



Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium

Drs. 8639-08
Berlin, 04.07.2008

**Empfehlungen zur
Qualitätsverbesserung von
Lehre und Studium**

<u>Inhalt</u>	<u>Seite</u>
Kurzfassung.....	7
Zur Einführung.....	13
A. Ausgangslage.....	17
A.I. Qualitätsverständnis	19
A.II. Studium und Lehre in Zahlen.....	21
A.III. Studienbedingungen.....	25
A.IV. Fächerspezifische Betrachtung von Lehre und Studium.....	28
A.V. Bedingungen der Lehrtätigkeit.....	40
A.VI. Qualitätsbewertung von Studium und Lehre	46
A.VII. Finanzierung von Studium und Lehre im internationalen Vergleich	47
A.VIII. Struktur und Steuerung der Hochschulfinanzierung und Kapazitätsrecht..	50
B. Empfehlungen	53
B.I. Gestaltung von Studium und Lehre	56
I.1. Gestaltung der Lehr- und Studienangebote	56
I.2. Studiendauer	58
I.3. Studienbeiträge	60
I.4. Ausstattung und Unterstützung des Lehrpersonals.....	61
I.5. Engagement und Beteiligung der Studierenden	62
I.6. Verantwortung der Lehrenden.....	63
B.II. Professionalisierung der Lehrtätigkeit.....	65
II.1. Lehre im beruflichen Selbstverständnis.....	65
II.2. Qualifizierung für die Lehre	66
II.3. Hochschulische Fortbildungseinrichtungen und Fachzentren für Hochschullehre	69
II.4. Lehrorientierte Personalstruktur	73
B.III. Qualitätsbewertung von Studium und Lehre	77
III.1. Bewertung des Bildungserfolgs	78
III.2. Informationssystem Studium und Lehre	81
B.IV. Institutionelle Verantwortung der Hochschulen.....	82
IV.1. Verantwortung auf verschiedenen Ebenen.....	82
IV.2. Anerkennung von besonderen Leistungen in der Lehre	84
IV.3. Qualitätsmanagement an Hochschulen	85
IV.4. Neubewertung des Lehraufwandes	88
B.V. Hochschulübergreifende Ansätze der Qualitätsentwicklung	90
V.1. Akkreditierung und Evaluierung.....	90
V.2. Nationaler Lehrpreis	91
B.VI. Zusätzlicher Finanzbedarf für die Qualität von Studium und Lehre	93
VI.1. Kosten der Qualitätsverbesserung.....	93
VI.2. Konsequenzen für die Kapazitätsberechnungen	101

C. Anhang.....	105
C.I. Betreuungsrelationen.....	105
C.II. Erläuterung des zusätzlichen Mittelbedarfs für Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre:	112

.

Kurzfassung

Deutschland verfügt über ein leistungsfähiges Hochschulsystem mit zum Teil hervorragenden Studienangeboten. Eine starke Forschungsbasis erlaubt eine im internationalen Vergleich forschungsnahe Ausbildung. Die Ausgaben für die Hochschulen sind notwendige Investitionen auch in die soziale, kulturelle und ökonomische Entwicklung der Bundesrepublik. An vielen Orten setzen sich Lehrende, Studierende und Institutionen für Studium und Lehre engagiert ein. Auch die Länder haben den Reformbedarf in Lehre und Studium erkannt und vielfältige Maßnahmen ergriffen. Der Bologna-Prozess und die damit verbundene Studienreform sind wesentlich durch das Ziel einer systematischen Verbesserung des Studienangebotes in Deutschland begründet. Dieses Engagement und diese Verpflichtung auf die wichtigen Aufgaben der Hochschulen in Lehre und Forschung sind das Fundament, das weitere notwendige Verbesserungen möglich macht.

Der Wissenschaftsrat hat sich bereits mehrfach mit Strukturproblemen und Rahmenbedingungen von Lehre und Studium befasst und wendet sich erneut ihrer Qualität und Organisation zu. Er ist überzeugt, dass Qualitätsentwicklung im Bereich Studium und Lehre dringend erforderlich ist und deren Erfolg die Wettbewerbsfähigkeit des deutschen Wissenschaftssystems und mithin die Zukunft unserer Gesellschaft maßgeblich beeinflussen wird.

Der Wissenschaftsrat zeigt mit den vorliegenden Empfehlungen Wege auf, um die Qualität von Lehre und Studium weiterzuentwickeln. Hierbei geht er davon aus, dass sich die Anforderungen an die Hochschulen in den vergangenen Jahren deutlich erhöht haben: Es gilt, die Bologna-Reform unter restriktiven finanziellen Bedingungen erfolgreich umzusetzen, die Studierendenzahl ohne Qualitätsverluste in der Ausbildungsleistung zu erhöhen und gleichzeitig die Forschungsleistungen zu steigern. In dieser Situation können bestehende strukturelle und finanzielle Defizite im Bereich Lehre und Studium nicht mehr durch ein vermehrtes Engagement Einzelner kompensiert werden. Wenngleich seitens vieler Länder und Hochschulen bereits Maßnahmen ergriffen wurden, um die Situation zu verbessern, fehlt es nach wie vor an wesentlichen Grundvoraussetzungen für eine systematische Weiterentwicklung der Qualität von Lehre und Studium.

Vor diesem Hintergrund und unter Berücksichtigung der schon seit mehreren Jahren – auch unter Beteiligung des Wissenschaftsrates – immer wieder an Teilproblemen

ansetzenden hochschulpolitischen Reformdebatte, stellen die vorliegenden Empfehlungen ein Konzept zur systematischen und nachhaltigen Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium vor. Diesem liegt die Annahme zugrunde, dass sich Qualität im Bereich Lehre und Studium nur mehrdimensional verstehen und entwickeln lässt: mit Bezug auf sämtliche in die Lehre involvierten Akteursgruppen, auf institutionelle Rahmenbedingungen sowie auf staatliche Finanzierungs- und Steuerungsstrategien. Dementsprechend richten sich die Empfehlungen an Lehrende, die Leitungsebenen der Hochschulen und die politischen Entscheidungsträger. Zugleich fordern sie die Studierenden auf, das Studium mit der erforderlichen Verbindlichkeit und Konzentration anzugehen und sich für ihren Studienerfolg entschlossen einzusetzen.

Der Wissenschaftsrat gibt die folgenden Empfehlungen, um die Qualität von Lehre und Studium erkennbar – jedoch ohne Beeinträchtigung der Forschungsfähigkeit der Hochschulen und bei gleichzeitigem Ausbau der Studienplatzkapazitäten – zu verbessern, Ressourcen effektiv und effizient zu nutzen und darüber hinaus an den Hochschulen eine die Leistungen in der Lehre anerkennende und auszeichnende „Lehrkultur“ zu etablieren, in der Lehrleistungen in gleichem Maße wie Forschungsleistungen zur Reputation beitragen können.

Ausrichtung der Hochschullehre

Die Studierenden in ihrem Lernen bestmöglich zu unterstützen, steht im Mittelpunkt aller Anstrengungen der Lehrenden und der Hochschulen in Studium und Lehre. Lehrende sollten selbstorganisiertes Lernen fördern und die Studienprozesse auf die Aneignung von fachlichen sowie überfachlichen Kompetenzen ausrichten.¹ Eigeninitiative und Eigenverantwortung der Studierenden sollten gleichermaßen gefördert und eingefordert werden. Ein solches Rollenverständnis von Lehrenden und Lernenden ist zu flankieren mit Veranstaltungsformen, die förderliche Lehr- und Lernsituationen schaffen und das aktive Lernen unterstützen. Um den diesbezüglichen Erkenntnisstand zu erweitern, sollte die Lehr- und Lernforschung entsprechend gefördert werden.

Qualitätsorientierte Finanzierung

Um die Qualität der Lehre verbessern zu können, benötigen die Hochschulen eine bedarfsgerechte und international konkurrenzfähige Personal- und Sachausstattung.

1 Dazu sollte unbedingt die Entwicklung von Gender- und Diversity-Kompetenz gehören.

Nach Berechnungen des Wissenschaftsrates ist es speziell zu diesem Zweck erforderlich, dem Hochschulsystem jährlich insgesamt 1,104 Mrd. Euro p. a. zusätzlich zur Verfügung zu stellen, und zwar kontinuierlich und verlässlich, nicht in Form von Projektmitteln.

Der Wissenschaftsrat ist sich bewusst, dass die Länder aufgrund des Hochschulpaktes und angesichts des Bedarfs an Investitionsmitteln für die bauliche Infrastruktur bereits vor erheblichen finanziellen Herausforderungen stehen, dennoch hält er seine Empfehlung für berechtigt und ihre Umsetzung für unverzichtbar.

- Wegen der in vielen Fächern bestehenden schlechten Betreuungsrelationen von Studierenden zu Professoren und des mit der Einführung der gestuften Studienstruktur wachsenden Bedarfs an einer intensiven Beratung und Betreuung müssen die Betreuungsverhältnisse dringend verbessert werden. Um diese Grundvoraussetzung guter Lehre zu erfüllen, sind mindestens 357,1 Mio. Euro p. a. erforderlich.
- Weitere Personalmittel in Höhe von 480,6 Mio. Euro p. a. werden benötigt, um die Qualität der Lehre zu steigern (Tutorien, Personal für Beratung von Studienanfängern und Unterstützung der Lehrenden bei Lehrorganisation und Prüfungen; Fortbildungen zur Qualifizierung des Lehrpersonals).
- Ein Sachmittelzuschlag von 30 % (251,3 Mio. Euro p. a.) ist erforderlich für hochschuleigene Qualitätsmanagementsysteme für Lehre und Studium sowie eine angemessene Infrastruktur.
- Fachzentren für die Hochschullehre (15 Mio. Euro p. a. in der Aufbauphase) sollen die fachspezifische Weiterentwicklung der Lehre unterstützen.

Der Wissenschaftsrat erwartet, dass der qualitätsorientierte Einsatz der zusätzlichen Mittel maßgeblich dazu beitragen wird, die mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge einhergehende Studienreform qualitätsorientiert umzusetzen, die Studienerfolgsquote zu erhöhen, die Studiendauer auf die Regelstudienzeit zu verkürzen und das Kompetenzniveau der Hochschulabsolventen deutlich zu verbessern. Im Rahmen von Zielvereinbarungen sollten die Länder einen Nachweis darüber erhalten, in welcher Weise die zusätzlichen Mittel für die Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre eingesetzt werden und in welchem Maße die für eine Bewertung der Qualitätsentwicklung relevanten Daten (Verhältnis Input-Output, Studienerfolg/

Studienabbruch, Studiendauer, Schwundquote, Kompetenzgewinn) hierdurch positiv beeinflusst werden.

Neugestaltung der Personalstruktur und der Berechnung des Lehraufwands

Der zur Verbesserung der Hochschullehre erforderliche Ausbau des Lehrangebots lässt sich in den bisherigen Personalstrukturen nicht hinreichend effektiv und effizient umsetzen. Es ist erforderlich, die Personalstruktur auszudifferenzieren und insbesondere an den Universitäten zusätzlich Personal – auch auf Professuren – mit dem Tätigkeitsschwerpunkt Lehre (max. 12 SWS) einzustellen. Zudem sollten die Länder ihre Hochschulen künftig in die Lage versetzen, die für Lehrverpflichtung und die mit ihr verbundenen Aufgaben erforderlichen Zeitressourcen des Lehrpersonals differenzierter als bisher zu bestimmen. Es sollten hierzu neue Maßeinheiten implementiert und Bewertungsverfahren für den Lehraufwand entwickelt werden, welche auch die Anzahl der Studierenden sowie den je nach Veranstaltungsform unterschiedlich ausfallenden Vorbereitungs-, Betreuungs- und Prüfungsaufwand berücksichtigen.²

Kapazitätsrecht

Um bessere Betreuungsrelationen herstellen zu können, sind außerdem die Verfahren der Kapazitätsberechnung den veränderten Anforderungen anzupassen und Qualitätsaspekte dabei zu berücksichtigen. Der Wissenschaftsrat sieht dringenden Handlungsbedarf, zur Qualitätssteigerung das bisherige Kapazitätsrecht auch für die bisher im zentralen Zuteilungsverfahren verbleibenden Studiengänge durch ein reformiertes System abzulösen.

Qualitätsmanagement und Personalentwicklung

Eine der zentralen Voraussetzungen für eine gezielte und kontrollierte Qualitätsentwicklung im Bereich Lehre und Studium ist der Aufbau eines systematischen und integrierten hochschulinternen Qualitätsmanagements. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, dass alle Hochschulen innerhalb der nächsten drei bis fünf Jahre ein internationalen Standards entsprechendes Qualitätsmanagement aufbauen sollten. Dazu gehört es, im Zuge der Profilbildung ambitionierte Ziele festzulegen, Verantwortlichkeiten klar zuzuordnen und Anreize für ein verstärktes Engagement in der Lehre zu setzen. Das unter möglichst breiter Beteiligung aller Statusgruppen organisierte Qua-

² In der Diskussion ist derzeit das Konzept der „Teaching Points“. Vgl. Handel, K.; Hener, Y.; Voegelin, L.: Teaching Points als Maßstab für die Lehrverpflichtung und Lehrplanung, CHE-Arbeitspapier Nr. 69, 2005.

litätsmanagement sollte als strategisches Steuerungsinstrument der Hochschulleitung die Stetigkeit eines definierten Leistungsniveaus sichern, Veränderungsprozesse fördern und mögliche Fehlentwicklungen frühzeitig identifizieren helfen.

Im Rahmen eines umfassenden Qualitätsmanagements sollte die Hochschule zudem eine systematische Personalentwicklung in der Lehre betreiben. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, die Qualifizierung des Lehrpersonals mit Beginn der Promotionsphase sowie als kontinuierliche Weiterbildung im Verlauf der beruflichen Tätigkeit engagiert zu fördern. Um die Lehrkompetenz zu professionalisieren, sollten hochschulische Fortbildungseinrichtungen sowie überregional ausgerichtete Fachzentren für Hochschullehre etabliert werden. Auf diese Weise werden zugleich die Voraussetzungen geschaffen, um die Berufung zum Hochschullehrer künftig konsequenter an den Nachweis von Lehrkompetenz zu binden.

Leistungstransparenz und Qualitätsbewertung

Der Wissenschaftsrat empfiehlt, im gesamten Hochschulsystem eine umfassende Praxis der Rechenschaftslegung und der Transparenz der Leistungsfähigkeit im Bereich Studium und Lehre zu entwickeln und zu etablieren. Dies stellt eine Grundvoraussetzung einer gezielten qualitätsorientierten Binnensteuerung der Hochschulen dar. Alle Bewertungsverfahren sollten außer den erbrachten Leistungen (Output) systematisch auch die jeweiligen Voraussetzungen (Input) berücksichtigen.

Die Hochschulen sollten Qualitätsentwicklung auf der Basis gesicherter Daten, insbesondere zu Studiendauer, Studienerfolg, Studienabbruchverhalten sowie Schwundbilanzen betreiben und belastbare Verfahren zur Kompetenzbewertung entwickeln. Mit Hilfe von Absolventenstudien sollten Informationen über den Übergang in weiterführende Studienangebote, den Berufserfolg von Absolventen und deren Studienerfahrungen gewonnen werden. Der Wissenschaftsrat erwartet, dass durch die Veröffentlichung der Daten aller Hochschulen sowohl dem Informationsbedürfnis von Studienbewerbern, Studierenden, Öffentlichkeit und Politik gedient als auch langfristig die Grundlage für eine vergleichende Bewertung von Kennzahlen zu den Studienangeboten geschaffen wird.

Systematische Verbesserung der Lehr- und Studienbedingungen

Der Wissenschaftsrat sieht die Hochschulen in der Verantwortung, den vielerorts bereits begonnenen Aufbau lehrförderlicher Lehr- und Studienbedingungen entschlos-

sen voranzutreiben und bestmögliche Strukturen zu schaffen, um das Engagement Lehrender und Lernender zu unterstützen. Ein erster Schritt im Sinne dieser Zielvorgabe ist die Etablierung bzw. der weitere Ausbau eines umfassenden Systems der fachlichen und persönlichen Beratung und Betreuung. Überdies empfiehlt der Wissenschaftsrat erneut, einen Teil der Studieneingangsphase als Orientierungsphase auszulegen und das Studium in den ersten Semestern so zu gestalten, dass Studierende ihre Fächerwahl sowie ihre Studieneignung erproben und sich ggf. neu orientieren können.

Um Studienabbrüche oder Studienzeitverlängerungen zu vermeiden, sollten insbesondere die Übergänge von Schule zu Hochschule sowie zwischen den einzelnen Studienstufen mit Beratungsangeboten versehen sein.

Im Zentrum aller Bemühungen sollte die Sicherung der Studierbarkeit stehen. Hierzu gilt es, die Studiengänge in allen Fächern klar zu strukturieren, die inhaltliche Abstimmung und zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen sicherzustellen, Anforderungsniveau und Lernziele transparent zu machen. In Verbindung mit Prüfungen sollten Rückmeldungen zum Lernerfolg, Kompetenzniveau und bisherigen Studienerfolg erfolgen. Hochschulen sollten ihre Studienangebote organisatorisch stärker auf die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Studierenden abstimmen. Diese Ansprüche sind freilich nur einlösbar, wenn auch die entsprechenden erforderlichen Ressourcen wie etwa Hörsäle, Arbeitsräume oder auch Betreuungspersonal zur Verfügung stehen.

Zur Einführung

Deutschland verfügt über ein leistungsfähiges Hochschulsystem mit zum Teil hervorragenden Studienangeboten. Eine starke Forschungsbasis erlaubt eine im internationalen Vergleich forschungsnahe Ausbildung. Die Ausgaben für die Hochschulen sind notwendige Investitionen auch in die soziale, kulturelle und ökonomische Entwicklung der Bundesrepublik. An vielen Orten setzen sich Lehrende, Studierende und Institutionen für Studium und Lehre engagiert ein. Auch die Länder haben den Reformbedarf in Lehre und Studium erkannt und vielfältige Maßnahmen ergriffen. Überdies erfordert der Bologna-Prozess und die damit verbundene Studienreform eine systematische Verbesserung des Studienangebotes in Deutschland. Dieses Engagement und diese Verpflichtung auf die wichtigen Aufgaben der Hochschulen in Lehre und Forschung sind das Fundament, das weitere notwendige Verbesserungen möglich macht.

Der Wissenschaftsrat hat in den vergangenen Jahren mehrere Empfehlungen verabschiedet, die sich unter anderem auch mit der Verbesserung der Hochschulausbildung befassen.³ Das wichtigste Ziel aller Reformvorhaben ist der Erhalt und Ausbau eines zukunftsfähigen Wissenschaftssystems, das in Forschung und Lehre seine Position im internationalen Maßstab weiterentwickelt und verstärkt. Hierzu gilt es, die Differenzierung des deutschen Hochschulsystems auch im Bereich Studium und Lehre weiter voranzutreiben.⁴ Ziel muss es sein, die Erfüllung hoher Qualitätsstandards aufrechtzuerhalten und die Qualität von Studium und Lehre weiterzuentwickeln und zu steigern.

Besonders intensiv hat der Wissenschaftsrat in jüngster Zeit drei gleichrangige Anliegen jeder Wissenschaftspolitik betrachtet, nämlich die Qualität der universitären Forschung, die Qualität der hochschulischen Bildung und Ausbildung und die Finanzierung hinreichender Studienplatzkapazitäten.⁵ Diese stehen angesichts begrenzter Ressourcen in einem Spannungsverhältnis zueinander.⁶ Es verbietet sich jedoch, eines dieser Anliegen einseitig und auf Kosten eines der anderen zu verfolgen. Wenn das deutsche Hochschulsystem im internationalen Wettbewerb bestehen soll, muss der quantitative Ausbau des Hochschulsystems einhergehen mit der Verbesserung

3 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation, in: Empfehlungen und Stellungnahmen 1996, Köln 1997, Band I.

4 Zur Differenzierung des Hochschulsystems vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006.

5 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Köln 2006.

6 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006, S. 68 f.

der Hochschulausbildung, ohne dass damit Qualitätsverluste in der Forschung erzeugt werden.

Eine Steuerung, die sich auf bloße Input- und Outputindikatoren (Anzahl Studienanfänger, Absolventenzahlen) beschränkt, riskiert Fehlanreize und könnte einzelne Hochschulen dazu verleiten, ihren Leistungsverpflichtungen durch eine Absenkung der Prüfungsanforderungen nachzukommen. Die Einheit von Forschung und Lehre würde institutionell gefährdet, wenn beide Kernaufgaben nach unterschiedlichen Prinzipien (Lehre quantitativ und Forschung zunehmend auch qualitativ) gesteuert würden. Einer Steuerung über quantitative Parameter für Studium und Lehre müssen daher angemessene Instrumente der Sicherung und Entwicklung von Qualität zur Seite gestellt werden.⁷ Ebenso muss sich die Balance von Bildungs- und Ausbildungsqualität, -kapazität und Forschungsleistung in der Personalstruktur der Hochschulen widerspiegeln (vgl. Abschnitt B.II.4.).⁸ Überdies hat der Wissenschaftsrat mehrfach darauf hingewiesen, dass zusätzliche Mittel für den Ausbau des Hochschulsystems erforderlich sind, damit die Leistungsfähigkeit der Fachhochschulen und Universitäten in Forschung und Lehre mit den erforderlichen Studienkapazitäten in Zeiten einer erhöhten Nachfrage Schritt halten kann und die Studienreform gelingt (vgl. Abschnitt B.V.).⁹

Der Wissenschaftsrat befürwortet nachdrücklich die Studienreform,¹⁰ die im Zuge des Bologna-Prozesses in Deutschland in Angriff genommen wurde und bereits große Fortschritte gemacht hat. Derzeit besteht die Hauptaufgabe der Hochschulen darin, die Modularisierung und Umgestaltung der gestuften Studienangebote zu optimieren sowie aus den Erfahrungen der Programmakkreditierung und den Rückmeldungen der ersten Absolventengenerationen Erkenntnisse für die Nachsteuerung abzuleiten (vgl. Abschnitt B.I.1.). Das Engagement der HRK zur Unterstützung dieser Nachjustierung ist begrüßenswert.¹¹ Allerdings hat der Wissenschaftsrat in diesem Zusammenhang auch festgehalten, dass sich die Ausrichtung der neuen Studiengänge auf eine beschäftigungsrelevante Qualifizierung bzw. forschungsnahe Ausbildung¹² nur

7 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006, S. 70.

8 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu einer lehrorientierten Personalstruktur an Universitäten, Köln 2007.

9 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006, S. 68 f.

Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Köln 2006, S. 85 ff.

10 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und Abschlüsse, Köln 2000.

11 Vgl. insbesondere die Aktivitäten des Bologna-Zentrums der HRK sowie die HRK-Pressemitteilung 4/08 vom 20.02.2008 unter: http://www.hrk.de/de/download/dateien/PM_Senat_debattiert_Studienreform.pdf

Der Wissenschaftsrat behält sich vor, zu einem späteren Zeitpunkt eine Bilanz dieses tiefgreifenden Reformvorhabens zu ziehen.

12 Mit der Einführung der Bachelor-Studiengänge wird die akademische Bildung stärker als bisher darauf ausgerichtet, für die Teilhabe am beruflichen Leben zu qualifizieren und die Kompetenz zu vermitteln, die sich stetig verändernden Anforderungen des Berufs zu bewältigen.

durch neue Lehrformen und verdichtete Interaktionsformen mit erhöhter Betreuungsintensität realisieren lässt, wenn es nicht zu Einbußen in der Qualität von Studium und Lehre, und d. h. der Qualifikation künftiger Hochschulabsolventen, kommen soll (vgl. Abschnitt B.VI.).¹³

Zu den wesentlichen Erfolgsvoraussetzungen eines Studiums gehört es, dass bei der Wahl der Hochschule und des Studienfachs die Anforderungen und Inhalte des je spezifischen Studienangebots möglichst optimal den Neigungen und Fähigkeiten der Studierenden entsprechen. In den Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs¹⁴ hat der Wissenschaftsrat hierzu ausführlich Stellung genommen und die Bedeutung eines abgestimmten Angebotes der Studien- und Berufsberatung, der Gestaltung einer auch der Orientierung dienenden Studieneingangsphase betont. Insbesondere hat er in diesem Zusammenhang die Bedeutung der Mitwirkung der Hochschulen bei der Zulassung und Eignungsfeststellung hervorgehoben (vgl. Abschnitt B.I.2.).

Auf der Seite der Lehrenden bedarf es für eine verbesserte Hochschulausbildung einer professionellen Entwicklung der Lehrkompetenzen (vgl. Abschnitt B.II.).¹⁵ Erforderlich dafür sind mehr Transparenz und Austausch über die Lehrpraxis, eine fachwissenschaftliche Auseinandersetzung über Lernziele und Lehrmethoden, ihre Reflexion und Innovation sowie in den Fächern vereinbarte Bewertungsstandards. Gemeinsam müssen Lehrende und Studierende eine neue Lehr- und Lernkultur entwickeln. Tätigkeiten in Forschung und Lehre müssen im Berufsbild von Hochschullehrern¹⁶ eine gleichwertige Reputation erhalten.

Die Hochschulen müssen für ihr eigenes Qualitätsmanagement im Rahmen von indikatorenbasierten und direkten Bewertungsverfahren Daten und Informationen über die Lehrpraxis erheben und veröffentlichen. Zwar lassen sich diese Daten derzeit noch nicht für methodisch verlässliche hochschulübergreifende Verfahren eines Leistungsvergleichs der Lehrqualität nutzen, jedoch schafft die Veröffentlichung der zentralen Ergebnisse des hochschuleigenen Qualitätsmanagements für den Bereich Lehre Transparenz über die verschiedenen Leistungsniveaus, ohne die Profilbildung in der Lehre zu behindern. Ergänzt durch weitere grundlegende Informationen auf rein

¹³ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006, S. 61.

¹⁴ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs, Köln 2004.

¹⁵ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu einer lehrorientierten Personalstruktur an Universitäten, Köln 2007.

¹⁶ Aus Gründen der Lesbarkeit sind im Folgenden die männliche und weibliche Sprachform nicht nebeneinander aufgeführt. Personenbezogene Aussagen, Amts-, Status-, Funktions- und Berufsbezeichnungen gelten aber stets gleichermaßen für Frauen und Männer.

quantitativer Basis wäre damit eine gute Entscheidungsgrundlage für die Wahl einer Hochschule geschaffen. Erst diese Entwicklungen könnten einen bewertenden Vergleich der Ausbildungsleistungen in qualitativer Hinsicht langfristig ermöglichen (vgl. Abschnitt B.III.).

Die nachfolgenden Empfehlungen zielen auf die Verbesserung der Hochschulbildung und -ausbildung. Sie stellen die Studierenden und ihre Kompetenzen in den Mittelpunkt, konzentrieren sich auf die Förderung von selbstorganisiertem und aktivem Lernen wie auch auf die Kompetenzen der Lehrenden, die Lernsituationen, -prozesse und -beratungen förderlich zu gestalten. Eine in diesem Sinne auf Kompetenzgewinn ausgerichtete Lehre muss nicht nur motivationale und soziale Aspekte des Lernens berücksichtigen, sondern verlangt insgesamt eine intensivere Betreuung und Beratung der Studierenden, als dies heute unter den Bedingungen stark nachgefragter, überlasteter Fächer und mitunter auch unzureichend vorgebildeter Studienanfänger überhaupt möglich ist. Um Studium und Lehre nachhaltig zu verbessern, ist eine gemeinsame Anstrengung der Hochschulen, Fakultäten, Disziplinen, der Lehrenden und Studierenden sowie der Geldgeber erforderlich, damit zusätzlich bereitgestellte Mittel optimale Wirkung entfalten, alle studiumsberechtigten und -willigen Menschen einen Studienplatz erhalten und durch professionell qualifiziertes Lehrpersonal möglichst gut ausgebildet werden. Dazu bedarf es eines gemeinsamen und abgestimmten Vorgehens von Wissenschaft und Politik auf sämtlichen Ebenen.

Der Wissenschaftsrat hat im Januar 2006 den Ausschuss Lehre beauftragt, die vorliegenden Empfehlungen auszuarbeiten. Der Ausschuss hat seine Arbeit im März 2006 aufgenommen. Er wurde hierbei auch von externen Sachverständigen unterstützt. Ihnen ist der Wissenschaftsrat zu besonderem Dank verpflichtet.

Der Wissenschaftsrat hat diese Empfehlungen am 04.07.2008 verabschiedet.

A. Ausgangslage

Die deutschen Hochschulen sind ein wesentlicher Bestandteil des Bildungssystems, der in vielfältiger Weise zur kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung der Bundesrepublik beiträgt. Der Arbeitsmarkt hat einen hohen Bedarf an Hochschulabsolventen, die Arbeitslosenquote der Hochschulabsolventen liegt seit Jahren konstant niedrig. Deutsche Nachwuchswissenschaftler sind im Ausland gefragt, umgekehrt ziehen die deutschen Hochschulen viele ausländische Studierende und Nachwuchskräfte an. Die deutschen Hochschulen haben sich in den vergangenen Jahren immer wieder als fähig zu Reformen erwiesen. Dies gilt gerade für die vielfältigen Maßnahmen im Bereich Studium und Lehre.

Aber die Anforderungen an die deutschen Hochschulen sind weiter gewachsen. Angesichts der steigenden Zahl von Studienberechtigten sollen die Studienkapazitäten ausgeweitet werden. Die Quote der Studienanfänger und Absolventen soll gesteigert, die Qualität der Studienangebote erhöht und die Kompetenzen der Hochschulabsolventen sollen deutlich verbessert werden.

Wegen der überragenden und wachsenden Bedeutung des tertiären Qualifikationssystems ziehen Leistungsdefizite hohe ökonomische, soziale und individuelle Kosten nach sich. Sollen die Hochschulen in die Lage versetzt werden, den erhöhten Anforderungen gerecht zu werden, bedarf es einer selbstkritischen und präzisen Analyse der Stärken und der Schwächen des deutschen Hochschulsystems. Dabei zeigt sich, dass gemessen an diesen erhöhten Anforderungen in Studium und Lehre insgesamt deutlicher Verbesserungsbedarf besteht. Dieser erstreckt sich auch auf die vorhandenen Informationssysteme über die Leistungen und die Qualität in der Lehre.

Alle Anstrengungen zur Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre stehen im Kontext wichtiger hochschulpolitischer Handlungsfelder: Dazu gehören die Aufgabe, Qualitätsverbesserungen gleichzeitig mit einem (1.) Ausbau der Studienplatzkapazitäten zu realisieren, (2.) die Forschungsleistung der Hochschulen nicht zu beeinträchtigen, (3.) den Bologna-Prozess erfolgreich umzusetzen sowie (4.) die Differenzierung des Hochschulsystems voranzubringen:

1. In den kommenden Jahren wird die Zahl der Studienberechtigten aus verschiedenen Gründen – insbesondere aufgrund der doppelten Abiturjahrgänge und der großen Alterskohorten – spürbar steigen und noch für einen langen Zeit-

raum auf hohem Niveau bleiben.¹⁷ Da zudem die Akademisierungsquote der Bevölkerung gesteigert werden soll, ist auch langfristig nicht mit einer Freisetzung von Ressourcen zu rechnen: Deutlich über 40 % eines Altersjahrgangs sollen künftig ein Hochschulstudium aufnehmen und 35 % ein Studium erfolgreich abschließen, damit dem Arbeitskräftebedarf von Staat und Wirtschaft entsprochen werden kann.¹⁸

2. Qualitätsverbesserungen in der Lehre sind unabdingbar, dürfen jedoch nicht die Forschungsfähigkeit der Hochschulen beeinträchtigen. Die Herausforderung besteht darin, das Reputationsniveau der Lehre dem der Forschung durch eine gezielte und systematische Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium anzugleichen.
3. Die Umstellung auf gestufte Studiengänge wird von den europäischen Bildungsministern als Dreh- und Angelpunkt für die Schaffung eines europäischen Hochschulraumes gewertet. Für die deutschen Hochschulen verbindet sich damit eine grundlegende strukturelle Veränderung von Studium und Lehre, eine Neuausrichtung des Lehrangebotes, der Lehrinhalte und der Lehrmethoden. Zu den zentralen Herausforderungen zählt eine verstärkte Ergebnisorientierung. Der Bologna-Prozess steht für eine Verschiebung der Perspektive von einer auf die Darstellung von Inhalten ausgerichteten Lehre auf die Kompetenzgewinne der Lernenden und die Strategien, mit denen Lernprozesse angeregt und begleitet werden („*Shift from Teaching to Learning*“). Vor allem an den Universitäten erfordern diese Entwicklungen ein verändertes Verständnis von Ziel und Zweck der Lehre sowie der Lehraufgaben von Hochschullehrern und eine institutionell verbesserte Steuerung der Lehrangebote.
4. An die Stelle einer staatlichen Detailsteuerung akademischer Belange ist heute ein System getreten, in dem die Autonomie der Hochschulen gestärkt ist und sich der Staat auf die Steuerung über strategische Ziele konzentriert. Qualität, Effektivität und Effizienz sollen über stärkeren Wettbewerb gefördert werden. Eine leistungsbezogene Hochschulfinanzierung gewinnt entsprechend an Gewicht. Den Hochschulen lässt der Staat Spielraum für die individuelle Profilbildung, erwartet im Gegenzug aber die Übernahme von Verantwortung für die Qualität von Studium und Lehre und entsprechende Rechenschaftslegung. Ein

¹⁷ KMK: Prognose der Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen bis 2020, Dokumentation Nr. 176, 2005.

¹⁸ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Köln 2006, S. 65; Dose, C.; Wagner, G. G.: Der Ausbau der Hochschulen muss zügig kommen, in: Wirtschaftsdienst. Zeitschrift für Wirtschaftspolitik, Heft 3, März 2006, S.156-162.

sich stärker differenzierendes Hochschulsystem, dessen Studienangebote sich durch ein gutes Niveau, nicht aber durch Uniformität in den Bildungsinhalten, Qualifikationszielen und Studienbedingungen auszeichnen, bildet sich bereits heraus.¹⁹ Die Verantwortung des Staates liegt in der Gestaltung von Rahmenbedingungen, innerhalb derer es den Hochschulen gelingen kann, Qualität zu erzeugen und nachhaltig zu sichern.

Die Ausgangslage soll die aktuelle Situation von Lehre und Studium aus verschiedenen Perspektiven beleuchten: Wesentliche quantitative Dimensionen (Abschnitt A.II.); einzelne Aspekte der Studienbedingungen (Abschnitt A.III.); spezifische Problemlagen in den unterschiedlichen Disziplinbereichen, hauptsächlich aus Sicht der Studierenden (Abschnitt A.IV.), Bedingungen der Lehrtätigkeit (Abschnitt A.V.); Stand und Problematik einer Qualitätsbewertung von Lehrleistungen und schließlich Fragen der Finanzierung der Lehre (Abschnitt A.VI.). Zuvor jedoch beschreibt Abschnitt A.I. das den Empfehlungen zugrundeliegende Verständnis von Qualität der Lehre.

A.I. Qualitätsverständnis

Die bereits seit mehreren Jahren anhaltende Diskussion um die Qualität von Lehre und Studium hat gezeigt, dass unterschiedliche Auffassungen über die Festlegung des Zwecks und damit zugleich auch über das Verständnis von Qualität der Hochschullehre bestehen.²⁰ Studierende und Arbeitgeber etwa betrachten die angemessene Vorbereitung auf eine berufliche Tätigkeit als Referenzpunkt für die Qualität von Lehre und Studium. Hochschullehrer verstehen Qualität der Lehre vor allem mit Bezug auf die Vermittlung des wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnisfortschritts. Staat und Geldgeber sowie die Öffentlichkeit wiederum betrachten vor allem die Verlässlichkeit und Aussagekraft von Studien- und Abschlussniveau als maßgebliche Qualitätskriterien.²¹ Zudem erwarten Politik und Öffentlichkeit von den Hochschulen, dass sie ihre Absolventen in die Lage versetzen, die kulturelle, soziale, technologi-

¹⁹ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006.

²⁰ Vgl. Gaethgens, P.: Qualität in Studium und Lehre – Die Position der Hochschulrektorenkonferenz, in: Benz, W.; Kohler, J.; Landfried, K. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2004, Abschnitt B 4.4, S. 6.

²¹ Vgl. Gaethgens, Ch.: Qualitätssicherung an Hochschulen – Konzepte, Prozesse, Akteure, in: Benz, W.; Kohler, J.; Landfried, K. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2004, Abschnitt B 1.1, S. 7.

sche und wirtschaftliche Weiterentwicklung der Gesellschaft verantwortungsvoll voranzubringen.²²

Es zeigt sich somit, dass das Verständnis von Qualität an die genannten Kontexte gebunden ist. Qualität bemisst sich letztlich daran, welche Ziele und Wirkungen mit Lehre und Studium jeweils verbundenen sind und in welchem Maße diese Vorgaben erreicht und umgesetzt werden.

Der Wissenschaftsrat geht davon aus, dass die unterschiedlichen Erwartungshaltungen der mit Lehre und Studium befassten Akteure nicht als sich wechselseitig ausschließende Partikularinteressen verstanden werden müssen. In einer systematischen Zusammenschau der jeweiligen Ansprüche verfolgt er mit den vorliegenden Empfehlungen ein komplexes, multidimensionales und multifunktionales, die vielfältigen Aspekte der Hochschulbildung berücksichtigendes Qualitätsverständnis, mit dem der Referenzrahmen für die von Hochschule, Wissenschaft, Staat und Politik gemeinsam zu entwickelnden Maßnahmen zur Bewertung und nachhaltigen Stärkung der Qualität von Lehre und Studium abgesteckt wird.

