschluss an deutscher Schule im Ausland.

**Abbildung 5** Bildungsherkunft der Studierenden nach Herkunftsgruppen von 1991 bis 2016



Quelle: Middendorff et al. (2017), nach Bild 3.5. Die 22. Sozialerhebung mit Daten für 2019 steht derzeit noch aus.

*Hinweis zur Bildungsherkunft:*

Das bildungssoziologische Konzept fasst die Merkmale der schulisch-beruflichen Bildung der Mutter und des Vaters einer Person zusammen und wird in vier Herkunftsgruppen untergliedert: „niedrig“ (nur ein Elternteil hat einen beruflichen, jedoch nicht-akademischen Abschluss), „mittel“ (beide Elternteile haben einen beruflichen, jedoch nicht-akademischen Abschluss), „gehoben“ (nur ein Elternteil hat einen akademischen Abschluss) und „hoch“ (beide Elternteile haben einen akademischen Abschluss).

Wintersemester <sup>1)</sup>	Grundständige Studiengänge insgesamt	davon nach Art der Zulassungsbeschränkung					
		Keine Zulassungsbeschränkung		Örtliche Zulassungsbeschränkung <sup>2)</sup>		Zentrales Vergabeverfahren	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
<b>Universitäten</b>							
2006/07	6.230	2.932	47,1	2.654	42,6	189	3,0
2007/08	6.135	2.747	44,8	2.598	42,3	163	2,7
2008/09	5.988	2.605	43,5	2.494	41,6	127	2,1
2009/10	5.217	2.679	51,4	2.440	46,8	98	1,9
2010/11	5.283	2.675	50,6	2.514	47,6	94	1,8
2011/12	5.556	2.722	49,0	2.744	49,4	90	1,6
2012/13	5.606	2.736	48,8	2.780	49,6	90	1,6
2013/14	5.645	2.679	47,5	2.875	50,9	91	1,6
2014/15	5.740	2.834	49,4	2.815	49,0	91	1,6
2015/16	5.752	3.020	52,5	2.641	45,9	91	1,6
2016/17	5.848	3.076	52,6	2.681	45,8	91	1,6
2017/18	5.624	3.176	56,5	2.281	40,6	91	1,6
2018/19	5.909	3.305	55,9	2.430	41,1	92	1,6
2019/20	5.990	3.385	56,5	2.395	40,0	94	1,6
2020/21	6.012	3.518	58,5	2.276	37,9	94	1,6
<b>Fachhochschulen</b>							
2006/07	2.157	654	30,3	1.322	61,3	27	1,3
2007/08	2.284	745	32,6	1.323	57,9	12	0,5
2008/09	2.450	861	35,1	1.361	55,6	17	0,7
2009/10	2.383	923	38,7	1.441	60,5	19	0,8
2010/11	2.580	1.044	40,5	1.526	59,1	10	0,4
2011/12	2.802	1.163	41,5	1.635	58,4	4	0,1
2012/13	3.072	1.441	46,9	1.631	53,1	-	-
2013/14	3.212	1.528	47,6	1.684	52,4	-	-
2014/15	3.290	1.686	51,2	1.604	48,8	-	-
2015/16	3.473	1.883	54,2	1.590	45,8	-	-
2016/17	3.548	1.998	56,3	1.550	43,7	-	-
2017/18	3.560	1.960	55,1	1.467	41,2	-	-
2018/19	3.679	2.155	58,6	1.343	36,5	-	-
2019/20	3.747	2.159	57,6	1.307	34,9	-	-
2020/21	3.857	2.338	60,6	1.213	31,4	-	-

1) Stand jeweils zum 1. September; ohne Studiengänge, in die keine Studienanfänger/-innen aufgenommen werden.

2) Ab WS 2017/18 ohne Auswahl- und Eignungsverfahren; diese Studiengänge sind in der Gesamtsumme enthalten.

Hinweis zu ggf. an 100 % fehlenden Anteilen: Es liegen keine Daten zu den Zulassungsmodalitäten vor.

Quelle: HRK: Statistiken zur Hochschulpolitik (fortlaufende Jahrgänge, jeweils Anhangtabelle 8; kein Nachweis vor 2006), eigene Anteilsberechnung auf Basis absoluter Zahlen.

**Tabelle 3 Grundständige Studiengänge nach Art der Zulassungsbeschränkung und Ländern zum WS 2020/21**

Land	Grundständige Studiengänge insgesamt <sup>1)</sup>	davon nach Art der Zulassungsbeschränkung					
		Keine Zulassungsbeschränkung		Örtliche Zulassungsbeschränkung <sup>2)</sup>		Zentrales Vergabeverfahren	
		Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %
BW	1.651	721	43,7	776	47,0	11	0,7
BY	1.623	1.200	73,9	284	17,5	16	1,0
BE	519	163	31,4	251	48,4	4	0,8
BB	203	137	67,5	56	27,6	-	-
HB	159	90	56,6	54	34,0	-	-
HH	306	122	39,9	162	52,9	3	1,0
HE	835	516	61,8	246	29,5	9	1,1
MV	258	191	74,0	60	23,3	5	1,9
NI	758	334	44,1	371	48,9	7	0,9
NW	2.138	1.344	62,9	709	33,2	15	0,7
RP	536	398	74,3	124	23,1	3	0,6
SL	162	55	34,0	80	49,4	3	1,9
SN	549	332	60,5	167	30,4	7	1,3
ST	342	249	72,8	81	23,7	4	1,2
SH	222	115	51,8	98	44,1	4	1,8
TH	377	327	86,7	26	6,9	3	0,8
Summe	10.638	6.294	59,2	3.545	33,3	94	0,9

1) Einsch. KHS und HS eigenen Typs; ohne Studiengänge, in die keine Studienanfänger/-innen aufgenommen werden.

2) Ab WS 2017/18 ohne Auswahl- und Eignungsverfahren.

Hinweis zu ggf. an 100 % fehlenden Anteilen: Es liegen keine Daten zu den Zulassungsmodalitäten vor.

Quelle: HRK: Statistiken zur Hochschulpolitik 1/2020, nach Tabelle 1.8.1 basierend auf Abfrage des HRK-Hochschulkompasses zum 1. September 2020.

	Geisteswiss. <sup>2)3)</sup>	Sport	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	Mathematik, Naturwiss. <sup>3)</sup>	Humanmedizin/ Gesundheitswiss. <sup>4)</sup>	Veterinärmedizin <sup>3)</sup>	Agrar-, Forst- und Ernährungswiss. <sup>3)</sup>	Ingenieurwiss.	Kunst, Kunstwiss.	Fächergruppen insg. <sup>5)</sup>
<b>Studierende<sup>1)</sup></b>										
1995	372.575	23.950	362.057	234.021	95.934	6.685	23.164	156.039	60.505	1.334.930
2000	372.493	25.948	346.283	230.671	91.125	6.490	20.290	119.941	60.163	1.273.404
2005	387.108	28.245	348.002	266.191	96.138	6.159	20.385	128.997	59.970	1.341.195
2010	392.365	25.864	348.999	273.979	95.864	6.423	21.706	173.134	58.770	1.397.104
2015 <sup>3)</sup>	313.825	26.353	547.864	255.798	109.518	-	34.984	327.841	62.192	1.678.375
2019	308.415	27.140	547.475	267.765	113.555	-	35.215	338.165	61.810	1.699.545
<b>Studierende<sup>1)</sup> je Hauptberuflichem wiss. und künstler. Personal insg.</b>										
1995	20	19	31	7	3	7	7	8	14	10
2000	20	21	28	7	2	6	6	6	13	10
2005	20	23	25	8	2	6	7	7	13	10
2010	17	17	20	6	2	5	6	7	11	8
2015 <sup>3)</sup>	17	14	19	6	2	-	7	10	10	9
2019	16	13	17	6	2	-	7	9	10	8
<b>Studierende<sup>1)</sup> je Hauptberuflichem/-r Professor/-in</b>										
1995	65	97	115	38	30	35	39	58	24	54
2000	70	118	108	39	28	31	36	46	24	54
2005	76	136	105	45	31	34	43	54	24	58
2010	72	121	93	44	32	38	47	71	21	57
2015 <sup>3)</sup>	74	106	93	46	33	-	55	90	22	63
2019	71	106	89	47	31	-	56	91	21	62

1) Studierende (ohne Promovierende) zum jeweiligen Wintersemester

2) Das Fach Gesundheitspädagogik wechselt zum WS 2004/05 den Studienbereich von Erziehungswiss. zu Gesundheitswiss. allg., d.h. von den Sprach- und Kulturwiss. zu Humanmedizin/ Gesundheitswiss.