Hierbei geht der Wissenschaftsrat davon aus, dass die Einübung wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens ein unverzichtbares Prinzip jeglichen Studierens bildet und als konstitutives Qualitätsmoment auch eines berufsorientierten Studiums zu betrachten ist. Daher muss die Qualität der Lehre immer auch vor dem Hintergrund der zu vermittelnden Wissensinhalte betrachtet werden. Das Prinzip der Wissenschaftlichkeit ist das ein Hochschulstudium von anderen Ausbildungs- und Bildungswegen unterscheidende Moment. Vor allem aber stellt seine Anwendung sicher, dass Reflexionskompetenz und Urteilsvermögen sowie fundierte Fach- und Methodenkenntnisse vermittelt und Studierende darauf vorbereitet werden, in Berufs- und Tätigkeitsfelder einzutreten, die durch Offenheit der Gestaltung sowie ein breites Aufgabenspektrum gekennzeichnet sind und daher auf theoretischer und methodischer Kompetenz beruhende Selbstständigkeit und Verantwortlichkeit in der Problemdefinition und -lösung verlangen.

Um wissenschaftliches Denken und kritische Problemlösungskompetenz zu vermitteln sowie anhand konkreter Problemstellungen einzuüben, bedarf es zum einen einer hohen fachlichen Qualifikation und Einsatzbereitschaft des Lehrpersonals und

22 Vgl. Gaethgens, P.: Qualität in Studium und Lehre – Die Position der Hochschulrektorenkonferenz, in: Benz, W.; Kohler, J.; Landfried, K. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Berlin 2004, Abschnitt B 4.4, S. 8.

zum anderen entsprechender Forschungspotenziale der Institution. Für die Hochschule als Institution ist der auf Wilhelm von Humboldt zurückgehende Leitgedanke der Einheit von Forschung und Lehre folglich nach wie vor von entscheidender Bedeutung. Dieser Gedanke meint jedoch nicht, dass jeder Studierende notwendiger Weise an Forschungsprojekten zu beteiligen ist. Im Sinne der Humboldtschen Idee einer Verknüpfung von Forschung und Lehre sollte vielmehr in der Lehre der forschend-kritische Blick auf Inhalte und Methoden deutlich bleiben und der Prozess der Erkenntnisgewinnung und Wissensprüfung reflektiert werden. Die Studierenden sollten in Lehrveranstaltungen stets dazu aufgefordert sein, sich mit der Haltung eines Forschers Wissen anzueignen, zu prüfen und weiterzuentwickeln.²³ Eine Realisierung des Prinzips der Verknüpfung von Forschung und Lehre bedeutet angesichts des heute zu konstatierenden Primats der Forschung an den Universitäten schließlich auch, die Bedeutung von Lehrleistungen für die individuelle Karriere und die Institution sowie die Reputation der Lehrtätigkeit zu erhöhen. Solange Leistungen in der Lehre deutlich weniger Anerkennung finden als Leistungen in der Forschung, ist eine erfolgreiche Qualitätsentwicklung in Studium und Lehre schwierig.

Angesichts der Knappheit der personellen, zeitlichen und sachlichen Ressourcen und des Wertes der Lebenszeit, die Lehrende und Studierende für Studium und Lehre aufwenden, erachtet der Wissenschaftsrat auch Effektivität und Effizienz als Qualitätsaspekte von Lehre und Studium. Er siedelt Effizienz- und Effektivitätsanforderungen auf der gleichen Stufe an und geht davon aus, dass die erfolgreiche Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium ein ebenso sparsames wie ein mit Bezug auf das vereinbarte Niveau der Zweckerreichung maximal wirksames Agieren erfordert.

A.II. Studium und Lehre in Zahlen

Um sich ein fundiertes und umfassendes Bild von der aktuellen Situation von Studium und Lehre zu verschaffen und die Qualität in der Lehre einzuschätzen, bedarf es eines Überblicks über Studiendauer, Abbruchquote, Betreuungsrelationen und Lernergebnisse (Kompetenzen). Da bislang kein Verfahren zur Messung von Kompetenzgewinnen entwickelt wurde, stehen Daten über die Ergebnisse des Studiums nicht zur Verfügung. Für die übrigen Bereiche liegen zwar Zahlen vor, jedoch sind

²³ Tremp, P.: Verknüpfung von Lehre und Forschung: Eine universitäre Tradition als didaktische Herausforderung, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 23(3)/2005, S. 339-348, S. 340.

diese nur eingeschränkt aussagefähig. So beziehen sich etwa die Angaben zu den Studienabbruchquoten nur auf die endgültigen Studienabbrecher, berücksichtigen aber nicht die Studienwechsler und machen keine Angaben zu Schwundquote²⁴ und Schwundbilanz.²⁵

Angeichts dieses Desiderats sowie der hinsichtlich der Qualität von Studium und Lehre begrenzten Belastbarkeit der verfügbaren Daten kann der folgende statistische Überblick lediglich Anhaltspunkte für eine weiterführende Auseinandersetzung mit der Qualität von Studium und Lehre sichtbar machen.

a) Statistischer Überblick

Im WS 2007/08 sind nach vorläufiger Meldung²⁶ insgesamt 1.932.355 Studierende an den 391 staatlichen bzw. staatlich anerkannten Hochschulen eingeschrieben, davon gut 70 % an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen (1.361.478), rund 28 % an allgemeinen Fachhochschulen (543.799) sowie rund 1,4 % an den Verwaltungsfachhochschulen (27.078). Differenziert nach Trägerschaft der Hochschulen, waren 69.256 der Studierenden an privaten, 24.152 an kirchlichen Hochschulen eingeschrieben. Im Vergleich zum vorangegangenen WS 2006/07 (1.979.445) sank die Gesamtzahl der Studierenden um gut 2 %. Der Anteil von Studentinnen liegt unverändert bei 48 %.

Die Zahl der erstmalig eingeschriebenen Studienanfänger wuchs laut Vorbericht im Studienjahr 2007 um 4 % auf rund 358.673 (Universitäten knapp 3 % mehr; Fachhochschulen knapp 9 % mehr), so dass die Studienanfängerquote²⁷ mit einem vorläufigen Wert von 36,6 % erstmals seit 2003 wieder leicht über der des Vorjahres liegen dürfte.

24 Die Schwundquote berücksichtigt Studienabbrecher und Studienwechsler.

25 Eine auf das Jahr 2006 bezogene Studie zu den Schwundquoten und Schwundbilanzen an deutschen Hochschulen wird derzeit bei HIS vorbereitet. Die Veröffentlichung ist für Mitte 2008 geplant. Bislang stehen lediglich Berechnungen bezogen auf die Absolventenjahrgänge 2002 zur Verfügung. Die Schwundbilanz betrug etwa in den Sprach- und Kulturwissenschaften 47 %, in den Ingenieurwissenschaften 37 %, in den Rechtswissenschaften 22 %, in den Wirtschaftswissenschaften 38 %, in den Naturwissenschaften 39 %, in der Medizin 1 %. Vgl. hierzu Heublein, U.; Schmelzer R.; Sommer, D.: Studienabbruchstudie 2005, HIS-Kurzinformation A 1/2005, Februar 2005, S. 25 ff. Um Aufschluss über den Studienerfolg und mithin die Effektivität und Effizienz der Hochschulausbildung zu erhalten, hatte NRW am Beispiel des Jahrgangs 1978 einen Vergleich der Fachstudienanfängerzahlen (1. Fachsemester) aus der Studentenstatistik mit den jeweiligen Absolvierungszahlen dieses Anfängerjahrgangs aus der Prüfungsstatistik vorgenommen. Auf diese Weise konnten zwar keine Erfolgsquoten im Sinne einer Studienverlaufsstatistik berechnet werden, jedoch ergab sich ein Überblick über die Zuströme bzw. Abgänge zwischen den damaligen Abschlussarten, Studiengängen bzw. Hauptfächern und Hochschulen in NRW. Die auf das Fachstudium ausgerichtete Dokumentation wurde nicht aktualisiert. Daher sind Rückschlüsse mit Blick auf die heutige Situation nicht sinnvoll zu ziehen. Schnitzler, S.: Studienerfolg. Absolventen an Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf 1993.

26 Statistisches Bundesamt: Vorbericht der Hochschulstatistik zu Studierenden und Studienanfänger/-innen – vorläufige Ergebnisse – WS 2007/2008, veröffentlicht am 5. März 2008.

27 Anteil der Studienanfänger/-innen an der altersspezifischen Bevölkerung.

Die Zahl der erfolgreichen Absolventen stieg im Prüfungsjahr 2006 um 5 % auf insgesamt 265.704 an, wobei knapp 10 % der bestandenen Prüfungen auf die gestuften Studienabschlüsse entfielen (Bachelor: 15.050; Master: 11.258).²⁸

Der Anteil der endgültigen Studienabbrecher ist in den vergangenen Jahren kontinuierlich gesunken, er liegt nach der jüngsten Untersuchung der HIS GmbH bei 21 %, bezogen auf die Studienanfänger der Jahrgänge 1999 bis 2001 im Erststudium.²⁹ Insgesamt haben von 260.000 Studienanfängern aus dem Jahr 2001 rund 55.000 ohne Abschluss die Hochschulen verlassen.³⁰

Bei der Studiendauer differieren die Hochschularten deutlich: Während die mittlere *Gesamtstudiendauer* bezogen auf den Prüfungsjahrgang 2005 an Universitäten bei 12,2 Semestern lag, betrug diese an Fachhochschulen 8,8 Semester. Bezogen auf die mittlere *Fachstudiendauer* erreichten die Erstabsolventen von universitären Diplom-Studiengängen ihren Abschluss nach 11,2 Semestern, wohingegen für ein Fachhochschul-Diplom 8,4 Semester aufgewendet werden mussten; Lehramtsstudierende benötigten im Mittel 9,1 Semester bis zum 1. Staatsexamen. Je nach Studiengang variiert die Studiendauer teils erheblich, an Fachhochschulen jedoch weniger stark als an Universitäten. Die mittleren *Fachstudienzeiten* in den Fächern Maschinenbau/-wesen (Uni-Diplom: 11,5; FH-Abschluss: 8,8), Wirtschaftsingenieurwesen (Uni-Diplom: 11,4; FH-Abschluss: 8,8), Informatik (Uni-Diplom: 11,8; FH-Abschluss: 9,3) oder Betriebswirtschaftslehre (Uni-Diplom: 10,4; FH-Abschluss: 8,9), die sowohl an Universitäten als auch Fachhochschulen angeboten werden, sind an Fachhochschulen deutlich kürzer als an Universitäten.³¹

b) **Betreuungsrelationen**

Seit Mitte der 1950er Jahre ist das Hochschulwesen, gemessen an der Zahl der Hochschulen, der Studierenden und des Personals, kontinuierlich expandiert. Der in

28 Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Reihe 4.2 „Prüfungen an Hochschulen (2006)“, veröffentlicht am 5. Sept. 2007.

29 Heublein, U.; Schmelzer, R.; Sommer, D.: Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006, HIS-Projektbericht, Februar 2008. Die vorliegende Studie beschränkt sich auf die Untersuchung der Studienabbrecheranteile. Erstmals werden in der Studie gesonderte Studienabbruchquoten für die Bachelor-Studiengänge an den Universitäten und Fachhochschulen ermittelt. Im Jahre 2006 haben von allen deutschen Absolventen 7 % einen Bachelor-Abschluss erworben. Aufgrund des geringen Anteils wurden keine Studienabbrecherraten für die Bachelor-Studiengänge in einzelnen Fächergruppen ermittelt. Verzichtet wurde auch auf eine Differenzierung nach weiteren Abschlussarten, z. B. nach Diplom oder Magister. Die Ergebnisse der Studie sind zu relativieren, da der Bezugszeitraum sehr kurz ist und Übergangsschwierigkeiten bei der Einführung gestufter Studiengänge zu berücksichtigen sind.

30 Heublein, U.; Schmelzer, R.; Sommer, D.: Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006, HIS-Projektbericht, Februar 2008, S. 3.

31 Alle Angaben zur Studiendauer laut Statistischem Bundesamt: Hochschulen auf einen Blick. Ausgabe 2007, S. 16 f.; sowie Fachserie 11, Reihe 4.3.1 „Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen“, 2007, dort Tabelle 15.1.

den 1960er Jahren hochschulpolitisch angestoßene Expansionsprozess war allerdings nur bis in die späten 1970er Jahre hinein auch von einem Ausbau der Ausbildungskapazitäten begleitet. Mit dem sogenannten „Öffnungsbeschluss“ von 1977 hatten Bund und Länder vereinbart, die Hochschulen angesichts vor allem demographisch bedingter Zuwächse trotz unzureichender räumlicher und personeller Kapazitäten prinzipiell offen zu halten, allen Studienberechtigten ein Hochschulstudium zu ermöglichen und dafür zeitweilige Überlastbedingungen in Kauf zu nehmen. Der für die 1990er Jahre erwartete Rückgang der Studierendenzahlen trat allerdings nicht ein.

Die Zahl der Studierenden³² wuchs von nur 658.204 im WS 1972/73 auf 866.976 im WS 1976/77 auf bereits 1.428.713 im WS 1988/89 bis auf schließlich 1.953.504 im WS 2005/06.³³ Die Zahl der hauptberuflichen Professoren stieg in diesem Zeitraum dagegen von 20.773 (1972) bzw. 25.536 (1976) über 30.156 (1988) auf schließlich 37.364 (2005). Dieser Befund ist zu einem gewissen Teil den mit der deutschen Wiedervereinigung einhergegangenen Zuwächsen im Hochschulbereich geschuldet. Über die ganze Spanne von 1972 bis 2005 betrachtet (Basisjahr 1972) ist die Studierendenzahl also um fast das 3-fache, die Professorenzahl dagegen nur um das 1,8-fache angestiegen (vgl. die zugehörigen Zeitreihen in Tabellen 1 und 2 in Anhang C.I.).³⁴

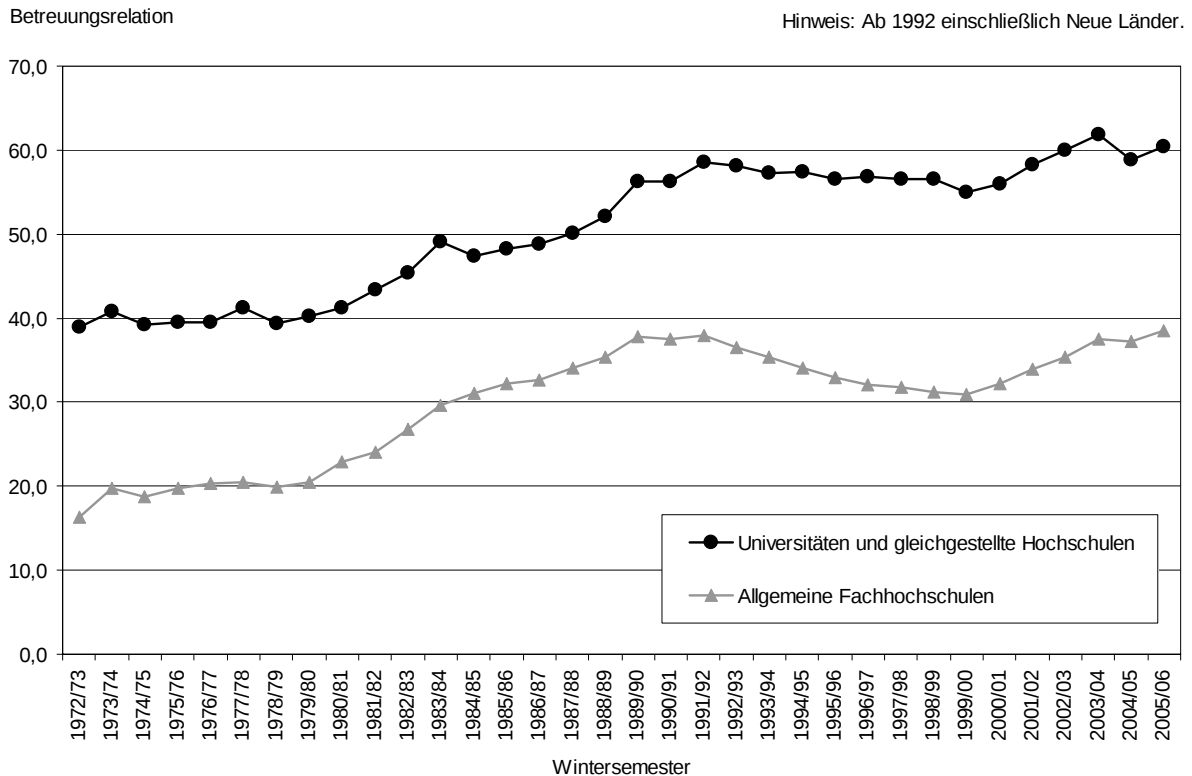
Daraus resultieren insbesondere an den Universitäten schlechte Betreuungsrelationen: Das Verhältnis von Studierenden zu hauptberuflichen Professoren betrug im WS 2005/06 an den Universitäten und gleichgestellten Hochschulen 60,4 zu 1, an den allgemeinen Fachhochschulen kamen dagegen 38,5 Studierende auf einen Professor. Die Betreuungsrelationen haben sich – wie die folgende Abbildung 1 illustriert – an beiden Hochschultypen über die Zeit hinweg merklich verschlechtert:

32 Die folgenden Angaben beziehen sich auf die staatlichen bzw. staatlich anerkannten Hochschulen (ohne Verwaltungsfachhochschulen).

33 Das Statistische Bundesamt wies erstmals für das WS 1990/91 eine zusammengeführte Studierendenstatistik aus: Von insgesamt 1.673.116 Studierenden (ohne VerwFH) entfielen knapp 8 % auf die Neuen Bundesländer (133.602). Ein vergleichbarer Aufwuchs war auch bei den Professoren zu verzeichnen, deren Zahl im Berichtsjahr 1992 für das gesamte Bundesgebiet erhoben wurde. Von zusammen rund 34.000 hauptberuflichen Professoren waren ca. 10 % für die Neuen Bundesländer gemeldet.

34 Eigene Berechnungen nach Angaben des Statistischen Bundesamtes für die verschiedenen Jahrgänge.

Abbildung 1 Entwicklung der Betreuungsrelation „Studierende zu hauptberuflichen Professoren“ nach Hochschularten seit 1972



Quelle: Statistisches Bundesamt: Hauptberichte nach Jahrgängen wie angegeben (ab 1992 einschließlich Neue Länder); eigene Weiterberechnungen.

A.III. Studienbedingungen

Der Kern der jüngsten Reformen von Studium und Lehre besteht darin, die Hochschullehre verstärkt auf die Förderung der Kompetenzbildung auszurichten und die Selbstlernprozesse der Studierenden zu unterstützen. Die Umsetzung dieses Ansatzes macht zusätzliche und bislang ungewohnte Maßnahmen der Beratung, Anleitung und Strukturierung, aber auch ein neues, verbindlicheres Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden erforderlich. Alle Akteure sind hier vor große Herausforderungen gestellt. Vielfach rücken die Lehr- und Studienangebote das forschende Lernen nicht in dem erforderlichen Maße in den Mittelpunkt. Beratung und Betreuung sind oft nicht ausreichend. Die Zielsetzungen stärkerer Verbindlichkeit und Strukturierung sind für eine Reihe von Fächern nicht zufriedenstellend umgesetzt. Auch wenn vielerorts bereits große Fortschritte bei der Umsetzung gemacht wurden, besteht weiterhin ein erheblicher Verbesserungsbedarf. Zudem ist zu bedenken, dass auch die Raumkapazitäten sowie die bibliothekarische und z. T. die technische Infrastruktur vielerorts nicht ausreichend sind, um ein angemessenes und zügiges Studium zu ermöglichen.

a) Übergang Schule – Hochschule

Wenig strukturierte Studiengänge und große Hochschulen bergen das Risiko, Studierende in ihrer Eigenverantwortung, Selbstständigkeit, Beharrlichkeit und ihrem Durchsetzungsvermögen zu überfordern. Dies kann im Verlauf des Studiums zu erheblichen Problemen führen und einen erfolgreichen Studienabschluss behindern und verzögern. Der Wissenschaftsrat hat bereits in seinen Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs darauf hingewiesen, dass einerseits die zukünftigen Studienanfänger schon in der Schule wichtige Qualifikationen für ein Studium erwerben müssen und dass andererseits Informationen und Orientierung der Studienanfänger in den ersten Semestern stark verbesserungsbedürftig sind.³⁵ Diese Kritik gilt nach wie vor.

b) Betreuung und Verbindlichkeit

Um die Aufgaben in Studium und Lehre bestmöglich zu erfüllen, ist es notwendig, dass an den Hochschulen eine gemeinschaftliche Identität, ein Bewusstsein von Zusammengehörigkeit und gemeinsamen Aufgaben entsteht, dem sich Studierende und Lehrende bis hin zu Absolventen und Umfeld der Hochschule verpflichtet fühlen. Die Bedingungen hierfür sind an den Hochschulen oftmals nicht vorhanden.

In vielen Fällen fördert die Studienorganisation bislang nicht im erforderlichen Umfang die Interaktion und den Kontakt zwischen Studierenden und Lehrenden. Das Verhältnis zwischen Studierenden und Hochschullehrern an staatlichen Hochschulen ist insbesondere in den Fächern mit schlechten Betreuungsrelationen durch Anonymität und Unverbindlichkeit gekennzeichnet. Das prägt das Studierverhalten und das Verhältnis der Hochschullehrer zur Lehre und zu den Studierenden und mag auch einer der Gründe dafür sein, dass ein Teil der Studierenden zu wenig Engagement und Verantwortung für das Studium zeigt. In einigen Fächern sind zwar die Studiengänge nicht durchgehend ausgelastet, jedoch herrscht auch hier, vor allem in den ersten Semestern, wenn Grund- und Einführungsvorlesungen für mehrere hundert Studierende angeboten werden, ein anonymer Lehrbetrieb vor. Professoren sind aufgrund zahlreicher weiterer Aufgaben (Forschung, Transfer, Service, Begutachtungen, Selbstverwaltung) zum Teil in der Vorlesungszeit für die Studierenden schwer erreichbar und stehen für ein Feedback zu Studienleistungen und Lernfort-

³⁵ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs, Köln 2004. Er hat in diesem Zusammenhang auch ausführlich die Vorzüge und Probleme von Auswahl- und Eignungsfeststellungen erörtert. Vgl. ebd., S. 36 ff. Defizite, die bei der Eignungsfeststellung sichtbar werden, sollten im Rahmen einer intensiven Studienberatung erörtert werden.

schritten nur eingeschränkt zur Verfügung. Diese Betreuungsdefizite können häufig nur durch das (zusätzliche) Engagement anderer Personalgruppen aufgefangen werden. Mangelnde Betreuungskontinuität und fehlende Verbindlichkeit werden auf diese Weise nicht ausgeglichen.

c) Sozioökonomische Rahmenbedingungen

Ein Großteil der Studierenden an deutschen Hochschulen ist auch während der Vorlesungszeit in einem erheblichen Stundenumfang neben dem Studium erwerbstätig, um Studium und Lebensunterhalt finanzieren zu können. Dieses Arrangement gerät im Rahmen der Bologna-Reformen angesichts der zum Teil erhöhten Präsenzanforderungen, der stofflichen Verdichtung und engeren zeitlichen Vorgaben unter Druck. Die mit der Einführung der gestuften Studiengänge gestiegene Präsenzanforderung erschwert die Bemühungen der Studierenden, Studium und Erwerbstätigkeit in Einklang zu bringen. Das Angebot an Möglichkeiten zum Teilzeitstudium ist bisher nicht ausreichend,³⁶ so dass sich eine umfangreiche Erwerbstätigkeit häufig studienzeitverlängernd auswirkt.

Auch an den Hochschulen setzt sich die soziale Selektivität des deutschen Bildungssystems fort, die bereits in der Schule beobachtet wird. Wegen dieser sozial unausgewogenen Bildungsbeteiligung stammten 56 % der deutschen Studienanfänger im Studienjahr 2005/06 aus nicht-akademischen Herkunftsfamilien.³⁷ Ihr Anteil an der gesamten Altersgruppe der 19- bis 24-jährigen beträgt jedoch 82 %. Akademikerkinder sind hingegen an den Hochschulen stark überrepräsentiert: Während von 100 Kindern aus Akademiker-Familien³⁸ 83 ein Studium aufnehmen, sind es aus Nicht-Akademiker-Familien nur 23.³⁹ Diese Gruppe verteilt sich asymmetrisch über die beiden Hochschultypen. Die Fachhochschulen weisen deutlich niedrigere Zugangsbarrieren auf. Allerdings ist das Sozialprofil der Studierenden primär auf die dem Hochschuleintritt vorgelagerten Auswahl- und Entscheidungsprozesse zurückzuführen.⁴⁰

36 Nur vereinzelt wurde in den Ländern das Angebot für ein Teilzeitstudium ausgebaut. Vgl. etwa §§ 19 und 11 NHG (Niedersächsisches Hochschulgesetz) oder auch Art. 57 Abs. 2 Satz 4 und Art. 71 Abs. 1 Satz 4 Satz 2 2. Halbsatz BayHSchG.

37 BMBF (Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006, 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin 2007; ausgewählte Ergebnisse, S. 12.

38 Die 18. Sozialerhebung definiert damit Familien, in denen der Vater über einen Hochschulabschluss verfügt.

39 Ebd., S. 110.

40 Heublein, U.; Schmelzer, R.; Sommer, D.: Studienabbruchstudie 2005, HIS-Kurzinformation A1/2005.

A.IV. Fächerspezifische Betrachtung von Lehre und Studium

Die Situation der Lehre stellt sich in den einzelnen Fächergruppen unterschiedlich dar. Hierfür sind neben den jeweiligen disziplinären Kulturen auch unterschiedliche strukturelle Faktoren wie etwa Studien- und Lehrorganisation, Anforderungsprofile, Zeitbudgets, Finanzierung und Betreuungsrelationen verantwortlich. Im Folgenden wird die Wahrnehmung der Studiensituation in den Fächergruppen vor allem aus Sicht der Studierenden dargestellt.⁴¹ Die Rückmeldungen der Studierenden liefern wesentliche Informationen über die Stärken und Schwächen der Hochschullehre. Sie bilden für sich genommen allerdings noch keine hinreichende Basis für abschließende Aussagen über die Qualität der Lehre, da sie vielfach von Variablen wie etwa dem individuellen Anspruchsniveau abhängen.⁴²

Die Ergebnisse der Studierendenbefragung werden ergänzt durch eine Auswahl fächerspezifischer statistischer Angaben zu Betreuungs- und Abbrecherquoten oder den Erwerbstätigkeitsquoten von Studierenden.⁴³ Bei der Bewertung der statistischen Angaben im internationalen Vergleich ist zu berücksichtigen, dass an Universitäten in Deutschland in weitaus größerem Umfang als im Ausland üblich wissenschaftliche Mitarbeiter in der Lehre tätig sind. Auch wenn sich dadurch die Belastbarkeit der statistischen Angaben zur Betreuungsrelation relativiert, geben sie doch einen deutlichen Hinweis auf die derzeitige hohe Belastung der Lehrenden und mithin auf die Möglichkeiten und Grenzen der intensiven Betreuung von Studierenden.

a) Ingenieurwissenschaften

Mit einer Betreuungsrelation von durchschnittlich rund 42 Studierenden pro hauptberuflichem Professor⁴⁴ weisen die Ingenieurwissenschaften⁴⁵ im Vergleich der Fächergruppen einen mittleren Wert auf. Die Abbrecherquote an den Hochschulen be-

41 An der von HIS zu Beginn des Sommersemesters 2007 durchgeführten Befragung haben sich etwa 150 Hochschulen und ca. 22.000 Studierende beteiligt. Vgl. hierzu Bargel, T.; Müßig-Trapp, P.; Willige, J.: Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studienbedingungen, HIS-Forum Hochschule 2/2008.

42 Die zwischen den einzelnen Studienbereichen und Studienstandorten bestehenden Differenzen werden in diesem Kontext nicht wiedergegeben.

43 Die bezüglich der einzelnen Fächergruppen an Fachhochschulen und Universitäten verfügbare Datenbasis ist nicht einheitlich, es liegen beispielsweise nicht zu allen Fächergruppen oder Hochschultypen Angaben über die akademische Reproduktionsrate, Strukturiertheit des Studiums oder Erwerbsquote der Studierenden vor. Soweit diese Daten vorhanden sind, werden sie im Folgenden aufgeführt.

44 Sofern nicht anders vermerkt, beziehen sich die Betreuungsrelationen hier wie im Folgenden auf das Verhältnis von Studierenden (ohne Promovierende) in der angenommenen Regelstudienzeit zu hauptberuflichen Professoren an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen. Vgl. hierzu auch im Anhang C.I. die Erläuterung sowie die Tabellen 3 und 4. Zu den Betreuungsrelationen an allgemeinen Fachhochschulen vgl. Tabellen 5 und 6 in Anhang C.I.

45 Gemeint sind die Ingenieurwissenschaften insgesamt, vgl. Tabelle 3 in Anhang C.I.

zogen auf den Absolventenjahrgang 2006 wird mit ungefähr 25 % angenommen⁴⁶ und ist damit verbesserungswürdig.

In den Ingenieurwissenschaften kommen im Jahr 2004 nahezu die Hälfte aller an Universitäten (FH 28 %) Studierenden aus einem akademischen Elternhaus.⁴⁷ Die Erwerbstätigenquote unter den Studierenden liegt bei 60 %.⁴⁸ 55 % der Studierenden geben an, das Studium als überwiegend festgelegt zu erfahren.⁴⁹

Die Resonanz zur Studienqualität fällt im Vergleich der Fächergruppen insgesamt relativ positiv aus.⁵⁰ Die „Studierbarkeit“, d. h. die *inhaltliche Abstimmung des Lehrangebots* und die *zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen* wird von beinahe der Hälfte der Studierenden als gut oder sehr gut bewertet. Auch grundlegende Elemente der Lehrorganisation werden positiv bewertet, wenngleich vor allem die Bereitschaft von Professoren zum Feedback der in Klausuren oder Übungen erbrachten Leistungen überwiegend schlechte Bewertungen erhält. Auch die vor allem auf den Ergebnissen von Studierendenbefragungen basierende Fachmonographie über das Ingenieurstudium⁵¹ bestätigt dieses Defizit und verweist zudem auf die hohe Leistungsorientierung der Studierenden. Während Studium und Lehre für das ausbalancierte Anforderungsprofil, die gute Einbindung von Praxis- und Forschungsbezug und die sehr gute Vermittlung von Fachkenntnissen gelobt werden, zieht die *Festgelegt-heit des Studiums durch Studienordnungen* Kritik auf sich. Das Fehlen von Flexibilität bereitet nicht nur den Studierenden Probleme, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen müssen oder aus anderen Gründen kein Vollzeitstudium absolvieren können, sondern eröffnet grundsätzlich zu wenig Raum, um eigene Interessenschwerpunkte im Verlauf des Studiums zu setzen. Bedarf besteht auch an einer kritischeren Ausei-

46 Sämtliche Angaben zur Studienabbruchquote beziehen sich auf: Heublein, U.; Schmelzer, R.; Sommer, D.: Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006, HIS-Projektbericht, Februar 2008.

47 BMBF (Hrsg.): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Zu Konzept und Durchführung; Rücklauf und Repräsentativität, Bonn/Berlin 2005, vgl. ebd. S. 1-3. Die Befragung wurde im Wintersemester 2003/04 durchgeführt und bezieht sich somit auf einen Zeitraum vor der Einführung der neuen gestuften Studienstruktur.

48 BMBF (Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006, 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin 2007, S. 333. Daten liegen für die Bereiche Maschinenbau, Elektrotechnik, Architektur und Bauwesen vor.

49 BMBF (Hrsg.): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Zu Konzept und Durchführung, Rücklauf und Repräsentativität, Bonn/Berlin 2005, S. 18. An den Fachhochschulen geben 57 % an, das Studium sei überwiegend festgelegt.

50 Die Ergebnisse der Studierendenbefragung beziehen sich – sofern nicht anders vermerkt – auf die folgende HIS-Studie: Bargel, T.; Müßig-Trapp, P.; Willige, J.: Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studienbedingungen, HIS-Forum Hochschule 2/2008. Im Folgenden wird lediglich eine Auswahl von Fächergruppen einer näheren Betrachtung unterzogen. Die fächerspezifischen Angaben beziehen sich gleichermaßen auf Universitäten und Fachhochschulen.

51 Bargel, T.; Multrus, F.; Scheiber, N.: Studienqualität und Attraktivität der Ingenieurwissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht, Bonn/Berlin 2007. Die Studie hat die seit 1995 im Rahmen des „Studierenden-survey“ erhobenen Rückmeldungen der Studierenden zur empirischen Basis. Der „Studierenden-survey“ wird von der AG Hochschulforschung der Universität Konstanz seit dem WS 1982/83 alle zwei bis drei Jahre durchgeführt und durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert.

nersetzung mit Lehrmeinungen sowie mit ethischen und politischen Fragen der Fächer. Beklagt werden der zu geringe Aufbau außerfachlicher Kompetenzen (Präsentation und Kommunikation) und die mangelnde Förderung von Allgemeinbildung und sozialer Verantwortung.⁵² Bezüglich der Bilanz der Qualitätsbewertung erreichen die Ingenieurwissenschaften im Vergleich der Fächergruppen insgesamt das beste Niveau.

b) Naturwissenschaften

In den Naturwissenschaften fällt die Betreuungsrelation mit durchschnittlich rund 36 Studierenden pro hauptberuflichem Professor vergleichsweise günstig aus.⁵³ Die Abbruchquote liegt in den Naturwissenschaften hingegen im Durchschnitt bei 28 % und fällt damit im Vergleich relativ hoch aus. An den Fachhochschulen sanken die Abbruchquoten auf 26 %, liegen damit aber immer noch relativ hoch.

Im Jahr 2004 stammt etwas weniger als die Hälfte der an Universitäten (43 %) Studierenden aus einem akademischen Elternhaus. Die Erwerbstätigenquote unter den Studierenden liegt bei ca. 50 %.⁵⁴ Die Hälfte der Studierenden gibt an, das Studium sei in seinem Ablauf stark vorstrukturiert und festgelegt.⁵⁵

Die organisatorischen Rahmenbedingungen und die Studierbarkeit erhalten Zustimmungsquoten zwischen 40 bis 50 %. Mit dieser Bewertung schneiden die Naturwissenschaften im Vergleich der Fächergruppen positiv ab. Auch wird die Erreichbarkeit der Professoren von einer deutlichen Mehrheit der Studierenden als gut bewertet, während die Bereitschaft der Professoren zu Feedback und verbesserter Prüfungsvorbereitung mehrheitlich schlechte Noten erhält.

c) Wirtschaftswissenschaften

Die Betreuungsrelation in den Wirtschaftswissenschaften gehört zu den schlechtesten und liegt bei rund 93 Studierenden pro hauptberuflichem Professor. Die Abbrecherquote liegt in den Wirtschaftswissenschaften relativ hoch bei 27 % (Universität) – wenngleich sie mit diesem Wert um vier Prozentpunkte niedriger als in den Vorjah-

52 Bargel, T.; Multrus, F.; Scheiber, N.: Studienqualität und Attraktivität der Ingenieurwissenschaften. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht, Bonn/Berlin 2007, S. 43 ff.

53 Der Wert bezieht sich auf die Fächergruppe „Mathematik/Naturwissenschaften“. Zu den in dieser Fächergruppe zusammengefassten Studienbereichen vgl. Tabelle 3 im Anhang C.I.

54 BMBF (Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Deutschen Bundesrepublik 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin 2007, S. 333. Daten liegen für die Bereiche Biologie und Chemie, Geowissenschaften und Physik vor.

55 Vgl. BMBF (Hrsg.): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierenden survey an Universitäten und Fachhochschulen. Zu Konzept und Durchführung, Rücklauf und Repräsentativität, Bonn/Berlin 2005, S. 18.

ren ausfällt. An den Fachhochschulen sieht die Lage nicht besser aus, denn hier ist die Abbruchquote um sieben Prozentpunkte auf insgesamt 24 % angestiegen.

2004 kommen 41 % der Studierenden aus einem akademischem Elternhaus (FH 31 %). Die Erwerbstätigenquote unter den Studierenden liegt bei 65 %.⁵⁶ Der Hälfte der Studierenden (48 %) gilt der Ablauf des Studiums als überwiegend festgelegt und geregelt.⁵⁷

Neben den Ingenieur- und Naturwissenschaften erzielen die Wirtschaftswissenschaften – trotz der deutlich schlechteren Betreuungsrelationen – ein ähnliches Bewertungsniveau für die Qualität von Studium und Lehre. Die Zustimmungsquoten bezüglich der organisatorischen Rahmenbedingungen und der Studierbarkeit liegen bei knapp unter 50 %. Die Professoren sind nach Ansicht einer deutlichen Mehrheit von Studierenden gut in den Sprechstunden erreichbar. Allerdings beklagen auch die Studierenden der Wirtschaftswissenschaften mehrheitlich das fehlende Feedback ihrer Professoren sowie die schlechte Prüfungsvorbereitung. Die Fachmonographie zum Studium der Betriebswirtschaftslehre verweist zudem darauf, dass insbesondere BWL-Studierende folgende Maßnahmen zur Verbesserung von Lehre und Studium als besonders dringlich bewerten: Lehrveranstaltungen mit geringerer Teilnehmerzahl, bessere Betreuung durch die Lehrenden, mehr Praxisbezug.⁵⁸

d) Rechtswissenschaften

Die Betreuungsrelation in den Rechtswissenschaften fällt mit rund 72 Studierenden pro hauptberuflichem Professor relativ schlecht aus. Die Abbrecherquote hingegen bewegt sich 2006 im unteren Bereich bei 9 % und konnte im Vergleich zu 2004 um 3 % und im Vergleich zu 1999 sogar um 18 % gesenkt werden.