3) Erläuterungen zur Änderung der Fächersystematik: Ab dem Wintersemester 2015/2016 wurde die Fächersystematik des Statistischen Bundesamts geändert. Hierbei handelt es sich unter anderem um textliche Änderungen, aber auch um die Zusammenlegung von Fächergruppen oder eine Verschiebung von Studienbereichen in andere Fächergruppen. So werden die Studienbereiche „Psychologie“, „Erziehungswissenschaften“ sowie der bisherige Studienbereich „Sonderpädagogik“ statt in der Fächergruppe „Geisteswissenschaften“ (bisher „Sprach- und Kulturwissenschaften“) jetzt in der Fächergruppe „Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ nachgewiesen. Der Nachweis des Studienbereichs „Informatik“ erfolgt statt in der Fächergruppe „Mathematik, Naturwissenschaften“ jetzt in der Fächergruppe „Ingenieurwissenschaften“. Die bisher separat nachgewiesene Fächergruppe „Veterinärmedizin“ ist in der Fächergruppe „Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin“ aufgegangen. Die Ergebnisse der Hochschulstatistik ab WS 2015/16 sind für die genannten Fächergruppen daher mit den Vorjahren nur eingeschränkt vergleichbar.

4) Ab WS 2004/05 enthält die Fächergruppe Humanmedizin den neuen Studienbereich Gesundheitswiss. allg. hinzu.

5) Ohne "Sonstige"; ohne Zentrale Einrichtungen.

-- = Kein Wert vorhanden.

Quelle: ICE-Datenbankabfrage nach Hauptberichten des Statistischen Bundesamts; eigene Weiterberechnungen anhand der Kopffzahlen. Die Personaldaten sind in der amtlichen Statistik nicht mit individuellen Lehrdeputaten hinterlegt, so dass keine Gewichtung anhand der tatsächlich erbrachten Lehrleistung vorgenommen werden kann. Auch den unterschiedlichen Gruppengrößen kann hier nicht Rechnung getragen werden.

### Betreuerelationen an Allgemeinen Fachhochschulen nach Fächergruppen von WS 1995/96 bis WS 2019/20

	Geisteswiss. <sup>2),3)</sup>	Sport	Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwiss.	Mathematik, Naturwiss. <sup>3)</sup>	Humanmedizin/ Gesundheitswiss. <sup>4)</sup>	Agrar-, Forst- und Ernährungswiss. <sup>3)</sup>	Ingenieurwiss.	Kunst, Kunstwiss.	Fächergruppen insg. <sup>5)</sup>
<b>Studierende<sup>1)</sup></b>									
1995	6.320	-	140.750	28.933	-	13.969	194.756	14.105	398.833
2000	9.282	-	179.762	44.284	-	14.355	162.387	15.481	425.551
2005	13.358	-	217.522	67.334	10.669	17.914	190.494	17.801	535.092
2010	14.620	230	285.057	79.423	20.991	19.036	241.932	22.192	683.481
2015 <sup>3)</sup>	9.198	583	400.268	18.751	47.507	23.208	400.851	28.291	928.657
2019	8.945	1.285	460.820	20.760	58.255	24.510	416.620	31.100	1.022.285
<b>Studierende<sup>1)</sup> je Hauptberuflichem wiss. und künstler. Personal insg.</b>									
1995	11	-	39	20	-	23	27	22	28
2000	13	-	39	27	-	22	22	22	27
2005	15	-	42	25	52	26	26	22	30
2010	14	15	37	23	45	21	25	23	28
2015 <sup>3)</sup>	17	34	38	14	47	21	27	24	30
2019	16	37	40	15	36	18	24	24	29
<b>Studierende<sup>1)</sup> je Hauptberuflichem/-r Professor/-in</b>									
1995	18	-	46	22	-	30	30	28	33
2000	23	-	47	32	-	29	25	27	32
2005	27	-	53	33	67	36	33	29	39
2010	28	38	50	37	80	35	40	31	43
2015 <sup>3)</sup>	33	58	56	30	94	40	46	34	50
2019	29	64	59	34	76	41	46	36	51

1) Studierende (ohne Promovierende) zum jeweiligen Wintersemester

2) Das Fach Gesundheitspädagogik wechselt zum WS 2004/05 den Studienbereich von Erziehungswiss. zu Gesundheitswiss. allg., d.h. von den Sprach- und Kulturwiss. zu Humanmedizin/Gesundheitswiss.

3) Erläuterungen zur Änderung der Fächersystematik: Ab dem Wintersemester 2015/2016 wurde die Fächersystematik des Statistischen Bundesamts geändert. Hierbei handelt es sich unter anderem um textliche Änderungen, aber auch um die Zusammenlegung von Fächergruppen oder eine Verschiebung von Studienbereichen in andere Fächergruppen. So werden die Studienbereiche „Psychologie“, „Erziehungswissenschaften“ sowie der bisherige Studienbereich „Sonderpädagogik“ statt in der Fächergruppe „Geisteswissenschaften“ (bisher „Sprach- und Kulturwissenschaften“) jetzt in der Fächergruppe „Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften“ nachgewiesen. Der Nachweis des Studienbereichs „Informatik“ erfolgt statt in der Fächergruppe „Mathematik, Naturwissenschaften“ jetzt in der Fächergruppe „Ingenieurwissenschaften“. Die bisher separat nachgewiesene Fächergruppe „Veterinärmedizin“ ist in der Fächergruppe „Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften, Veterinärmedizin“ aufgegangen. Die Ergebnisse der Hochschulstatistik ab WS 2015/16 sind für die genannten Fächergruppen daher mit den Vorjahren nur eingeschränkt vergleichbar.

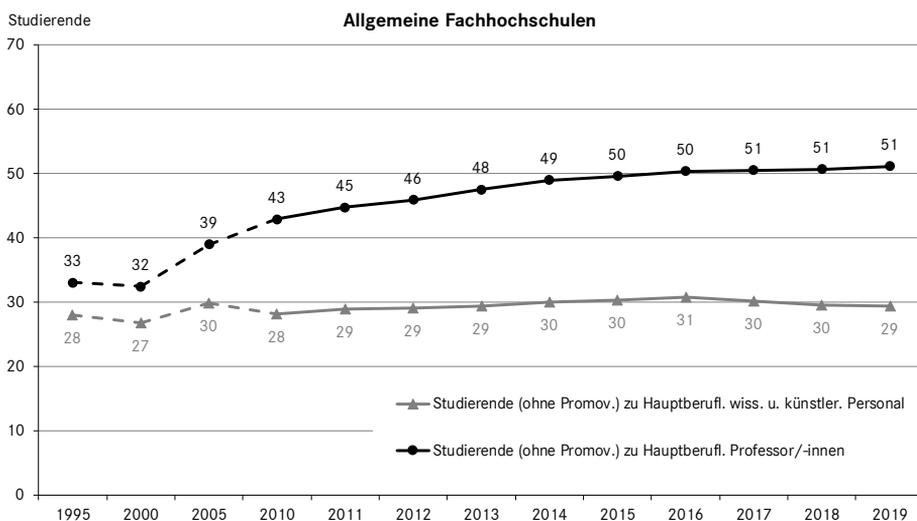
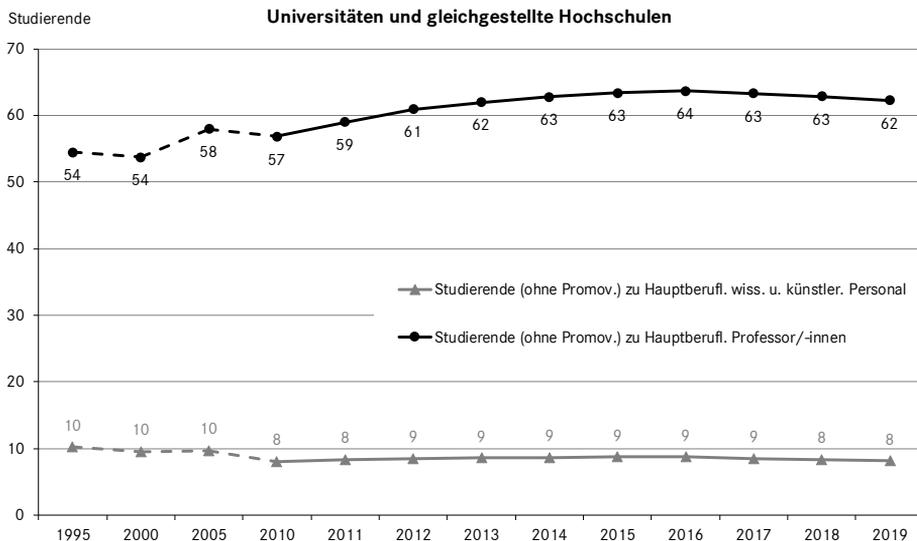
4) Ab WS 2004/05 enthält die Fächergruppe Humanmedizin den neuen Studienbereich Gesundheitswiss. allg. hinzu.

5) Ohne "Sonstige".

- = Kein Wert vorhanden.

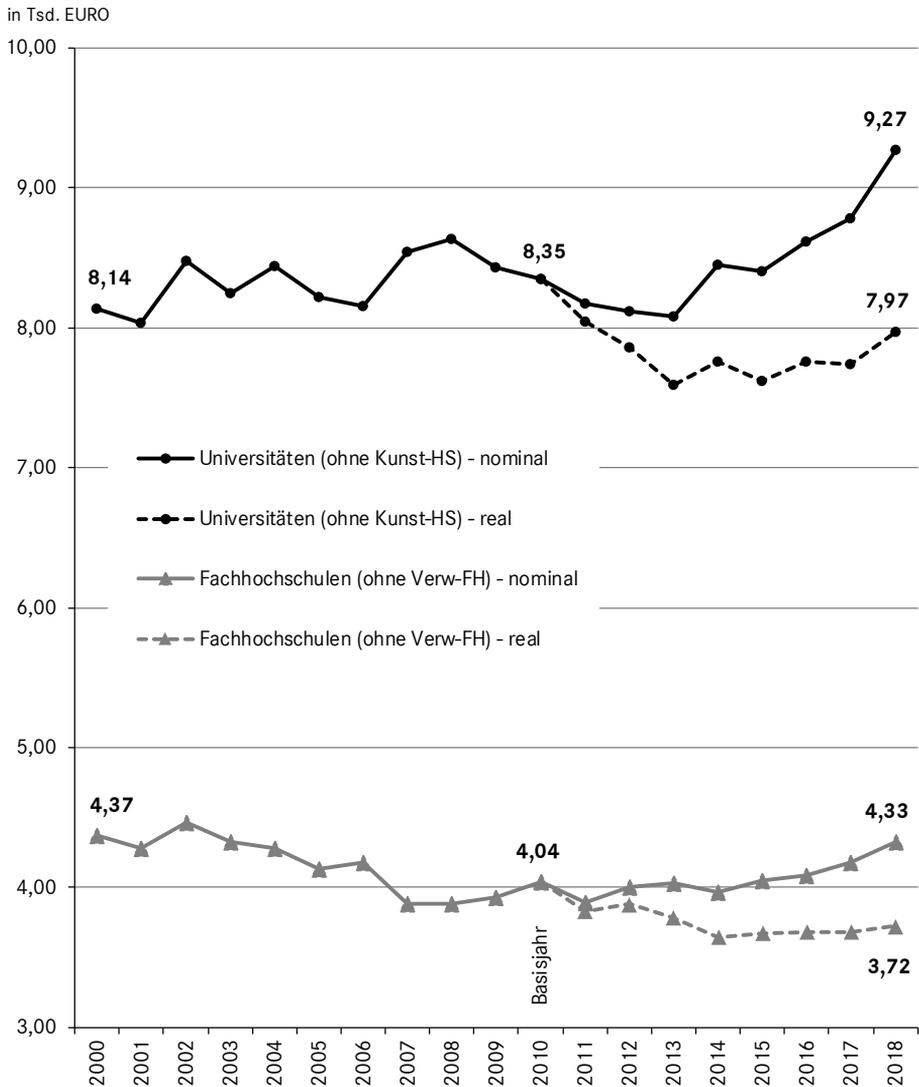
Quelle: ICE-Datenbankabfrage nach Hauptberichten des Statistischen Bundesamts; eigene Weiterberechnungen anhand der Kopffzahlen. Die Personaldaten sind in der amtlichen Statistik nicht mit individuellen Lehrdeputaten hinterlegt, so dass keine Gewichtung anhand der tatsächlich erbrachten Lehrleistung vorgenommen werden kann. Auch den unterschiedlichen Gruppengrößen kann hier nicht Rechnung getragen werden.

**Abbildung 6**    **Betreuerelationen insgesamt nach Hochschularten von**  
**WS 1995/96 bis WS 2019/20**



Quelle: ICE-Datenbankabfrage nach Hauptberichten des Statistischen Bundesamts; eigene Weiterberechnungen anhand der Kopfzahlen. Die Personaldaten sind in der amtlichen Statistik nicht mit individuellen Lehrdeputaten hinterlegt, so dass keine Gewichtung anhand der tatsächlich erbrachten Lehrleistung vorgenommen werden kann. Auch den unterschiedlichen Gruppengrößen kann hier nicht Rechnung getragen werden. Durch den hohen Aggregationsgrad werden quantitative Verschiebungen zwischen den Fächergruppen, wie z. B. durch die Neuordnung einiger Studienbereiche ab WS 2015/16, rechnerisch geglättet und auch die mitunter deutlichen fächerspezifischen Unterschiede in den Betreuerelationen (u. a. zwischen Sport und Kunst) nivelliert.

**Abbildung 7** Laufende Ausgaben (Grundmittel) für Lehre und Forschung je Studierenden nach Hochschularten von 2000 bis 2018 (preisbereinigt ab 2010; in Tsd. EUR)



*Hinweis lt. Statistischem Bundesamt:*

Um die laufenden Ausgaben (Grundmittel) an aktuelle Gegebenheiten anzupassen und die Vergleichbarkeit zu verbessern, wurden ab Berichtsjahr 2011 die Versorgungszuschläge für Beamte (unterstellte Sozialbeiträge) bei den Ausgaben und die Anderen Einnahmen aus Zuweisungen und Zuschüssen bei den Einnahmen berücksichtigt.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Fachserie 11/Reihe 4.3.2 (fortlaufende Jahrgänge, Nominalwerte), nach Tab. 2.3.2. Die Preisbereinigung (Realwerte) erfolgte mithilfe des für das Basisjahr 2010 vorgegebenen Deflators „Konsumausgaben des Staates“; vgl. Statistisches Bundesamt: Fachserie 18/Reihe 1.5 (2018), nach Tabelle 3.3. Im Zuge der volkswirtschaftlichen Revision wechselt das Basisjahr üblicherweise fünfjährlich.