Die Hälfte der Studierenden stammt 2004 aus einem akademischen Elternhaus. Die Erwerbstätigenquote der Studierenden liegt bei 52 %.⁵⁹ Der Ablauf des Studiums wird von den Studierenden (56 %) als stark geregelt und festgelegt bewertet.⁶⁰

56 BMBF (Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Deutschen Bundesrepublik 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin 2007.

57 BMBF (Hrsg.): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Zu Konzept und Durchführung, Rücklauf und Repräsentativität, Bonn/Berlin 2005, S. 18. An den Fachhochschulen betrachten 62 % der Studierenden das Studium als überwiegend festgelegt.

58 BMBG (Hrsg.): Das Studium der Betriebswirtschaftslehre. Eine Fachmonographie aus studentischer Sicht, Bonn/Berlin 2006, S. 91 f.

59 BMBF (Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Deutschen Bundesrepublik 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin 2007.

60 BMBF (Hrsg.): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Zu Konzept und Durchführung, Rücklauf und Repräsentativität, Bonn/Berlin 2005, S. 18.

Die Resonanz zu den Rahmenbedingungen von Studium und Lehre in Form der Studierbarkeit bewegt sich auf einem vergleichsweise mittleren Niveau. Das gilt nicht für die Bewertungen zentraler Betreuungs- und Beratungsleistungen. Wenngleich noch knapp mehr als die Hälfte der Studierenden angibt, die Erreichbarkeit der Professoren sei gut, erhalten die Rechtswissenschaften im Vergleich der hier aufgeführten Fächergruppen für Engagement und Feedback-Praxis die schlechtesten Bewertungen. In den immer noch als selbstverständlich für den Examenserfolg angesehenen privaten Repetitorien findet diese Kritik ihre institutionelle Entsprechung.

e) Medizin

Die Betreuungsrelation in der Humanmedizin (ohne Zahnmedizin) weist mit rund 22 Studierenden pro hauptberuflichem Professor einen günstigen Wert auf. In der Zahnmedizin ist die Betreuungsrelation allerdings 64 zu 1. Die Abbrecherquote ist in der Medizin seit Jahren gering und liegt derzeit bei 5 %.

Die „akademische Reproduktionsrate“ ist sehr hoch: 61 % der Studierenden kommen aus einem akademischen Elternhaus. Die Erwerbstätigenquote der Studierenden beträgt 52 %.⁶¹ 73 % der Studierenden bezeichnen das Studium aufgrund der Studienordnung als völlig festgelegt.⁶²

Dennoch wird die inhaltliche Abstimmung des Lehrangebots vergleichsweise schlecht bewertet, besser fallen nur die Bewertungen der zeitlichen Koordination der Lehrveranstaltungen aus: diese bewertet fast die Hälfte der Studierenden als gut. Wenngleich die Betreuungsrelation eher gut ist, erhält die Medizin im Vergleich der Fächergruppen für die Qualität der Betreuungsleistungen sehr schlechte Werte. Die Erreichbarkeit der Professoren in den Sprechstunden ist nach Ansicht von etwas mehr als der Hälfte der Studierenden zwar noch gut und die Bewertung der Prüfungsvorbereitungen erhält einen Mittelwert, jedoch fallen die Aussagen der Studierenden zur Bereitschaft der Professoren, ein Feedback bezüglich Leistungen und Lernfortschritt zu geben, extrem negativ aus. Zu bedenken ist in diesem Zusammenhang, dass die Lehrenden in der Medizin aufgrund der Verpflichtungen in der Krankenversorgung einer besonderen Belastung unterliegen.⁶³

61 BMBF (Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Deutschen Bundesrepublik 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin 2007.

62 BMBF (Hrsg.): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Zu Konzept und Durchführung, Rücklauf und Repräsentativität, Bonn/Berlin 2005, S. 18.

63 Vgl. auch Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu forschungs- und lehrförderlichen Strukturen in der Universitätsmedizin, Köln 2004.

f) Kultur- und Sprachwissenschaften

Die Betreuungsrelation liegt bei durchschnittlich rund 61 Studierenden pro hauptberuflichem Professor⁶⁴ und gehört im Vergleich der Fächergruppen damit zu den schlechteren. Auch die Abbrecherquoten fallen mit einem durchschnittlichen Wert von 27 % eher hoch aus. Gleichwohl konnten die Kultur- und Sprachwissenschaften die Abbruchquote im Vergleich zu früheren Berechnungen um fünf Prozentpunkte senken.

Etwas weniger als die Hälfte der Studierenden an Universitäten kommt aus einem akademischen Elternhaus (FH 28 %). Mehr als zwei Drittel aller Studierenden geht einer Erwerbstätigkeit nach (68 %).⁶⁵ Ein Drittel der Studierenden betrachtet das Studium als überwiegend festgelegt (34 %).⁶⁶

Die Kultur- und Sprachwissenschaften erhalten für die inhaltliche Abstimmung des Lehrangebots und die zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen im Vergleich der aufgeführten Fächergruppen die schlechtesten Bewertungen. Damit werden die Voraussetzungen für eine konsistente Studierbarkeit als besonders ungünstig ausgewiesen. Trotz der schlechten Betreuungsrelationen gibt es mehrheitlich relativ gute Bewertungen für die Erreichbarkeit der Professoren in den Sprechstunden und für die Prüfungsvorbereitungen. Die Bewertungen für die Bereitschaft zum Feedback bewegen sich auf einem mittleren Niveau. Bemerkenswert ist, dass die Studierenden der Kultur- und Sprachwissenschaften sehr häufig Beeinträchtigungen der Lehrveranstaltungen aufgrund von Überfüllung beklagen. Klarerweise muss eine große Teilnehmerzahl in Fächergruppen, die vorrangig diskursiv ausgerichtet sind, die Effizienz und Effektivität der Lehrveranstaltungen in besonderem Maße beeinträchtigen. Lehrformen, die eine aktive Beteiligung der Studierenden verlangen, lassen sich unter diesen Voraussetzungen – selbst bei größtem Engagement der Lehrenden – nicht erfolgreich durchführen.

64 Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die Betreuungsrelation in den einzelnen Fächern der Fächergruppe sehr stark variieren. In der Germanistik kommen 119 Studierende in der Regelstudienzeit auf einen hauptberuflichen Professor, in der evangelischen und katholischen Theologie hingegen nur ca. 18 Studierende. Vgl. Tabelle 3 in Anhang C.I.

65 BMBF (Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Deutschen Bundesrepublik 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin 2007.

66 BMBF (Hrsg.): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Zu Konzept und Durchführung, Rücklauf und Repräsentativität, Bonn/Berlin 2005, S. 18.

g) Sozialwissenschaften

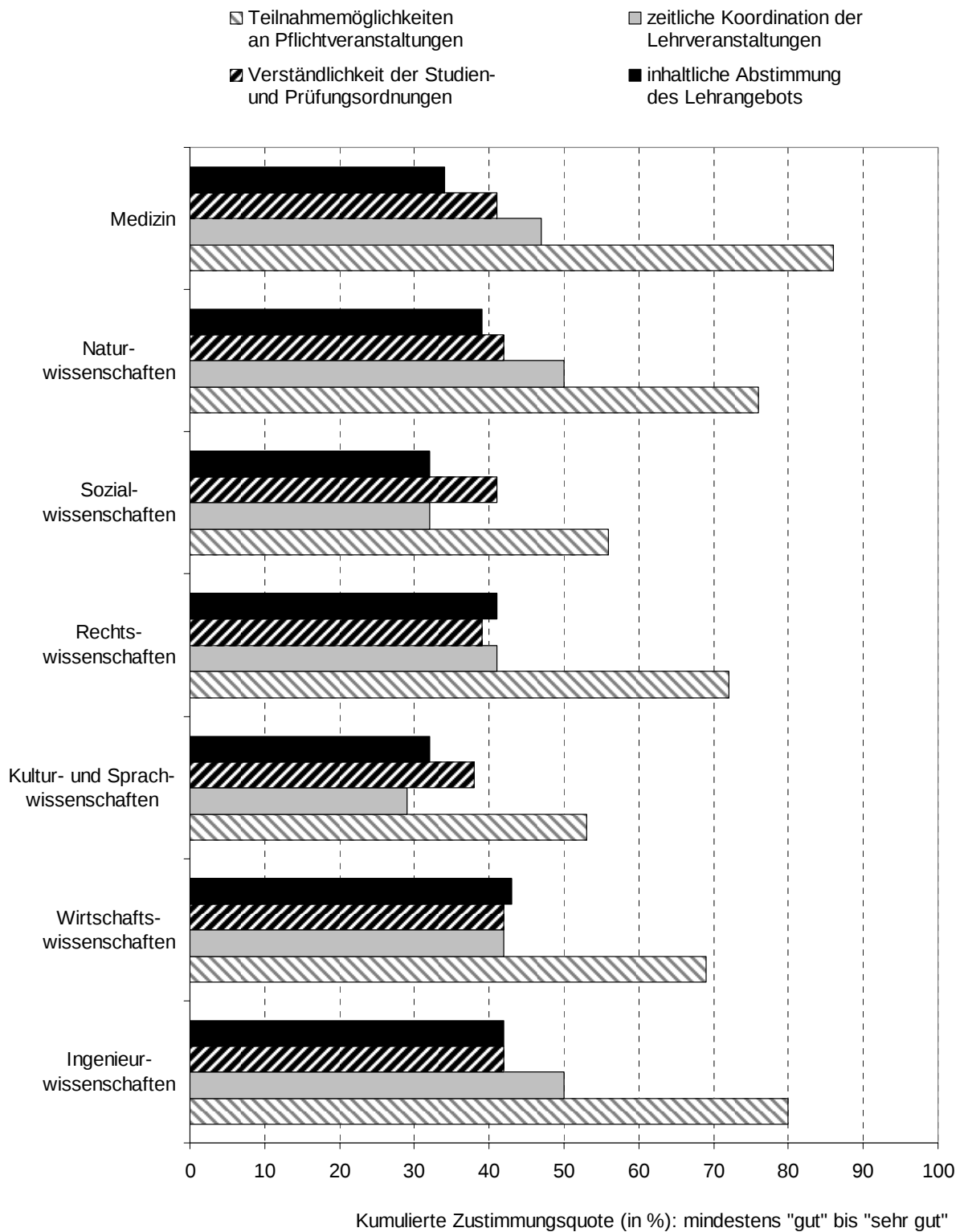
Die Betreuungsrelation liegt bei rund 64 Studierenden pro hauptberuflichem Professor und gehört damit zu den schlechteren. Die Abbruchquote fällt mit 10 % vergleichsweise gering aus und liegt damit deutlich unter dem universitären Durchschnitt. Im Bereich Sozialwesen an den Fachhochschulen konnte die Abbruchquote um drei Prozentpunkte auf 13 % gesenkt werden.

Ein gutes Drittel der Studierenden an Universitäten stammt aus einem akademischen Elternhaus (36 %). Mehr als zwei Drittel der Studierenden gehen einer Erwerbstätigkeit nach (71 %). Insgesamt gilt das Studium aus Sicht von etwas mehr als einem Drittel der Studierenden als stark geregelt und festgelegt.⁶⁷

Wie in den Kultur- und Sprachwissenschaften weisen die Bewertungen der Dimension Studierbarkeit auf ein unteres Niveau auf: Weniger als ein Drittel der Studierenden bewertet die Abstimmung und Koordination der Lehrveranstaltungen mit zumindest gut. Auf einem mittleren Niveau bewegen sich die Bewertungen der Betreuungs- und Beratungsleistungen sowie des Engagements der Professoren.

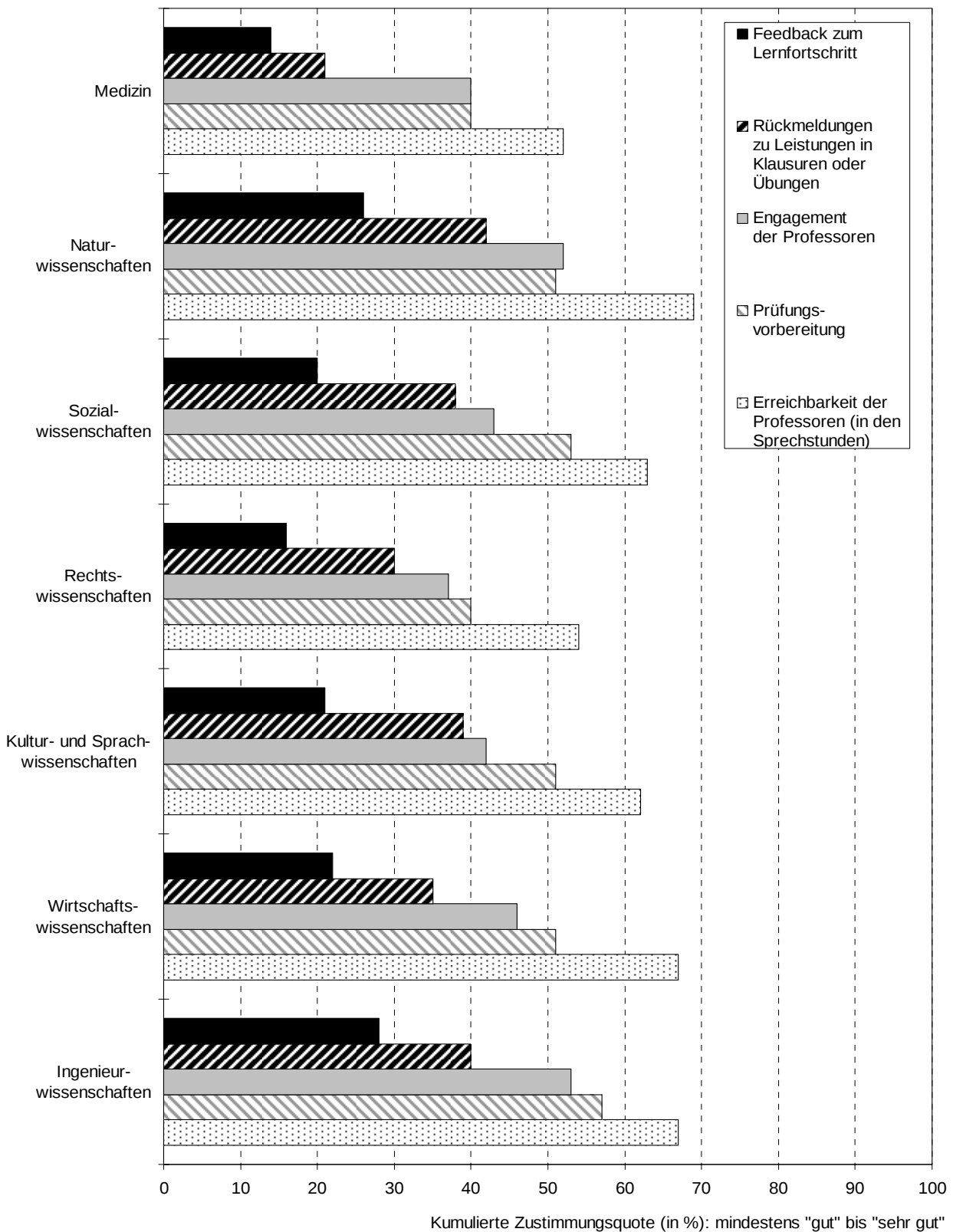
⁶⁷ BMBF (Hrsg.): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierenden-survey an Universitäten und Fachhochschulen. Zu Konzept und Durchführung, Rücklauf und Repräsentativität, Bonn/Berlin 2005, S. 18. An den Fachhochschulen geben 33 % der Studierenden an, das Studium sei überwiegend festgelegt.

Abbildung 2 Beurteilung der organisatorischen Rahmenbedingungen nach Fächergruppen



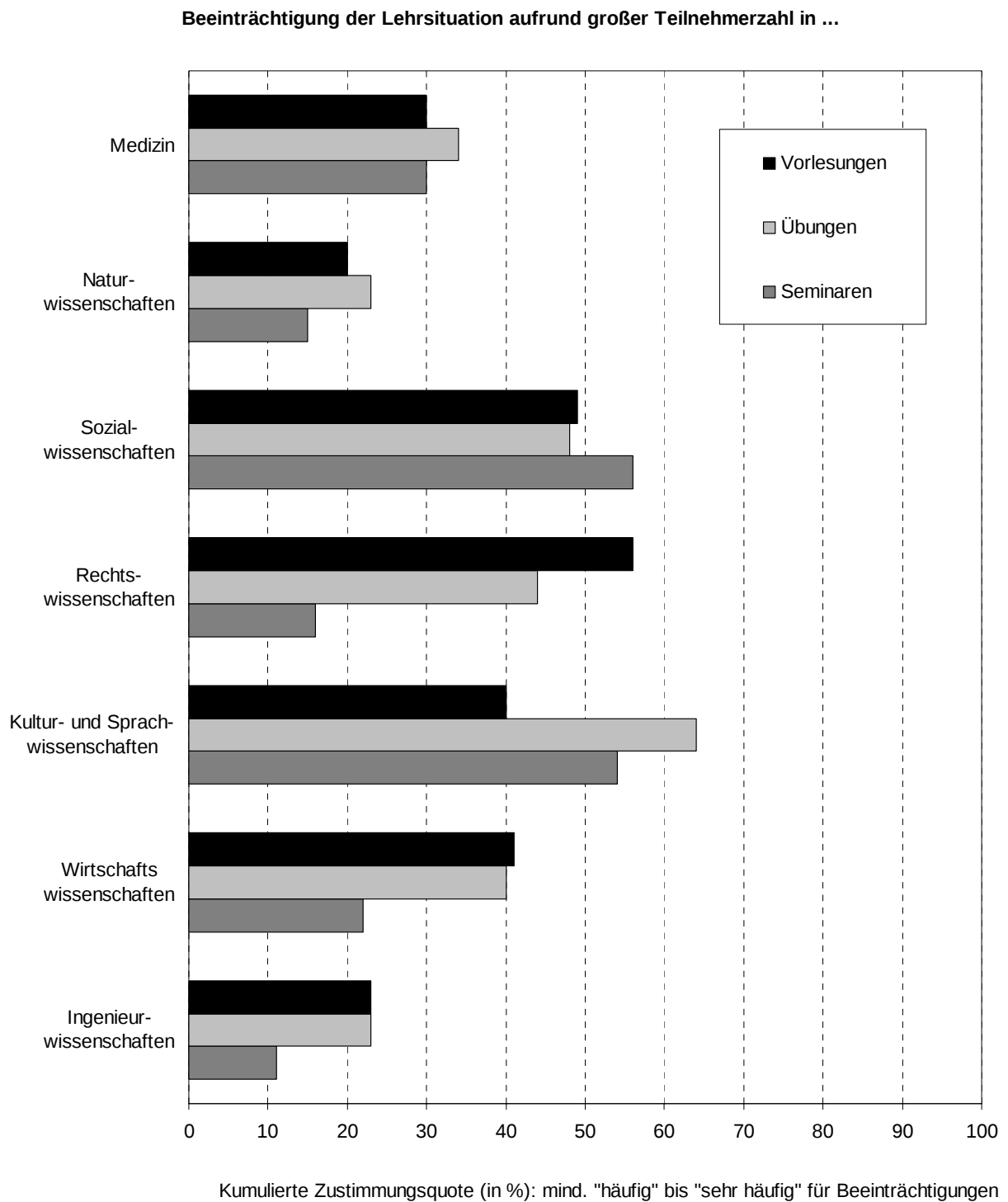
Quelle: Eigene Grafik nach Angaben aus HIS-Studienqualitätsmonitor 2007.

Abbildung 3 Beurteilung des Engagements der Lehrenden nach Fächergruppen



Quelle: Eigene Grafik nach Angaben aus HIS-Studienqualitätsmonitor 2007.

Abbildung 4 Einschätzung der Beeinträchtigung der Lehrsituation aufgrund großer Teilnehmerzahl nach Fächergruppen



Quelle: Eigene Grafik nach Angaben aus HIS-Studienqualitätsmonitor 2007.

h) Fazit

Wenngleich die Qualität von Studium und Lehre im Vergleich der Fächergruppen insbesondere in den Ingenieur- und Naturwissenschaften als eher gut bewertet wird, zeigt die Befragung doch, dass in allen Fachbereichen erhebliche Qualitätsdefizite wahrgenommen werden. Vielfach gibt weniger als die Hälfte der Studierenden eine Bewertung gut oder sehr gut für qualitätsrelevante Bereiche von Studium und Lehre ab.

Besonders auffällig ist, dass eine Beeinträchtigung der Qualität von Lehrveranstaltungen aufgrund von Überfüllung gerade in den Fächergruppen erlebt wird, die aufgrund ihrer disziplinären Kulturen vorrangig auf erörternde Lehrformen ausgerichtet sind. Bemerkenswert ist auch, dass trotz schlechter Betreuungsrelationen geringe Abbruchquoten erzielt werden können und relativ gute Betreuungsrelationen kein Garant für eine durchgängig gute und die Bedürfnisse der Studierenden umfassend abdeckende Betreuung sind. Aus der von den Studierenden geäußerten Kritik an der Betreuungs- und Beratungsleistung der Professoren lässt sich nicht ablesen, ob die wahrgenommenen Defizite auf eine Überlastung der Professoren angesichts hoher Studierendenzahlen, auf eine fehlende Wertschätzung und ein daraus resultierendes mangelndes Engagement für den Arbeitsbereich Lehre oder auf eine inadäquate Erwartungshaltung seitens der Studierenden zurückzuführen sind. Deutlich wird jedoch, an welchen Stellen seitens der Studierenden ein erhöhter Beratungs- und Betreuungsbedarf dringend erwartet wird.

Betrachtet man die Rückmeldungen der Studierenden nicht nach Fächergruppen, sondern nach Hochschultypen,⁶⁸ zeigt sich, dass die Studierenden der Fachhochschulen für einzelne Leistungsbereiche von Studium und Lehre besonders positive Bewertungen abgeben. Hinsichtlich der Studierbarkeit etwa bewerten die Fachhochschul-Studierenden die Teilnahmemöglichkeiten an Pflichtveranstaltungen als besonders gut (FH 77 % mindestens gut, Uni 59 %). Den Praxisbezug bewerten die Studierenden der Fachhochschulen zu 58 % als sehr gut und zu 27 % als gut (Uni 31 % sehr gut, 34 % gut).⁶⁹ Zwischen 60 % und 70 % der Studierenden berichten, dass die Lehrsituation insbesondere in Seminaren und Übungen kaum beeinträchtigt werde, wohingegen an den Universitäten die Mehrheit der Studierenden über Beein-

68 Vgl. hierzu Bargel, T.; Müßig-Trapp, P.; Willige, J.: Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studienbedingungen, HIS-Forum Hochschule 2/2008.

69 Vgl. Bargel, T.; Müßig-Trapp, P.; Willige, J.: Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studienbedingungen, HIS-Forum Hochschule 2/2008: Bei der Bewertung der Forschungsteilnahme schneiden die Unis besser ab, jedoch sind die Differenzen in den Bewertungen nicht groß (FH 29 % gut, 35 % sehr gut; Uni 29 % gut, 35 % sehr gut).

trüchtigungen klagt (69 %). 60 % der Studierenden an den Fachhochschulen sind mit den Kontaktmöglichkeiten zu Professoren außerhalb der Sprechstunden zufrieden (Uni 44 %), 69 % mit der Erreichbarkeit in Sprechstunden (Uni 60 %) und 56 % mit dem Engagement der Professoren (Uni 41 %). Rückmeldungen von Professoren zu Hausarbeiten werden von 44 % der Studierenden als gut bewertet (Uni 34 %), Rückmeldungen von Professoren zum Lernfortschritt nur von 29 % der Studierenden (Uni 18 %). Hinsichtlich der Bereiche Abstimmung und Organisation der Lehre oder auch der didaktischen Qualität des Lehrangebots schneiden die Fachhochschulen nur geringfügig besser als die Universitäten ab.

Der Blick auf die Ergebnisse der Studierendenrückmeldungen legt daher die Annahme nah, dass die Lehrsituation an den Fachhochschulen in einzelnen Bereichen etwas günstiger gelagert sein könnte.⁷⁰ Gleichwohl geben die studentische Reaktionen Hinweise auf den auch dort vorhandenen Handlungsbedarf. Wie an den Universitäten geben auch an den Fachhochschulen vielfach weniger als die Hälfte der Studierenden eine gute bis sehr gute Bewertung für qualitätsrelevante Bereiche von Studium und Lehre ab. In Bereichen, die von Studierenden zu knapp über 90 % als besonders wichtig eingestuft werden – wie etwa Prüfungsvorbereitung, Feedback-Kultur, Engagement der Lehrenden – gibt es an Universitäten wie an Fachhochschulen gravierende Unzufriedenheiten. Eine große Zufriedenheit besteht seitens der Studierenden an Fachhochschulen wie an Universitäten lediglich bezüglich der fachlichen Qualität der Lehre: Die Vermittlung des Fachwissens bewerten mehr als zwei Drittel der Studierenden als mindestens gut bis sehr gut (FH 70 %, Uni 69 %).

Somit bestehen zwischen den verschiedenen Fächergruppen deutlich größere Unterschiede bezüglich der Zufriedenheit der Studierenden mit der Qualität von Studium und Lehre als zwischen den Hochschultypen. Wenngleich die langen Zeitreihen des „Studierendensurveys“, die zumindest für das frühere Bundesgebiet bis 1983 zurückreichen, zeigen, dass sich die Zufriedenheit der Studierenden – insbesondere mit Bezug auf die Einhaltung didaktischer Prinzipien in der Lehre sowie die Aktivierung und Motivierung – über die Jahre langsam und stetig positiv entwickelt hat, ist der Handlungsbedarf nach wie vor in allen Fächergruppen vorhanden.⁷¹

⁷⁰ Vgl. hierzu Bargel, T.; Müßig-Trapp, P.; Willige, J.: Studienqualitätsmonitor 2007, HIS-Forum Hochschule 2/2008.

⁷¹ Beispielsweise gaben 1993 35 % der Studierenden und 2004 schon 53 % der Studierenden an, in den meisten Lehrveranstaltungen seien Vorträge verständlich; 1993 gaben 28 % der Studierenden an, die Lehrenden seien häufig gut vorbereitet, 2004 waren dieser Ansicht bereits 42 % der Studierenden. Vgl. BMBF (Hrsg.): Studiensituation und studentische Orientierungen. 9. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen. Zu Konzept und Durchführung, Rücklauf und Repräsentativität, Bonn/Berlin 2005, S. 30 f.

A.V. Bedingungen der Lehrtätigkeit

Eine Tätigkeit in der Lehre erfolgt unter zum Teil schwierigen Bedingungen. In vielen Bereichen ist eine hohe Belastung der Lehrenden zu konstatieren. Im Hochschulsystem insgesamt, insbesondere an Universitäten, ist die Anerkennung für ein Engagement in der Lehre systematisch niedriger als für ein Engagement in der Forschung. Nur zögerlich werden Maßnahmen ergriffen, um qualitativ gute Leistungen in Studium und Lehre zu identifizieren und zu belohnen. Es gibt weiterhin einen Mangel an Angeboten zur Vermittlung von Lehrkompetenz.

a) Zeitaufwand

Im Zeitbudget der Hochschullehrer und wissenschaftlichen Mitarbeiter nimmt die Lehrpraxis – Prüfungen, Vor- und Nachbereitung sowie Betreuung, insbesondere auch von Studien- und Abschlussarbeiten, eingeschlossen – in vielen Fächern einen erheblichen, oft überproportionalen Raum ein. Der Zeitaufwand für die Lehre einschließlich der mit ihr verbundenen Verwaltungsaufgaben ist in vielen Fällen so groß, dass entweder die Forschungstätigkeit beeinträchtigt wird oder die Realisierungschancen guter und effektiver Lehre selbst eingeschränkt werden. Die Gründe hierfür liegen nicht nur an der großen Zahl Studierender, die die Studienkapazitäten vielfach stark überschreitet, und der vielerorts unangemessenen baulichen, infrastrukturellen und apparativen Ausstattung für Lehre und Studium, sondern auch in zu geringem Engagement und zu geringer Lernbereitschaft eines Teils der Studierenden.⁷²

Die Länder haben angesichts einer oftmals schwierigen Haushaltslage zu verschiedenen Zeitpunkten mit einer Erhöhung des regelmäßigen Lehrdeputats der Professoren reagiert. Lag dieses im Jahr 1970 an den Universitäten noch bei 6 SWS, liegt es heute bei 8, in Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Nordrhein-Westfalen und Thüringen bei 9 SWS. Das Lehrdeputat an den Fachhochschulen beträgt in den Ländern in der Regel 18 SWS.⁷³ Viele Fachhochschulen verfügen über einen Ressourcenpool, der eine befristete Reduktion der Lehrverpflichtungen für einen Teil der Professoren ermöglicht, um sie für Tätigkeiten etwa in der Forschung zu entlasten.⁷⁴

⁷² Dies ist zum Teil auch der Sorge für den Lebensunterhalt geschuldet.

⁷³ Der Wissenschaftsrat hat wiederholt darauf verwiesen, dass das Pro-Kopf-Lehrdeputat von 18 SWS zu hoch ist, und eine Flexibilisierung der geltenden Ermäßigungsregeln gefordert. Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen, Köln 2002, S. 161.

⁷⁴ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen, Köln 2002, S. 69 f.

Abbildung 5 Höhe der Regellehrverpflichtung für Professoren nach Bundesländern und Hochschularten (Stand März 2008)

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	SA	SH	TH
Universitäten	9	9	9	8	8-10*	8-9**	8	8	8	9	8	8	8	8	8-9***	9
Fachhochschulen	18	19	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	18	16	18	18

* gemäß Berufsvereinbarung

** im Rahmen des Hochschulpaktes wurden mit manchen Einrichtungen 9 SWS vereinbart

*** 8 SWS an Uni Kiel und Uni Lübeck; 9 SWS an Uni Flensburg

An den Universitäten wird die Lehre in großem Umfang auch durch nicht-professorales Personal getragen: wissenschaftliche Nachwuchskräfte, Lehrbeauftragte und Privatdozenten. Nachwuchskräfte haben damit Gelegenheit zur Qualifizierung, nebenamtliche Lehrende bringen Impulse aus anderen beruflichen Kontexten mit ein. Zum Teil gibt es jedoch Probleme: So ist festzustellen, dass wissenschaftliche Nachwuchskräfte teils über Gebühr mit Lehraufgaben betraut werden und dadurch ihre Qualifikationsaufgaben nicht oder nur mit zeitlicher Verzögerung erfüllen können. Externe Lehrbeauftragte sind oft hochqualifizierte Wissenschaftler und/oder Praktiker, ihre Lehrbefähigung aber wird häufig nicht überprüft. Ebenso ist ihre Lehre vielfach weder inhaltlich noch organisatorisch in das Lehrprogramm integriert. Hinzu kommt, dass Lehraufträge bisher sehr schlecht bezahlt werden (ca. 30 bis 35 € pro Veranstaltungsstunde ohne Vergütung des Aufwands für Vorbereitung, Betreuung der Studierenden und Bewertung von Seminararbeiten etc.).⁷⁵ Privatdozenten sind zur Durchführung von Lehrveranstaltungen sogar ohne Bezahlung verpflichtet.

b) Personalstruktur

Die Personalstruktur der Universitäten ist angesichts des vielfältigen Aufgabenspektrums nicht angemessen differenziert. Lange Zeit war es unüblich (wenngleich rechtlich nicht ausgeschlossen), Wissenschaftler mit einem Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre einzustellen. Dies hat sich zuletzt deutlich geändert.⁷⁶ Die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Einrichtung von Professuren mit Schwerpunkt Lehre an den Universitäten haben hier einen wichtigen Anstoß gegeben.⁷⁷ Die Hochschulgesetze in Baden-Württemberg, Bayern und Schleswig-Holstein sehen Regellehrverpflichtun-

⁷⁵ Es wird nicht verkannt, dass diese Situation bisher maßgeblich durch die Beschlusslage der KMK bestimmt war. Im Zuge der veränderten Beschlusslage im Februar 2007 gibt es keine Empfehlungen mehr für die Höhe der Vergütung der Lehraufträge, so dass eine baldige Steigerung der Stundensätze möglich ist. Die Bundesländer haben diesem Bedürfnis zum Teil Rechnung getragen, indem sie die an die Universitäten verteilte Veranstaltungsstundenvergütung aufgehoben haben.

⁷⁶ Einige Bundesländer haben die Lehrverpflichtungsordnung umgestellt, mit der Folge, dass entsprechend der Stellendenotation für Professoren sowie Hochschuldozenten bis zu 12 Semesterwochenstunden auf den Lehrbereich fallen, vgl. § 4 Nr. 2 Niedersächsische LVVO.

⁷⁷ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, Köln 2007.

gen für Professoren mit einem Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre vor.⁷⁸ Ebenso können Hochschulen wissenschaftliche Mitarbeiter vorwiegend mit Aufgaben in der Lehre betrauen.

Auch für die Fachhochschulen kann eine zu geringe Differenzierung des Lehrpersonals konstatiert werden. Das hauptberufliche wissenschaftliche Personal besteht fast ausschließlich aus Professoren, Positionen für wissenschaftliche Mitarbeiter und dabei auch für Nachwuchswissenschaftler in der Qualifikationsphase fehlen weitgehend. Eine Ausnahme bilden die wissenschaftlichen Mitarbeiter in Drittmittelprojekten, deren Anzahl in den vergangenen Jahren deutlich zugenommen hat. Diese sind in sehr unterschiedlichem Ausmaß in die Lehre einbezogen. Sofern jedoch Fächer nur an Fachhochschulen, nicht aber an Universitäten angeboten werden, fehlt dem wissenschaftlichen Nachwuchs für diese Bereiche die Möglichkeit zur Promotion. Damit entfällt auch die Möglichkeit, sich im Rahmen des Promotionsstudiums für die Aufgaben in der Lehre fachbezogen zu qualifizieren.

Ein zusätzliches Problem stellt die an deutschen Hochschulen – im Vergleich insbesondere zu angelsächsischen Ländern – geringe organisatorische Unterstützung von Studium und Lehre dar. An deutschen Hochschulen gibt es nur vereinzelt einen professionellen Verwaltungsapparat für Studien- und Berufsberatung, für Berufsvermittlung von Absolventen, für Management-, Dienstleistungs-, Planungs- und Entwicklungsfunktionen im Bereich von Studium und Lehre. Die im Zusammenhang mit der Lehre stehenden administrativen Aufgaben sind in den vergangenen Jahren zugleich durch die Umstellung auf gestufte Studienstrukturen, damit verbundene neue Curricula, steigende Betreuungsdichte, steigendem Strukturierungsgrad des Studiums, Akkreditierungen, Evaluationen etc. erheblich angestiegen. Die vorgesehene Stellenausstattung für administrative Erfordernisse ist der Aufgabenmenge nicht angemessen.

78 In Bayern sind 12-16 SWS vorgesehen, in Baden-Württemberg und Schleswig-Holstein 10-12 SWS. In Bayern soll das Beschäftigungsverhältnis im Rahmen einer Professur mit Tätigkeitsschwerpunkt Lehre zeitlich befristet erfolgen (Beamtenverhältnis auf Zeit oder befristetes privatrechtliches Dienstverhältnis). In den übrigen Ländern enthalten die Hochschulgesetze Hinweise darauf, dass sich Art und Umfang der Dienstaufgaben der Professoren nach der Ausgestaltung des jeweiligen Dienstverhältnisses und nach der Funktionsbeschreibung der Stelle richten. An diese Regelung anknüpfend, sehen die Lehrverpflichtungsverordnungen der Länder teilweise die Möglichkeit der Deputatserhöhung für Professoren vor, die überwiegend mit Lehrtätigkeit betraut sind.

c) Stellenwert der Lehre

Probleme in Studium und Lehre finden sich zwar bei Universitäten wie bei Fachhochschulen, fallen an den Universitäten aber in vielen Bereichen deutlicher aus. Dies mag mit dem an den Fachhochschulen gelehrtten Fächerspektrum, den besseren Betreuungsrelationen oder auch damit zusammenhängen, dass die Lehre an den Fachhochschulen eine vorrangige Aufgabe ist und die Qualität der Lehre sowie die Betreuung der Studierenden für die Institution von hervorgehobener Bedeutung sind. Das Qualitätsverständnis ist – hinsichtlich des Ziels einer anwendungsbezogenen und stark auf die Anforderungen der beruflichen Praxis ausgerichteten Lehre – klar definiert. Dies äußert sich in einem höheren Professionalisierungsgrad bei der Planung und Organisation von Lehrangeboten sowie der Lehr- und Studiengestaltung, der Relevanz von Lehrkompetenzen bei der Personalrekrutierung und deren berufsbegleitender Entwicklung. Die Rahmenbedingungen an den Fachhochschulen begünstigen folglich dieses „Primat der Lehre“; im Vergleich zu denjenigen an Universitäten sind die Betreuungsrelationen dort besser.