Land	Vorlesungen, Übungen, Seminare, Kolloquien, Repetitorien, begleitende LV zum Praktikum	Praktika innerhalb der HS	Praktika außerhalb der HS	Exkursionen
BW	1 Ohne ständige Betreuung: 0,3	Uni: 0,5 FH: 1	Nein	0,3
BY	1 Kolloquien und Repetitorien: 0,7 Ohne ständige Betreuung: 0,3	FH: 1	FH: 0,5	0,3
BE	1 Ohne ständige Betreuung: 0,3	FH: 1 Zahnmedizin: 0,3	k. A.	0,3
BB	Keine Detailvorgaben in LVVO, aber § 2 (3): Dekan/-in entscheidet nach pflichtgemäßem Ermessen und i. E. mit Präsident/-in über Anrechnung auf Lehrverpflichtung.			
HB	1 Übungen zum selbstangeleit. Lernen: 0,5	FH: 1	Nein	0,2
HH	1 Ohne ständige Betreuung: 0,3	Uni: 0,5 HAW: 1 Ohne ständige Betreuung: 0,3	k. A.	0,3
HE	1 Ohne ständige Betreuung oder falls Lehrende Studierende nur beaufsicht.: 0,3 Sprachlaborübung: 0,5	FH: 1 Sonst: 0,5 Zahnmedizin: 0,3	Nein, außer Betreuung in der Lehrerbildung: 0,5	0,3
MV	1 Ohne ständige Betreuung: 0,3	Uni: 0,5 FH: 1	Nein	0,3
NI	1 Ohne ständige Betreuung: 0,3	Uni: 0,3-0,5 FH: 1	Nein	0,3
NW	1 Ohne ständige Betreuung oder bei Betreuung/Begleitung LV Dritter: 0,3	Uni: <i>kann</i> 1 (nur BA/MA) FH: 1	k. A.	0,3
RP	1 Ohne ständige Betreuung: 0,3	HAW: 1	Entspr. Zeitaufw.	0,3
SL	1 Ohne ständige Betreuung: 0,3	HTW: 1	Nein	0,3
SN	1 Ohne ständige Betreuung: 0,3	FH: 1	k. A.	0,3
ST	Sofern Mindestteilnehmerzahl: 1 Ohne ständige Betreuung: 0,3	HAW: 1	Nein	0,3
SH	1 Laborübungen: 0,5 Ohne ständige Betreuung: 0,3	Uni: 0,5 FH: 1	Nein	0,3
TH	1 Entwurfsübungen in Architektur: 0,3 ~ mit ständiger Betreuung: 0,5	FH: 1	Nein	0,5

## noch Tabelle 6 Anrechnungsmöglichkeiten und -faktoren laut LVVO

Land	Innovative oder virtuelle bzw. digitale Lehrformate	Sprach-, sport-, künstlerisch-prakt. Unterricht	Weiterbildende Studiengänge	In PO/SO/SP nicht vorgesehene LV
BW	<i>Kann</i> wie gleichw. Präsenz-LV, sofern mit Betreuung Erstell. internetbasierter LV: max. 0,25 für max. 2 Jahre	0,5 Ohne ständige Betreuung: 0,3	<i>Kann</i> , sofern im Hauptamt	Ja, sofern alle vorgesehenen LV angeboten wurden
BY	Internetbasierte LV: 1 Erst. u. Betr. von Multimedia-Angeboten: bis max. 0,25	1	k. A.	
BE	In Vor- und Nachbereitungszeit gleichwertige LV: 1	1	k. A.	
BB	Keine Detailvorgaben in LVVO, aber § 2 (3): Dekan/-in entscheidet nach pflichtgemäßem Ermessen und i. E. mit Präsident/-in über Anrechnung auf Lehrverpflichtung.			
HB	In Vor- und Nachbereitung gleichwertige LV: 1 Höherer Aufwand bei digitalen Formaten: ggf. Faktor > 1	1	<i>Kann</i> , sofern im Hauptamt	Ja, sofern alle vorgesehenen LV angeboten wurden
HH	Bei vglb. Aufwand und Betreuung: wie Präsenz-LV, sonst max. 0,25 pro Lehrperson (Ausnahmen mögl.) Ggf. abhängig von Erfüllung techn./didakt. Mindestanford.	0,5 Ohne ständige Betreuung: 0,3 LV mit künstlerischem Inhalt: 0,67	k. A.	
HE	Erstell. und Betr. von E-Learning-Angeboten: nach Zeitaufwand bis zu max. 0,25 der festgesetzten Lehrverpfl.	0,5 Ohne ständ. Betreuung oder nur beaufsichtigt: 0,3	Ja, sofern im Hauptamt	
MV	In Vor- und Nachbereitung gleichwertige LV: 1	1	k. A.	
NI	Erstellung und Betreuung: <i>kann</i> nach Zeitaufwand	Sprachlabor: 0,5 Ltg. Ensemble: max. 2	k. A.	
NW	Nach Zeitaufwand wie vglb. Präsenz-LV; bei erstm. Erstell. oder grundlegender Überarb. bis max 0,25 der Lehrverpfl.	Sportprakt. U.: 0,67	k. A.	
RP	Erstellung und Betreuung: <i>kann</i> nach Zeitaufwand	1	<i>Kann</i> , sofern im Hauptamt	
SL	Wie Präsenz-LV, sofern mit Betreuung	Künstlerischer U.: 1 Ltg. Ensemble: 2	Ja, sofern im Hauptamt	
SN	In Vor- und Nachbereitung gleichw. LV mit Betreuung: 1	Künstlerischer U.: 1 Ltg. Ensemble: <i>kann</i> bis 1,5-fach	<i>Kann</i> , sofern im Hauptamt	
ST	In Vor- und Nachbereitung gleichwertige LV: 1	Künstlerischer U.: 1	<i>Kann</i> , sofern im Hauptamt	
SH	Näheres nach Umfang und Art in gesond. HS-Regelung	Künstler. U.: 0,3-1 Sportprakt. U.: 0,67	Ja, sofern im Hauptamt	
TH	Bei vglb. Aufwand und Betreuung wie Präsenz-LV, sonst max. 0,25 (Ausnahmen mögl.), HS regeln digitale Lehrstandards	FH: 1 Projektstudium: 1 Künstlerischer U.: 1	Ja, sofern im Hauptamt	

Land	LV mit mehreren Lehrenden	Fächerübergr./methodenverb./interdisziplin. LV	Betreuung von Studienabschlussarbeiten	Andere LV/Sonstige
BW	Anteilig nach entsprechender Lehrbeteiligung	Insg. max. 3-fach, pro Lehrperson max. 1-mal	Bis max. 2 SWS Ingenieur-/Naturwiss.: max. 0,6 SWS Übrige: max. 0,3 SWS	Ja, Auswahlverfahren Studienbewerber: im $\emptyset$ bis max. 1 LVS für max. 20 % der Prof.
BY	Anteilig nach entsprechender Lehrbeteiligung, max. 1-mal	Insg. max. 2-fach	Uni: bis max. 2 LVS, 0,05–0,9 nach Fach FH: bis max. 3 LVS, 0,05–0,4 nach Fach	0,5
BE	Anteilig nach entsprechender Lehrbeteiligung	Insg. max. 3-fach, pro Lehrperson max. 1-mal	<i>Kann</i> bei > 4 Arbeiten: 0,4 LVS je weiterer, insg. max. 2 LVS	Sonstige: 0,5 Präsenzanteile Fernstudium: 0,3 bis 0,8
BB	Keine Detailvorgaben in LVVO, aber § 2 (3): Dekan/-in entscheidet nach pflichtgemäßem Ermessen und i. E. mit Präsident/-in über Anrechnung auf Lehrverpflichtung.			
HB	Anteilig nach entsprechender Lehrbeteiligung, max. 1-mal	Uni: insg. 1,5 FH: insg. 3	k. A.	Erprobung neuer Lern- und Lehrformen: 0,1–1 LV an Koop.-HS: <i>Kann</i>
HH	Anteilig nach entsprechender Lehrbeteiligung	k. A.	Uni: bis max. 2 LVS HAW: bis max. 4 LVS	k. A.
HE		Insg. max. 3-fach, pro Lehrperson max. 1-mal	Bis max. 2 LVS, wenn Lehrverpfl. > 14 LVS o. überdurchschnittl. Betreuungsbelastung	Ja, Forschungsorient. Doktorandenstudien Krankenbett: 0,5 Andere: 0,5
MV		k. A.	<i>Kann</i> bis max. 2 LVS, nach notw. Aufwand	Krankenbett: 0,5
NI		Insg. max. 3-fach, pro Lehrperson max. 1-mal	Bis max. 2 LVS bei besonderer Betreuungsbelastung	Schulpraktische Studien: 0,67 Krankenbett: 0,5
NW		Insg. max. 3-fach, pro Lehrperson max. 1-mal	Nach Aufwand bis max. 3 LVS	Andere: 0,5
RP		Insg. max. 3-fach, pro Lehrperson max. 1-mal	HAW: Ermäßigung um 1, im Ausnahmefall um 2 LVS möglich	Andere: 0,5 LV an Koop.-HS: Ja, sofern unvergütet
SL		Insg. max. 3-fach, pro Lehrperson max. 1-mal	Bis max. 2 LVS (auch Promotionen) HTW: bis max. 4 LVS	Andere: 0,5
SN		Insg. max. 3-fach	k. A.	Andere: 0,5
ST		Insg. max. 3-fach, pro Lehrperson max. 1-mal	<i>Kann</i> bis max. 2 LVS	Andere: 0,5
SH		Insg. max. 2-fach, pro Lehrperson max. 0,75	Im Ausnahmefall bei > 5 Arbeiten: 2/3 (Uni/FH) LVS	Sonstige: 0,5 Doktorandenausbildung: 0,1
TH		Insg. max. 3-fach, pro Lehrperson max. 1-mal	Uni: <i>kann</i> max. 2 LVS FH: <i>kann</i> max. 4 LVS	Ja, Doktorandenausbildung/koop. Prom. Krankenbett: 0,5 Andere: 0,5

## noch Tabelle 6 Anrechnungsmöglichkeiten und -faktoren laut LVVO

Land	Ausgewertete Lehrverpflichtungsverordnungen (Stand Januar 2022) *
BW	LVVO vom 3. September 2016, zuletzt geändert durch Artikel 2 der Verordnung vom 30. März 2021.
BY	LUFV vom 14. Februar 2007, zuletzt geändert durch § 1 Abs. 73 der Verordnung vom 26. März 2019.
BE	LVVO in der Fassung vom 27. März 2001, zuletzt geändert durch Artikel 9 des Gesetzes vom 14. September 2021.
BB	LehrVV vom 13. Januar 2017, zuletzt geändert durch Verordnung vom 17. September 2020.
HB	LVNV vom 14. Mai 2004, zuletzt geändert durch Geschäftsverteilung des Senats vom 20. Oktober 2020.
HH	LVVO vom 21. Dezember 2004, zuletzt geändert durch Verordnung vom 26. Mai 2020.
HE	LVerpflV vom 10. September 2013, zuletzt geändert durch Verordnung vom 14. Oktober 2021.
MV	LVVO M-V vom 25. Oktober 2001, zuletzt geändert durch Artikel 1a des Gesetzes vom 16. Dezember 2010.
NI	LVVO vom 3. September 2018, zuletzt geändert mit Verordnung vom 21. September 2021.
NW	LVV vom 24. Juni 2009, zuletzt geändert durch Verordnung vom 17. November 2021.
RP	HLehrVO vom 3. August 2012, zuletzt geändert durch § 145 des Gesetzes vom 23. September 2020.
SL	LVVO vom 25. April 2018, zuletzt geändert durch Artikel 7 des Gesetzes vom 8. Dezember 2021.
SN	DAVOHS vom 10. November 2011.
ST	LVVO vom 6. April 2006, zuletzt geändert durch Verordnung vom 27. Januar 2021.
SH	LVVO vom 27. Juli 2021.
TH	ThürLVVO vom 24. März 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 19. Mai 2020.

\* Der besseren Vergleichbarkeit halber wurden die wesentlichen Inhalte der relevanten Paragraphen stark verdichtet wiedergegeben und hilfsweise in Oberkategorien zusammengefasst. Die Übersicht bezieht sich vorrangig auf die Universitäten und Allg. Fachhochschulen; etwaige Sonderregelungen für einzelne Hochschulen (z. B. Duale HS, U für VerwWiss, HS der Polizei) oder ausgelagerte Vorschriften (z. B. Kunst- und Musikhochschulen), ergänzende Hochschulordnungen, -satzungen oder Erlasse wurden nicht mit ausgewertet.

Abkürzungen:

BA/MA	Bachelor/Master
LV	Lehrveranstaltung
LVS	Lehrveranstaltungsstunde
LVVO	Lehrverpflichtungsverordnung
PO	Prüfungsordnung
SO	Studienordnung
SP	Studienplan
SWS	Semesterwochenstunde
U	Unterricht

---

# Verzeichnisse

AGBB	Autorengruppe Bildungsberichterstattung
AR	Akkreditierungsrat
AStA	Allgemeiner Studierendenausschuss
BA	Bachelor
BAföG	Bundesausbildungsförderungsgesetz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung, Gütersloh
CMS	Campus-Management-System
CNW	Curricularnormwert
CW	Curricularwert
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DHV	Deutscher Hochschulverband
DSW	Deutsches Studentenwerk
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Hannover
ECTS	European Credit Transfer System / Europäisches System zur Übertragung von Studienleistungen
EHEA	European Higher Education Area / Europäischer Hochschulraum
ERAB	European Research Area Board / Beirat für den Europäischen Forschungsraum
EC	European Commission / Europäische Kommission
EU	European Union / Europäische Union
FH	Fachhochschule
GG	Grundgesetz
GWK	Gemeinsame Wissenschaftskonferenz
HLB	Hochschullehrerbund
HIS	HIS-Institut für Hochschulforschung, Hannover

HRK	Hochschulrektorenkonferenz
HS	Hochschule
HSP	Hochschulpakt
HZB	Hochschulzugangsberechtigung
KapVO	Kapazitätsverordnung
KMHS	Kunst- und Musikhochschulen
KMK	Kultusministerkonferenz
LV	Lehrveranstaltung
LVS	Lehrveranstaltungsstunde
LVVO	Lehrverpflichtungsverordnung
MA	Master
MOOC	Massive Open Online Course
NC	Numerus Clausus
OER	Open Educational Resources
OSA	Online-Self-Assessment
PJ	Prüfungsjahr
PO	Prüfungsordnung
QPL	Qualitätspakt Lehre
SJ	Studienjahr
SO	Studienordnung
SP	Studienplan
SV	Stifterverband für die deutsche Wissenschaft
SWS	Semesterwochenstunden
U	Universität
VerwFH	Verwaltungsfachhochschule
VZÄ	Vollzeitäquivalent
WR	Wissenschaftsrat
WS	Wintersemester

ALTRICHTER, H. et al. (2020): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Abschlussbericht der Evaluation, Berlin 2020.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, Bielefeld 2016.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld 2018.

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2020): Bildung in Deutschland 2020 Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt, Bielefeld 2020.

BARGEL, T. et al. (2014): Das Bachelor- und Masterstudium im Spiegel des Studienqualitätsmonitors. Entwicklungen der Studienbedingungen und Studienqualität 2009 bis 2012, DZHW-Forum Hochschule 2 | 2014.

BARGEL, T. (2017a): Studentische Orientierungen gegenüber Studium, Beruf und Politik im Wandel. Zeitreihen des Studierendensurveys 1983–2013. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 91, Konstanz 2017.