Demgegenüber steht die Lehre an den Universitäten stärker in einem Spannungsverhältnis mit den anderen Aufgaben. Der Professionalisierungsgrad der Lehre ist deutlich geringer als der der Forschung. Es gibt sowohl für die Wissenschaftler wie auch für die Institutionen mit Blick auf die Reputationszuweisung oder Drittmittel deutlich mehr Anreize, sich in der Forschung zu engagieren, außerdem gibt es eine starke Asymmetrie der in Forschung oder Lehre möglichen Reputationsgewinne. Die strukturelle Spannung zwischen Forschung und Lehre spiegelt sich im beruflichen Selbstverständnis der Lehrenden (besonders an den Universitäten) wider. Dieses ist zwar stark durch die Vorstellung von der Verbindung von Forschung und Lehre bestimmt. Faktisch nehmen aber lehrbezogene Tätigkeiten auch bei Universitätsprofessoren in stark nachgefragten Fächern oft den Hauptanteil der Arbeitszeit ein, und dies erschwert eine Balance zwischen beiden Kernaufgaben. Die Lehre wird in der Selbstwahrnehmung zur „Belastung“, Freiräume für Forschung hingegen zur „Belohnung“. Für eine Hochschulkarriere sind nachweisbare Lehrleistungen und Lehrkompetenzen von untergeordneter Bedeutung. In Berufungsverfahren von Universitäten wird, anders als an den Fachhochschulen, die didaktische Eignung und Befähigung der Kandidaten bislang in der Regel nur unzureichend geprüft. Ein Erfolg in der Forschung wird publiziert und ist den Fachkreisen bekannt, die Auswirkungen guter Lehre indes bleiben auf den Kreis der Studierenden des eigenen Fachbereichs be-

schränkt. Erfolgreiche Forschung verhilft zu neuen Geldern, Mitarbeitern und besserer Ausstattung, großes Engagement in der Lehre hingegen führt häufig zu einer höheren Arbeitslast durch mehr Studierende und viele Prüfungen. Ein engagierter Einsatz in der Lehre wird selten in Form von Ausstattung, Mittelzuweisung, Gehaltszuschlag oder auch Anerkennung spürbar honoriert; Möglichkeiten der W-Besoldung wurden in diesem Zusammenhang bislang kaum genutzt, in der C-Besoldung gibt es sie nicht. Erhöhung von Gehältern und Verbesserung der Ausstattung ist im deutschen Hochschulwesen nach wie vor im Wesentlichen an auswärtige Rufe gebunden. Selbst eine offensichtliche Vernachlässigung der Lehre und der Studentbetreuung wird allenfalls in Ausnahmefällen sanktioniert. Überdies werden so gut wie keine (materiellen oder immateriellen) zusätzlichen Leistungsanreize zugunsten der Lehrqualität gesetzt. Die Voraussetzungen guter Lehre sind auch insofern verbesserungsbedürftig.

d) Qualifizierung

Die Fähigkeit, zu lehren und Studierende zum Lernen anzuregen, wird im deutschen Hochschulsystem nur unzureichend sowie wenig systematisch vermittelt und gelernt. Dadurch entsteht ein Kontrast: Während die Forschung an Universitäten hoch professionalisiert ist, trifft dies für die Lehre vielfach nicht zu. Hochschullehrer aller Hochschularten sind als Lehrende weitgehend Autodidakten. Das Lehren lernen sie vielfach nur informell in der Durchführung von Lehrveranstaltungen. Sie lehren auf Erfahrungsbasis und ohne geregeltes professionelles Feedback. Ihr Engagement für die Lehre ist zwar groß, ihnen fehlt jedoch die professionelle Qualifizierung. Entsprechende Angebote, Lehrkompetenzen systematisch aufzubauen und weiterzuentwickeln sind unzureichend ausgebaut, wenngleich etwa die Fachhochschulen in den vergangenen Jahren vielfach systematische Anstrengungen unternommen haben, alle neuberufenen Professoren für die Lehrtätigkeit zu qualifizieren. Auch ist die Inanspruchnahme von Qualifizierungsangeboten für Fachhochschulprofessoren wesentlich selbstverständlicher als für Universitätsprofessoren.⁷⁹

Unter Professoren an Universitäten ist immer noch ein berufliches Selbstverständnis verbreitet, nach dem die Lehre in erster Linie die Darstellung der disziplinären Wissensgrundlagen und aktuellen Forschungsergebnisse sei. Eine systematische Ausrichtung der Lehrangebote an den Erwartungen und Fähigkeiten der Studierenden

⁷⁹ Zumindest kann dies für die Ingenieurwissenschaften durch eine aktuelle Befragung belegt werden: Fischer, L.; Minks, K.-H.: Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik, HIS-Forum Hochschule 3/2008, S. 32.

sowie den Anforderungen des Arbeitsmarktes wird dagegen häufig als nachrangig betrachtet. Ein Aufgaben- und Berufsverständnis, das sich in erster Linie an der Heranbildung des Forschernachwuchses ausrichtet, steht dem allgemeinen Ausbildungsauftrag der Universitäten entgegen.

Weder kann von guter Lehre auf gute Forschung, noch von guter Forschung auf gute Lehre geschlossen werden. Zur Unterstützung der Lehrenden wurden seit den 1970er Jahren an einzelnen Hochschulen oder in Verbünden von Hochschulen hochschuldidaktische Angebote ausgebaut, die jedoch die in sie gesetzten Erwartungen nicht erfüllt haben. Wiederholt wurde kritisiert, didaktische Zentren hätten sich zum Teil primär als Forschungseinrichtung und nicht als Serviceeinrichtung verstanden, hätten sich verselbstständigt und die Kooperation mit den Fachbereichen sei teilweise unzureichend gewesen. Von einer flächendeckend systematischen und professionell durchgeführten Aus- und Weiterbildung von Hochschullehrern, die sinnvollerweise auf einem Personalentwicklungskonzept basiert, kann daher insgesamt keine Rede sein. Professionelle Standards im Sinne von Kompetenzanforderungen für die Lehrtätigkeit an Hochschulen, wie sie bspw. in Großbritannien existieren⁸⁰ und an denen sich Personalrekrutierung, Personalentwicklung und Qualifizierungssysteme von Hochschulen orientieren können⁸¹, sind im deutschen Hochschulbereich erst in Ansätzen erkennbar. „Kompetenzzentren“ für Studium und Lehre, die solchen an US-amerikanischen oder britischen Universitäten vergleichbar sind, Beratungsfunktionen, Weiterbildung etc. übernehmen und zugleich Innovationszentren für Lehre und Lernen sind, finden sich im deutschen Hochschulsystem nur in Ansätzen, wenngleich sich einzelne Länder und Hochschulen in jüngster Zeit verstärkt in diesem Bereich engagiert haben.⁸²

80 Vgl. „National Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in Higher education“, den die Higher Education Academy gemeinsam mit der Rektorenkonferenz (SCOP) und dem Verband der Universitäten (UUK) erarbeitet hat. Siehe unter: <http://www.universitiesuk.ac.uk/mediareleases/downloads/standardsreport.pdf>

81 Die institutionelle Umsetzung dieser „Standards“ im Rahmen der Personalentwicklung etc. ist wiederum Kriterium bei der externen Qualitätssicherung.

82 Um nur eine Auswahl zu nennen, sei etwa auf das Baden-Württemberg-Zertifikat für Hochschuldidaktik verwiesen, das berufsbegleitend zu erwerben ist. Angeboten werden Workshops, Praxisberatungen und Lehrhospitationen. Auch die Bayerischen Hochschulen bieten ihren Lehrenden die Möglichkeit, systematisch und praxisorientiert ihre hochschuldidaktischen Kompetenzen zu optimieren. Die entsprechende Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses („ProfilLehre“) kann mit dem Zertifikat „Hochschullehre Bayern“ abgeschlossen werden. Zertifizierte Weiterbildungsprogramme, die allen in der Lehre tätigen wissenschaftlichen Mitarbeitern offen stehen, bietet ebenso NRW an.

A.VI. Qualitätsbewertung von Studium und Lehre

In Berufungsverfahren oder bei der Mittelverteilung zwischen Fachbereichen werden permanent Entscheidungen getroffen, die sich auch auf Annahmen über die Qualität von Studium und Lehre beziehen und die für die Beteiligten oftmals folgenreich sind.⁸³ Allerdings basieren sie meist nicht auf einem eindeutig definierten Qualitätsverständnis und systematischen Bewertungsverfahren. Die Bewertungsgrundlage ist oft intransparent (vgl. Abschnitte B.III.1. und 2.).

Ein systematisches Qualitätsmanagement mit einem integrierten Bewertungssystem für die Qualität von Studium und Lehre befindet sich derzeit an vielen Hochschulen im Aufbau.⁸⁴ Allerdings verzichten die Hochschulen bislang häufig auf interne Abstimmungen über die Qualifikationsziele einzelner Veranstaltungen sowie die bestehenden Arbeits- und Prüfungsanforderungen bzw. Rückmeldungen darüber, inwieweit die Ziele erreicht werden. Oft fehlt es – wie die Bewertungen der Studierenden zeigen – an hinreichender Abstimmung der Veranstaltungsinhalte oder Prüfungsstandards. Auch ex post wird die Qualität der Lehrveranstaltungen von Seiten der Hochschule nicht systematisch genug in den Blick genommen.

Studentische Lehrevaluationen sind ein wichtiges Instrument der Qualitätsbewertung, sie finden mittlerweile zwar in breitem Ausmaß statt, sind bislang jedoch wenig standardisiert und vergleichbar. Ihre Ergebnisse werden nicht überall öffentlich gemacht, und zu selten dienen sie im Sinne einer Rückkoppelung der systematischen Optimierung der Lehre bzw. des Lehrangebotes. Eine parallel zu der Studierendenbefragung erfolgende systematische Befragung von Lehrenden ist üblicherweise nicht vorgesehen.⁸⁵ Prozessbegleitende externe Evaluationsverfahren, die das Ziel der *Qualitätsentwicklung* verfolgen, werden selten eingesetzt. Das in anglo-amerikanischen Hochschulsystemen praktizierte Verfahren der „Peer Observation“ bspw. wird an kaum einer Hochschule hierzulande systematisch angewendet; auch Hospitationen durch hochschuldidaktisch geschulte Mentoren werden nur selten in Anspruch genommen. Selbst die bestehenden Maßnahmen der Qualitätskontrolle und -sicherung sind auf Leitungs- und Fakultätsebene unzureichend mit zentralen Fragen der Hoch-

83 Vgl. Pasternack, P.: Leistungsindikatoren als Qualitätsindikatoren, in: HRK/Projekt Q (Hrsg.): Von der Qualitätssicherung der Lehre zur Qualitätsentwicklung als Prinzip der Hochschulsteuerung, Bonn 2006. Zu Berufungsverfahren vgl. auch Janson, K.; Schomburg, H.; Teichler, U.: Wege zur Professur. Qualifizierung und Beschäftigung an Hochschulen in Deutschland und den USA, Münster 2007.

84 Wichtige externe Maßnahmen sind zudem Programm- und Systemakkreditierung oder auch der Beschluss der KMK zur „Qualitätssicherung in der Lehre“ vom 22.09.2005.

85 Ansätze hierzu gab es u. a. im Rahmen des 1991 initiierten BMW-Modellprogramms „Qualität und Wettbewerb in der akademischen Lehre“: Siehe Kromrey, H.; Treinen, H.: Berufsbild Universitätsprofessor – Eine Hochschullehrerbefragung, in: BMW (Hrsg.): AKTUELL – Bildung und Wissenschaft, Heft 5/93, S. 12-19.

schulentwicklung verknüpft, wie z. B. Fragen von Profilbildung, leistungsbezogener Mittelvergabe, Personalentwicklung und Personalwirtschaft, curricularer Erneuerung, Veränderung des Lehrangebotes oder der Lehrmethoden.

A.VII. Finanzierung von Studium und Lehre im internationalen Vergleich

Ein internationaler Vergleich zeigt für Deutschland ein spezifisches Profil der Hochschulfinanzierung mit teils problematischen Implikationen für die Hochschullehre.⁸⁶ Allerdings berücksichtigen die Angaben der OECD über die Ausbildungsleistungen der Hochschulen nicht, dass die Hochschulsysteme und die jeweilige Personalstruktur an Hochschulen in den verschiedenen Ländern höchst unterschiedlich angelegt und daher nur begrenzt vergleichbar sind.⁸⁷

Die Ausgaben pro Studierendem p. a. lagen in Deutschland im Jahr 2004 etwa auf dem Niveau wichtiger anderer Vergleichsländer (vgl. Abbildung 6), jedoch weit niedriger als in der Schweiz, in Schweden oder in den USA. Vergleicht man die Kosten pro Studium (Produkt aus Ausgaben pro Studierenden p. a. mit der durchschnittlichen Studiendauer, mit und ohne Abschluss), liegt Deutschland deutlich über den Ausgaben vergleichbarer anderer Länder – mit Ausnahme der Schweiz.⁸⁸ Dies resultiert zum einen aus den vor der Studienreform in Deutschland längeren Studienzeiten und zum anderen aus einem vergleichsweise spät erfolgenden Studienabbruch. Eine Verringerung der durchschnittlichen Studiendauer – die auch durch die Einführung des Bachelor als (Regel-)Abschluss zu erwarten ist – wird die Ausgaben pro Studium sinken lassen, sofern nicht die jährlichen Aufwendungen pro Studierendem in gleichem Maße erhöht werden.⁸⁹

Betrachtet man den Anteil der Ausgaben, der abzüglich der Ausgaben für Forschung unmittelbar für die Lehre zur Verfügung steht,⁹⁰ zeigt sich, dass Deutschland für eigentliche Bildungsdienstleistungen pro Studierenden jährlich deutlich weniger Mittel

86 Vgl. OECD: Bildung auf einen Blick 2006; Egelin, J.; Heine, Ch. (Hrsg.): Die Ausbildungsleistungen der Hochschulen. HIS- Forum Hochschule 8/2007. Letztere bezieht sich ebenfalls auf die OECD-Daten.

87 Beispielsweise beziehen sich die für Schweden und die USA verfügbaren jährlichen Ausgaben pro Studierenden auf den Tertiärbereich insgesamt und können damit auch Ausgaben für Verwaltungsfachhochschulen, Berufs- und Fachakademien oder Fachschulen umfassen.

88 Dies lässt sich auch für die USA annehmen, für die allerdings keine Angaben zur durchschnittlichen Studiendauer verfügbar sind. Vgl. OECD: Bildung auf einen Blick 2006; dort Tabelle B1.3b (Sp. 5) auf S. 215.

89 Diese Überlegung berücksichtigt noch nicht, dass die Ausgaben je Studierendem pro Jahr voraussichtlich nicht gleichbleiben oder sinken, sondern aufgrund geänderter Curricula bei Bachelor-Studiengängen möglicherweise eher steigen werden.

90 Vgl. OECD: Bildung auf einen Blick 2006; dort Tabelle B1.1c (Sp. 4) auf S. 212. Die Aufteilung der Hochschulkosten auf Forschung bzw. Studium und Lehre ist aufgrund methodischer Schwierigkeiten jedoch mit Ungenauigkeiten behaftet, die die Vergleichbarkeit der Werte beeinträchtigt.

aufwendet als alle relevanten Vergleichsländer. Die Schweiz wendet mehr als die doppelte Summe auf, das Vereinigte Königreich über ein Drittel mehr.⁹¹

Die staatlichen Ausgaben für Lehre und Studium an den Hochschulen stellen jedoch nur einen Teil der staatlichen Ausgaben zur Förderung des Studiums im tertiären Bildungswesen dar. Hinzu kommen Transfers an die Studierenden (BAföG, Unterstützungen und Ermäßigungen für Wohnen, Sozialversicherungen, Steuerermäßigungen, etc.) sowie an deren Eltern (Steuerermäßigungen, Kindergeld). Der Anteil der staatlichen Ausgaben, der direkt an die Hochschulen geht, liegt mit knapp 60 % sehr deutlich unter den jeweiligen Anteilen von fünf anderen europäischen Vergleichsländern.⁹²

Im Ergebnis zeigt sich, dass Deutschland vergleichsweise viel für die Hochschulen und für die Ausbildungsleistungen im tertiären Bereich insgesamt aufwendet, dass aber der Anteil, der den Hochschulen unmittelbar für die Finanzierung von Studium und Lehre zur Verfügung steht, und damit die unmittelbar lehrbezogenen Ausgaben, vergleichsweise niedrig ist. Das Angebot relativ langer grundständiger Studiengänge führt zwar zu vergleichsweise höheren Ausgaben pro Studium, die jährlichen Ausgaben pro Studierendem sind vergleichsweise niedrig.

In dem vergleichsweise geringen Anteil der unmittelbar lehrbezogenen Mittel an den Hochschulausgaben insgesamt bildet sich zum einen die relativ stark forschungszentrierte Struktur des deutschen Wissenschaftssystems ab. Zum anderen zeigt sich hier die damit mögliche Forschungsnähe eines Gutteils der Studienangebote sowie der vergleichsweise hohe Anteil "teurer", weil mit hohen Forschungsaufwendungen verbundener Studiengänge in den Ingenieur- und Naturwissenschaften.⁹³ Diese Schwerpunktsetzung kann grundsätzlich als eine Stärke des deutschen Hochschulsystems angesehen werden. Und zweifellos profitieren Studium und Lehre in vielerlei Hinsicht von den Aufwendungen der Hochschulen für Forschung und Entwicklung.⁹⁴ Dennoch und zugleich stellt die Unterfinanzierung der Lehre ein Problem für ihre Qualität dar und führt vielfach zu Studienzeitverlängerungen und -abbrüchen.

91 Vgl. OECD: Bildung auf einen Blick 2006; dort Tabelle B1.1c (Sp. 4) auf S. 212 für „eigentliche Bildungsdienstleistungen pro Studierenden“ sowie Tabelle B1.3b (Sp. 2) auf S. 215 für „durchschnittliche Dauer tertiärer Studiengänge“, um als Produkt beider Spaltenwerte die kumulierten Bildungsausgaben für eigentliche Bildungsdienstleistungen pro Studierenden je Studium zu erhalten.

92 Schwarzenberger, A. (Hrsg.): Public / private funding of higher education: a social balance. HIS-Forum Hochschule Nr. F5/2008, S. 130 ff.

93 Aufgrund der engen Verbindung von Forschung und Lehre und der Problematik der genauen Zurechnung von Kosten ist bei diesem Vergleich von Unschärfen auszugehen.

94 Dazu werden in Deutschland auch die Mittel der DFG gezählt.

Ein Vergleich der OECD-Daten zeigt außerdem, dass eine Reihe anderer Länder (aber längst nicht alle) in dem Zeitraum von 1999 bis 2004 die Hochschulausgaben pro Studierenden gemessen am Bruttoinlandsprodukt, stärker erhöht haben, als dies in Deutschland der Fall war (vgl. Abbildung 7). Die USA, die Schweiz und auch Kanada wenden dabei gemäß allen Indikatoren substantiell mehr für Hochschule und Studium auf als Deutschland und andere OECD-Länder.

**Abbildung 6 Jährliche Ausgaben pro Studierenden
(in US-Dollar, kaufkraftbereinigt)**

Land	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge					
	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Australien	12.588	14.044	13.654	13.410	13.331	15.000
Finnland	8.474	8.426	11.143	11.833	12.060	12.507
Frankreich	7.709	8.230	8.689	9.132	11.303	11.195
Deutschland	11.209	11.754	11.306	11.860	12.457	13.218
Italien	7.557	8.136	8.270	8.649	8.777	7.716
Japan	10.749	11.302	11.493	11.984	12.913	13.777
Niederlande	12.354	12.004	13.044	13.163	13.537	13.846
Spanien	5.760	6.712	7.483	8.074	9.131	9.582
Schweiz	18.584	19.491	21.815	25.524	27.682	23.395
Österreich	m	m	11.382	12.701	12.507	14.281
Land	Tertiärbereich insgesamt (für Länder ohne verfügbare Angaben zu Tertiärbereich A & weiterf. forschungsorient. Studiengänge)					
	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Dänemark	10.657	11.981	14.280	15.183	14.014	15.225
Schweden	14.222	15.097	15.188	15.715	16.073	16.218
USA	19.220	20.358	22.234	20.545	24.074	22.476
Vereinigtes Königreich	9.554	9.657	10.753	11.822	11.866	11.484

m = keine Angaben verfügbar

Hinweis: „Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge“ entsprechen den Bildungsstufen ISCED 5A (Universitäten und gleichgestellte Hochschulen, allgemeine Fachhochschulen) sowie ISCED 6 (Promotionsstudium, Habilitation); der „Tertiärbereich insgesamt“ umfasst zusätzlich die Stufe ISCED 5B (Verwaltungsfachhochschulen, Berufs- und Fachakademien, Fachschulen, 2-3-jährige Schulen des Gesundheitswesens).

Quelle: OECD: Bildung auf einen Blick, Jahrgänge 2002 bis 2007, Tabellenauszüge für Berichtsjahre wie angegeben.

Abbildung 7 Prozentualer Anteil der Hochschulausgaben pro Studierenden am BIP (Bruttoinlandsprodukt) pro Kopf

Land	Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge					
	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Australien	49,3	54,9	51,2	48,4	42,9	48,6
Kanada	58,5	53,3	m	m	61,1	m
Finnland	36,2	33,2	42,3	42,6	42,6	41,9
Frankreich	33,3	32,8	32,4	33,2	39,8	38,6
Deutschland	45,5	45,0	44,4	44,5	45,1	44,2
Italien	31,6	32,4	32,6	32,8	33,0	27,8
Japan	43,1	43,5	43,1	44,0	46,0	47,6
Niederlande	46,7	43,9	45,4	44,0	42,6	41,2
Spanien	30,2	33,2	35,1	34,8	36,8	36,8
Schweiz	64,6	65,8	72,6	78,5	83,3	67,3
Österreich	m	m	m	42,2	40,6	43,0
Land	Tertiärbereich insgesamt (für Länder ohne verfügbare Angaben zu Tertiärbereich A & weiterf. forschungsorient. Studiengänge)					
	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Dänemark	38,5	41,7	48,9	50,5	45,7	47,1
Schweden	60,6	57,7	56,5	55,8	54,4	52,2
USA	57,0	58,8	63,2	56,8	64,2	56,7
Vereinigtes Königreich	41,0	38,7	40,3	40,9	40,1	36,1

m = keine Angaben verfügbar

Hinweis: „Tertiärbereich A und weiterführende forschungsorientierte Studiengänge“ entsprechen den Bildungsstufen ISCED 5A (Universitäten und gleichgestellte Hochschulen, allgemeine Fachhochschulen) sowie ISCED 6 (Promotionsstudium, Habilitation); der „Tertiärbereich insgesamt“ umfasst zusätzlich die Stufe ISCED 5B (Verwaltungsfachhochschulen, Berufs- und Fachakademien, Fachschulen, 2-3-jährige Schulen des Gesundheitswesens).

Quelle: OECD: Bildung auf einen Blick, Jahrgänge 2002 bis 2007, Tabellenauszüge für Berichtsjahre wie angegebenen.

A.VIII. Struktur und Steuerung der Hochschulfinanzierung und Kapazitätsrecht

Die Finanzierung und Steuerung von Studium und Lehre ist in den (Bundes-)Ländern unterschiedlich geregelt. In den Ländern sind anstelle einer nur rein inkrementalen Fortschreibung der Hochschulhaushalte Verfahren der leistungsbezogenen Mittelverteilung getreten. Diese führen in unterschiedlichem Ausmaß zur Ressourcenverteilung und sind teilweise mit Kappungsmechanismen zur Abmilderung des Umverteilungseffektes verbunden. Das zumeist eher geringe Gewicht des Umverteilungseffektes wie seine zeitliche Verzögerung relativieren die Steuerungswirkung dieses Instrumentes. Aufwand und Ertrag der leistungsbezogenen Mittelvergabe (LOM) müssen in einem sinnvollen Verhältnis stehen. Die hierfür erforderlichen Instrumente sind daher weiterzuentwickeln.

Die finanziellen und personellen Rahmenbedingungen für Studium und Lehre der einzelnen Studienfächer weisen eine breite Streuung auf. Sie resultiert zum Teil aus einer unterschiedlichen Auslastung, zum beträchtlichen Teil aus historisch gewachsenen Finanzierungsstrukturen. In gewissem Maße gibt sie aber auch Ansätze zu einer Differenzierung der Lehr- und Studienbedingungen wieder. Mit der Entwicklung von Bandbreitenmodellen⁹⁵ der Kapazitätsfestlegung haben die Länder zusätzliche Differenzierungsmöglichkeiten geschaffen.

Das Kapazitätsrecht hat die Aufgabe, die widerstreitenden Interessen von Studienplatzbewerbern wie von Studierenden und Lehrenden angesichts knapper Ressourcen an den Hochschulen auszugleichen.⁹⁶ In seiner gegebenen rechtlichen Ausprägung ist es diesen Ansprüchen nur unzureichend gerecht geworden. Es hat die hoch problematische Betreuungssituation in vielen Fächern nicht verhindert, sondern vielmehr verfestigt und ist damit seiner Aufgabe der Absicherung von akzeptablen Mindestnormen nicht gerecht geworden. Es hat ein sinnvolles Maß an Differenzierung zwischen unterschiedlichen Studienangeboten blockiert und widerspricht damit der Zielsetzung der Profilbildung; es ist Ausdruck von Überbürokratisierung sowie staatlicher Detailsteuerung und steht damit der angestrebten größeren Autonomie der Hochschulen entgegen. Daher besteht dringender Bedarf für eine grundlegende Änderung der rechtlichen Regelungen zur Bestimmung von Aufnahmekapazitäten.

Für diejenigen Fächer, die nicht im zentralen Verteilungsverfahren verbleiben, hat eine kürzlich erfolgte Änderung des entsprechenden Staatsvertrages den Ländern neue Freiräume geschaffen, die eine differenzierte und auch nach Hochschulen unterschiedliche Festlegung des Kapazitätsaufwands pro Studienplatz und damit der Betreuungsrelationen ermöglichen.⁹⁷ Im Rahmen der Einführung von Studienbeiträgen haben einige Länder gesetzliche Regelungen getroffen, die sicherstellen sollen, dass aus Studienbeiträgen finanziertes Lehrpersonal bei der Ermittlung der Aufnahmekapazität außer Betracht bleibt, die Betreuungsrelation also verbessert wird.⁹⁸

95 Dieses Modell eröffnet Bandbreiten von CNW für die Hochschulen einer Hochschulart innerhalb einer definierten Fächergruppe. Zur Erläuterung von Bandbreiten- und Vereinbarungs- oder Vorgabemodell vgl. Witte, J.; von Stuckrad, Th.: Kapazitätsplanung in gestuften Studiengängen. Vergleichende Analyse des Vorgehens in 16 Bundesländern, CHE-Arbeitspapier Nr. 89, 2007.

96 Vgl. ausführlicher den Abriss der Entwicklung von Hochschulzugang und Kapazitätsrecht seit 1972 in Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs, Köln 2004, Anhang 2: S. 61-71.

97 Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen in der Fassung vom 22. Juni 2006.

98 Vgl. bspw. § 4 Abs. 2 des Baden-Württembergischen Landeshochschulgebührengesetzes; Art. 71 Abs. 3 Bayerisches Hochschulgesetz (BayHSchG) oder die in Niedersachsen getroffene Regelung (§ 11 Abs. 1 S. 6 NHG und § 9 S. 3 NHZG).

B. Empfehlungen

Der Wissenschaftsrat hält es für eine herausgehobene gesellschaftspolitische Aufgabe, die Qualität der Hochschulausbildung umfassend zu verbessern. Dabei stehen folgende Ziele im Vordergrund:

- Die Studienangebote sollten anspruchsvoll und vielfältig sein, die Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens und fundierte Fachkenntnisse vermitteln und damit den Zielen der Berufsbefähigung sowie der Persönlichkeitsentwicklung dienen, den allergrößten Teil der Studierenden – wie es deren Erwartungen entspricht – auf eine anspruchsvolle Berufstätigkeit außerhalb der Wissenschaft und einen kleinen Teil der Studierenden auf eine wissenschaftliche Karriere vorbereiten. Damit sollte auch der Wissenstransfer von der Hochschule in andere gesellschaftliche Bereiche unterstützt und die Innovationsfähigkeit von Gesellschaft und Wirtschaft erhöht werden.
- Die Einhaltung der Regelstudienzeit sollte mit hoher Priorität verfolgt werden und den vielfältigen Erfordernissen einer heterogen zusammengesetzten Studierendenschaft sollte besser Rechnung getragen werden.⁹⁹ In der Folge der auf diese Weise verbesserten Studienbedingungen ist auch mit einer Erhöhung der Erfolgsquote zu rechnen.
- Der durch ein Studium erreichte durchschnittliche Kompetenzgewinn sollte sich deutlich erhöhen.

In der heutigen Situation, in der mittelfristig ein erheblicher Mangel an akademischen Fachkräften zu erwarten ist, während in den nächsten Jahren die Zahl der Studienberechtigten noch einmal für einige Zeit steigen wird, bekommen diese Ziele besondere Dringlichkeit: Eine hohe Qualität des Studienangebotes, die auch die Unterschiedlichkeit von Bildungsbiographien berücksichtigt, ist unabdingbar, wenn das Ziel erreicht werden soll, deutlich über 40 % eines Altersjahrgangs¹⁰⁰ gut auszubilden und zügig zu einem Abschluss zu führen. Dabei muss es gelingen, die Potenziale von

99 Die Fähigkeit, mit heterogenen Gruppen zu arbeiten und deren unterschiedliche Bedürfnisse zu berücksichtigen, ist eine wichtige überfachliche Qualifikation. Erwerb von Gender- und Diversity-Kompetenz sollte deshalb für die Lehrenden und Lernenden gleichermaßen ein integraler Bestandteil der Ausbildung werden. Der Wissenschaftsrat verweist in diesem Zusammenhang auf seine Empfehlungen zur Chancengleichheit von 2002 und behält sich vor, dieses Thema bei anderer Gelegenheit erneut aufzugreifen.

100 Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Köln 2006, S. 65.

Studierenden mit unterschiedlichsten Kompetenzen und Interessen zu entwickeln und zu fördern.

Die Erhöhung der Qualität des Lehrangebotes ist insbesondere auch ein wichtiger Beitrag der Hochschulen im Zusammenhang mit der Verkürzung der Schulzeit an Gymnasien. Abiturienten dürfen erwarten, dass auch für den Zeitraum doppelter Absolventenjahrgänge ein ausreichendes Studienplatzangebot zur Verfügung steht und dass die Studienbedingungen ein zügiges und erfolgreiches Studieren ermöglichen.

Zur Umsetzung dieser Ziele sind große Anstrengungen notwendig. Die Gestaltung des Studiums sollte daran ausgerichtet werden, studentisches Lernen umfassend zu unterstützen. Letztlich geht es darum, an den deutschen Hochschulen eine veränderte Lehrkultur zu schaffen, die sich durch einen erhöhten Stellenwert von Studium und Lehre, durch die Wertschätzung für ein Engagement in diesem Bereich und durch ein permanentes Streben nach Verbesserungen auszeichnet. Um diese Ziele zu realisieren, empfiehlt der Wissenschaftsrat:

1. Die Verbindlichkeit des Studiums sollte gesteigert, Beratung und Betreuung der Studierenden sollten intensiviert und professionalisiert werden (vgl. Abschnitt B.I.).
2. Die Lehrenden sollten umfassend für die vielfältigen anspruchsvollen Aufgaben in diesem Bereich qualifiziert werden (vgl. Abschnitt B.II.1.-3.).
3. Universitäten wie Fachhochschulen bedürfen in unterschiedlicher Weise einer stärkeren Differenzierung ihrer Personalstruktur (vgl. Abschnitt B.II.4.).
4. In den Hochschulen sollte eine umfassende Praxis der Rechenschaftslegung und Qualitätsbewertung von Lehre und Studium etabliert werden (vgl. Abschnitt B.III.).
5. Alle Hochschulen sollten ein integriertes Qualitätsmanagement aufbauen. Dazu gehört es, im Zuge der Profilbildung und in definierten Bezugsrahmen (*Benchmarking*) ambitionierte Ziele zu entwickeln, ihre Erreichung nachzuhalten, Verantwortlichkeiten klar zu benennen, Anreize für ein Engagement in Studium und Lehre sowie Instrumente zu etablieren, um Fehlentwicklungen zu beheben (vgl. Abschnitt B.IV.).

6. Autonomie und Wettbewerb zwischen den Hochschulen treiben Prozesse der Qualitätsverbesserung an. Sie müssen durch geeignete Instrumente der Rechenschaftslegung, der Sicherung und Anwendung von Standards ergänzt werden (vgl. Abschnitt B.V.).
7. Die Hochschulen sollten über gute Betreuungsrelationen, zusätzliches Hilfspersonal zur Unterstützung bei Lehrorganisation und Prüfungen, ausreichende materielle Ressourcen, aber auch adäquate Räumlichkeiten und Infrastruktur verfügen (vgl. Abschnitt B.VI.).

Die Umsetzung der vorliegenden Empfehlungen wird alle Ebenen des Hochschulsystems betreffen und alle Akteure einbeziehen. Durch gemeinsame Anstrengungen der Lehrenden und der Studierenden, der Administration und der Hochschulleitung sowie des Staates kann es gelingen, die Potenziale der Hochschulen besser zu nutzen und auszubauen und die spezifischen Qualitäten der hochschulischen Ausbildung in Deutschland zu stärken.

Die systematische Verbesserung der Qualität des Lehr- und Studienangebotes in einer Phase steigender Studienanfängerzahlen bei gleichzeitiger und gleichrangiger Steigerung der Studierendenquote führt zu einem erheblichen zusätzlichen Finanzbedarf. Der Hochschulpakt stellt hierzu einen wesentlichen, wenn auch nicht hinreichenden finanziellen Beitrag dar. Der Wissenschaftsrat sieht in den Kosten für den Kapazitätsausbau einen akzeptablen Mehraufwand für eine erheblich ausgeweitete Leistungsfähigkeit des Hochschulsystems und eine Investition mit hohem Ertrag: für die Zukunft der jungen Generation und die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft insgesamt.¹⁰¹ Die Folgekosten einer Entscheidung, nicht zusätzlich in die Hochschulausbildung zu investieren, wären unverantwortlich hoch.¹⁰²

Verbesserungen in Studium und Lehre setzen eine zeitgemäße Ausprägung der Einheit von Forschung und Lehre voraus, die den Anforderungen der heutigen, stark von Wissenschaft bestimmten Gesellschaft entspricht. Dabei ist Folgendes zu beachten: Es handelt sich hierbei um eine institutionell sicherzustellende Verbindung, die sich nicht erst darin realisiert, dass alle Professoren jederzeit und grundsätzlich zu gleichen Anteilen forschen und lehren. Nicht jede Hochschullehre ist in gleicher Weise

101 BLK: Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern über den Hochschulpakt 2020 vom 5. September 2007, in: Bundesanzeiger Nr. 171 vom 12. September 2007, S. 7480.

102 Vgl. die Analyse und Empfehlungen zur gesellschaftlichen Bedeutung ausreichender Investitionen in die Hochschulbildung in: Wissenschaftsrat: Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Köln 2006.

durch Forschung definiert. Maßgeblich ist vielmehr, dass hochschulische Bildung und Ausbildung immer auf der Grundlage von Wissenschaftlichkeit erfolgt. Die Prinzipien der Wissenschaftlichkeit (fragende, kritische Haltung, Problem- und Methodenbewusstsein, Strukturierungsfähigkeit, Selbständigkeit) und des forschungsorientierten Lernens (Einbindung in Forschungsprojekte; eigener Forschungsbezug des Lehrenden) werden dabei in Zukunft auf den verschiedenen Studienstufen und entsprechend dem Profil der Hochschule in zunehmend unterschiedlicher Weise realisiert.¹⁰³ In jedem Fall sollte sichergestellt sein, dass alle Studierenden, die schon von Beginn ihres Studiums an eine stark forschungsorientierte Ausbildung suchen, diese auch angeboten bekommen.

B.I. Gestaltung von Studium und Lehre

Zur Verbesserung der Qualität von Lehre und Studium mahnt der Wissenschaftsrat eine entschlossene Weichenstellung durch die Hochschulpolitik und die Hochschulen an. Ein bloßer Appell allein an das Engagement der Lehrenden und Lernenden wird keine notwendigen Veränderungen bewirken. Es gilt vielmehr, zugleich Bedingungen und Strukturen zu schaffen und zu verbessern, damit sich das Engagement aller Beteiligten in Studium und Lehre bestmöglich entfalten kann. Der Wissenschaftsrat entwickelt im Folgenden die wesentlichen Kennzeichen förderlicher Lehr- und Studienbedingungen an Hochschulen. Er ergänzt hierbei seine früheren Empfehlungen und stellt diese mit den jüngsten Reformvorschlägen in einen umfassenden systematischen Zusammenhang.

I.1. Gestaltung der Lehr- und Studienangebote

Mit Bezug auf die Gestaltung der Lehr- und Studienangebote, den Aufbau eines integrierten Beratungsangebots, eine sorgfältige Gestaltung der Übergänge zwischen Studienstufen, Fächern oder Hochschulen¹⁰⁴ und die Ausrichtung der Curricula verweist er hierbei auf seine früheren Ausführungen.¹⁰⁵ Insbesondere die folgenden Empfehlungen machen dabei auf einen nach wie vor bestehenden Handlungsbedarf aufmerksam. So ist es weiterhin erforderlich,

¹⁰³ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006, S. 61 f.

¹⁰⁴ Ebenso wichtig sind die Wechsel zwischen nationalen Studiensystemen bei Auslandsaufenthalten oder zwischen Studium, Abschluss und Beruf.

¹⁰⁵ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Stärkung der Lehre in den Hochschulen durch Evaluation, in: Empfehlungen und Stellungnahmen 1996, Köln 1997, Band I, S. 55-104; Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse, Januar 2000; Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs, Köln 2004; Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006; Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, Köln 2007.

- in der Gestaltung der Studienangebote für alle Beteiligten ein hohes Maß an Verbindlichkeit zu etablieren;
- seitens der Hochschulen ein integriertes, auf persönlichem Kontakt beruhendes Netz der Beratung und Betreuung aufzubauen, mit dem insbesondere Studienanfänger unterstützt werden;
- den Hochschulen bei der Studierendenauswahl eine aktivere Rolle und die Einführung von Eignungsfeststellungsverfahren zu ermöglichen;¹⁰⁶
- eine fachwissenschaftliche Orientierungsphase einzuführen;
- die Studierbarkeit eines Studiengangs auch mit Blick auf die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen der Studierenden zu prüfen;
- seitens der Hochschulen ein größeres Engagement für den Erfolg ihrer Absolventen und deren Einmündung in den Beruf zu zeigen;
- die Bachelor-Angebote so auszugestalten, dass sie eine gute Grundlage für eine erste Berufstätigkeit darstellen, aber auch Anschlüsse zu einem weiterbildenden Studium in anderen Fächern und an anderen Hochschulen, nicht nur zu konsekutiven Masterangeboten, schaffen;
- im Master-Bereich vermehrt Studienangebote zu unterbreiten,¹⁰⁷ die für Absolventen nach einer ersten Phase der Berufstätigkeit attraktiv und ggf. auch berufsbegleitend studierbar sind.¹⁰⁸

Auch besteht die Notwendigkeit,

- Lehrveranstaltungen so zu konzipieren, dass das Studium auch überfachliche Qualifikationen vermittelt;

106 Zur Gestaltung von Auswahl- und Eignungsfeststellungen der Hochschulen in zulassungsbeschränkten Studiengängen und Studiengängen ohne Zulassungsbeschränkungen vgl. Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur Reform des Hochschulzugangs, Köln 2004, S. 36 ff. Der Wissenschaftsrat hat in diesem Kontext betont, dass die „Schulabschlussnote [...] im Rahmen der Eignungsfeststellung eine herausragende Rolle erhalten“ muss (ebd., S. 41).