BARGEL, T. (2017b): Studium im Wandel. Im Zeitraum von 30 Jahren: 1983–2013. Studentische Erfahrungen und Evaluation. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung 92, Konstanz 2017.

BAYERISCHES JUSTIZPRÜFUNGSAMT (2009): Bericht des Bayerischen Landesjustizprüfungsamtes für das Jahr 2009, München 2009.

BLOCH, R. et al. (2014): Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen, Leipzig 2014.

BORGWARDT, A. (2017): Reformierung des Kapazitätsrechts – Was tun? Kurzex-pertise sowie Ergebnisse eines Fachgesprächs der Friedrich-Ebert-Stiftung vom 23. März 2017, Berlin 2017.

BRAUN, E.; HANNOVER, B. (2021): Studieneingangstests. Eine systematische Beschreibung deutschsprachiger, wissenschaftlicher Auswahlverfahren, Berlin Juli 2021.

BRIEDIS, K.; KLÜVER, S.; TROMMER, M. (2016): Zwischen Etablierung, Stabilisierung und Aufstieg: Berufliche Entwicklung der Hochschulabsolvent(inn)en 2009. Zweite Befragung des Prüfungsjahrgangs 2009 fünf Jahre nach dem Abschluss, DZHW-Forum Hochschule 4 | 2016.

CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (2019a): CHECK – Teilzeitstudium in Deutschland 2019, Gütersloh Oktober 2019.

CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (2019b): CHECK – Studienfinanzierung in Deutschland 2019, Gütersloh Dezember 2019.

CENTRUM FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (2021): Studium und Lehre in Zeiten der Corona-Pandemie, CHE-Impulse Nr. 3, Gütersloh März 2021.

DEUTSCHER HOCHSCHULVERBAND (2019): Zur Lehrverpflichtung von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an Universitäten. Resolution des 69. DHV-Tages 2019 in Berlin.

DEUTSCHES STUDENTENWERK (2020): Nach erfolgreichen 50 Jahren: Grundlegende BAföG-Reform notwendig! Beschluss der 82. ordentlichen Mitgliederversammlung des Deutschen Studentenwerks vom 11. Dezember 2020.

EHLERS, U.-D. (2020): Future Skills. Lernen der Zukunft – Hochschule der Zukunft, Wiesbaden 2020.

ERDMANN, M.; MAUERMEISTER, S. (2016): Studienerfolgswissenschaft. Herausforderungen in einem multidisziplinären Forschungsbereich, in: Handbuch Qualität in Studium, Lehre und Forschung (HQSL), Abschnitt B.1.9, S. 1–28.

EUROPEAN COMMISSION (2017): DigComp 2.1 - The Digital Competence Framework for Citizens, Brüssel 2017.

EUROPEAN COMMISSION (2020): European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience, Brüssel 2020.

ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHER FAKULTÄTENTAG (2019): Zur Bedeutung des Curricularnormwertes für die Studierendenzahlen und die Stellensituation in der Erziehungswissenschaft, Positionspapier verabschiedet am 17. Mai 2019.

FRANK, A.; WEISS, P.; BITTERER, A. (2019): Lernzielorientierte Evaluation von Lehrveranstaltungen – das Bielefelder Modell (BiLOE), in: Handbuch Qualität für Studium und Lehre (HQSL), Abschnitt E.9.23, S. 79–98.

GEMEINSAME WISSENSCHAFTSKONFERENZ (2020): Hochschulpakt 2020. Bericht zur Umsetzung im Jahr 2018, GWK-Heft 70 | 2020.

GRÜTZMACHER, J.; WILLIGE, J. (2016): Die Studieneingangsphase aus Studierendensicht. Ergebnisse aus dem Studienqualitätsmonitor 2015, DZHW-Projektbericht, Hannover Juni 2016.

HANFT, A. (2015): Heterogene Studierende – homogene Studienstrukturen, in: Hanft, A. et al. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität beim Übergang in die Hochschule, Münster 2015, S. 13–28.

HEUBLEIN, U. et al. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit, DZHW-Forum Hochschule 1 | 2017.

HEUBLEIN, U. et al. (2020): Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland, DZHW-Brief 3 | 2020.

HILL, L.; KEY, O. (2019): Orientierung und Unterstützung zum Studieneingang. Umsetzungsstand an deutschen Hochschulen. CHE-Arbeitspapier Nr. 226, Gütersloh September 2019.

HIS-INSTITUT FÜR HOCHSCHULENTWICKLUNG (2016): Forum Prüfungsverwaltung 2015. Prüfungsverwaltung gestalten: Alltägliche Aufgaben meistern, Herausforderungen angehen, Qualität sichern, HIS-Forum Hochschule 2 | 2016.

HOCHSCHULLEHRERBUND (2021): Positionspapier zu den Voraussetzungen einer digitalen Lehre an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften. Beschluss des Bundespräsidiums des Hochschullehrerbunds vom 5. Februar 2021.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.) (2013): Projekt NEXUS: Fachgutachten – Umsetzungshilfen für kompetenzorientiertes Prüfen, Bonn 2013.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (Hrsg.) (2015): Projekt NEXUS: Mythos und Wahrheit. Zahlen und Argumente zur Studienreform, Bonn 2015.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2020): Micro-Degrees und Badges als Formate digitaler Zusatzqualifikation. Empfehlung der 29. Mitgliederversammlung der HRK am 24. November 2020.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2021a): Gute Rahmenbedingungen für Studium und Lehre. Entschließung des Senats der HRK vom 16. März 2021.

HOCHSCHULREKTORENKONFERENZ (2021b): Anforderungen an eine Weiterentwicklung des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG). Entschließung der 30. HRK-Mitgliederversammlung vom 27. April 2021.

HOFMANN, Y. E. et al. (2020): Die Bedeutung von Resilienz im Hochschulkontext – Eine Standortbestimmung von Forschung und Praxis, in: Beiträge zur Hochschulforschung 1–2 | 2020, S. 11–35.

Koalitionsvertrag 2021 – 2025 zwischen SPD, BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN und FDP „Mehr Fortschritt wagen“ vom 10. Dezember 2021.

KONRAD-ADENAUER-STIFTUNG (Hrsg.) (2018): Hochschulzugang neu regeln. Mehr fachliche Qualität und Eigenverantwortung, Sankt Augustin/Berlin 2018.

KOHL, C.; MÜNSTER, G. (2017): Hybride Lernräume für Innovationsprozesse, in: Igel, C. et al. (Hrsg.): Bildungsräume, DeLFI 2017 – Die 15. e-Learning Fachtagung Informatik, Lecture Notes in Informatics (LNI), Gesellschaft für Informatik, Bonn 2017, S. 39–50.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2006): Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen. Beschluss der KMK vom 22. Juni 2006.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2010): Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der KMK vom 10. Oktober 2003 i. d. F. vom 4. Februar 2010.

KULTUSMINISTERKONFERENZ (2021): Vorausberechnung der Studienanfänger- und Studierendenzahlen 2021 bis 2030. Statistische Veröffentlichungen der KMK, Dokumentation Nr. 229, 11. November 2021.

MARCZUK, A.; MULTRUS, F.; LÖRZ, M. (2021): Die Studiensituation in der Corona-Pandemie. Auswirkungen der Digitalisierung auf die Lern- und Kontaktsituation von Studierenden, DZHW-Brief 1 | 2021.

MIDDENDORFF, E. et al. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, hrsg. v. BMBF, Berlin 2017.

MULTRUS, F. et al. (2017a): Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, hrsg. v. BMBF, Bonn/Berlin 2017.

MULTRUS, F. et al. (2017b): Studiensituation und studentische Orientierungen. Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen, hrsg. v. BMBF, Bonn/Berlin 2017.

PASTERNAK, P. et al. (2017): Ausleuchtung einer Blackbox. Die organisatorischen Kontexte der Lehrqualität an Hochschulen, HoF-Arbeitsbericht 103, Halle-Wittenberg 2017.