107 Die Lehrangebote sollten regelmäßig daraufhin überprüft werden, ob sie geschlechts- oder sozialgruppenspezifische Anliegen angemessen berücksichtigen. Die Erfahrungen von ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen haben gezeigt, dass beispielsweise durch die Einbeziehung gesellschaftlicher Aspekte und interdisziplinäre Gestaltung deutlich mehr Studentinnen für solche Studienangebote gewonnen werden können.

108 Der Wissenschaftsrat behält sich vor, zu den Weiterbildungsaufgaben der Hochschulen zu einem späteren Zeitpunkt erneut und ausführlicher Stellung zu nehmen.

- Ansätze des E-Learning und der Verbindung von Präsenzveranstaltungen und computergestützten Lehrangeboten (*Blended Learning*) weiterzuentwickeln und breiter zu nutzen;¹⁰⁹
- das Selbststudium sowie das Lernen in Kleingruppen zu fördern und Praxisprojekte stärker in die Lernprozesse zu integrieren¹¹⁰ sowie
- seitens der Hochschulen Studierende bei der Suche nach Praktikumsplätzen zu unterstützen.

Nachdrücklich regt der Wissenschaftsrat überdies an, der Gestaltung von Prüfungen und Studienabschlüssen besonderes Augenmerk zu widmen. Sie dienen im Studienverlauf der Feststellung von Lernfortschritten und Kompetenzstufen, welche die Studierenden erreicht haben, und zeigen ihnen die noch erforderlichen Schritte zum Erreichen der Lernziele auf. Aus diesem Grunde sollten bei Prüfungen außer der Benotung ebenso inhaltliche Rückmeldungen gegeben werden zum erreichten Kompetenzniveau, dem Abstand zum Lernziel einer Veranstaltung oder dem Studienziel insgesamt sowie den Möglichkeiten, individuelle Defizite zu beheben.¹¹¹ Hohe Durchfallquoten bei Prüfungen sollen als Hinweis auf mögliche Probleme und Verbesserungsbedarf bezüglich Studieneignung, Anforderungsprofil und Studierbarkeit ernst genommen werden.

I.2. Studiendauer

Es ist in mehrfacher Hinsicht ein Qualitätsindikator der Studiengestaltung, dass zeitliche Vorgaben eingehalten werden können. Ein Studium muss in der Regelstudienzeit abschließbar sein (sofern Studierende über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, die dafür notwendige Zeit aufbringen und sich auf das Studium konzentrieren). Die Hochschulen und Lehreinheiten tragen Verantwortung für die inhaltlichen Abstimmungen und zeitliche Koordination der Lehrveranstaltungen und gewährleisten die Studierbarkeit der Studienangebote. Die Studierbarkeit ist abhängig auch von

109 Dies gilt auch für die Entwicklung interaktiver Lehrmaterialien und die netzbasierte Unterstützung von Gruppenarbeit und Austausch mit den Lehrenden.

110 Vgl. auch Ansätze wie Gomez, P.; Spoun, S.: *Bildung – Studium – Praxis*. Die Universität St. Gallen; unter: <http://www.studium.unisg.ch>; Die Hochschulen müssen hierfür allerdings auch die äußeren Rahmenbedingungen (Räume und Ausstattung, Bibliotheken und Arbeitsplätze für Studierende) zur Verfügung stellen, wobei in vielen Fällen Anmietungen und Neubauten erforderlich sein werden.

111 Vgl. Bargel, T.; Müßig-Trapp, P.; Willige, J.: *Studienqualitätsmonitor 2007*. Studienqualität und Studiengebühren. HIS-Forum Hochschule 2/2008, S. 33 ff. Bei einem Hochschulwechsel muss eine Vergleichbarkeit von Prüfungsanforderungen gewährleistet, dass die Studierenden nicht unnötig zum Wiederholen von Veranstaltungen und Prüfungen genötigt werden. Besteht ein Kandidat eine Prüfung nicht, sollte ihm innerhalb einer verbindlichen und nützlichen Frist die Möglichkeit zu einer Wiederholung gegeben werden, um eine Studienzeiterlängerung zu vermeiden. Zu kleinteilige und häufige Teilprüfungen innerhalb einer Veranstaltung oder eines Moduls belasten Lehrende wie Studierende unnötig und sollten daher im Rahmen einer regelmäßigen Selbstevaluation beseitigt werden.

finanziellen Rahmenbedingungen wie hinreichender Ausstattung mit Labor- und Praktikumsplätzen, Arbeitsplätzen und Bibliotheksbeständen usw.

Die Prinzipien der Verbindlichkeit und Effizienz legen klare Regelungen und Absprachen im Verhältnis von Hochschulen und Studierenden zur zeitlichen Ausgestaltung des Studiums nahe. Gleichzeitig verlangt die Heterogenität der Studierenden differenzierte Angebote und Optionen.

Der Wissenschaftsrat favorisiert grundsätzlich das Vollzeitstudium bis zum ersten berufsqualifizierenden Abschluss (zumeist der Bachelor-Abschluss) und bei unmittelbar folgenden (konsekutiven) Masterstudiengängen. Weiterbildende Studiengänge sollten berufsbegleitend angeboten werden. An die Studierenden richtet sich die Erwartung, sich der Herausforderung eines zeitlich beanspruchenden Studiums zu stellen. Die Hochschule sollte ihrerseits deutlich machen, welche zeitlichen Vorgaben für das Studium verbindlich sind und welche Aufgaben und Ansprüche Studierende haben. Klar definierte Ansprüche und Aufgaben der Studierenden bieten Bezugspunkte regelmäßiger Reflexion mit einem Mentor über den Studienverlauf in zeitlicher Hinsicht. Die Betonung der Zugehörigkeit zu einer Studienkohorte, verstärkt durch die gemeinsame Teilnahme an der Studieneingangsphase oder durch zeitgleiche Praxisphasen oder Auslandsaufenthalte, kann mehr Verbindlichkeit schaffen.

Faktisch studieren allerdings viele Studierende in Teilzeit. Soweit dies erforderlich ist, um den Lebensunterhalt zu sichern, weist es auf Mängel im System einer sozialverträglichen Studienfinanzierung hin. Einige Studierende gestalten mit ihrer studienbegleitenden beruflichen Tätigkeit absichtlich einen fließenden Übergang vom Studium in die Berufstätigkeit. Das System gestufter Studiengänge bietet hier andere Optionen als die früheren grundständigen Studiengänge. Durch ein in Vollzeit zügig durchgeführtes Bachelor-Studium kann der Start in die Berufstätigkeit früh erfolgen. Master-Angebote erlauben dann die flexiblere Rückkehr an die Hochschule. Diese Vorteile einer zügigen Studiengestaltung sollten von Studierenden verstärkt genutzt werden. Teilzeitstudienangebote insbesondere im Masterbereich sind in deutlich größerem Umfang als bislang notwendig, um das lebenslange Lernen und die Weiterbildung zu fördern. Angebote für Teilzeitstudierende sollten genau wie andere Studiengänge durch ein hohes Maß an Strukturierung, klare zeitliche Vorgaben und verbindliche Arbeitsleistung bei flexibler Studiengestaltung gekennzeichnet sein.

I.3. Studienbeiträge

Studienbeiträge können die Verbindlichkeit von Studium und Lehre sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden erhöhen, die den Hochschulen zusätzlich zufließenden Mittel müssen zur Verbesserung von Studium und Lehre beitragen.¹¹² Werden Studienbeiträge erhoben, dann müssen mit Blick auf die Stärkung der Qualität von Studium und Lehre folgende Voraussetzungen erfüllt sein:

- Studierende dürfen durch die auf sie entfallende finanzielle Belastung nicht von einem Studium abgehalten werden, allen Studierenden muss ein zügig durchgeführtes Vollzeitstudium möglich bleiben. Die Erhebung von Studienbeiträgen und die Studienfinanzierung insgesamt müssen daher von einem entsprechend wirksamen und bedarfsorientierten Fördersystem flankiert werden. Vielfältige Darlehenssysteme sind installiert worden, über welche die Studierenden umfassende Informationen erhalten sollten.
- Studienbeiträge müssen der Qualitätsverbesserung in Studium und Lehre dienen und dürfen die staatliche Grundfinanzierung weder direkt noch indirekt substituieren. Daraus folgt, dass aus ihnen finanziertes Personal nicht auf die Kapazitätsbemessung angerechnet werden darf.
- Die Studierenden sind an den Entscheidungen über die Verwendung der Studienbeiträge zu beteiligen.

Im Zusammenhang mit Studienbeiträgen sind weitere Fragen der Studienfinanzierung zu beachten, denn auch sie tragen wesentlich zum Studienerfolg bei. Nach einer Stichproben-Befragung des Deutschen Studentenwerks (DSW)¹¹³ im Sommersemester 2006 gaben nur 2 % von insgesamt 16.590 Studierenden zur Herkunft ihrer monatlichen Einnahmen *unter anderem* ein Stipendium an (davon entfielen 0,9 % auf die Begabtenförderungswerke; die verbleibenden Stipendienquellen wurden nicht

112 Die Frage der Einführung von Studienbeiträgen berührt weitere Themenbereiche (Erhöhung der Bildungsbeteiligung, Verringerung der sozialen Selektivität des Bildungswesens, Chancengleichheit), die im Sinne eines umfassenden Qualitätsbegriffs gleichfalls von hoher Relevanz sind, an dieser Stelle aber nicht erörtert werden können.

113 BMBF (Hrsg.): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006, 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch das HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin 2007. Laut aktuellem GWK-Sachstandsbericht „Förderung des Stipendienwesens an deutschen Hochschulen“ vom 30. April 2008 lassen sich mangels eines zentralen Informationsportals sowie aufgrund der heterogenen Datenlage bislang keine vollständigen Aussagen über Stipendienprogramme und deren Fördervolumen machen; die vom DSW ermittelte Förderquote von 2 % wird laut Einschätzung der GWK (ebd., S. 7) insgesamt „allenfalls erreicht, derzeit aber keinesfalls überschritten“.

näher spezifiziert).¹¹⁴ Mithin ist auch die umfassende Unterstützung durch Stipendien eine noch zu leistende wichtige Aufgabe, bei der Staat und Privatwirtschaft zusammenwirken sollten, nicht zuletzt um die sozialverträgliche Gestaltung von Studienbeiträgen sicherzustellen.¹¹⁵

I.4. Ausstattung und Unterstützung des Lehrpersonals

Hochschulen müssen durch eine ausreichende finanzielle Ausstattung in die Lage versetzt werden, die vielfältigen Unzulänglichkeiten beheben zu können, die heute Studium und Lehre erschweren. Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Hochschulen, für Veranstaltungen mit großen Teilnehmerzahlen entsprechend dem Bedarf der Studierenden besonders in den ersten beiden Studienjahren Tutorien einzurichten. Auf diese Weise kann auch das Lernen in Kleingruppen und das Selbststudium eingeübt und gefördert werden. Die Hochschulen müssen hierfür allerdings auch die äußeren Rahmenbedingungen (Räume, Ausstattung, Bibliotheken und Arbeitsplätze für Studierende) zur Verfügung stellen. Solche Erfordernisse wachsen aktuell sowohl aufgrund veränderter Lernformen als auch aufgrund einer stark erhöhten Präsenz der Studierenden. Die derzeitige räumliche Infrastruktur ist vielfach nicht ausreichend.

Außerdem sollten die Studienanfänger an den Universitäten – zumal in stark nachgefragten Fächern mit ungünstigen Betreuungsrelationen – durch fortgeschrittene Studierende (geprüfte Hilfskräfte) begleitet und betreut werden, die nicht nur auf Anfrage, sondern regelmäßig, initiativ, fördernd und motivierend bei der sozialen Integration in die Hochschule helfen, eine Studienverlaufsberatung leisten und den Zugang zu basalen Informationen erleichtern.

Zu der sachgerechten Ausstattung der Lehre gehören neben angemessenen räumlichen Bedingungen die Verfügbarkeit von Lehrmaterialien, die Öffnungszeiten der Bibliotheken, die Finanzierung aufwendigerer Lehrveranstaltungen (etwa Exkursionen, Experimentalvorlesungen, Forschungspraktika und Projekte). Schließlich verlangt auch der Ausbau von Angeboten des E-Learning zusätzliche Investitionen.

114 Zum Vergleich: In den USA empfangen 90 % der Vollzeitstudierenden in öffentlichen 4-Jahres-Studiengängen des Undergraduate-Bereichs finanzielle Hilfen (im Durchschnitt 9.900 \$ p. a.). Siehe National Center for Education Statistics (NCES): 2003-04 National Postsecondary Student Aid Study (NPSAS:04): Undergraduate Financial Aid Estimates for 2003-04 by Type of Institution, June 2005, S. 6. 11,4 % der Bachelor-Studierenden werden von ihrer eigenen Hochschule unterstützt. Siehe Rogers, T.: Undergraduate scholarships, in: Topuniversities: First Degrees, Finance, v. 23.04.2007 unter: http://www.topuniversities.com/student_finance/finance_advice_Amp_guidance/article/undergraduate_scholarships/

115 Ergänzend sei angemerkt, dass im Jahr 2005 insgesamt 345.000 Studierende mit einem durchschnittlichen Förderungsbetrag von 375 Euro durch BAföG-Leistungen unterstützt wurden (Gefördertenquote: 25,1 %). Siehe BMBF: Siebzehnter Bericht nach § 35 des Bundesausbildungsförderungsgesetzes zur Überprüfung der Bedarfssätze, Freibeträge sowie Vomhundertsätze und Höchstbeträge nach § 21 Abs. 2; vom Bundeskabinett beschlossen am 18.01.2007.

Das hauptamtliche Lehrpersonal muss von administrativen Aufgaben im Zusammenhang mit Lehre und Prüfungen durch qualifiziertes Personal wirksam entlastet werden, damit es sich wieder in größerem Umfang den Kernaufgaben Lehre, Prüfung, Beratung und Betreuung widmen kann. Eine wichtige Unterstützung liefern auch elektronische Informationssysteme, die für Studierende, Lehrende und Administration die relevanten Informationen über Studierende und Studienverläufe bereithalten und bürokratische Arbeit im Studienalltag reduzieren, allerdings sehr kostenintensiv sind.

I.5. Engagement und Beteiligung der Studierenden

Die Entscheidung für ein Studium muss von Beginn an als Ausdruck der Lern- und Leistungsbereitschaft der Studierenden erkennbar sein und verstanden werden. Studierende sind aktive Partner der Lehrenden in einem gemeinsam zu gestaltenden Lernprozess und nicht passive Empfänger von Lehrangeboten, Betreuung und Beratung. Ihre verantwortliche Einbindung in die Gestaltung und Evaluation des Lehrangebotes, die Abfrage und Berücksichtigung ihrer Vorschläge zur Verbesserung von Lehre und Studium sind Ausdruck dieses partnerschaftlichen Verhältnisses, das die moderne Version der Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden an den Hochschulen darstellt. Zudem können Lernorientierung und Verbindlichkeit dadurch gestärkt werden, dass gezielt die individuelle Lernbereitschaft und -fähigkeit der Studierenden gefördert werden.

Eigeninitiative kann im Rahmen des Studiums vielfältige Formen annehmen und sollte von den Hochschulen als Bereicherung des Studienangebotes systematisch gefördert werden: selbstorganisierte Workshops oder Vortragsreihen, kleinere eigenständig organisierte Forschungsprojekte, gesellschaftliches, künstlerisches oder sportliches Engagement oder auch die Entwicklung einer Produkt- oder Unternehmensidee.

Bei der Orientierung im Studium und der Bewältigung von Schwierigkeiten und Problemen können Kommilitonen wichtige Unterstützung geben. Die Hochschulen sollten diese Potenziale der gegenseitigen Hilfestellung nach Möglichkeit fördern, etwa durch die Unterstützung von Betreuungsangeboten der Fachschaften mit Tutorienstellen und geeigneten Räumlichkeiten oder durch das vorgeschlagene Programm der Betreuung von Studienanfängern durch fortgeschrittene Studierende.

Studierende sollten als kompetente Mitwirkende am Studienprozess auch in die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre einbezogen werden. Dazu dient die regelmäßige Durchführung studentischer Lehrevaluationen. Wie empirische Studien gezeigt haben, sind studentische Lehrevaluationen dann besonders effektiv, wenn sie für die Studierenden nachvollziehbar zu Veränderungen in der Lehrpraxis (Aufgreifen von Verbesserungsvorschlägen, Eingehen auf spezifische Bedürfnisse) genutzt werden.¹¹⁶ Die aus studentischen Lehrevaluationen gewonnenen Einsichten sollten transparent gemacht und für Personalentwicklungs- und Qualifizierungsmaßnahmen genutzt werden.

I.6. Verantwortung der Lehrenden

Die Umsetzung der dargelegten Empfehlungen hängt – aufbauend auf den eingeforderten strukturellen und finanziellen Veränderungen – entscheidend auch vom Engagement der Lehrenden ab. In einer Reihe von (Teil-)Disziplinen werden die dargelegten Forderungen an Studiengestaltung, Beratung und Betreuung nur dann umgesetzt werden können, wenn die Personalkapazität für und die Rahmenbedingungen von Studium und Lehre sehr deutlich verbessert werden (vgl. Abschnitt B.VI.1.).

Aufgabe der Lehrenden ist es, fachlich anspruchsvolle Studienangebote zu unterbreiten, die studentische Lernprozesse effektiv unterstützen, auf eine verbindliche Gestaltung des Studienwesens hinzuwirken und die Studierenden in die akademische Lern- und Arbeitskultur einzuführen und diese einzuüben. Lehrende tragen Mitverantwortung für den Studienerfolg ihrer Studierenden. In allen Studienfächern sollten Professoren auch Studierende der Eingangssemester unterrichten, wie dies bereits vielfach üblich ist. Zu diesem Zweck müssten sie nicht eine Lehrveranstaltung über die Dauer des gesamten Semesters abhalten, sondern könnten auch – etwa im Rahmen von Überblicksvorlesungen oder Einführungsveranstaltungen – einzelne „*guest lectures*“ übernehmen.

Von den Lehrenden kann ein hohes Engagement in Studium und Lehre erwartet werden. Dies betrifft die Qualität der Vorbereitung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, das Engagement für Beratung, Rückmeldung und Betreuung und auch den Erwerb und die kontinuierliche Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenzen.

¹¹⁶ Schmidt, B.: Angenehm, konstruktiv – und nicht allzu wirkungsvoll? Lehrveranstaltungsevaluation aus Sicht von Studierenden, Lehrenden und Evaluationsanbietern, in HSW 6/2007, S. 183-189.

Lehrende sollten für Studierende gut erreichbar sein sowie regelmäßig und ausreichend Zeit für Sprechstunden und Beratung aufwenden. Denn dichte Kommunikation von Studierenden und Lehrenden ist eine unverzichtbare Unterstützung für die Studierenden. Studien- und Abschlussarbeiten sollten in klar geregelten Zeiträumen korrigiert und benotet werden.

Die Lehrenden tragen die Verantwortung für Studium und Lehre gemeinsam. Offenheit, Kooperationsbereitschaft und ein Klima wechselseitiger konstruktiver Kritik sind hierzu unabdingbar. Freiheit von Forschung und Lehre darf nicht dahingehend missverstanden werden, dass die Ausgestaltung der Lehre in das Belieben des einzelnen Lehrenden gestellt sei.

Zentrale Empfehlungen Abschnitt B.I.: Gestaltung von Studium und Lehre

- Adäquate Sachausstattung des Lehr- und Lernumfeldes in den Hochschulen.
- Wirksame Unterstützung der Lehrenden bei administrativen Aufgaben durch qualifiziertes Personal.
- Engagierte Fortführung der Studienreform im Bologna-Prozess. Erhebung und zügige Umsetzung des Nachsteuerungsbedarfs bei der Entwicklung der Curricula, Lernsituationen und Prüfungsformen.
- Strukturierung der Studieneingangsphase und sorgfältige Gestaltung von Übergängen vor, während und nach dem Studium.
- Aktive Einbindung der Studierenden in die Qualitätsentwicklung von Lehre und Studium.
- Aufbau eines umfassenden Angebots der fachlichen und persönlichen Beratung und Betreuung der Studierenden durch die Hochschulen.

B.II. Professionalisierung der Lehrtätigkeit

Die Hochschulen benötigen nicht nur mehr, sondern auch besser qualifiziertes Lehrpersonal. Dazu bedarf es umfassender Qualifizierungsangebote für die Lehrenden sowie einer auf die Spezifika des jeweiligen Hochschultyps abgestimmten Personalstruktur. Der Wissenschaftsrat bekräftigt seine Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an den Universitäten.¹¹⁷ Sie sind integraler Bestandteil des vorliegenden Gesamtkonzepts zur Verbesserung der Qualität der Lehre. Die dort getroffenen Aussagen werden im Folgenden weiter ausgeführt.

II.1. Lehre im beruflichen Selbstverständnis

Der Wissenschaftsrat sieht Bedarf zu einer vertieften Verständigung über den Stellenwert der akademischen Lehre für die Wissenschaft insgesamt. Die vielfach beklagten Gründe für die geringe Reputation der Lehre, schlechte Rahmenbedingungen, fehlende Anreize und die geringere Sichtbarkeit im Vergleich zu publizierten Forschungsleistungen sind auch auf ein spezifisches, deutlich forschungsorientiertes Selbstverständnis an deutschen Universitäten zurückzuführen. Mit Blick auf den unbefriedigenden Stellenwert der Lehre muss – auch hier dem Postulat der Einheit von Forschung und Lehre folgend – ein anderes Selbstverständnis entwickelt werden. Ein erweitertes Verständnis disziplinärer Kernaufgaben und wissenschaftlicher Kompetenzen,¹¹⁸ in dem die Lehre die ihr zukommende Bedeutung erhält, wird wichtige Anstöße zu einer Weiterentwicklung der innerdisziplinären Mechanismen der Leistungsbewertung und Reputationszuweisung geben. Die kontinuierliche Weiterentwicklung der Vermittlungsaufgabe des wissenschaftlichen Erkenntnisfortschritts sollte daher mit derselben Konsequenz erfolgen, mit der die Disziplinen ihre Wissensinhalte fortentwickeln. Hierbei bilden die Praktiken des wissenschaftlichen Arbeitens, die Berücksichtigung der Ergebnisse empirischer Lehr- und Lernforschung, die kritische Suche nach Verbesserungsmöglichkeiten, regelmäßige Leistungsbewertung, gegenseitiger Austausch in Fachzeitschriften und auf Konferenzen und nicht zuletzt auch kollegiale Kritik – etwa auf der Grundlage des wechselseitigen Besuchs von Lehrenden in ihren Veranstaltungen – wichtige Instrumente .

¹¹⁷ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, Köln 2007.

¹¹⁸ Vgl. das in den anglo-amerikanischen Hochschulsystemen äußerst einflussreiche Konzept des „*scholarship*“ von Boyer. Siehe Boyer: *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. Report of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, New York 1990.

Als integraler Bestandteil der Aufgabenstellung der Wissenschaften kann die Verbesserung von Studium und Lehre nicht an Spezialisten (auch nicht an Spezialdisziplinen) delegiert werden. Vielmehr liegt es in der Verantwortung der Fachbereiche und insbesondere auch der Fachgesellschaften, eine Verständigung über das spezifische (fach-)wissenschaftliche Profil der Tätigkeit in Studium und Lehre – und allgemein in der Vermittlung wissenschaftlichen Wissens – herbeizuführen.

Der Wissenschaftsrat spricht sich nachdrücklich dafür aus, dass Qualitätsentwicklungen in Studium und Lehre durch eine deutlich auszubauende und fachlich differenzierte Lehr-/Lernforschung begleitet werden. Hierzu sind finanzielle Mittel bereitzustellen. Die Berücksichtigung empirischer Untersuchungen zum Lehren und Lernen entspricht wissenschaftlichem Selbstverständnis und bedarf der Unterstützung durch entsprechende Forschungsaktivitäten, die auch die internationale, in Deutschland bisher viel zu wenig rezipierte Debatte zu berücksichtigen hätten.

II.2. Qualifizierung für die Lehre

Der Wissenschaftsrat wiederholt seine Empfehlungen zur Etablierung eines verbindlichen, von den Hochschulen getragenen Qualifizierungsprogramms für *alle* Lehrenden und führt diese Forderung nunmehr genauer aus.¹¹⁹

Die Lehr-/Lernforschung hält wichtige Einsichten bereit, wie die Lernprozesse von Studierenden bestmöglich gefördert werden können.¹²⁰ Deren Befunde in die Hochschulen zu vermitteln, ist ein ganz wesentliches Ziel von Angeboten der Kompetenzvermittlung.

Gerade weil die Verbesserung der Betreuungsrelationen und der zusätzliche Ausbau der Studienplatzkapazitäten einen erheblichen Neueinstellungsbedarf zur Folge haben, müssen die Hochschulen sehr zügig Angebote der Kompetenzvermittlung aufbauen, die Personalentwicklung stärken und Instrumente für eine Bewertung von Lehrkompetenzen etablieren. Ein Ausbau des Lehrpersonals ohne klare Qualitätsorientierung würde den Hochschulen wenig nützen.

Die Qualifizierung sollte regelmäßig schon in der Promotionsphase begonnen werden und sich als kontinuierliche Weiterbildung im Verlauf der beruflichen Tätigkeit fortsetzen. Qualifizierungsmaßnahmen für die Lehre sollten als ein systematisches

¹¹⁹ Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, Köln 2007.

¹²⁰ Winteler, A.: Lehrqualität = Lernqualität? Über Konzepte des Lehrens und die Qualität des Lernens (Teil 1), in: HSW 2/2002, S. 42-49.

Programm angelegt sein, das verschiedene Kompetenzbereiche und -stufen umfasst. Die verschiedenen Kompetenzstufen sollten in einem differenzierten Zertifizierungssystem bestimmt werden. Hier besteht Bedarf für eine hochschulübergreifende Entwicklung von Standards.

Qualifikationsprogramme für die Lehre sollten Methoden des Lehrens und Lernens vermitteln. Schwerpunkte für eine erste zu zertifizierende Kompetenzstufe sollten die Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen, Methoden zur Unterstützung studentischen Lernens, die Gestaltung und Durchführung von Prüfungen, Konzepte der Qualitätssicherung- und -entwicklung sein. Weiterführende Angebote können Fragen der Entwicklung neuer Lehrkonzepte oder ganzer Studiengänge, das Management von Studiengängen sowie weiterführende Fragen der Studierendenberatung und -betreuung umfassen.

Entsprechende Angebote sollten für all jene verfügbar sein, die an den Hochschulen lehren, und zwar auf allen Status- und Qualifikationsebenen. Dies umfasst auch auf Dauer beschäftigte Mitarbeiter im Mittelbau, nebenberuflich lehrendes Personal (Lehrbeauftragte, Honorarprofessoren) sowie in begrenztem Umfang (studentische) Tutoren.

Für die Fachhochschulen und für die Ingenieurwissenschaften besteht eine besondere Herausforderung darin, dass neuberufene Professoren in der Regel zuvor eine Tätigkeit außerhalb der Hochschule ausgeübt haben. Um sie zügig auf eine Lehrtätigkeit vorzubereiten, sollen kompakte Qualifizierungsangebote weiter ausgebaut werden. Es ist angebracht und wird in einigen Ländern bereits mit Erfolg praktiziert, das Lehrdeputat neuberufener Fachhochschulprofessoren in der Einstiegsphase zum Zweck entsprechender Qualifizierung zunächst zu reduzieren.

Neben den Kursangeboten sollte es weitere Unterstützung für die kontinuierliche Entwicklung der eigenen Lehrkompetenzen geben. Dem wissenschaftlichen Nachwuchs sollte ein hierfür qualifizierter Hochschullehrer als Mentor für die Lehre verantwortlich zur Seite stehen, zumal wenn Promovierende selbst schon als Lehrkräfte eingesetzt werden können. Mentorentätigkeit beinhaltet Begleitung der Lehre und die Reflexion über Verbesserungsmöglichkeiten. Sie sollte systematischen Charakter haben und von der Fakultät verantwortet werden. Auch erfahrenen Hochschullehrern sollten Angebote zur Unterstützung und Weiterentwicklung der eigenen Lehrkompetenzen zur Verfügung stehen. Diese sollten sich verstärkt an dem je individuellen

Bedarf und an konkreten Aufgabenstellungen orientieren. Mögliche Angebote sind gemeinsam abgehaltene Lehrveranstaltungen, Coaching, zeitliche, personelle und materielle Unterstützung für die Neukonzipierung von Lehrveranstaltungen etc.

Gegenseitiger Unterrichtsbesuch der Lehrenden schafft Transparenz, bietet Anregungen zum Austausch über Lehre und wird deshalb als wichtiges Instrument der Qualitätsentwicklung empfohlen. Eine solche Praxis steht für die gemeinsame Verantwortung des Lehrkörpers für das Studienangebot. In regelmäßigen Statusgesprächen zwischen lehrenden Nachwuchswissenschaftlern und Professoren zum einen sowie zwischen Professoren und Dekan/Studiendekan zum anderen sollten die erbrachten Leistungen im Bereich Studium und Lehre bewertet, Erfolge und Probleme benannt und Vereinbarungen über die Tätigkeit und notwendige Qualifizierungsmaßnahmen der nächsten Arbeitsphase getroffen werden. Dabei sollten auch die Ergebnisse studentischer Lehrveranstaltungsevaluationen Berücksichtigung finden. Diese Statusgespräche sind Teil der Personalentwicklung und daher in ein System einzubinden, das besondere Leistungen in der Lehre mit Gehaltszulagen und anderen Anreizen honoriert (vgl. Abschnitt B.IV.2.).

Der Zugang zum Hochschullehrerberuf muss an den verlässlichen Nachweis von Lehrkompetenzen und bisherigen Lehrleistungen gebunden werden. Der Lehre ist im Berufungsverfahren ein hohes Gewicht beizumessen. Gute Ansätze dafür sind:

- Einschätzung der eigenen Lehrkompetenzen auf der Basis eines Lehr-Portfolios. Ein Lehr-Portfolio ist ein von den Bewerbern erstelltes Dokument, das Leistungsnachweise und Beurteilungen über die bisherige Lehrtätigkeit und die Qualifizierung hierfür enthält und durch eine Reflexion des Bewerbers über den eigenen Kenntnis- und Qualifikationsstand ergänzt wird.¹²¹
- Vorbereitung und Durchführung einer Lehrveranstaltung über einen vorgegebenen Themenbereich.¹²²
- Einführung eines „Lehr-Kolloquiums“, das der Diskussion über Konzepte von Kandidat und Fakultät zu Studium und Lehre dient.

¹²¹ Siehe vor allem die USA, Australien, Großbritannien. Mit zunehmender Verbreitung von Lehr-Portfolios werden sich standardisierte Formate und in Teilen auch standardisierte Textbausteine herausbilden. Gleichwohl bieten Lehr-Portfolios genügend Raum, einen individuellen Eindruck von Lehrkompetenz und „*teaching scholarship*“ zu vermitteln und zu gewinnen. Dies zeigen Erfahrungen aus dem Ausland. Allerdings kann von Bewerbern die Vorlage eines solchen Lehr-Portfolios erst erwartet werden, wenn die Verfahren und Instrumente eingeführt sind, die qualifizierte Nachweise und Beurteilungen über die Lehrtätigkeit und Fortbildungsmaßnahmen ermöglichen. Zur Bewertung der Lehrleistung im Kontext von Berufungen vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren, Köln 2005, S. 56 f.

¹²² Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Ausgestaltung von Berufungsverfahren, Köln 2005, S. 24.

Die Qualifizierung der Lehrenden, insbesondere auch des wissenschaftlichen Nachwuchses liegt in der Verantwortung der Fachbereiche und hier in der besonderen Verantwortung eines Studiendekans. In dessen Zuständigkeit liegen die Analyse des Qualifizierungsbedarfs, die Vermittlung entsprechender Angebote, Unterstützung bei der Entwicklung des Lehr-Portfolios von Nachwuchskräften etc.

II.3. Hochschulische Fortbildungseinrichtungen und Fachzentren für Hochschullehre

Der Wissenschaftsrat empfiehlt die Einrichtung bzw. den Ausbau von hochschulischen Fortbildungseinrichtungen zur Entwicklung von Lehrkompetenzen an allen Hochschulen sowie ergänzend dazu die Etablierung von überregional arbeitenden Fachzentren für Hochschullehre.

a) Hochschulische Fortbildungseinrichtungen

Hochschulische Fortbildungseinrichtungen dienen der Personalentwicklung im Bereich Lehr- und Vermittlungskompetenzen und damit der Professionalisierung der Hochschullehre. Sie bieten für alle an der Hochschullehre Beteiligten Qualifizierungsmaßnahmen an und stellen reine Serviceeinrichtungen zur Unterstützung der Fachbereiche dar. Im Unterschied zu den Hochschuldidaktikzentren, die zur Verwissenschaftlichung und Abkopplung von den Bezugsdisziplinen neigten, werden diese Einrichtungen von nicht-professoralem Personal geleitet, sie stellen keine Fachdisziplin dar, haben keine Forschungsaufgaben und bieten keine Qualifikationsstellen für Hochschullehrernachwuchs an, wenngleich sie die Ergebnisse der Lehr-/Lernforschung rezipieren und nutzen sollen.¹²³ Entsprechende Einrichtungen gibt es bereits heute an verschiedenen Hochschulen, ohne dass von einem flächendeckenden Angebot die Rede sein könnte. Hingegen sind Hochschulsysteme in anderen Ländern (insbesondere Großbritannien) bei der Qualifizierung des Lehrpersonals deutlich fortgeschrittener, Deutschland hat hier einen Nachholbedarf, wenn es künftig konkurrenzfähig bleiben will. Für den Aufbau entsprechender Fortbildungseinrichtungen sind angemessene Mittel erforderlich.

Die Hochschulen können das spezifische Angebot ihrer Fortbildungseinrichtungen auf das eigene fachliche Profil, die Zusammensetzung der Studierendenschaft und

¹²³ Es bleibt den Hochschulen überlassen, ob sie über ein- oder mehrtägige Kurse hinaus auch weiterbildende Studiengänge vergleichbar dem Master of Medical Education zur Professionalisierung der Hochschullehre entwickeln.

besondere Merkmale ihres Lehrangebotes ausrichten. Dafür ist eine sorgfältige Bedarfsermittlung – nicht zuletzt durch Auswertung der studentischen Lehrevaluationen und Befragungen der Lehrenden – und eine Verschränkung der Personalentwicklung mit dem integrierten Qualitätsmanagement erforderlich. Für die Fortbildungsbedarfe sollten auch die Angebote anderer Hochschuleinrichtungen herangezogen werden, was ein entsprechendes Budget im Personalhaushalt voraussetzt. Dies gilt umso mehr, wenn Hochschulen (besonders Fachhochschulen) insgesamt oder in bestimmten Fächern ihr Lehrpersonal von außen (aus den Unternehmen) rekrutieren und eine vorangegangene Entwicklung der Lehrkompetenzen in der Qualifizierungsphase nicht voraussetzen können. Die Fortbildungsmaßnahmen sollten grundsätzlich zertifiziert werden, damit sie als Nachweis der Lehrkompetenzen in Berufungs- und Einstellungsverfahren dienen können. Solche Einrichtungen können außerdem auch persönliche Coachings für Lehrende und Mentorenprogramme anbieten. Es ist denkbar, dass Fachbereiche ihre Lehrpreisträger oder Professoren mit dem Tätigkeitsschwerpunkt Lehre auch als Trainer oder Mentoren in der Kompetenzentwicklung einsetzen.

Die Hochschulen sollen beim Auf- und Ausbau solcher Einrichtungen Möglichkeiten einer Kooperation innerhalb einer Region oder auf Landesebene erwägen. Hierfür gibt es verschiedene gute Beispiele.¹²⁴ Sowohl der Unterhalt solcher Fortbildungseinrichtungen als auch ein entsprechendes Budget zur Nutzung ergänzender externer Fortbildungsangebote fällt in die Zuständigkeit der Hochschulen, die von den Ländern entsprechend auszustatten sind. Der Aufbau sollte mit Bedacht erfolgen. Qualität soll vor Geschwindigkeit gehen.

In der Phase des Aufbaus der Fortbildungseinrichtungen wird es nicht immer leicht sein, Angebot und Nachfrage abzustimmen. Je zügiger der Nachweis von Lehrkompetenzen zu einer Voraussetzung für Stellenbesetzung gemacht wird, desto schneller wird die Nachfrage nach entsprechenden Angeboten ansteigen.

b) Fachzentren für Hochschullehre

Neben diesen Fortbildungseinrichtungen sieht der Wissenschaftsrat den Bedarf an Instrumenten, welche auf der Fachebene die Entwicklung und Professionalisierung der Hochschullehre vorantreiben und die Verantwortung der jeweiligen Disziplinen für

¹²⁴ So bietet z. B. Bayern für den wissenschaftlichen Nachwuchs die Weiterbildung „ProfiLehre“ an, die mit dem Zertifikat „Hochschullehre Bayern“ abgeschlossen werden kann.

die Lehre zum Ausdruck bringen. Gerade angesichts der zunehmenden Differenzierung der Lehrangebote an den Hochschulen wächst die Notwendigkeit, innerhalb der Fachdisziplinen einen Ort des Austausches und der Selbstverständigung über die Entwicklung der Lehre und die Ansprüche an die auf einer Studienstufe zu erreichende Kompetenzentwicklung in diesem Fach zu schaffen.