PASTERNAK, P.; SCHNEIDER, S.; PREUSSER, S. (2019): Administrationslasten. Die Zunahme organisatorischer Anforderungen an den Hochschulen: Ursachen und Auswege, HoF-Handreichungen 10, Halle-Wittenberg 2019.

PETERSEN, Th. (2017): Bürokratie an den Universitäten schadet der Lehre – Hochschullehrerumfrage zeigt große Unzufriedenheit mit Reformen, in: *Forschung & Lehre* 1 | 2017, S. 974–976.

PETRI, P. S. (2020). Das Individuum im Fokus: Was wissen wir eigentlich über individuelle Gelingensbedingungen für ein Studium? Ergebnisse empirischer Primärstudien und Metaanalysen zu Studienerfolg und Studienabbruch, in: *Qualität in der Wissenschaft* 14 | 2, S. 33–43.

RYBNIKOVA, I; SCHOLZ, M. (2015): Partizipation der Studierenden in der universitären Lehre, in: *Hochschulmanagement* Vol. 9, Heft 3+4, S. 118–123.

SCHAPER, N. (2017): Zu viel Wiedergeben – zu wenig Erklären und Bewerten. Prüfungsanforderungen und -praxis nach Bologna, in: *Forschung & Lehre* 10 | 2017.

SCHMIDT, U. et al. (2016): Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre. Abschlussbericht über die 1. Förderphase 2011–2016, Berlin/Mainz 2016.

SCHMIDT, U. (2019): Methoden und Verfahren des Qualitätsmanagements. Instrumente auf Lehrveranstaltungsebene, in: *Handbuch Qualität für Studium und Lehre (HQS)*, Abschnitt E.7.30, S. 69–78.

SCHMIDT, U. et al. (2020): Abschlussbericht Evaluation Qualitätspakt Lehre – über den gesamten Förderzeitraum 2011–2020, Berlin/Mainz 2020.

SCHNEIJDERBERG, C.; GÖTZE, N. (2020): Organisierte, metrifizierte und exzellente Wissenschaftler\*innen. Veränderungen der Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen an Fachhochschulen und Universitäten von 1992 über 2007 bis 2018 (APIKS), INCHER-Working Paper Nr. 13.

SCHOMBURG, H.; FLÖTHER, Ch.; WOLF, V. (2012): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen. Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden, INCHER-Projektbericht, Kassel 2012.

STATISTISCHES BUNDESAMT (2018): Forschung und Entwicklung an Hochschulen. Überprüfung der FuE-Koeffizienten 2017, Wiesbaden 2018.

STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (Hrsg.) (2015): *Handbuch Studienerfolg*, Essen 2015.

STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (2020): *Hochschul-Barometer. Lage und Entwicklung der Hochschulen aus Sicht ihrer Leitungen*, Ausgabe 2020.

STIFTERVERBAND FÜR DIE DEUTSCHE WISSENSCHAFT (2020): *Hochschulen, Corona und jetzt? Wie Hochschulen vom Krisenmodus zu neuen Lehrstrategien für die digitale Welt gelangen*, *Future Skills – Diskussionspapier* 4.

UTTL, B.; WHITE, C. A.; GONZALES, D. W. (2017): Meta-analysis of faculty's teaching effectiveness: Student evaluation of teaching ratings and student learning are not related, in: *Studies in Educational Evaluation* 54 | 2017, S. 22–42.

WEBER, J. D. (2010): Kapazitätsrecht. Quantität und Gleichheit versus Qualität und Wettbewerb, in: Würmann, C.; Zimmermann, K. (Hrsg.): *Hochschulkapazitäten – historisch, juristisch, praktisch*, in: *die hochschule* 2 | 2010, S. 73–85.

WILLIGE, J.; GRÜTZMACHER, J.; SUDHEIMER, S. (2018): *Studienqualitätsmonitor SQM 2018: Online-Befragung Studierender im Sommersemester 2018. Bundesweiter Vergleich nach Hochschularten. DZHW-Randauszählung*, Hannover 2018.

WINTER, M. (2019): Zur studentischen Beteiligung an der Hochschulentwicklung, in: Handbuch Qualität für Studium und Lehre (HQSL), Abschnitt C.3.22, S. 65–108.

WISSENSCHAFTSRAT (2005): Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren, Köln 2005.

WISSENSCHAFTSRAT (2007): Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, Köln 2007.

WISSENSCHAFTSRAT (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserungen von Lehre und Studium, Köln 2008.

WISSENSCHAFTSRAT (2010): Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen, Köln 2010.

WISSENSCHAFTSRAT (2012): Prüfungsnoten an Hochschulen im Prüfungsjahr 2010. Arbeitsbericht mit einem Wissenschaftspolitischen Kommentar des Wissenschaftsrates, Berlin November 2012.

WISSENSCHAFTSRAT (2013): Perspektiven des deutschen Wissenschaftssystems, Köln 2013.

WISSENSCHAFTSRAT (2014a): Empfehlungen zur Gestaltung des Verhältnisses von beruflicher und akademischer Bildung. Erster Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 3818-14), Darmstadt April 2014.

WISSENSCHAFTSRAT (2014b): Empfehlungen zu Karrierezielen und -wegen an Universitäten, Köln 2014.

WISSENSCHAFTSRAT (2015a): Zum wissenschaftspolitischen Diskurs über Große gesellschaftliche Herausforderungen | Positionspapier (Drs. 4594-15), Stuttgart April 2015.

WISSENSCHAFTSRAT (2015b): Empfehlungen zum Verhältnis von Hochschulbildung und Arbeitsmarkt. Zweiter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 4925-15), Bielefeld Oktober 2015.

WISSENSCHAFTSRAT (2015c): Empfehlungen zu wissenschaftlicher Integrität | Positionspapier (Drs. 4609-15), Stuttgart April 2015.

WISSENSCHAFTSRAT (2016): Empfehlungen zur Personalgewinnung und -entwicklung an Fachhochschulen, Köln 2016.

WISSENSCHAFTSRAT (2017a): Bestandsaufnahme und Empfehlungen zu studien-gangsbezogenen Kooperationen: Franchise-, Validierungs- und Anrechnungsmodelle, Köln 2017.

WISSENSCHAFTSRAT (2017b): Strategien für die Hochschullehre | Positionspapier (Drs. 6190-17), April 2017.

WISSENSCHAFTSRAT (2018a): Hochschulbildung im Anschluss an den Hochschulpakt 2020 | Positionspapier (Drs. 7013-18), Trier April 2018.

WISSENSCHAFTSRAT (2018b): Neustrukturierung des Medizinstudiums und Änderung der Approbationsordnung für Ärzte. Empfehlungen der Expertenkommission zum Masterplan Medizinstudium 2020 (Drs. 7271-18), Hannover Oktober 2018.

WISSENSCHAFTSRAT (2018c): Empfehlungen zur Hochschulgovernance, Köln 2018.

WISSENSCHAFTSRAT (2019): Empfehlungen zu hochschulischer Weiterbildung als Teil des lebenslangen Lernens. Vierter Teil der Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften vor dem Hintergrund des demographischen Wandels (Drs. 7515-19), Berlin Januar 2019.

WISSENSCHAFTSRAT (2020): Wissenschaft im Spannungsfeld von Disziplinarität und Interdisziplinarität | Positionspapier (Drs. 8694-20), Köln Oktober 2020.

WISSENSCHAFTSRAT (2021): Empfehlungen zur postgradualen Qualifikationsphase an Kunst- und Musikhochschulen, Köln 2021.

WISSENSCHAFTSRAT (2022): Probleme und Perspektiven des Hochschulbaus 2030 | Positionspapier (Drs. 9470-22), Köln Januar 2022.