Damit Ressourcen sinnvoll eingesetzt und bundesweit möglichst hohe Qualitätsstandards herausgebildet werden, empfiehlt der Wissenschaftsrat, je Disziplin (oder – im Falle sog. kleiner Fächer – je Fächergruppe) ein bundesweit tätiges Fachzentrum für Hochschullehre einzurichten. Diese Fachzentren sollten Orte der Information, Kommunikation und Innovation im Bereich Studium und Lehre für die jeweilige Disziplin oder Fächergruppe sein. Bei Größe, Anzahl und Struktur orientiert sich der Wissenschaftsrat am Vorbild der *Subject Centres* in Großbritannien.¹²⁵

An den Fachzentren sollen neben ausgewiesenen Fachvertretern auch Experten zusammenwirken, die sich im Rahmen der Lehr-/Lernforschung, der Psychologie oder der Erziehungswissenschaft mit Lernprozessen befassen und die wissenschaftlichen Grundlagen für ein fächerspezifisches Qualitätsmanagement der Lehre entwickeln. Die Fachzentren sollten zudem eng mit den Fachbereichen, den Fachgesellschaften bzw. Fakultätentagen zusammenwirken und ebenso für einen internationalen Austausch im jeweiligen Fachgebiet sorgen. Dabei sollte allerdings weder die Institutionalisierung neuer Fachdidaktiken noch die Homogenisierung von Studienangeboten durch Normcurricula angestrebt werden. Die Zentren sollten vielmehr Angebote zur Verbesserung der Lehre ausarbeiten, nicht jedoch die hochschulspezifischen Profile der Fächer vereinheitlichend beeinflussen.

Die wichtigsten Aufgaben der Fachzentren sind:

- Sammlung und Systematisierung von Informationen über die spezifischen Profile von Studienangeboten in einem Fach und die vereinbarten Ansprüche an die Kompetenzentwicklung sowie mögliche Berufsbilder je Studienstufe (ggf. in einem Internetportal);

¹²⁵ Einen Überblick über die 24 Subject Centres bietet die Higher Education Agency unter: <http://www.heacademy.ac.uk/ourwork/networks/subjectcentres>

- Erstellung von disziplinären Referenzkonzepten¹²⁶ zur Studienganggestaltung und Vereinbarung von Mindeststandards;
- Entwicklung von Lehr- und Unterrichtsmaterialien, Entwicklung von Modellprojekten;
- Herausgabe von Fachzeitschriften für Fragen der Lehr- und Studienreform etc.;
- Durchführung von disziplinär orientierten Lehr-/Lernforschungsprojekten, Verbreitung von Beispielen guter Lehre und studentischer Betreuung, disziplinär orientierte Rezeption und Kommunikation von didaktischen Neuerungen und Informationen;
- Entwicklung und Durchführung exemplarischer, disziplinbezogener Qualifizierungskonzepte zur Professionalisierung der Lehrtätigkeit.

In der Wahrnehmung ihrer oben beschriebenen Aufgaben sollten die Fachzentren eng mit den Fachbereichen, den Fachgesellschaften bzw. Fakultätentagen zusammenwirken. Durch Beauftragte an den Fachbereichen (z. B. angesiedelt im Studiendekanat oder gebunden an eine Professur mit Tätigkeitsschwerpunkt Lehre) soll die Vernetzung mit den Hochschulen und die Multiplikation von Ergebnissen sichergestellt werden.

Die Fachzentren erstellen die disziplinären Referenzkonzepte unter breiter Beteiligung der Fachbereiche, der Wissenschaftler und der Fachgesellschaften bzw. Fakultätentage. Die disziplinären Referenzkonzepte sollen die zentralen Studieninhalte und die grundlegenden Kompetenzen darlegen, die ein Studium des jeweiligen Faches vermittelt, ohne die Profilbildung der Studienangebote zu beeinträchtigen. Eine Differenzierung nach Studienstufen ist dabei notwendig. Die Referenzkonzepte sollen von den relevanten Organisationen der verschiedenen Disziplinen bestätigt werden.

Die wissenschaftliche Grundlegung und Erstellung dieser Konzepte soll in den Disziplinen eine Verständigung darüber befördern, was das je eigene Studienangebot auszeichnet. Die Referenzkonzepte nehmen die Kompetenzorientierung der Gestaltung von Studienangeboten auf und sind Ausdruck der disziplinären Verantwortung für Studium und Lehre. Sie dienen als Orientierungsmarke für die Hochschulen, die

¹²⁶ Weitere Informationen hierzu bietet die Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) unter: <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>

ebenfalls gehalten sind, Inhalte und vermittelte Kompetenzen ihrer Studienangebote zu klären und offen zu legen. Sie orientieren sich an den Leitlinien des nationalen Qualifikationsrahmens¹²⁷ und übersetzen dessen Kompetenzstufen für die jeweiligen Disziplinen.

Die Fachzentren für Hochschullehre können außerdem Orte sein, an denen Innovations- und Reformprojekte im Bereich Studium und Lehre systematisch entwickelt und gefördert werden. Entsprechende Mittel sind sowohl auf Hochschulebene wie durch die Länder im Wettbewerb zu vergeben.

Fachzentren für die Hochschullehre sollten ausschließlich an solchen Orten eingerichtet werden, die sowohl in der Forschung wie in der Lehre in ihrer Disziplin hohes Ansehen genießen. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, die Fachzentren in einem wettbewerblichen Verfahren auszuschreiben.

Der Wissenschaftsrat verspricht sich von den Fachzentren, dass sie zu wichtigen Katalysatoren für die Verbesserung von Studium und Lehre werden und regt an – ggf. auch mit Unterstützung von Privatmitteln – ein Programm zur Etablierung der Fachzentren zu entwickeln. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, in einer Aufbauphase von fünf bis sieben Jahren zunächst ca. zehn Zentren in unterschiedlichen Disziplinbereichen mit jeweils 1,5 Mio. Euro p. a. zu fördern. Danach sollte über eine Verstetigung und Ausweitung dieses Programms entschieden werden. In der Ausbauphase ist – angelehnt an das britische Beispiel – mit etwa 20 solcher Fachzentren zu rechnen, um alle größeren Studienbereiche abzudecken. Dabei ist den Belangen der Fachhochschulen Rechnung zu tragen.

II.4. Lehrorientierte Personalstruktur

Die Hochschulen benötigen zusätzliches Lehrpersonal in deutlichem Umfang. Ein Ausbau der Lehrkapazitäten kann nicht überall in den bisherigen Strukturen erfolgen. Hier bedarf es einer Kombination unterschiedlicher neuer Ansätze. Der Wissenschaftsrat plädiert daher für eine Differenzierung des Lehrpersonals – mit je unterschiedlichen Konsequenzen für Universitäten und Fachhochschulen. Eine Differenzierung der Personalstruktur reagiert auf die Notwendigkeit, zusätzliche finanzielle Mittel gezielt für Studium und Lehre zu verwenden, und sie kann einen Beitrag zur

127 Vgl. Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse; in Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz, Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 21.04.2005 beschlossen; siehe unter: http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050421_Qualifikationsrahmen_AS_Ka.pdf.

Stärkung der Qualität von Studium und Lehre darstellen. Diese Empfehlung fügt sich ein in das Plädoyer für ein insgesamt stärker differenziertes Hochschulwesen.¹²⁸

Für die Universitäten sieht der Wissenschaftsrat die Notwendigkeit, verstärkt zusätzliches Personal mit einem Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre einzustellen,¹²⁹ und zwar auch auf Professuren. Stelleninhaber sollen etwa 2/3 ihrer Zeit (max. 12 SWS) für Tätigkeiten in Studium und Lehre aufwenden, 1/3 der Zeit soll für Forschungsarbeiten zur Verfügung stehen. Maximal 20 % aller Universitätsprofessuren sollen langfristig einen solchen Schwerpunkt aufweisen. Entsprechende Stellen sollen attraktiv ausgestaltet sein.¹³⁰ Der Zugang zu diesen Positionen soll durch einen eigenständigen Karriereweg sichergestellt werden. Die Juniorprofessur mit Schwerpunkt Lehre, immer verbunden mit einer Tenure-Option, kann ein attraktives Angebot für hoch qualifizierte Nachwuchskräfte sein. Die Professur mit Schwerpunkt Lehre ist ein Mittel, um den Stellenwert der Lehre insbesondere an den Universitäten zu steigern und die Qualität der Lehrleistungen über eine systematische Qualifizierung zu verbessern, so dass der notwendige Ausbau der Studienkapazitäten mit einer Verbesserung von Studium und Lehre einhergeht. Ergänzend können die Universitäten Personal mit Schwerpunkt Lehre auch unterhalb der Professur dauerhaft beschäftigen. Die Personalkategorie des „wissenschaftlichen Mitarbeiters“ schafft hier die notwendigen rechtlichen Spielräume. Für alle Wissenschaftler, die schwerpunktmäßig lehren, gilt ohne Rücksicht auf ihre Statusgruppe, dass sie Freiräume zu eigener Forschung erhalten müssen, um auch in der Forschung aktiv zu bleiben. 12 SWS Lehrdeputatsverpflichtung sollten auch hier als Maximum betrachtet werden, um eine am aktuellen Stand der Forschung orientierte Lehre zu ermöglichen.¹³¹

Außerdem ist es in verschiedenen Disziplinen möglich, vermehrt Personal zu beschäftigen, das nicht forschend tätig ist. Zu dessen Aufgaben gehören die Vermittlung weitgehend standardisierter Lehrinhalte oder von Fremdsprachen, die Anleitung von Laborpraktika, die Einübung standardisierter Methoden sowie allgemeine Beratung und Betreuung von Studierenden. Routineveranstaltungen ohne jede Vor- und Nachbereitung stellen jedoch auch in diesen Bereichen die Ausnahme dar, was bei der Festsetzung von Deputaten zu berücksichtigen ist.

128 Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur künftigen Rolle der Universitäten im Wissenschaftssystem, Köln 2006.

129 Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, Köln 2007.

130 Unter den Neueinstellungen müsste der Anteil der Professoren mit Schwerpunkt Lehre deutlich höher sein.

131 Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, Köln 2007, S. 47. Dort auch die nachstehenden Zitate.

Für die Beschäftigung von Wissenschaftlern mit Schwerpunkt Lehre unterhalb der Professur hat der Wissenschaftsrat Anforderungen formuliert, von denen im Interesse der Sicherung der Lehrqualität und der Gewinnung motivierten und kompetenten Personals nicht abgewichen werden sollte:

- Ihnen „muss unabdingbar die Gelegenheit zur Teilnahme an qualifizierten Schulungsangeboten im Bereich der Lehre eröffnet werden“.
- „Das berechtigte Interesse der Beschäftigten an beruflichen Perspektiven muss adäquat berücksichtigt werden. [...] Nicht akzeptabel ist es, Stellen mit einem Aufgabenprofil, das erkennbar nur geringe Chancen auf Anschlussbeschäftigung (im Wissenschaftssystem und außerhalb) erwarten lässt, befristet zu besetzen.“
- „Der Anteil von unselbständig erbrachten Lehrleistungen sollte nicht über das bereits bestehende Maß hinaus ausgedehnt werden.“

Zur Eröffnung flexibler Karrierewege und zur Sicherung des Forschungsbezugs der Lehre sollte es allen Beschäftigten mit Schwerpunkt in der Lehre durch entsprechende Grundausstattung ermöglicht werden, durch das Einwerben von Drittmitteln für Forschungsprojekte für begrenzte Zeit den Tätigkeitsschwerpunkt in die Forschung zu verlagern. Der Wissenschaftsrat hält eine Durchlässigkeit zwischen beiden Karrierewegen für wesentlich; ebenso wichtig ist eine größere Flexibilität im Laufe von Berufsbiographien mit wechselnden Schwerpunkten in Forschung, Lehre und Administration. Damit kann es gelingen, den Hochschullehrerberuf attraktiv zu halten und die verschiedenen Aufgaben der Hochschulen optimal zu erfüllen.

Bei der Gestaltung der Personalstruktur ist zu unterscheiden zwischen einem dauerhaften Aufwuchs der Lehrkapazitäten, der die seit langem bestehende Überlast beenden soll, und temporären Maßnahmen in Jahren mit doppelten Abiturjahrgängen und demographisch bedingter erhöhter Nachfrage. Insbesondere für die Jahre mit Spitzenbedarf sind weitere Optionen der Erhöhung des Lehrangebots zu ergreifen (Lehrer im Hochschuldienst, verstärkte Beteiligung von Wissenschaftlern aus außeruniversitären Forschungseinrichtungen in der Lehre, adäquat bezahlte Lehraufträge), zu denen sich der Wissenschaftsrat an anderer Stelle geäußert hat.¹³² Eine verstärk-

¹³² Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, Köln 2007, S. 48 f. Auch außerhalb von Spitzenjahren der Studienplatznachfrage können Wissenschaftler außeruniversitärer Forschungseinrichtungen eine wertvolle Ergänzung des Lehrpersonals darstellen und den Forschungsbezug in der Lehre stärken.

te Beschäftigung vorhandener Nachwuchskräfte in der Lehre ist nur innerhalb klarer Grenzen sinnvoll.¹³³

Positionen mit Schwerpunkt Lehre können wichtige Beiträge zur Professionalisierung im Bereich Studium leisten. Alle Lehrenden müssen selbstverständlich Zugang zu den Angeboten der Kompetenzvermittlung erhalten. Ebenso sind das gesamte Lehrpersonal und das gesamte Lehrangebot in Maßnahmen zur Qualitätssicherung einzubeziehen.

Für die Fachhochschulen ist ebenfalls die Notwendigkeit einer stärkeren Differenzierung der Personalstruktur festzuhalten. Beispielsweise kann eine besondere Qualität in der Lehre bereits im Rahmen der leistungsorientierten W-Besoldung bei den Professoren eine besondere Berücksichtigung finden. Außerdem eröffnet der Bologna-Prozess neue Möglichkeiten für den Bereich der wissenschaftlichen Mitarbeiter. Der Wissenschaftsrat wird sich an anderer Stelle mit dieser Thematik befassen.

¹³³ Vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zu einer lehrorientierten Reform der Personalstruktur an Universitäten, Köln 2007, S. 47. Vgl. auch die weiteren Hinweise zu Maßnahmen, wie die Lehrkapazitäten auf verantwortliche Weise ausgeweitet werden können, S. 48 ff.

Zentrale Empfehlungen Abschnitt B.II.: Professionalisierung der Lehrtätigkeit

- Entwicklung einer positiven Lehrkultur an Hochschulen durch adäquate Anerkennung der Lehrleistung. Einführung gegenseitiger Veranstaltungsbesuche zum kollegialen Austausch über die Qualität der Lehre.
- Entwicklung von Personalentwicklungskonzepten der Hochschulen unter Einschluss der Lehrtätigkeit. Differenzierung der Personalstruktur, auch durch Einstellung von zusätzlichem Personal mit einem Tätigkeitsschwerpunkt in der Lehre.
- Maßgebliche Berücksichtigung lehrbezogener Kompetenzen bei der Rekrutierung von Wissenschaftlern an den Hochschulen.
- Professionalisierung der Lehre durch systematische Qualifikation des Lehrpersonals.
- Etablierung oder Ausbau von Fortbildungseinrichtungen zur Vermittlung lehrbezogener Kompetenzen an den Hochschulen.
- Aufbau disziplinärer Fachzentren zur Entwicklung fachbezogener Innovationen in Studium und Lehre.

B.III. Qualitätsbewertung von Studium und Lehre

Der Wissenschaftsrat empfiehlt, im gesamten Hochschulsystem eine umfassende Praxis der Transparenz und der Rechenschaftslegung (*accountability*) über Leistungen und Leistungsfähigkeit im Bereich Studium und Lehre zu entwickeln und zu etablieren. Studienbewerber und Studierende, Öffentlichkeit und Politik haben ein Anrecht darauf, verlässliche Informationen über die Qualität der hochschulischen Studienangebote zu erhalten. Der Wissenschaftsrat ist überzeugt, dass Transparenz der Leistungsfähigkeit Ansehen der und Vertrauen in die Hochschulen stärkt. Damit wird gleichzeitig das Gewicht von Studium und Lehre innerhalb der Hochschulen, insbesondere der Universitäten, gestärkt und es werden weitere Anstrengungen zur Verbesserung der Lehre angestoßen. Vor allem aber entspricht diese Empfehlung auch einem grundlegenden wissenschaftlichen Selbstverständnis, Einsicht in die Zusam-

menhänge und Wirkungsmechanismen des komplexen Zusammenspiels von Studierenden, Bildungsangeboten und institutionellen Kontexten zu erlangen und darauf aufbauend Studienangebote zu verbessern.

Um diese Zielsetzung zu erreichen, ist es notwendig, auf mittlere und lange Sicht zu einer Bewertung der Qualität von Studium und Lehre zu kommen (vgl. Abschnitt B.III.1.). Einstweilen gilt es, die bereits heute verfügbaren Informationen über die Qualität von Studium und Lehre für qualitätsbezogene Entscheidungen sinnvoll zu nutzen.

III.1. Bewertung des Bildungserfolgs

Der Wissenschaftsrat ist der Überzeugung, dass die Hochschulen ihre zentralen Leistungen in der Lehre zum Gegenstand einer systematischen Erfassung und Bewertung sowie wissenschaftlichen Betrachtung machen sollten. Er hält den hierfür erforderlichen Aufwand für gerechtfertigt, da die Hochschulen erst auf der Basis einer umfassenden Qualitätsanalyse und -bewertung eine gezielte qualitätsorientierte Binnensteuerung und Leistungskontrolle sowie Verbesserung der Studienergebnisse vornehmen können. Um die Qualität von Lehre und Studium zu bewerten, ist es notwendig, zum einen die bereits heute vorhandenen vielfältigen qualitätsrelevanten Informationen systematisch zusammenzuführen und zum anderen ein erhöhtes Augenmerk auf die Prozesse ihrer Bewertung zu legen.

Insbesondere sollte eine Qualitätsbewertung immer auch die jeweiligen Ausgangsbedingungen berücksichtigen: Dies gilt für die Ressourcen, aber auch für die Kompetenzen und Wissensbestände, die die jeweiligen Studierenden zu Beginn des Studiums mitbringen (Bewertung des Mehrwerts).

Bereits heute nutzbar sind folgende Daten und Informationen für die Qualitätsbewertung des Lehr- und Studienangebotes: allgemeine statistische Informationen; Ergebnisse von Studierenden- und Absolventenbefragungen; Tätigkeitsberichte von Lehrenden; Dokumentationen über die Lehr- und Prüfungstätigkeit, Beratung und Betreuung; Aufstellungen zu lehrbezogenen Publikationen oder der Einwerbung von Drittmitteln für Projekte in Studium und Lehre; Erkenntnisse aus internen und externen Evaluationen oder aus den Akkreditierungsverfahren. Nutzbar sind zudem Daten zu Studiendauer, Abbrecher- sowie Schwundquoten.

Jede einzelne dieser Informationsquellen, seien es die statistischen Daten oder die Ergebnisse etwa von Studierendenbefragungen, kann für sich genommen nicht als ausschlaggebender Qualitätsindikator dienen. So lässt sich zwar davon ausgehen, dass gute Lehre sowie intensivere Beratung und Betreuung einen positiven Einfluss auf Studiendauer und Studienerfolg nehmen, jedoch lässt sich nicht ohne weiteres im Umkehrschluss annehmen, dass problematische Abbruchzahlen ausschließlich und notwendig nur die Folge schlechter Lehre seien – hier können vielmehr auch Faktoren eine Rolle spielen, auf die die Hochschulen keinen gestaltenden Einfluss nehmen können. Erst in einer systematischen Analyse, Zusammenschau und umfassenden Interpretation der verfügbaren Daten – sei es durch die Hochschulleitung oder im Rahmen des *informed peer review* – sind Rückschlüsse auf die Qualität eines Studienangebotes möglich.

Weil die verfügbaren Indikatoren ohne systematische Auslegung und Bewertung kein vollständiges Bild der Qualität von Studienangeboten abgeben, müssen alle Verfahren, die auf der Basis von Indikatoren zu Entscheidungen führen (über Stellenbesetzungen, Ressourcenzuweisung etc.), regelmäßig auf ihre nicht intendierten Folgen hin befragt und gegebenenfalls revidiert werden. Die Nutzung von Instrumenten der Qualitätsbewertung sollte daher als ein andauernder Lernprozess für alle Beteiligten und die Institution Hochschule gestaltet und als wesentliches Element des Qualitätsmanagements betrachtet werden (vgl. Abschnitt B.IV.3.).

Erschwert wird die Qualitätsbewertung derzeit aufgrund einer für verschiedene zentrale Bereiche von Lehre und Studium noch ungenügenden Datenlage der Hochschulstatistik und Hochschulforschung. So gibt es kein überzeugendes Verfahren zur Kompetenzmessung. Ebenso wenig sind Daten darüber verfügbar, in welchem Umfang die Lehre faktisch von welchen Statusgruppen auf welchem Qualifikationsniveau (Professoren, wissenschaftliche Mitarbeiter, Lehrbeauftragte, Privatdozenten usw.) übernommen wird. Zudem fehlt es an Absolventenstudien, die Aufschluss über den Übergang in weiterführende Studienangebote, den Berufserfolg von Absolventen und deren Studienerfahrungen geben können,¹³⁴ und an Befragungen von Lehrenden zu Studienbedingungen und Lehrsituation.¹³⁵ Gerade für die Frage des Kompe-

134 Vgl. etwa die derzeitigen Überlegungen zu einer Kompetenzerhebung bei erwachsenen Lernenden im Rahmen eines Nationalen Bildungspanels. Vgl. in den USA: Collegiate Learning Assessment unter: http://www.cae.org/content/pro_collegiate.htm

135 So zeigt eine HIS-Studie, dass es große Überschneidungen bei der Problemidentifikation zwischen Studierenden und Lehrenden gibt, aber auch spezifische Beobachtungen aus der Lehrendenperspektive. Vgl. Fischer, L.; Minks, K.-H.: Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz, Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik, Hannover 2008.

tenzgewinns während des Studiums ist eine systematische Beurteilung der Qualität der Lehre a posteriori durch im Beruf stehende Absolventen notwendig.

Dieses Defizit stellt ein ernstes Problem für eine qualitätsbezogene Steuerung des Hochschulwesens dar, es behindert Transparenz und Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit. Der Wissenschaftsrat sieht daher insgesamt großen Bedarf, die Instrumente und Verfahren der Qualitätsbewertung zügig weiterzuentwickeln und die empirische Bildungsforschung sowie die Hochschulforschung verstärkt zu fördern. Insbesondere mit Bezug auf die folgenden Themenbereiche bedarf es weiterer Forschungen:

- Instrumente der Kompetenzbewertung;
- Weiterentwicklung von Ansätzen der Leistungsbewertung und Evaluation;
- Fragen der Steuerung des Bildungssystems;
- Entwicklung effektiver Instrumente einer leistungsorientierten Mittelvergabe.

Der Wissenschaftsrat begrüßt das neue „Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung“ des Bundes.¹³⁶ Die Hochschulforschung muss darin einen wichtigen Platz einnehmen. Die DFG fördert die empirische Bildungsforschung mit einer eigenen Förderinitiative. Daneben sollten auch die Länder ihr Engagement in diesem Bereich ausweiten.

Im Zusammenhang mit dem Aufbau und der Weiterentwicklung eines hochschulin-
ternen Bewertungssystems der Qualität von Lehre und Studium betrachtet der Wissenschaftsrat die Vergleichbarkeit der Datenformate mit denjenigen anderer Hochschulen zunächst als nachrangig. Eine Veröffentlichung der Hochschuldaten könnte jedoch dem Informationsbedürfnis der Studienbewerber Genüge tun (vgl. Abschnitt B.III.2.) und zudem langfristig auch darauf hin wirken, die Vergleichbarkeit der Datenformate zu ermöglichen. Erst wenn dieser Schritt getan ist, wäre es möglich, dass vergleichbare Kennzahlen fächerspezifisch durch Gutachter bewertet werden.

Nicht zu unterschätzen sind jedoch die mit einem solchen Rating der Lehrqualität verbundenen methodischen Probleme und Machbarkeitsfragen. Denn es müsste die Ebene der konkreten Lehrangebote abgebildet werden. Die Entwicklung stabiler Daten, die bei aller Differenzierung Vergleichbarkeit auf dieser Ebene herstellen kann,

¹³⁶ Im BMBF-Programm zur Förderung der Hochschulforschung sind jährlich 5-6 Mio. Euro für Forschungsprojekte dieser Art vorgesehen.

ist eine methodische Herausforderung. Ein alle Hochschulen einbeziehendes Rating der einzelnen Fächer bzw. Studiengänge wäre wegen der notwendigen Bewertung durch Peers zudem enorm aufwendig.

III.2. Informationssystem Studium und Lehre

Um die Datenlage und Transparenz über Qualitätsbewertungen von Studium und Lehre zu verbessern, unterstützt der Wissenschaftsrat die von der KMK derzeit diskutierte Initiative zur Errichtung einer umfassenden Informationsbasis über Leistungen und Leistungsfähigkeit der Hochschulen in Studium und Lehre.¹³⁷ Zu Recht steht dabei die Unterstützung von Studienbewerbern in ihrem Studienwahlprozess im Vordergrund. Darüber hinaus

- stellt ein solches System den Hochschulen Vergleichsmöglichkeiten bereit und unterstützt so deren eigenes Qualitätsmanagement;
- unterstützt es die staatliche Ebene in ihrer Steuerungsfunktion für das Hochschulsystem;
- erhöht es die Transparenz bezüglich Mittelverwendung und Leistungsfähigkeit gegenüber Öffentlichkeit und Politik;
- fördert es Wettbewerb um gute Bedingungen in Studium und Lehre.

Ein solches System sollte Informationen und Daten zum Studienprozess zusammenführen: Angaben zu den Studienangeboten, Grunddaten zu Studium und Lehre (Anzahl der Studierenden, Anzahl des wissenschaftlichen Personals etc.), Informationen zur Studierendenpopulation (Anteil der ausländischen Studierenden, Abiturnoten der angenommenen Bewerber etc.), Informationen über Erfolgsquoten und Verbleib der Absolventen sowie Ergebnisse von Absolventenstudien; schließlich auch Hinweise zu qualitätsbezogenen Aktivitäten und Ergebnissen (etwa Akkreditierungsentscheidungen). Bei der Errichtung eines solchen Systems sollen vorhandene Angebote möglichst integriert werden. Die Daten sollen Dritten (Stiftungen, Beratungseinrichtungen etc.) für wissenschaftliche und hochschulpolitische Aufgaben zur Verfügung gestellt werden. Bei der Erhebung entsprechender Daten muss jeweils im Einzelfall geprüft werden, dass der Verwaltungs- und finanzielle Aufwand in einer angemessenen Relation zu dem zu erwartenden Nutzen steht.

¹³⁷ In Großbritannien verfügt man bereits über praktische Erfahrungen mit Informationsportalen, vgl. hierzu das britische Informationsportal UNISTATS für Studienbewerber unter: <http://www.unistats.ac.uk>

Zentrale Empfehlungen Abschnitt B.III.: Qualitätsbewertung von Studium und Lehre

- Aufbau verlässlicher Bewertungsinstrumente für die Qualität der Lehrleistungen und zur differenzierten Erfassung des Kompetenzgewinns im Studium.
- Berücksichtigung des Verhältnisses zwischen Input- und Output-Faktoren in Bewertungsverfahren der Qualität von Lehre und Studium.
- Herstellung von Transparenz über zentrale Indikatoren, die Rückschlüsse auf die Qualität von Studienangeboten zulassen.

B.IV. Institutionelle Verantwortung der Hochschulen

Das Engagement der Hochschule als Institution ist entscheidend für den Erfolg der vorgeschlagenen Reformen. Die Sicherung und Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre ist eine institutionelle Aufgabe der Hochschulen. Dazu müssen sie ihre strategischen Zielsetzungen im Bereich Studium und Lehre als Teil ihrer Bemühungen um eine Profilbildung entwickeln, Verantwortlichkeiten für Studium und Lehre klären und Anreize für ein hohes Engagement in diesem Bereich bestimmen. Außerdem sollten die Hochschulen ein integriertes Konzept zur kontinuierlichen Bewertung und Steuerung qualitätsrelevanter Aspekte entwickeln.

Gerade die Universitäten stehen hier vor einer besonderen Aufgabe. Sie müssen Studium und Lehre insgesamt eine erhöhte Relevanz beimessen. Eine Universität, in der die Lehre ebenso wichtig ist wie die Forschung, wird sich intern neu zu organisieren haben, um sich profilieren zu können.

IV.1. Verantwortung auf verschiedenen Ebenen

Um den Stellenwert der Lehre zu erhöhen, muss die Verantwortung der unterschiedlichen Ebenen wie auch deren Zusammenwirken geklärt sein.

Es ist Aufgabe der Hochschulleitung, den notwendigen Prozess der Profilbildung und Strategieentwicklung ergebnisorientiert voranzutreiben. Die Hochschulleitung hat die Aufgabe, die internen Strukturen so zu entwickeln, dass Verantwortlichkeiten geklärt

sind, dass die unterschiedlichen Einrichtungen über die notwendigen Ressourcen und Kompetenzen zur Erfüllung ihrer Aufgaben verfügen und dass die Umsetzung von Zielsetzungen und Vorgaben nachgehalten wird. Der Aufbau eines Qualitätsmanagementsystems ist ebenfalls Leitungsaufgabe. Insbesondere liegt es in der Zuständigkeit der Hochschulleitung, alle Hochschulangehörigen – einschließlich der Studierenden – in die Anstrengungen zur Qualitätssteigerung einzubinden.

Hochschulleitung und Fachbereiche zusammen übernehmen Verantwortung für gute Studienbedingungen.

Die intermediäre Ebene der Hochschulen – Fakultät, Fachbereich oder Department – ist verantwortlich für die Ausgestaltung und Durchführung der Studiengänge und damit für die Umsetzung der auf diesen Bereich gerichteten Empfehlungen.

Fachbereiche sind verantwortlich für Einsatz und Qualifizierung der Lehrenden. Sie tragen dafür Sorge, dass die durch die Studienpläne bestimmten (Pflicht-)Veranstaltungen durchgeführt werden, dass die Studiengänge und Fächerkombinationen studierbar sind und dass die Lehrenden ihren Aufgaben in Studium und Lehre nachkommen. Aufgrund ihrer Zuständigkeit für die Personalentwicklung des wissenschaftlichen Personals verantworten sie auch dessen Qualifizierung für Tätigkeiten in Studium und Lehre. Da Fachbereiche häufig sowohl für Forschung als auch für Lehre zuständig sind, obliegt es ihnen, deren Zusammenwirken fruchtbar zu machen. Innerhalb der Fachbereiche ist das eine Führungsaufgabe, die vom Dekan/Studiendekan oder den beauftragten Funktionsträgern verantwortlich wahrgenommen werden muss.

Bezugspunkt und Maßstab für Maßnahmen jedes Fachbereichs zur Qualitätsentwicklung sollte ein strategischer Plan für Studium und Lehre sein. Der strategische Plan umfasst die Zielsetzungen des Fachbereichs zu den relevanten Aspekten von Studium und Lehre für einen Zeitraum von drei bis fünf Jahren. Er nimmt die Ergebnisse von Zielvereinbarungen zwischen Hochschulleitung und Fachbereich auf und wird auf Basis der Schlussfolgerungen aus Prozessen der Qualitätsbewertung kontinuierlich fortentwickelt. Ihn zu entwickeln, verlangt eine Verständigung über Lehrziele und Lehrkonzepte.

Gerade an den neuen Studiengängen sind oft Lehrende unterschiedlicher Disziplinen beteiligt. Die gemeinsame Verantwortung der beteiligten Fachbereiche für Gestaltung

und Durchführung solcher Studiengänge muss erhöhtes Augenmerk erhalten. Es empfiehlt sich die Benennung von Professoren der beteiligten Fachbereiche, die besondere Verantwortung für einzelne Studiengänge tragen (Lehrteams).

Positionen mit besonderer Verantwortung für Studium und Lehre, etwa die der Studiendekane oder der Verantwortlichen für einzelne Studiengänge, sind attraktiv auszugestalten: hinsichtlich der Gestaltungs- wie auch der Einkommens- und Karriere-möglichkeiten. Sie müssen adäquate Befugnisse und eigene Mittel haben, um ihre Aufgaben sachgerecht erfüllen zu können.

IV.2. Anerkennung von besonderen Leistungen in der Lehre

Ein besonderes Engagement in Studium und Lehre muss unterstützt werden und soll sich lohnen. Dies gilt für Hochschulen, für Fachbereiche, vor allem aber auch für Lehrende. An den Universitäten sollten Leistungen in der Lehre grundsätzlich gleiches Gewicht haben wie Forschungsleistungen, um der derzeitigen Reputationsasymmetrie entgegenzuwirken.

Die internen Systeme einer leistungsorientierten Mittelzuweisung sollen der Qualität von Studium und Lehre einen hohen Stellenwert einräumen. Mit Blick auf die Lehrenden gilt, dass Aufgaben in der Lehre als wichtiger Beitrag für die Hochschule anerkannt, besonderes Engagement unterstützt und herausgehobene Leistungen ausgezeichnet werden sollten.

Eine Verbesserung der Betreuungsrelationen und eine adäquate sachliche Ausstattung stellen – insbesondere in den stark nachgefragten Fächern an den Universitäten – eine deutliche Verbesserung der Arbeitsbedingungen der Lehrenden dar und werden wesentlich dazu beitragen, die Motivation der Lehrenden zu stärken. Aber auch die informellen Praktiken der Anerkennung sollten genutzt werden. Nicht nur Forschungserfolge, sondern auch besonderes Engagement und Leistungen im Bereich Studium und Lehre sollten an exponierter Stelle veröffentlicht werden und durch Auszeichnungen zusätzliche Sichtbarkeit erhalten.

Professionen sind grundsätzlich durch ein Zusammenwirken von intrinsischer und extrinsischer Motivation gekennzeichnet. Für die extrinsische Motivation von Lehrenden an Hochschulen ist relevant, dass Leistungen in der Lehre auch bei der Gewährung von Zulagen und der Dotierung von Stellen (entsprechend dem jeweiligen Auf-

gabenprofil der Hochschule) ein hohes Gewicht haben. Umgekehrt sollte eine unzureichende Erfüllung der Lehr- und Beratungsaufgaben nicht folgenlos bleiben.

Die Hochschulen sollen besondere Reformanstrengungen für Studium und Lehre mit ausreichenden zeitlichen und materiellen Ressourcen unterstützen; sie müssen dazu z. T. aber erst in die Lage versetzt werden. Dies gilt z. B. für die Entwicklung neuer Studienangebote, die Einführung eines neuen Lehrkonzeptes oder die Entwicklung neuer Unterrichtsmaterialien. Gefördert werden könnten ganze Fachbereiche, einzelne Lehrende, aber auch Projektteams. Die Förderung erfolgt durch Geld, Personal oder auch durch Freisemester – etwa zur Entwicklung eines neuen Lehrkonzeptes oder als Freiraum für eine intensivere Forschungsphase, nachdem eine besondere Leistung in der Lehre erbracht wurde (im Sinne der flexiblen Gestaltung von Berufsbiographien). Entsprechende Förderangebote unterstützen Lehrende in ihrem Engagement für Studium und Lehre und zeichnen es gleichzeitig aus.

IV.3. Qualitätsmanagement an Hochschulen

Durch den Aufbau eines systematischen Qualitätsmanagements an Hochschulen können spürbare Qualitätssteigerungen in Studium und Lehre erreicht werden. Die Hochschulen sollten daher innerhalb eines überschaubaren Zeitraums von etwa drei bis fünf Jahren ein Qualitätsmanagement etablieren, das internationalen Maßstäben entspricht.¹³⁸ Qualitätsmanagement umschließt all jene Vorkehrungen, die einer Hochschule eine Bewertung ihrer Leistungsfähigkeit in Lehre und Forschung und darauf aufbauend eine kontinuierliche Weiterentwicklung mit dem Ziel der Steigerung ihrer Leistungsfähigkeit ermöglicht.¹³⁹ Hochschulen benötigen ein solches Instrumentarium umso nötiger, als in den nächsten Jahren das Hochschulsystem deutlich ausgebaut werden muss.

Qualitätsmanagement kann vereinfacht als Regelkreis beschrieben werden, in dem die Resultate mit den strategischen Zielsetzungen der Hochschulen abgeglichen werden.¹⁴⁰ Änderungsnotwendigkeiten oder Effekte von Veränderungen werden beobachtet und das Qualitätsmanagement selbst wird regelmäßig auf seine Angemessenheit überprüft. Im Ergebnis soll damit eine Qualitätskultur befördert werden, in der

138 Vgl. KMK: Qualitätssicherung in der Lehre, beschlossen am 22.09.2005; Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) unter: http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf

139 Vgl. ausführlich zur Gestaltung eines Qualitätsmanagements an Hochschulen: Erhardt, M.; Meyer-Guckel, V.; Winde, M. (Hrsg.): Leitlinien für die deregulierte Hochschule. Kodex guter Führung, Essen 2008, S. 64-77.

140 Vgl. Heusser, R.; Felder, S.; Steffen Gerber, Th.: Quality Audit. Definition und Anwendung in der externen Qualitätssicherung von Hochschulen, in: Benz, W.; Kohler, J.; Landfried, K. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre, Raabe Verlag Berlin, Abschnitt E 7.5.

regelmäßig über Lehr-/Lernziele und -praktiken diskutiert wird, Feedback und Unterstützung zum Alltag gehören.¹⁴¹ Das Qualitätsmanagement soll die gesamte Leistungskette im Bereich Studium und Lehre in den Blick nehmen und erfasst damit Input-, Prozess- und Outputqualität.

Qualitätsmanagement steht innerhalb verschiedener Spannungsfelder: Einerseits soll es die Leitungsebene in ihrer Aufgabe der strategischen Steuerung unterstützen und gleichzeitig partizipative Veränderungsprozesse befördern. Es ist Ausdruck der institutionellen Verantwortung der Hochschule für Studium und Lehre und sichert gleichzeitig Freiräume für Innovation und Vielfalt sowie das individuelle Engagement. Qualitätsmanagement dient der Sicherung von guter Praxis und fördert die Stetigkeit der Leistungserbringung, gleichzeitig soll es aber auch Veränderungsfähigkeit sicherstellen. Neben Studium und Lehre sollten auch die Bereiche Forschung, Verwaltung und Hochschulleitung zum Gegenstand eines hochschulischen Qualitätsmanagements werden. Eine zusammenhängende Betrachtung dieser Leistungsbereiche ist aufgrund der vielfältigen Abhängigkeiten dieser Bereiche voneinander langfristig anzustreben.¹⁴²

Die folgenden Ausführungen beschränken sich auf den Bereich von Studium und Lehre. Wesentliche Bezugspunkte hierbei sind: Die Gestaltung und Durchführung von Studienangeboten und Lehrveranstaltungen, die Studienbedingungen insgesamt, die praktische Organisation von Studiengängen (Studierbarkeit), Unterstützung und Betreuung der Studierenden, das Prüfungswesen, die Ausgestaltung des Hochschulzugangs und des Übergangs in eine erste Beschäftigung.

Voraussetzung der Bewertung der Leistungen der Hochschule und der Fachbereiche ist die Festlegung quantitativer wie auch qualitativer Zielsetzungen. Diese sind aus der übergeordneten strategischen Planung der Hochschule und der Fachbereiche abzuleiten. Das Qualitätsmanagement benötigt eine geeignete Datengrundlage, für die die Hochschulen bisher verstreut vorliegende Informationen zusammenführen und teilweise auch neue Erhebungsinstrumente etablieren müssen. Um die definier-

141 Zu den Anforderungen an ein Qualitätsmanagement für Hochschulen sind von anderer Seite bereits Empfehlungen erarbeitet und verschiedene Gestaltungswege in der Praxis erprobt worden. Der folgende Abschnitt konzentriert sich daher auf die grundsätzlichen Fragen der Ausgestaltung von Qualitätsmanagement-Systemen an Hochschulen. Siehe hierzu u. a. Nickel, S.: Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte – Instrumente – Umsetzung, CHE-Arbeitspapier Nr. 94, September 2007; HRK (Hrsg.): Verfahren der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung, Projekt Qualitätsmanagement, Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2007; sowie Dokumentation zur Abschlusskonferenz des HRK-Pilotprojekts "Prozessqualität für Lehre und Studium - Konzeption und Implementierung eines Verfahrens der Prozessakkreditierung" vom 18./19.10.2006 in Berlin unter: http://www.projekt-q.de/de/hrk_auf_einen_blick/121_3336.php.

142 Vgl. etwa Evaluationsverfahren der Universität Zürich oder auch der Full Review der Universität Cambridge unter: <http://www.evaluation.uzh.ch/process.html> sowie <http://www.admin.cam.ac.uk/offices/education/quality/review/types.html>

ten Ziele zu erreichen, müssen die Hochschulen ihre internen Verfahren und Prozesse überprüfen und gemäß ihren Zielsetzungen qualitätsorientiert weiterentwickeln.

Das Qualitätsmanagement sollte unter breiter Beteiligung der Mitgliedergruppen der Hochschule – insbesondere auch der Studierenden – organisiert werden. Denn die Kooperationsbereitschaft der Lehrenden und insgesamt der Hochschulmitglieder ist von entscheidender Bedeutung für die Umsetzung der notwendigen Veränderungen.

Die Beschlüsse von KMK und Akkreditierungsrat zur Einführung einer Systemakkreditierung wie auch die Aktivitäten des Stifterverbandes haben wichtige Impulse gegeben und an vielen Hochschulen Aktivitäten zur Etablierung oder zum Ausbau des Qualitätsmanagements angestoßen.¹⁴³ Die *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG)*,¹⁴⁴ die von den europäischen Bildungsministern im Jahr 2005 in Bergen beschlossen wurden, sind für die weitere Entwicklung ein wichtiger Anhaltspunkt.

Hochschulen und Fachbereiche sollten für die Erreichung ihrer Qualitätsziele systematisch auch den Blick von außen einbeziehen. Externe Evaluationen insbesondere auf Studiengangsebene sind ein wesentlicher Bestandteil eines ausgebauten Qualitätsmanagements. Im Rahmen der Systemakkreditierung wird das Qualitätsmanagement selbst Gegenstand externer Begutachtungen (vgl. Abschnitt B.V.1.).

a) Rolle der Studierenden im Rahmen des Qualitätsmanagements

Die Studierenden stehen im Mittelpunkt aller Anstrengungen zur Verbesserung von Studium und Lehre. Sie haben ein Anrecht auf gute Studienbedingungen und adäquate Betreuung. Sie sind zugleich in der Pflicht, Verantwortung für ihr Studium zu übernehmen. Zum Erfolg des Studiums gehört nicht nur ein regelmäßiger Besuch von Lehrveranstaltungen, sondern es bedarf auch einer ausreichenden Zeit zur Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen. Hochschulen und Fachbereiche sollen Studierende darüber unterrichten, welche Leistungen sie einerseits erbringen sollten und andererseits in Anspruch nehmen können (Korrektur von Prüfungsarbeiten in angemessener Frist, persönliche Feedback-Gespräche, ausreichendes Angebot von Pflichtveranstaltungen, Arbeitsgruppenbetreuung durch Tutoren, Beratungsangebote,

143 Vgl. Akkreditierungsrat: Kriterien für die Systemakkreditierung i.d.F. vom 29.02.2008, Drs. AR 11/2008, sowie Allgemeine Regeln zur Durchführung von Verfahren der Systemakkreditierung i.d.F. vom 29.02.2008, Drs. AR 12/2008; siehe auch Erhardt, M.; Meyer-Guckel, V.; Winde, M. (Hrsg.): Leitlinien für die deregulierte Hochschule. Kodex guter Führung, Essen 2008. Zum aktuellen Entwicklungsstand der Aktivitäten an den Hochschulen vgl. Nickel, S.: Institutionelle QM-Systeme in Universitäten und Fachhochschulen. Konzepte – Instrumente – Umsetzung, CHE-Arbeitspapier Nr. 94, September 2007.

144 Siehe unter: http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf

Bibliotheksausstattung, Arbeitsplätze, Informationssysteme etc.) und die Einhaltung dieser Zusagen kontinuierlich überprüfen. Teil des Qualitätsmanagements ist daher die systematische Erfassung und das Aufgreifen von Monita und Verbesserungsvorschlägen. Allen Studierenden sollte bekannt sein, wo und wie diesbezügliche Hinweise eingebracht werden können.

IV.4. Neubewertung des Lehraufwandes

Lehrende benötigen ausreichende Zeit für die Vorbereitung und Durchführung anspruchsvoller Lehrveranstaltungen und die Betreuung der Studierenden. Als Beitrag zur Gewährleistung all dieser Aufgaben ist es notwendig, dass die Hochschule die jeweils verfügbaren Zeitressourcen differenzierter als bisher zuweisen und steuern kann. Das Rechnen in Deputatsstunden ist dazu zu undifferenziert. Unter anderem findet dabei die Anzahl der Studierenden zu wenig Berücksichtigung, obwohl sie bei Beratungs-, Betreuungs- und Prüfungsleistungen sehr unterschiedlichen Aufwand erzeugt. Auch die Modularisierung des Lehrangebots, die studienbegleitenden Prüfungen, die Förderung von Schlüsselqualifikationen und neue Lehrformen verändern den lehrbezogenen Leistungsumfang. Der Wissenschaftsrat hält es für erforderlich, neue Konzepte zur Berechnung des Lehraufwands zu entwickeln.¹⁴⁵ Diese sollten die unterschiedliche zeitliche Belastung bei unterschiedlichen Lehrveranstaltungsformen, Aufgaben bei der Betreuung von Studierenden sowie die unterschiedliche Nachfrage durch die Studierenden besser als bisher abbilden und damit ermöglichen, sie auch gerechter zu verteilen.

Es sollte in allen Fächergruppen sichergestellt sein, dass bei der Bewertung des Lehraufwandes der tatsächliche zeitliche Aufwand (Vor- und Nachbereitung von Veranstaltungen, Prüfungen, Korrekturen, Beratung etc.) berücksichtigt wird. Für Fachhochschulprofessoren hält der Wissenschaftsrat eine Reduktion des durchschnittlichen Lehrdeputats für erforderlich.¹⁴⁶ Ebenso sollte an Hochschulen eine Flexibilisierung der Deputatsanforderungen, etwa auch in Form eines zeitweise reduzierten Deputates, möglich sein.

¹⁴⁵ In der Diskussion ist derzeit das Konzept der „Teaching Points“: vgl. Handel, K.; Hener, Y.; Voegelin, L.: Teaching Points als Maßstab für die Lehrverpflichtung und Lehrplanung. CHE-Arbeitspapier Nr. 69/2005. In einer Beispielrechnung werden bestimmte Setzungen für die Beratungszeit, die Vor- und Nachbereitungszeit und die Prüfungszeit vorgenommen, die je nach Veranstaltungstyp und Gruppengröße variieren. Das Modell erlaubt es auch, die CNW realistischer zu berechnen.

¹⁴⁶ Zur Begründung vgl. Wissenschaftsrat: Empfehlungen zur Entwicklung der Fachhochschulen, Köln 2002, S. 149 und S. 163 f.

Zentrale Empfehlungen Abschnitt B.IV.: Institutionelle Verantwortung der Hochschulen

- Entwicklung eines strategischen Plans mit den wesentlichen Zielsetzungen für Studium und Lehre von Seiten der Hochschulen sowie der einzelnen Fachbereiche.
- Gestaltung der Organisationsstruktur von Hochschulen mit klaren Zuordnungen der Verantwortlichkeiten für Studium und Lehre auf allen Ebenen.
- Etablierung eines Qualitätsmanagement-Systems an Hochschulen zunächst für Studium und Lehre.
- Berücksichtigung des tatsächlichen zeitlichen Aufwandes bei der Bewertung des Lehraufwandes.
- Steigerung der Reputation der Lehre auch über Anreizmechanismen für besondere Leistungen in der Lehre.

B.V. Hochschulübergreifende Ansätze der Qualitätsentwicklung

V.1. Akkreditierung und Evaluierung

Der Wissenschaftsrat begrüßt die Einführung der Systemakkreditierung als weitere Option für die staatlichen Hochschulen.¹⁴⁷ Der damit verbundene Ansatz, Mindeststandards und kontinuierliche Qualitätsentwicklung über die Bewertung des internen Qualitätsmanagementsystems der Hochschule zu sichern, entspricht der Zielsetzung der Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Hochschulen für Studium und Lehre. Gleichzeitig können damit die berechtigten Interessen von Staat und Studierenden an die Sicherung von Qualitätsstandards erfüllt werden. Der mit der Einführung der Systemakkreditierung verbundene deutliche Anstoß zum Auf- und Ausbau von Qualitätsmanagement-Systemen und zur Herstellung von Transparenz ist sehr zu begrüßen.

Die Programmakkreditierung wird in Deutschland als weitere Variante auf absehbare Zeit bestehen bleiben. Sie hat bei der Umstellung auf gestufte Studiengänge zur Sicherung der Qualität und zur Weiterentwicklung der Studienangebote beigetragen. Ihr Vorzug besteht darin, konkrete Studiengänge mit einem verbindlichen Qualitätsstandard zu versehen und damit den Studierenden und potenziellen Arbeitgebern Information und Orientierung zu geben.

Die aktuellen Vorgaben zur Systemakkreditierung sehen vor, dass „im Fall der erstmaligen Systemakkreditierung [...] je angefangene 2.500 im letzten Wintersemester immatrikulierte Studierende jeweils mindestens ein Studiengang akkreditiert [ist], mindestens jedoch ein Bachelor- und ein Masterstudiengang. Bietet die Hochschule reglementierte Studiengänge an, tritt ein akkreditierter reglementierter Studiengang hinzu. Bietet die Hochschule lehramtsbezogene Bachelor- und Masterstudiengänge an, ist zumindest einer dieser Studiengänge akkreditiert.“¹⁴⁸

Der Wissenschaftsrat begrüßt, dass sich die KMK darauf verständigt hat, die beiden Ansätze der Akkreditierung deutlich zu separieren und eine Wahlmöglichkeit zwischen jeweils sinnvollen Alternativen der Qualitätssicherung zuzulassen. Der Wissenschaftsrat regt jedoch an, nach einer ersten Erprobungsphase der Systemakkre-

¹⁴⁷ Vgl. Kriterien für die Systemakkreditierung i.d.F. vom 29.02.2008, Drs. AR 11/2008, unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Kriterien_Systemakkreditierung.pdf; sowie auch: Allgemeine Regeln zur Durchführung von Verfahren der Systemakkreditierung i.d.F. vom 29.02.2008, Drs. AR 12/2008 unter: http://www.akkreditierungsrat.de/fileadmin/Seiteninhalte/Beschluesse_AR/08.02.29_Regeln_Systemakkreditierung.pdf.

¹⁴⁸ Akkreditierungsrat: Kriterien für die Systemakkreditierung vom 08.10.2007, geändert am 29.02.2008, Drs. AR 11/2008, S. 1.

ditierung kritisch zu prüfen, ob es sich tatsächlich bewährt hat, eine festgelegte Anzahl erfolgreich akkreditierter Studiengänge zur Voraussetzung für die Systemakkreditierung machen. Möglicherweise wäre es sinnvoller, lediglich gezielte Stichproben vorzunehmen, um auf diese Weise den Aufwand für die Akkreditierung zu begrenzen und die Verantwortung autonomer Hochschulen für die eigene Qualitätssicherung zu unterstreichen.

Der Wissenschaftsrat erwartet, dass das System der Lehrevaluationen durch die Einführung der Systemakkreditierung neues Gewicht erhält. Solche Evaluationen sind besonders wertvoll bei Reformvorhaben und Innovationen in Studium und Lehre.¹⁴⁹

Insgesamt ist darauf zu achten, dass alle drei Instrumente (Systemakkreditierung, Programmakkreditierung und Lehrevaluation) mit einem angemessenen Verhältnis von Aufwand und Nutzen eingesetzt werden, um die Hochschulen nicht zu überlasten. Die wechselseitige Heranziehung derselben Daten und Dokumente ist dabei ebenso in Erwägung zu ziehen wie eine Verlängerung der Zeiträume und Anforderungen für die Reakkreditierung.

Das Akkreditierungswesen würde sehr profitieren, wenn die Hochschulen systematisch sowohl intern wie auch untereinander ihre Akkreditierungserfahrungen austauschen wie auch eine Rückmeldung an die Agenturen geben würden. Auch für die Hochschulforschung bietet sich hier ein reiches Betätigungsfeld.

Aus den vorliegenden Empfehlungen ergeben sich Hinweise für die Akkreditierungsverfahren. Der Wissenschaftsrat bittet den Akkreditierungsrat, auf eine entsprechende Berücksichtigung der Empfehlungen in Akkreditierungsverfahren hinzuwirken.

V.2. Nationaler Lehrpreis

Der Wissenschaftsrat empfiehlt die Einrichtung eines nationalen Lehrpreises. Dieser soll die Sichtbarkeit hervorragender Leistungen in Studium und Lehre erhöhen und einen öffentlichen Diskurs über gute Lehre und ihre Kriterien anstoßen. Die Trägerschaft des Preises sowie seine Dotierung wie auch der Auswahlprozess sollten die hohe Wertschätzung belegen, die den ausgezeichneten Leistungen beigemessen wird und ihn von anderen, heute bereits vergebenen Lehrpreisen absetzen. Bei der Ausgestaltung des nationalen Lehrpreises können verschiedene Empfänger (Personen, Gruppen, Institutionen) und die vielfältigen Dimensionen von Lehrqualität be-

149 Vgl. u. a. Mittag, S.: Qualitätssicherung an Hochschulen, Münster 2006.

rücksichtigt werden. Die Gruppe der Preisträger sollte zu jährlichen Treffen eingeladen werden und könnte so eine respektierte und wahrgenommene Stimme im Prozess der Entwicklung von Studium und Lehre werden. Der Wissenschaftsrat bittet die Länder, sich auf einen Vorschlag zur Einrichtung eines solchen Preises zu verständigen.

Zentrale Empfehlungen Abschnitt B.V.: Hochschulübergreifende Ansätze der Qualitätsentwicklung

- Stärkung der Eigenverantwortung der Hochschulen für Qualitätssicherung durch Wahlmöglichkeit zwischen Systemakkreditierung und Programmakkreditierung.
- Vermeidung von Überlastungen der Hochschulen durch externe Qualitätssicherungsmaßnahmen; Balance zwischen Aufwand und Nutzen.
- Berücksichtigung der Konsequenzen der vorliegenden Empfehlungen für die Programmakkreditierung.
- Einrichtung eines nationalen und hochdotierten Lehrpreises, um die Reputation der Lehre zu stärken.

B.VI. Zusätzlicher Finanzbedarf für die Qualität von Studium und Lehre

VI.1. Kosten der Qualitätsverbesserung

Für die in diesen Empfehlungen dargelegten Maßnahmen zur Sicherung und Steigerung der Qualität von Lehre und Studium hält der Wissenschaftsrat zusätzliche finanzielle Mittel für unabdingbar. Kostenintensiv, aber im Zuge des Bologna-Prozesses auch besonders wichtig ist die Sicherung oder Herstellung guter Betreuungsrelationen in allen Fächern.

Die vorliegenden Empfehlungen konzentrieren sich auf die Qualität von Lehre und Studium, nicht auf den Ausbau von Studienplatzkapazitäten. In finanzieller Hinsicht steht auch der Erhalt der Forschungsfähigkeit der Hochschulen in einem Spannungsverhältnis zu der Qualitätsentwicklung der Lehre, doch verbietet es sich, eine dieser drei zentralen Aufgaben zu Lasten einer anderen zu verfolgen, wenn die Zukunftsfähigkeit des Hochschulsystems gesichert werden soll. Der Wissenschaftsrat macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass die steigenden Studierendenzahlen für die Qualität der Lehre weitere Kosten verursachen werden. Die nachstehenden Berechnungen basieren auf den derzeitigen Studierendenzahlen.¹⁵⁰

Hinzuweisen ist darauf, dass die bisherigen Mittelzuweisungen der Länder an die Hochschulen vielfach auf der inkrementellen Fortschreibung bestimmter historisch gewachsener Gegebenheiten sowie von der Politik gesetzter Grundannahmen, insbesondere den Curricularnormwerten (CNW), beruhen. Die folgende Kostenberechnung zur Verbesserung der Qualität der Lehre bedient sich des gleichen Verfahrens, indem mit Bezug auf die Verbesserung der Betreuungsverhältnisse (a) und Maßnahmen zur Erneuerung und Qualitätsverbesserung der Lehre (b) von Annahmen ausgegangen wird, die den gestiegenen Anforderungen und Erwartungen an Lehre und Studium in angemessener Form Rechnung tragen.

Obwohl auch die Verhältnisse an Fachhochschulen teilweise gravierend verbessert werden müssen (vgl. Tabellen 5 und 6 im Anhang C. 1.), steht im Folgenden die Situation an Universitäten im Zentrum. Der Wissenschaftsrat wird sich an anderer Stelle mit den Gegebenheiten an Fachhochschulen befassen.

¹⁵⁰ Die KMK plant eine Veröffentlichung aktueller Prognosen zu Studienanfängern für die Jahreswende 2008/09. Die Prognose von 2005 ist offenbar überholt und zeitlich nicht weitreichend genug. Außerdem existieren keine Prognosen auf Ebene der Fächergruppen, in denen der Zugang von Studienanfängern allerdings sehr unterschiedlich ausfällt. Daher verzichtet der Wissenschaftsrat darauf, die künftige Entwicklung der Studierendenzahlen in die Berechnungen der Mehrkosten für Qualitätssteigerungen in der Lehre einfließen zu lassen.

a) Verbesserung der Betreuungsverhältnisse

Eine durchgreifende Verbesserung der Betreuungsverhältnisse in jenen Disziplinen, in denen das quantitative Verhältnis von Studierenden zu Professoren offensichtlich unzureichend ist, ist besonders dringlich. Hierzu zählt ein Großteil der universitären Studienbereiche in den Geisteswissenschaften, den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (vgl. Tabellen 3 und 4 in Anhang C.I.), in denen im WS 2005/06 rund 54 % aller Studierenden an den Universitäten immatrikuliert waren. Die wichtigsten und dringendsten Verbesserungen müssen hier ansetzen. Eine Verbesserung der Betreuungssituation durch Professoren ist deshalb von besonderer Bedeutung, weil lediglich die Professoren eigenständig lehren, studienbegleitende Prüfungen abnehmen, Maßstäbe für Leistungsbewertungen setzen, für kontinuierliche Lehrangebote und Beratungsleistungen sorgen und den wissenschaftlichen Nachwuchs ausbilden.¹⁵¹ Zudem wird derzeit mehr als die Hälfte des gesamten Lehrdeputats an Universitäten nicht von Professoren übernommen.

Bei dem Versuch, einen Richtwert für die Betreuungsrelation zwischen Studierenden und Professoren zu gewinnen, hat sich gezeigt, dass die Datenlage und die Personalstrukturen in anderen Ländern nicht auf die deutsche Situation übertragbar sind.¹⁵² Allerdings ist die Schweiz als vergleichende Bezugsgröße geeignet, da ihr Universitätssystem dem deutschen strukturell sehr ähnlich ist (professuren- und forschungsorientiert), die erforderlichen Daten zur Verfügung stehen und es sich bei der Schweiz um einen sehr anerkannten wissenschaftlichen Konkurrenten im globalen Wettbewerb handelt. Der Wissenschaftsrat orientiert sich daher im Weiteren an einem von der Kommission für Planung und Koordination der Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CPS-CRUS) als normativ wünschenswert angesehenem Betreuungsverhältnis von Professoren zu Studierenden, das je nach Fächergruppe zwischen 1 zu 40 und 1 zu 20 liegt.¹⁵³ Wie die Schweizer Experten hält auch der Wissenschaftsrat eine fächergruppenspezifische Betrachtung der Betreuungsrelationen für erforderlich, da sowohl die tatsächlichen Betreuungsverhältnisse als auch die Lehrformate in den Fächergruppen sehr stark variieren.¹⁵⁴ Überdies betont er, dass

151 Es muss prioritär zusätzliches Lehrpersonal an den Universitäten finanziert werden, ohne dass damit ein Ausbau von Studienplatzkapazitäten verbunden ist. Die Fachhochschulen verfügen über gute Betreuungsrelationen und werden daher nicht in diese Kostenschätzung einbezogen.

152 Ein jüngst publizierter Bericht aus England belegt, dass dort große Unterschiede zwischen den Universitäten und innerhalb der Fächer herrschen, was das Angebot von Lehrveranstaltung, Beratungsleistungen, Gruppengröße und Betreuungsverhältnisse betrifft. Higher Education Policy Institute, *The Academic Experience of Students in English Universities*, 2007 Report (Tom Sastry & Bahran Bekhradnia). Ableitungen aus diesem Hochschulsystem sind daher äußerst schwierig.

153 Strategische Planungen 2008-2011 der Schweizerischen Universitäten, Bericht der CPC-CRUS vom 10. März 2006. Finanziell kalkuliert man mit 603 Mio. CHF an zusätzlichen Mitteln p. a.

154 Zu den unterschiedlichen Betreuungsrelationen vgl. Tabelle 3 in Anhang C.I.

die Curricularnormwerte in den jeweiligen Studienbereichen entsprechend angehoben werden müssen, damit das hier empfohlene zusätzliche Personal einer Qualitätssteigerung dient und nicht zum Ausbau der Studienplatzkapazitäten führt.

Abbildung 8 Schweiz: Zielwerte Betreuungsverhältnisse nach Fachbereichsgruppen gemäß Situation 2003

Universitäten Fachbereichsgruppe	Betreuungsverhältnis Studierende pro Professor ¹	
	IST 2003	SOLL 2007 ²
Geistes- und Sozialwissenschaften	62	40
Wirtschaftswissenschaften	62	40
Recht	70	40
Exakte und Naturwissenschaften	27	25
Medizin und Pharmazie	19	20
Technische Wissenschaften	39	35
Interdisziplinäre und Andere	123	40

¹ Studierende dividiert durch Anzahl Professoren (VZÄ)

² Für die universitäre Planungsperiode 2008-2011 sollen die für 2004-2007 angesetzten Zielwerte weiterverfolgt werden.

Quelle: Eigene Tabelle nach Rektorenkonferenz der Schweizer Universitäten (CRUS): Strategische Planung 2008-2011 der Schweizerischen Universitäten, Fassung vom 19. April 2006, S. 11 f.

Um das Verhältnis von Lehrenden zu Studierenden entsprechend dieser Normvorgaben¹⁵⁵ zu verbessern, hält der Wissenschaftsrat 357,1 Mio. Euro p. a. für erforderlich. Hierbei ist zu beachten, dass diese Summe lediglich den Gesamtbedarf an Zusatzmitteln beziffert, bei den konkreten Mittelzuweisungen jedoch die spezifischen lokalen Verhältnisse berücksichtigt werden müssen. Die Summe berechnet sich wie folgt:

Um eine Annäherung an das Niveau der Schweizer Richtwerte zu erreichen, empfiehlt der Wissenschaftsrat, differenziert nach Fächergruppen die Zahl der Professoren um durchschnittlich 33 % bzw. 10 % zu erhöhen.¹⁵⁶ Derzeit beträgt das Verhältnis von sämtlichen Studierenden zu hauptberuflichen Professoren in den Sprach- und Kulturwissenschaften ca. 76 zu 1, in den Rechts-, Wirtschafts-, und Sozialwissenschaften ca. 104 zu 1, in den Mathematik- und Naturwissenschaften ca. 45 zu 1,

¹⁵⁵ Die nachstehende Berechnung konzentriert sich auf das Verhältnis Studierende zu Professoren. Das Verhältnis zwischen sämtlichen Lehrenden und Studierenden kann den Berechnungen nicht zugrunde gelegt werden, da die Lehrdeputate von wissenschaftlichen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen – seien sie grundmittel- oder drittmittelfinanziert – nicht zentral erfasst sind, ebenso wenig die Lehrdeputate von nebenamtlich Lehrenden. Außerdem ist im internationalen Vergleich das Verhältnis von Studierenden zu Wissenschaftlichen Mitarbeitern gut, das zu Professoren aber verbesserungsbedürftig.

¹⁵⁶ Zwei Fächergruppen bleiben unberücksichtigt: In den Kunstwissenschaften herrschen bereits gute Betreuungsverhältnisse und für die Sportwissenschaften ist von hohen Lehrimporten aus anderen Fächern auszugehen.

in der Humanmedizin ca. 30 zu 1, in der Veterinärmedizin ca. 34 zu 1, in den Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften ca. 43 zu 1 und in den Ingenieurwissenschaften ca. 54 zu 1. Die nachstehende Tabelle (Abb. 9) verdeutlicht die Berechnungen des zusätzlichen Bedarfs an Professorenstellen mit Bezug auf die Relation von Studierenden innerhalb der Regelstudienzeit¹⁵⁷ zu hauptberuflichen Professoren. Dies berücksichtigt, dass bei einer deutlichen Verbesserung der Betreuungsrelationen und anderer Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung der Lehre künftig ein Studium in der Regelstudienzeit abschließbar sein sollte und dadurch die Gesamtzahl der Studierenden, die sich zeitgleich an den Hochschulen befindet, sinken wird.

Abbildung 9 Modellberechnung der zusätzlichen Kosten für verbesserte Betreuungsverhältnisse

Universitäten und gleichgestellte Hochschulen Fächergruppen	Schweiz	Deutschland					
	zum Vergleich: ZIELWERT Betreuungs- verhältnis Studierende je Professor ¹	IST ²		empfohlener AUFWUCHS in % auf IST hauptberufl. Professoren	SOLL		
		Betreuungs- relation Studierende innerhalb RSZ je hauptberufl. Professor	Kopfzahl hauptberufl. Professoren		daraus resultierender Zusatzbedarf hauptberufl. Professoren	daraus resultierende Betreuungs- relation Studierende innerhalb RSZ je hauptberufl. Professor	dafür erforderliche jährliche Zusatz mittel ³ aus Zusatzbedarf hauptberufl. Professoren (in Mio €)
Sprach- und Kulturwiss.	40	60,8	5.068	33%	1.672	45,7	150,5
Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwiss.	40	82,6	3.315	33%	1.094	62,1	98,5
Mathematik, Naturwiss.	25	36,2	5.879	10%	588	32,9	52,9
Humanmedizin	20	25,7	3.114	10%	311	23,4	28,0
Veterinärmedizin	20	28,2	179	10%	18	25,6	1,6
Agrar-, Forst- u. Ernährungswiss.	Kein Benchmark	34,8	472	10%	47	31,6	4,2
Ingenieurwiss.	35	41,9	2.380	10%	238	38,1	21,4
Summe			20.407		3.969		357,1

¹ Studierende dividiert durch Anzahl Professoren (VZA)

² IST-Zahlen gemäß Anhang-Tabelle 3

³ Kostenansatz Professur: 90.000 Euro p. a.

Quelle: Eigene Weiterberechnungen laut empfohlenem prozentualen Aufwuchs nach Angaben aus Tabelle 3 im Anhang C.I.

Lesebeispiel: Die Ist-Zahl der hauptberuflichen Professoren in den Sprach- und Kulturwissenschaften beträgt 5.068, ihre Erhöhung um 33 % bedeutet zusätzliche 1.672 Professoren, die bei einem Durchschnittsgehalt von 90.000 Euro¹⁵⁸ im Jahr 150,5 Mio. Euro p. a. kosten und zu einer Betreuungsrelation von 45,7 führen.

Mit der Anhebung der Zahl der Professoren um 33 % in den Fächergruppen der Geistes-, Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften und um 10 % in den MINT-

¹⁵⁷ Zur Relation Studierende je hauptberuflichem Professor vgl. Tabelle 3 im Anhang C.I. Dort findet sich auch die Erläuterung zur angenommenen Regelstudienzeit.

¹⁵⁸ Die Summe von 90.000 Euro berücksichtigt nur die Gehaltskosten, aber keine Folgekosten für Personal und Ausstattung.

Fächern wird das Niveau der für die Schweiz geltenden Zielvorgaben zwar noch immer nicht erreicht, jedoch lässt sich hiermit eine spürbare Verbesserung erzielen. Zu bedenken ist ebenfalls, dass ein darüber hinausgehender Aufwuchs schon daran scheitern würde, dass das dafür erforderliche qualifizierte Personal kurzfristig nicht zur Verfügung stünde.¹⁵⁹

Die Berechnungen des Wissenschaftsrates beziehen sich allein auf den Bedarf in den Fächergruppen, denn um den Bedarf für die einzelnen Studienbereiche innerhalb dieser Fächergruppen einzuschätzen, wäre es erforderlich, die an den unterschiedlichen Standorten herrschenden Besonderheiten und Erfordernisse zu berücksichtigen. Der Wissenschaftsrat hält es jedoch für sachgerecht, dass die Professorenzahl nur in solchen Studienbereichen erhöht werden soll, in denen die Betreuungsrelation derzeit deutlich unter dem angestrebten Durchschnittswert (Soll) ihrer Fächergruppe liegt, der durch den Aufwuchs um 33 % bzw. 10 % insgesamt erreicht wird (Lesebeispiel vgl. Fußnote).¹⁶⁰

Der Wissenschaftsrat regt an, die Hälfte der zusätzlich erforderlichen Professuren als Professuren mit dem Schwerpunkt Lehre zu vergeben. Auf diese Weise ließe sich zum einen das jährliche Angebot an Deputatsstunden kostenneutral nochmals erhöhen und zum anderen ließe sich auch in den Studienbereichen, in denen sehr ungünstige Betreuungsverhältnisse herrschen, aber genügend Lehrpersonal nicht im erforderlichen Umfang kurzfristig zur Verfügung steht, das Lehrangebot bedarfsgerecht ausgestalten. Die Länder könnten in diesem Zusammenhang auch erwägen, der Professur mit Tätigkeitsschwerpunkt Lehre unabhängig von der sonstigen Personalausstattung der Professur zusätzliche Mittel zuzuordnen, um Mitarbeiter einzustellen, die unter anderem die Betreuung und Anleitung von Tutoren und Hilfskräften mit Aufgaben in der Studienberatung übernehmen.

159 Bei dem Aufwuchs von 33 % bzw. 10 % handelt es sich um gesetzte Grundannahmen zur Berechnung des Gesamtbedarfs. Innerhalb der Fächergruppen haben einzelne Studienbereiche einen deutlich höheren Bedarf als 33 % bzw. 10 %, andere hingegen keinen Zusatzbedarf, um eine Annäherung an das von der Schweiz angestrebte Niveau zu erreichen. Die konkrete Zuweisung von zusätzlichem Personal muss daher in den Studienbereichen sehr unterschiedlich ausfallen und kann im einzelnen Fall deutlich über oder unter 33 % bzw. 10 % liegen. Auch in der Schweiz ist man sich der Probleme bei besonders überlasteten Fächern der Sozial- und Geisteswissenschaften bewusst und strebt dort als Etappenziel eine Betreuungsrelation von 60 zu 1 an.

160 Lesebeispiel: Wenn etwa in der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften 1.672 zusätzliche Professuren insgesamt finanziert werden, dann sind diese proportional zum Bedarf in den Studienbereichen zu verteilen: Demnach würden zusätzliche Professuren etwa auf die Studienbereiche Germanistik (119 zu 1) oder Anglistik (117,4 zu 1) entfallen, jedoch nicht auf die Studienbereiche Theologie (16,4 bzw. 18,9 zu 1), Philosophie (35,2 zu 1) oder etwa Geschichte (44,7 zu 1), da die Betreuungsrelation in den letztgenannten Studienbereichen schon jetzt unter dem für die Fächergruppe insgesamt angestrebten Richtwert einer Relation von 45,7 zu 1 liegt. Vgl. Tabelle 3 im Anhang C.I.. Die lokale Situation kann allerdings deutlich von den Durchschnittswerten abweichen, sie ist bei der Zuweisung zusätzlicher Professorenstellen jeweils zugrunde zu legen.

b) Weitere Personalmittel zur Qualitätssteigerung der Lehre

Wie die Rückmeldungen der Studierenden gezeigt haben, lösen bessere Betreuungsverhältnisse und kleinere Gruppengrößen allerdings nur einen Teil der Probleme in der Hochschullehre. Weitere Mittel in Höhe von 480,6 Mio. Euro p. a. werden entsprechend den vorliegenden Empfehlungen für Personalmittel erforderlich. Die nachfolgend aufgeschlüsselten Positionen dienen zur Abschätzung des hierfür erforderlich gehaltenen Finanzbedarfs.¹⁶¹

480,6 Mio. Euro p. a. für weitere Personalmittel:

- **101,1 Mio. Euro p. a. für Tutorenstellen (SHK)** für eine Begleitung von Lehrveranstaltungen mit großen Teilnehmerzahlen im 1. und 2. Studienjahr an Universitäten.
- **189,6 Mio. Euro p. a. für den Aufbau eines Beratungssystems** zur individuellen Betreuung der Studierenden an Universitäten, besonders in den ersten beiden Semestern. Das hierfür erforderliche zusätzliche Personal sollte die beratende Tätigkeit anteilig im Rahmen einer WHK-Stelle ausüben.
- **118,7 Mio. Euro p. a. für qualifiziertes Personal zur Unterstützung bei Lehrorganisation und Prüfungen**, ggf. auch Studieneingangstests an Universitäten und Fachhochschulen.
- **71,2 Mio. Euro p. a. für Fortbildungen** zur Qualifizierung der Lehrenden.

c) Sachmittel zur Qualitätsverbesserung

Zusätzlich zu den o. g. Personalmitteln hält der Wissenschaftsrat einen Sachmittelzuschlag in Höhe von 30 % für erforderlich (251,3 Mio. Euro p. a.). Zu finanzieren wären davon u. a. Maßnahmen wie

- **IT-gestützte Campusmanagementsysteme und integriertes Qualitätsmanagement** (einheitliche Datenbank für Controlling und Berichtswesen, Organisation von Lehrveranstaltungen, Prüfungen, Raumvergabe, flächendeckende Lehrevaluationen, Absolventenstudien);

¹⁶¹ Erläuterungen und Begründungen der Mittelansätze finden sich im Anhang C.II.

- **Sachausstattung Lehr- und Lernumfeld** (Verbesserung der technischen und baulichen Infrastruktur, keine Neubauten, sondern nur Bauunterhaltung, zusätzliche Arbeitsplätze und Seminarräume, IT- und Medienausstattung);
- **Bibliotheksausstattung.**

Hinzu kommen **15 Mio. Euro p. a. für die Einrichtung von zehn Fachzentren für Hochschullehre** in der Aufbauphase.

d) Gesamtbedarf

Der Gesamtbedarf zusätzlicher zweckgebundener Mittel für Qualitätsverbesserungen in Lehre und Studium ergibt danach:

	357,1 Mio. Euro p. a. für verbesserte Betreuungsrelationen
+	480,6 Mio. Euro p. a. für Personalmittel
+	251,3 Mio. Euro p. a. für Sachmittelzuschlag
+	15,0 Mio. Euro p. a. für Fachzentren

Summe = 1,104 Mrd. Euro p. a.