---

# Mitwirkende

Im Folgenden werden die an den Beratungen im Wissenschaftsrat, in der Arbeitsgruppe „Rahmenbedingungen für Lehr- und Studienqualität“ sowie die am Entstehungsprozess beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Geschäftsstelle aufgelistet.

Die von Arbeitsgruppen und Ausschüssen erarbeiteten Entwürfe werden bei den einstufigen Verfahren in den Kommissionen des Wissenschaftsrats diskutiert und können ggf. auch verändert werden. Im Ergebnis ist damit der Wissenschaftsrat Autor der veröffentlichten Empfehlungen, Stellungnahmen und Positionspapiere.

**Vorsitzende**

Professorin Dr. Dorothea Wagner  
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

**Generalsekretär**

Thomas May  
Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats

**Wissenschaftliche Kommission des Wissenschaftsrats**

Professorin Dr. Julia Arlinghaus  
IAF Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg / Fraunhofer-Institut  
für Fabrikbetrieb und -automatisierung IFF in Magdeburg

Dr. Ulrich A. K. Betz  
Merck KGaA

Professorin Dr. Anja Katrin Boßerhoff  
Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg  
Vorsitzende der Wissenschaftlichen Kommission

Professorin Dr. Nina Dethloff  
Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn  
Käte Hamburger Kolleg "Recht als Kultur"  
Stellvertretende Vorsitzende der Wissenschaftlichen Kommission

Dr. Cord Dohrmann  
Evotec SE

Professorin Dr. Beate Escher  
Universität Tübingen / Helmholtz-Zentrum für Umweltforschung –  
UFZ, Leipzig

Professor Dr. Christian Facchi  
Technische Hochschule Ingolstadt

Marco R. Fuchs  
OHB SE, Bremen

Professorin Dr. Uta Gaidys  
Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg

Alexandra Gerlach

Journalistin

Professorin Dr. Rebekka Habermas  
Georg-August-Universität Göttingen

Professor Dr. Michael Hallek  
Universität zu Köln

Dr.-Ing. Frank Heinrich  
SCHOTT AG

Professor Dr. Jürgen Heinze  
Universität Regensburg

Petra Herz  
Joachim Herz Stiftung

Professorin Dr. Denise Hilfiker-Kleiner  
Philipps-Universität Marburg

Professorin Dr. Gudrun Krämer  
Freie Universität Berlin

Dr. Claudia Lücking-Michel  
AGIAMONDO e. V.

Professorin Dr. Sabine Maasen  
Universität Hamburg

Professor Dr. Gerard J. M. Meijer  
Fritz-Haber-Institut der Max-Planck-Gesellschaft, Berlin

Professorin Dr. Marina Münkler  
Technische Universität Dresden

Dr.-Ing. Peter Post  
Festo AG & Co. KG / Hochschule Esslingen

Professor Dr. Jan-Michael Rost  
Max-Planck-Institut für Physik komplexer Systeme, Dresden

Professorin Dr. Gabriele Sadowski  
Technische Universität Dortmund

Professor Dr. Ferdi Schüth  
Max-Planck-Institut für Kohlenforschung, Mülheim/Ruhr

Professorin Dr. Heike Solga  
Freie Universität Berlin / Wissenschaftszentrum für Sozialforschung  
Berlin (WZB)

Professor Dr. Thomas S. Spengler  
Technische Universität Braunschweig

Professor Dr.-Ing. Martin Sternberg  
Hochschule Bochum / Promotionskolleg für angewandte Forschung der  
Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen

Professorin Dr. Margit Szöllösi-Janze  
Ludwig-Maximilians-Universität München

Professor Dr. Martin Visbeck  
GEOMAR Helmholtz-Zentrum für Ozeanforschung Kiel

Professorin Dr. Dorothea Wagner  
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)  
Vorsitzende des Wissenschaftsrats

Professor Dr. Wolfgang Wick  
Universitätsklinikum Heidelberg / Deutsches Krebsforschungszentrum (DKFZ)

### **Verwaltungskommission (Stand: April 2022)**

*Von der Bundesregierung entsandte Mitglieder*

Kornelia Haugg  
Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung  
Vorsitzende der Verwaltungskommission

Judith Pirscher  
Staatssekretärin im Bundesministerium für Bildung und Forschung

Werner Gatzer  
Staatssekretär im Bundesministerium der Finanzen

N. N.  
Bundesministerium des Innern und für Heimat

Silvia Bender  
Staatssekretärin im Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft

Udo Philipp  
Staatssekretär im Bundesministerium für Wirtschaft und Klimaschutz

*Baden-Württemberg*

Theresia Bauer  
Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kunst

*Bayern*

Markus Blume  
Staatsminister für Wissenschaft und Kunst  
Vorsitzender der Verwaltungskommission

*Berlin*

Ulrike Gote  
Senatorin für Wissenschaft, Gesundheit, Pflege und Gleichstellung

*Brandenburg*

Dr. Manja Schüle  
Ministerin für Wissenschaft, Forschung und Kultur

*Bremen*

Dr. Claudia Schilling  
Senatorin für Wissenschaft und Häfen, Justiz und Verfassung

*Hamburg*

Dr. Andreas Dressel  
Präses der Finanzbehörde

*Hessen*

Angela Dorn-Rancke  
Staatsministerin für Wissenschaft und Kunst

*Mecklenburg-Vorpommern*

Bettina Martin  
Ministerin für Wissenschaft, Kultur, Bundes- und Europaangelegenheiten

*Niedersachsen*

Björn Thümler  
Minister für Wissenschaft und Kultur

*Nordrhein-Westfalen*

Isabel Pfeiffer-Poensgen  
Ministerin für Kultur und Wissenschaft

*Rheinland-Pfalz*

Clemens Hoch  
Minister für Wissenschaft und Gesundheit

*Saarland*

Jakob von Weizsäcker  
Minister für Finanzen und Wissenschaft

*Sachsen*

Sebastian Gemkow  
Staatsminister für Wissenschaft im Staatsministerium für Wissenschaft,  
Kultur und Tourismus

*Sachsen-Anhalt*

Professor Dr. Armin Willingmann  
Minister für Wissenschaft, Energie, Klimaschutz und Umwelt  
Stellvertretender Vorsitzender der Verwaltungskommission

*Schleswig-Holstein*

Karin Prien  
Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur

*Thüringen*

Wolfgang Tiefensee  
Minister für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft

Univ.-Professorin Dr. Heike Krieger  
Freie Universität Berlin  
Vorsitzende der Arbeitsgruppe

Professor Dr. Peter-André Alt  
Freie Universität Berlin / Präsident der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Professor Dr.-Ing. Klaus Diepold  
Technische Universität München

Marco R. Fuchs  
OHB SE, Bremen

Professorin Dr. Sylvia Heuchemer  
Technische Hochschule Köln

Regierungsdirektor Peter Imhof  
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dieter Kaufmann  
Universität Ulm

Kevin Kunze  
Studierender an der Leuphana Universität Lüneburg

Regierungsdirektor Dirk-Olivier Laurent  
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dr. Michael Lehmann  
Ministerium für Wissenschaft, Energie, Klimaschutz und Umwelt des Landes  
Sachsen-Anhalt

Regierungsdirektorin Natascha Lohöfer  
Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst

Univ.-Professor Dr. Uwe Schmidt  
Johannes Gutenberg-Universität Mainz

Dr. Kerstin Schulmeyer-Ahl  
Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst

Professor Dr.-Ing. Martin Sternberg  
Hochschule Bochum / Promotionskolleg für angewandte Forschung der  
Fachhochschulen in Nordrhein-Westfalen

Regierungsdirektor Dr. Volker Wiesenthal  
Bundesministerium für Bildung und Forschung

Dr. Sabine Behrenbeck (Abteilungsleiterin)

Dr. Sibylle Bolik (Stellv. Abteilungsleiterin)

Regina Immel (Referentin)

Stephanie Prill (Sachbearbeitung)

Doreen Seefried (Teamassistenz)