Hierbei handelt es sich um eine sehr moderate Kostenschätzung, da die Investitionen (Neubauten, Sanierungen) nicht berücksichtigt sind, lediglich die aktuellen Studierendenzahlen (und nicht die aufgrund der KMK-Prognose von Oktober 2005 für die nächsten Jahre zu erwartenden Studienanfängerzahlen) zugrunde gelegt sind und allein Mindestanforderungen zur Verbesserung der Lehre beschrieben werden.

e) Wissenschaftspolitischer Kontext

Die Hochschulen sollten im Rahmen von Zielvereinbarungen selbst über die Verwendung der Zusatzmittel entscheiden können. Der Wissenschaftsrat hält es aber für essentiell, dass die Finanzierung von Studium und Lehre kontinuierlich und verlässlich erfolgt. Die Finanzierung von Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung soll daher grundsätzlich nicht in Form befristeter Projekte erfolgen.

Der Wissenschaftsrat ist sich bewusst, dass diese Empfehlung die Länder vor eine große Herausforderung stellt. Denn unabhängig davon müssen in den nächsten Jahren auch hohe Summen aufgewandt werden, um im Rahmen des Hochschulpaktes 2020 die notwendigen zusätzlichen Studienplatzkapazitäten bereitzustellen. Der

Wissenschaftsrat bekräftigt seine Forderung, allen befähigten und an einem Studium interessierten Studienberechtigten ein qualitativ gutes Studienangebot zu eröffnen und den relativen Anteil von Studienanfängern und Hochschulabsolventen weiter zu erhöhen. Die sinnvolle und politisch gewollte höhere Akademisierungsquote verlangt eine Anhebung der Studierquote. Dies steigert den Finanzbedarf noch einmal. Überdies benötigen die Hochschulen zusätzliche Investitionsmittel für die bauliche Infrastruktur in beträchtlichem Umfang. Der Wissenschaftsrat hält diese Forderung nach zusätzlichen Mitteln für eine systematische Qualitätsverbesserung jedoch aus den zuvor genannten Gründen für wohlbegründet.¹⁶² Mit der empfohlenen Erhöhung der lehrbezogenen Ausgaben würde Deutschland über Mittel in einer Größenordnung verfügen, wie sie auch in anderen Ländern für die Ausbildung pro Studium zur Verfügung stehen.¹⁶³ Die Spitzenposition der Schweiz wäre aber auch dann noch nicht erreicht.

Der Wissenschaftsrat erwartet, dass mit diesen zusätzlichen Mitteln die mit der Einführung der Bachelor- und Masterstudiengänge einhergehende Studienreform qualitätsorientiert umgesetzt werden kann,¹⁶⁴ dass die Studienerfolgsquote deutlich erhöht und die Studiendauer auf die Regelstudienzeit verkürzt werden können und dass das Kompetenzniveau der Hochschulabsolventen deutlich verbessert werden kann. Die Länder haben einen Anspruch auf Nachweise dafür, dass die zusätzlichen Mittel auch tatsächlich für die Qualitätsverbesserung von Studium und Lehre eingesetzt werden und wichtige Indikatoren (Studienerfolg/-abbruch, Studiendauer, Schwundquote, Kompetenzgewinn) positiv beeinflussen. Die zusätzlichen Mittel sind dann und nur dann gerechtfertigt, wenn die Hochschulen gleichzeitig sicherstellen, dass ihre internen Anstrengungen zur Qualitätssicherung und -verbesserung erfolgreich sind und dass sie über die notwendigen Voraussetzungen verfügen, um zusätzliches Lehrpersonal adäquat zu qualifizieren und in seiner Eignung richtig zu beurteilen.

Auch die in einigen Ländern erhobenen Studienbeiträge können dazu eingesetzt werden, die Qualität von Studium und Lehre zu verbessern, zumal wenn durch sie Maßnahmen finanziert werden, wie sie die vorliegenden Empfehlungen darlegen. Je

¹⁶² Nach Berechnungen des Stifterverbandes kosten Studienabbrecher den Staat 2,2 Milliarden Euro im Jahr. In der Untersuchung wurden die Studienabbrecherquoten an Universitäten und Fachhochschulen mit den jährlichen direkten Durchschnittskosten für einen Studienplatz an beiden Hochschultypen und die gemittelte Verweildauer von Studienabbrechern in Beziehung gesetzt. Siehe auch: <http://www.stifterverband.de/site/php/politik.php?seite=Pressemitteilung&pmnr=324&SID=>

¹⁶³ Vgl. Abschnitt A.VII.

¹⁶⁴ Für die Umstellung auf das System gestufter Studiengänge hat der Wissenschaftsrat seinerzeit einen 15 bis 25 %-igen Zuschlag auf den Zusatzbedarf an Lehrkapazitäten berechnet. Vgl. Empfehlungen zum arbeitsmarkt- und demographiegerechten Ausbau des Hochschulsystems, Köln 2006, S. 67 ff. und S. 94 ff.

nach landesrechtlichen Bestimmungen können die Einnahmen aus Studienbeiträgen auch für die Verbesserung der Betreuungsrelationen eingesetzt werden.¹⁶⁵

Der Wissenschaftsrat macht mit diesen Empfehlungen einen ausbalancierten Vorschlag, der die gegenseitige Blockade zwischen Hochschulen und Politik angesichts einer jahrzehntelangen Unterfinanzierung einerseits und einer unzureichenden und zu langsamen Modernisierung der Lehre andererseits auflösen soll. Er ermöglicht ein Ende der verhärteten Haltung: kein Geld ohne Reformen – keine Reformen ohne Geld und weist auf die aktuell zu beobachtende Bereitschaft der Öffentlichkeit zu mehr Bildungsinvestitionen hin. Diese gilt es zu nutzen und das gemeinsame Anliegen mit einem doppelten Ansatz zum Erfolg zu bringen: die Betreuungsverhältnisse müssen verbessert und die Qualität der Lehre muss gesteigert werden.

Die neu gestärkte föderale Struktur der Bundesrepublik Deutschland weist die Verantwortung für eine substanzielle Verbesserung der Lehr- und Studiensituation den Ländern zu. Der Wissenschaftsrat sieht, dass die finanzielle Situation der Länder diesen teilweise nur enge Spielräume hierfür lässt. Angesichts der grundsätzlichen Übereinkunft über die Angemessenheit und Notwendigkeit einer deutlich verbesserten Finanzierung der Hochschulen sollte die Aufgabe in gesamtstaatlicher Verantwortung gelöst werden.¹⁶⁶

VI.2. Konsequenzen für die Kapazitätsberechnungen

Die grundsätzliche Spannung zwischen der Nachfrage der Studienberechtigten nach einer ausreichenden Anzahl von Studienplätzen sowie dem Anspruch der Studierenden und der Hochschulangehörigen auf gute Studienbedingungen, zwischen dem Grundrecht auf freie Berufswahl (Art. 12, Abs. 1 GG) sowie dem Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit (Art. 5, Abs. 3 GG), macht eine Reform des Kapazitätsrechts erforderlich. In einem im Wesentlichen öffentlich finanzierten Hochschulsystem wird es auf Dauer die Notwendigkeit geben, zu einem Ausgleich zwischen den genannten

¹⁶⁵ Vgl. § 9 S. 3 Niedersächsisches Hochschulzulassungsgesetz (NHZG). Das wissenschaftliche, künstlerische und sonstige Lehrpersonal, das aus Studienbeiträgen nach § 11 Abs. 1 S. 1 NHG finanziert wird, bleibt bei der Berechnung des Lehrpersonals unberücksichtigt. Sowie § 11 Abs. 1 S. 5 NHG: Die Einnahmen hat die Hochschule einzusetzen, um insbesondere das Betreuungsverhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden zu verbessern, zusätzliche Tutorien anzubieten und die Ausstattung der Bibliotheken sowie der Lehr- und Laborräume zu verbessern; sie kann sie auch für die Aufgaben nach § 3 Abs. 1 S. 1 Nr. 8 (= die Vergabe von Stipendien an Studierende aufgrund besonderer Leistungen oder herausgehobene Befähigung sowie zur Förderung der unter 5 (= die Förderung der internationalen Zusammenarbeit im Hochschulsbereich und des Austausches zwischen deutschen und ausländischen Hochschulen unter besondere Berücksichtigung der Belange ausländischer Studierender) genannten Ziele) einsetzen. Sofern aus den Einnahmen zusätzliches Lehrpersonal finanziert wird, darf dies nur zu solchen Lehraufgaben verpflichtet werden, die das für die Studiengänge erforderliche Lehrangebot ergänzen und vertiefen.

¹⁶⁶ Die Länder und der Bund weisen mit Bezug auf den finanziellen Mehrbedarf darauf hin, dass sich eine solche Größenordnung nur bei allgemein günstigen Rahmenbedingungen und einer bundesweiten finanzpolitischen Schwerpunktsetzung für den Wissenschaftsbereich realisieren lässt.

Erwartungen und Grundrechten zu kommen. Es muss aber auch ausgeschlossen werden, dass die Pflicht zur erschöpfenden Auslastung der Studienkapazitäten die Qualität von Studium und Lehre massiv beeinträchtigt. Der Wissenschaftsrat sieht auch aus diesem Grund seine Forderung gerechtfertigt, den Betreuungsaufwand deutlich zu steigern.

Gleichzeitig empfiehlt der Wissenschaftsrat, die derzeit geltenden kapazitätsrechtlichen Regelungen flexibler auszugestalten. Er begrüßt daher, dass die Länder mit der jüngsten Reform des Kapazitätsrechts auf länderübergreifend einheitliche Vorgaben für den Großteil der Fächer verzichtet haben.¹⁶⁷ Damit sind Spielräume geschaffen, in den Ländern zu flexibleren und weniger bürokratischen Instrumenten der Kapazitätsfestsetzung zu kommen (Vereinbarungs- oder Bandbreitenmodell). Gleichgültig, welches Modell in den Ländern zum Tragen kommt, muss eine an den hier formulierten Qualitätszielen orientierte Neubestimmung des Kapazitätsbedarfs in allen Fächern vorgenommen werden.

Damit eine qualitativ hochwertige Hochschulausbildung angeboten werden kann, muss bei künftigen Kapazitätsberechnungen ein höherer Betreuungsbedarf zugrunde gelegt werden. Es gibt verschiedene Möglichkeiten, gute Betreuungsrelationen sicherzustellen. Im Rahmen von Bandbreitenmodellen sollte auf die Vorgabe einzelner Durchschnittswerte verzichtet oder es sollten diese Durchschnittswerte systematisch angehoben werden.

Der Wissenschaftsrat sieht dringenden Handlungsbedarf, zur Qualitätssteigerung das bisherige Kapazitätsrecht auch für die bisher im zentralen Zuteilungsverfahren verbleibenden Studiengänge durch ein reformiertes System abzulösen.

¹⁶⁷ Staatsvertrag über die Vergabe von Studienplätzen vom 22. Juni 2006 [ab Wintersemester 2008/09].

Zentrale Empfehlungen Abschnitt B.VI.: Zusätzlicher Finanzbedarf für die Qualität von Studium und Lehre

Finanzierungsbedarf für Qualitätsverbesserungen in der Lehre:

- Personalkosten in Höhe von 357,1 Mio. Euro p. a. für verbesserte Betreuungsrelationen (Erhöhung um 33 % in den Geistes-, Sozial- Wirtschafts- und Rechtswissenschaften; Erhöhung um 10 % in den MINT-Fächern und der Medizin);
- Personalkosten in Höhe von 480,6 Mio. Euro p. a. für Qualitätsverbesserungsmaßnahmen (Tutorien, Personal für Beratung von Studienanfängern und zur Unterstützung bei Lehrorganisation und Prüfungen, Fortbildungen);
- Sachmittelzuschlag von 30 % (251,3 Mio. Euro p. a.) für Maßnahmen zur Erneuerung und Qualitätsverbesserung der Lehre (Qualitätsmanagement an Hochschulen, Sachausstattung Lehr-/Lernumfeld, Bibliotheken);
- 15 Mio. Euro p. a. für Fachzentren für Hochschullehre.
- Berücksichtigung des höheren Betreuungsbedarfs bei der künftigen Berechnung der CNW und grundsätzliche Erneuerung des Kapazitätsrechts auch für die im zentralen Zuteilungsverfahren befindlichen Fächer.

C. Anhang

C.I. Betreuungsrelationen

Die Betreuungsrelationen werden in den nachstehenden Tabellen sowohl für alle Studierende als auch für Studierende in der Regelstudienzeit angegeben. Die Berechnungen des zusätzlichen Bedarfs an Professorenstellen beziehen sich allerdings auf die Studierenden in der Regelstudienzeit. Diese Setzung berücksichtigt zum einen, dass Langzeitstudierende nicht in gleicher Weise Lehr- und Beratungsleistungen nachfragen wie Studierende in der Regelstudienzeit und ihre Zahl daher die Betreuungsrelationen verzerrt. Zum anderen wird angenommen, dass bei einer deutlichen Verbesserung der Betreuungsrelationen und anderer Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung künftig ein Studium in der Regelstudienzeit abschließbar ist und die Gesamtzahl der Studierenden, die sich zeitgleich an den Hochschulen befindet, sinken wird.

Die Zahl der Studierenden in der Regelstudienzeit wird bisher allerdings nicht zentral erhoben. Hilfsweise wurde in den nachfolgenden Tabellen 3 bis 6 daher die Zahl der Studierenden innerhalb der Semesterzahl errechnet, die der üblichen Regelstudienzeit in den entsprechenden Studiengängen und Fächergruppen entspricht.¹⁶⁸ Damit ergibt sich ein besserer Schätzwert für die tatsächlichen Betreuungsrelationen.

	Übliche Regelstudienzeit (RSZ)
Universitäre Diplom-Studiengänge	9
Diplom-Studiengänge an allgemeinen Fachhochschulen ¹⁶⁹	7
Staatsexamens-Studiengänge (außer Medizin)	9
Medizin	12
Bachelor	6
Master	4

(In den Natur- und Ingenieurwissenschaften liegt die Regelstudienzeit bei 9 bis 10 Semestern, auch bei BA- und MA-Studiengängen gibt es unterschiedlichen Regelstudienzeiten: zwischen 6 bis 8 Semestern für BA und 2 bis 4 Semestern für MA.)

¹⁶⁸ Alle Angaben sind angelehnt an Wissenschaftsrat: Entwicklung der Fachstudiendauer an Universitäten 1999 bis 2003, Köln 2005; sowie an Wissenschaftsrat: Entwicklung der Fachstudiendauer an Fachhochschulen von 1999 bis 2003, Köln 2005.

¹⁶⁹ Bei den Diplom-Studiengängen an den allgemeinen Fachhochschulen wurde von der üblichen Regelstudienzeit ein Praxissemester abgezogen.

Tabelle 1 Entwicklung der Zahl der Studierenden, Studienanfänger und Absolventen nach Hochschularten (ohne VerwFH) seit 1972

Wintersemester	Studierende				Studienjahr ¹	Studienanfänger (1. HS)				Prüfungsjahr ²	Absolventen (bestandene Prüfungen; ohne Promotionen)			
	Uni und gleichgestellt	Index Uni (1972/73 =100)	AllgFH	Index FH (1972/73 =100)		Uni und gleichgestellt	Index Uni (1972/73 =100)	AllgFH	Index FH (1972/73 =100)		Uni und gleichgestellt	Index Uni (1972 =100)	AllgFH	Index FH (1973 =100)
1972/73	548.270	100	109.934	100	1972	116.529	100	36.996	100	1972	53.465	100	-	-
1973/74	604.261	110	120.437	110	1973	117.850	101	40.334	109	1973	62.268	116	29.215	100
1974/75	655.643	120	130.591	119	1974	123.822	106	41.007	111	1974	66.747	125	30.094	103
1975/76	691.289	126	141.889	129	1975	120.893	104	41.561	112	1975	74.018	138	31.865	109
1976/77	715.145	130	151.831	138	1976	120.895	104	42.126	114	1976	78.982	148	29.258	100
1977/78	740.443	135	155.277	141	1977	120.219	103	39.574	107	1977	80.190	150	33.315	114
1978/79	766.485	140	158.334	144	1978	126.541	109	38.090	103	1978	80.495	151	30.781	105
1979/80	790.373	144	163.298	149	1979	125.023	107	39.657	107	1979	77.800	146	34.077	117
1980/81	836.502	153	174.302	159	1980	138.243	119	43.591	118	1980	76.783	144	34.675	119
1981/82	898.419	164	192.067	175	1981	154.464	133	49.883	135	1981	74.241	139	35.425	121
1982/83	947.834	173	215.663	196	1982	159.885	137	55.408	150	1982	78.438	147	39.725	136
1983/84	991.593	181	241.195	219	1983	163.090	140	59.423	161	1983	82.134	154	41.893	143
1984/85	1.019.877	186	258.349	235	1984	154.652	133	56.537	153	1984	82.764	155	44.649	153
1985/86	1.035.669	189	268.361	244	1985	144.496	124	52.765	143	1985	83.966	157	48.003	164
1986/87	1.054.431	192	278.678	253	1986	147.320	126	54.295	147	1986	84.220	158	50.362	172
1987/88	1.081.667	197	292.010	266	1987	159.015	136	58.702	159	1987	86.202	161	52.753	181
1988/89	1.124.400	205	304.313	277	1988	172.992	148	61.115	165	1988	88.150	165	53.661	184
1989/90	1.148.686	210	317.470	289	1989	175.149	150	64.897	175	1989	90.456	169	54.631	187
1990/91	1.208.018	220	331.496	302	1990	195.996	168	68.654	186	1990	91.755	172	55.852	191
1991/92	1.251.397	228	345.017	314	1991	186.825	160	67.607	183	1991	94.064	176	58.855	201
ab 1992 einschließlich Neue Länder														
1992/93	1.392.808	254	372.424	339	1992	196.406	169	73.766	199	1992	114.642	214	62.062	212
1993/94	1.423.540	260	386.864	352	1993	187.464	161	73.633	199	1993	117.636	220	63.055	216
1994/95	1.423.714	260	395.444	360	1994	181.545	156	71.155	192	1994	125.706	235	71.367	244
1995/96	1.409.345	257	398.840	363	1995	179.943	154	68.315	185	1995	132.451	248	75.082	257
1996/97	1.395.719	255	397.040	361	1996	186.706	160	69.933	189	1996	138.673	259	75.326	258
1997/98	1.386.656	253	398.688	363	1997	186.139	160	71.434	193	1997	137.329	257	75.641	259
1998/99	1.364.803	249	403.175	367	1998	186.803	160	75.785	205	1998	131.328	246	71.307	244
1999/00	1.330.798	243	408.459	372	1999	199.604	171	81.702	221	1999	127.025	238	70.126	240
2000/01	1.341.149	245	425.585	387	2000	216.052	185	88.996	241	2000	121.937	228	66.260	227
2001/02	1.382.261	252	453.297	412	2001	236.846	203	96.428	261	2001	116.933	219	66.388	227
2002/03	1.422.688	259	479.720	436	2002	243.869	209	100.996	273	2002	117.434	220	67.281	230
2003/04	1.467.890	268	513.483	467	2003	255.907	220	110.008	297	2003	120.357	225	74.692	256
2004/05	1.403.491	256	523.808	476	2004	239.741	206	110.243	298	2004	126.893	237	80.832	277
2005/06	1.418.377	259	535.127	487	2005	238.262	204	109.616	296	2005	138.839	260	87.593	300

¹ SS und darauf folgendes WS

² WS und darauf folgendes SS

Quelle: Statistisches Bundesamt: Hauptberichte nach Jahrgängen wie angegeben (ab 1992 einschließlich Neue Länder); eigene Weiterberechnungen für Indizeszahlen und Betreuungsrelationen.

Tabelle 2 Entwicklung der Betreuungsrelationen (einschließlich Langzeit-Studierender) nach Hochschularten (ohne VerwFH) seit 1972

Jahr	Hauptberufliches wiss. und künstl. Personal Uni und gleichgestellt			Betreuungsrelationen Uni und gleichgestellt		Jahr	Hauptberufliches wiss. und künstl. Personal Allgemeine Fachhochschulen			Betreuungsrelationen Allgemeine Fachhochschulen	
	insgesamt	Professoren	Index Prof. (1972=100)	Studierende zu hauptberufl. Wiss. Personal insgesamt	Studierende zu hauptberufl. Professoren		insgesamt	Professoren	Index Prof. (1972=100)	Studierende zu hauptberufl. Wiss. Personal insgesamt	Studierende zu hauptberufl. Professoren
1972	57.980	14.062	100	9,5	39,0	1972	7.825	6.711	100	14,0	16,4
1973*	55.567	14.786	105	10,9	40,9	1973*	7.083	6.097	91	17,0	19,8
1974	65.516	16.726	119	10,0	39,2	1974	7.977	6.971	104	16,4	18,7
1975	66.586	17.481	124	10,4	39,5	1975	8.147	7.171	107	17,4	19,8
1976	68.212	18.087	129	10,5	39,5	1976	8.492	7.449	111	17,9	20,4
1977	62.675	17.957	128	11,8	41,2	1977	8.027	7.566	113	19,3	20,5
1978	70.288	19.439	138	10,9	39,4	1978	8.919	7.939	118	17,8	19,9
1979	72.279	19.628	140	10,9	40,3	1979	8.987	7.980	119	18,2	20,5
1980	76.014	20.311	144	11,0	41,2	1980	8.563	7.591	113	20,4	23,0
1981	78.213	20.726	147	11,5	43,3	1981	8.696	7.971	119	22,1	24,1
1982	79.743	20.898	149	11,9	45,4	1982	8.936	8.061	120	24,1	26,8
1983	72.184	20.220	144	13,7	49,0	1983	8.810	8.129	121	27,4	29,7
1984	81.170	21.507	153	12,6	47,4	1984	9.048	8.298	124	28,6	31,1
1985	82.642	21.499	153	12,5	48,2	1985	9.090	8.342	124	29,5	32,2
1986	85.621	21.573	153	12,3	48,9	1986	9.270	8.544	127	30,1	32,6
1987	88.256	21.594	154	12,3	50,1	1987	9.344	8.578	128	31,3	34,0
1988	91.449	21.556	153	12,3	52,2	1988	9.373	8.600	128	32,5	35,4
1989	85.327	20.431	145	13,5	56,2	1989	9.435	8.410	125	33,6	37,7
1990	97.597	21.494	153	12,4	56,2	1990	9.671	8.840	132	34,3	37,5
1991	101.517	21.393	152	12,3	58,5	1991	10.029	9.085	135	34,4	38,0
ab 1992 einschließlich Neue Länder											
1992	129.145	23.941	170	10,8	58,2	1992	12.214	10.220	152	30,5	36,4
1993	130.466	24.866	177	10,9	57,2	1993	13.146	10.939	163	29,4	35,4
1994	131.514	24.792	176	10,8	57,4	1994	14.192	11.604	173	27,9	34,1
1995	135.916	24.955	177	10,4	56,5	1995	14.465	12.097	180	27,6	33,0
1996	137.718	24.569	175	10,1	56,8	1996	14.732	12.388	185	27,0	32,1
1997	137.198	24.518	174	10,1	56,6	1997	14.875	12.562	187	26,8	31,7
1998	138.601	24.124	172	9,8	56,6	1998	15.292	12.898	192	26,4	31,3
1999	138.881	24.205	172	9,6	55,0	1999	16.089	13.185	196	25,4	31,0
2000	139.172	23.980	171	9,6	55,9	2000	16.283	13.234	197	26,1	32,2
2001	141.657	23.744	169	9,8	58,2	2001	16.947	13.348	199	26,7	34,0
2002	144.769	23.739	169	9,8	59,9	2002	17.710	13.594	203	27,1	35,3
2003	146.279	23.712	169	10,0	61,9	2003	17.891	13.709	204	28,7	37,5
2004	144.317	23.845	170	9,7	58,9	2004	18.581	14.065	210	28,2	37,2
2005	145.260	23.475	167	9,8	60,4	2005	18.607	13.889	207	28,8	38,5

* Zahl der hauptberuflichen Professoren im Berichtsjahr 1973 laut Statistischem Bundesamt aufgrund technischer Gründe ohne Niedersachsen.

Quelle: Statistisches Bundesamt: Hauptberichte nach Jahrgängen wie angegeben (ab 1992 einschließlich Neue Länder); eigene Weiterberechnungen für Indexzahlen und Betreuungsrelationen.

Tabelle 3 Betreuungsrelationen an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen für Studierende in angenommener RSZ nach Fächergruppen (WS 2005/06)

Universitäten und gleichgestellte Hochschulen WS 2005/06 Fächergruppen und zugehörige Studienbereiche	Anzahl Studierende ¹ insgesamt je Studienbereich	Anzahl Studierende ² innerhalb RSZ je Studienbereich	Anteil Studierende ¹ innerhalb RSZ an Studierenden insgesamt je Studienbereich	Anzahl hauptberufliche Professoren je Studienbereich	Betreuungsrelation	
					Studierende ¹ insgesamt je hauptberufl. Professor	Studierende ² innerhalb RSZ je hauptberufl. Professor
Sprach- und Kulturwiss. allg. ²	10.397	8.477	81,5%	40	259,9	211,9
Evang. Theologie	7.503	6.060	80,8%	321	23,4	18,9
Kath. Theologie	6.372	5.516	86,6%	337	18,9	16,4
Philosophie	13.752	10.600	77,1%	301	45,7	35,2
Geschichte	35.846	27.848	77,7%	623	57,5	44,7
Bibliotheksw., Dokum., Publiz.	18.057	13.826	76,6%	122	148,0	113,3
Allg. u. vergl. Literatur- und Sprachwiss.	11.595	9.219	79,5%	229	50,6	40,3
Alphologie (klass. Philologie), Neugriechisch	3.415	2.831	82,9%	89	38,4	31,8
Germanistik (Deutsch, german. Sprachen)	89.770	73.296	81,6%	616	145,7	119,0
Anglistik, Amerikanistik	47.318	38.727	81,8%	330	143,4	117,4
Romanistik	21.262	17.488	82,3%	257	82,7	68,0
Slawistik, Ballistik, Finno-Ugristik	4.737	3.720	78,5%	87	54,4	42,8
Sonst./Außereurop. Sprach- u. Literaturwiss.	12.818	10.569	82,5%	236	54,3	44,8
Kulturwiss. i.e.S.	7.591	6.027	79,4%	123	61,7	49,0
Psychologie	28.574	20.316	71,1%	579	49,4	35,1
Erziehungswiss.	54.165	42.525	78,5%	624	86,8	68,1
Sonderpädagogik	13.565	11.037	81,4%	154	88,1	71,7
Sprach- und Kulturwiss. insg.	386.737	308.082	79,7%	5.068	76,3	60,8
Sport, Sportwissenschaften	28.245	22.221	78,7%	208	135,8	106,8
Sport insg.	28.245	22.221	78,7%	208	135,8	106,8
Wirtschafts- u. Gesellschaftslehre allg.	5.616	4.822	85,9%	90	62,4	53,6
Regionalwiss.	1.346	1.092	81,1%	27	49,9	40,4
Politikwiss.	27.635	21.915	79,3%	310	89,1	70,7
Sozialwiss.	35.875	27.984	78,0%	436	82,3	64,2
Sozialwesen	7.174	5.854	81,6%	83	86,4	70,5
Rechtswiss.	85.938	65.563	76,3%	917	93,7	71,5
Verwaltungswiss. ²	4.323	3.515	81,3%	20	216,2	175,8
Wirtschaftswiss.	159.797	129.713	81,2%	1.401	114,1	92,6
Wirtschaftsingenieurwesen ²	16.799	13.309	79,2%	31	541,9	429,3
Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwiss. insg.	344.503	273.767	79,5%	3.315	103,9	82,6
Mathematik, Naturwiss. allg.	2.366	2.022	85,5%	86	27,5	23,5
Mathematik	49.940	43.586	87,3%	1.114	44,8	39,1
Informatik	70.202	49.857	71,0%	860	81,6	58,0
Physik, Astronomie	25.828	21.544	83,4%	1.092	23,7	19,7
Chemie	30.940	26.474	85,6%	895	34,6	29,6
Pharmazie	11.080	9.448	85,3%	168	66,0	56,2
Biologie	42.976	34.360	80,0%	966	44,5	35,6
Geowiss. (ohne Geographie)	9.085	7.315	80,5%	401	22,7	18,2
Geographie	23.320	18.070	77,5%	297	78,5	60,8
Mathematik, Naturwiss. insg.	265.737	212.676	80,0%	5.879	45,2	36,2
Gesundheitswiss. allg. ²	5.668	4.984	87,9%	22	257,6	226,5
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	77.742	63.595	81,8%	2.912	26,7	21,8
Zahnmedizin	12.728	11.598	91,1%	180	70,7	64,4
Humanmedizin insg.	96.138	80.177	83,4%	3.114	30,9	25,7
Veterinärmed.	6.159	5.043	81,9%	179	34,4	28,2
Veterinärmedizin insg.	6.159	5.043	81,9%	179	34,4	28,2
Landespflege, Umweltgestaltung	2.868	2.142	74,7%	46	62,3	46,6
Agrarwiss., Lebensmittel- u. Getränke technol.	9.727	8.201	84,3%	287	33,9	28,6
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	2.451	1.956	79,8%	73	33,6	26,8
Ernährungs- und Haushaltswiss.	5.061	4.119	81,4%	66	76,7	62,4
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss. insg.	20.107	16.418	81,7%	472	42,6	34,8
Ingenieurwesen allgemein	6.858	6.131	89,4%	106	64,7	57,8
Bergbau, Hüttenwesen	1.559	1.154	74,0%	53	29,4	21,8
Maschinenbau, Verfahrenstechnik	49.812	40.649	81,6%	780	63,9	52,1
Elektrotechnik	27.466	20.882	76,0%	536	51,2	39,0
Verkehrstechnik, Nautik	5.115	4.522	88,4%	92	55,6	49,2
Architektur, Innenarchitektur	15.992	11.745	73,4%	334	47,9	35,2
Raumplanung	5.907	4.414	74,7%	73	80,9	60,5
Bauingenieurwesen	13.156	9.168	69,7%	362	36,3	25,3
Vermessungswesen	1.404	1.136	80,9%	44	31,9	25,8
Ingenieurwiss. insg.	127.269	99.801	78,4%	2.380	53,5	41,9
Kunst, Kunstwiss. allg.	16.936	13.206	78,0%	266	63,7	49,6
Bildende Kunst	4.946	4.116	83,2%	320	15,5	12,9
Gestaltung	7.896	6.419	81,3%	263	30,0	24,4
Darst. Kunst, Film, TV, Theaterwiss.	6.715	5.193	77,3%	267	25,1	19,4
Musik, Musikwiss.	23.363	19.958	85,4%	1.415	16,5	14,1
Kunst, Kunstwiss. insg.	59.856	48.892	81,7%	2.531	23,6	19,3
Fächergruppen zusammen	1.334.751	1.067.077	79,9%	23.146	57,7	46,1

¹ Nicht enthalten sind Studierende, die einen "Sonstigen Abschluss" bzw. einen "FH-Abschluss" (nur an Gesamthochschulen) anstreben sowie promovierende Studierende.

² Die Studienbereiche Wirtschaftsingenieurwesen, Gesundheitswissenschaften allgemein, Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein sowie Verwaltungswissenschaften (sie enthalten zum Teil Studiengänge, die sich keinem anderen Studienbereich zuordnen lassen) weisen nur eine geringe Anzahl von Professoren und damit eine äußerst schlechte Betreuungsrelation auf. Die tatsächliche Situation dürfte jedoch wegen hoher Lehrimporte wesentlich anders aussehen. Die Studienbereiche werden daher nicht einzeln ausgewiesen, fließen aber in die Berechnung der Betreuungsrelationen auf Ebene der Fächergruppen ein.

Quelle: HIS GmbH-ICE-Datenbankabfrage nach Hauptberichten des Statistischen Bundesamtes sowie eigene Weiterberechnungen für Studierende innerhalb RSZ (angenommene RSZ nach Fächergruppen und angestrebter Abschlussart; vgl. hierzu Erläuterungen in Anhang C.I.) sowie Betreuungsrelationen.

Tabelle 4 Betreuungsrelationen (absteigend sortiert) an Universitäten und gleichgestellten Hochschulen für Studierende in angenommener RSZ nach Studienbereichen (WS 2005/06)

Universitäten und gleichgestellte Hochschulen WS 2005/06 Fächergruppen und zugehörige Studienbereiche ²	Anzahl Studierende ¹ insgesamt je Studienbereich	Anzahl Studierende ¹ innerhalb RSZ je Studienbereich	Anteil Studierende ¹ innerhalb RSZ an Studierenden insgesamt je Studienbereich	Anzahl hauptberufliche Professoren je Studienbereich	Betreuungsrelation	
					Studierende ¹ insgesamt je hauptberufl. Professor	Studierende ¹ innerhalb RSZ je hauptberufl. Professor
Germanistik (Deutsch, german. Sprachen)	89.770	73.296	81,6%	616	145,7	119,0
Anglistik, Amerikanistik	47.318	38.727	81,8%	330	143,4	117,4
Bibliotheksw., Dokum., Publiz.	18.057	13.826	76,6%	122	148,0	113,3
Sport, Sportwissenschaften	28.245	22.221	78,7%	208	135,8	106,8
Wirtschaftswiss.	159.797	129.713	81,2%	1.401	114,1	92,6
Sonderpädagogik	13.565	11.037	81,4%	154	88,1	71,7
Rechtswiss.	85.938	65.563	76,3%	917	93,7	71,5
Politikwiss.	27.635	21.915	79,3%	310	89,1	70,7
Sozialwesen	7.174	5.854	81,6%	83	86,4	70,5
Erziehungswiss.	54.165	42.525	78,5%	624	86,8	68,1
Romanistik	21.262	17.488	82,3%	257	82,7	68,0
Zahnmedizin	12.728	11.598	91,1%	180	70,7	64,4
Sozialwiss.	35.875	27.984	78,0%	436	82,3	64,2
Ernährungs- und Haushaltswiss.	5.061	4.119	81,4%	66	76,7	62,4
Geographie	23.320	18.070	77,5%	297	78,5	60,8
Raumplanung	5.907	4.414	74,7%	73	80,9	60,5
Informatik	70.202	49.857	71,0%	860	81,6	58,0
Ingenieurwesen allgemein	6.858	6.131	89,4%	106	64,7	57,8
Pharmazie	11.080	9.448	85,3%	168	66,0	56,2
Wirtschafts- u. Gesellschaftslehre allg.	5.616	4.822	85,9%	90	62,4	53,6
Maschinenbau, Verfahrenstechnik	49.812	40.649	81,6%	780	63,9	52,1
Kunst, Kunstwiss. allg.	16.936	13.206	78,0%	266	63,7	49,6
Verkehrstechnik, Nautik	5.115	4.522	88,4%	92	55,6	49,2
Kulturwiss. i.e.S.	7.591	6.027	79,4%	123	61,7	49,0
Landespflege, Umweltgestaltung	2.868	2.142	74,7%	46	62,3	46,6
Sonst./Außereurop. Sprach- u. Literaturwiss.	12.818	10.569	82,5%	236	54,3	44,8
Geschichte	35.846	27.848	77,7%	623	57,5	44,7
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	4.737	3.720	78,5%	87	54,4	42,8
Regionalwiss.	1.346	1.092	81,1%	27	49,9	40,4
Allg. u. vergl. Literatur- und Sprachwiss.	11.595	9.219	79,5%	229	50,6	40,3
Mathematik	49.940	43.586	87,3%	1.114	44,8	39,1
Elektrotechnik	27.466	20.882	76,0%	536	51,2	39,0
Biologie	42.976	34.360	80,0%	966	44,5	35,6
Philosophie	13.752	10.600	77,1%	301	45,7	35,2
Architektur, Innenarchitektur	15.992	11.745	73,4%	334	47,9	35,2
Psychologie	28.574	20.316	71,1%	579	49,4	35,1
Altphilologie (klass.Philologie), Neugriechisch	3.415	2.831	82,9%	89	38,4	31,8
Chemie	30.940	26.474	85,6%	895	34,6	29,6
Agrarwiss., Lebensmittel- u. Getränketechnol.	9.727	8.201	84,3%	287	33,9	28,6
Veterinärmed.	6.159	5.043	81,9%	179	34,4	28,2
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	2.451	1.956	79,8%	73	33,6	26,8
Vermessungswesen	1.404	1.136	80,9%	44	31,9	25,8
Bauingenieurwesen	13.156	9.168	69,7%	362	36,3	25,3
Gestaltung	7.896	6.419	81,3%	263	30,0	24,4
Mathematik, Naturwiss. allg.	2.366	2.022	85,5%	86	27,5	23,5
Humanmedizin (ohne Zahnmedizin)	77.742	63.595	81,8%	2.912	26,7	21,8
Bergbau, Hüttenwesen	1.559	1.154	74,0%	53	29,4	21,8
Physik, Astronomie	25.828	21.544	83,4%	1.092	23,7	19,7
Darst. Kunst, Film, TV, Theaterwiss.	6.715	5.193	77,3%	267	25,1	19,4
Evang. Theologie	7.503	6.060	80,8%	321	23,4	18,9
Geowiss. (ohne Geographie)	9.085	7.315	80,5%	401	22,7	18,2
Kath. Theologie	6.372	5.516	86,6%	337	18,9	16,4
Musik, Musikwiss.	23.363	19.958	85,4%	1.415	16,5	14,1
Bildende Kunst	4.946	4.116	83,2%	320	15,5	12,9

¹ Nicht enthalten sind Studierende, die einen "Sonstigen Abschluss" bzw. einen "FH-Abschluss" (nur an Gesamthochschulen) anstreben sowie promovierende Studierende.

² Die Studienbereiche Wirtschaftsingenieurwesen, Gesundheitswissenschaften allgemein, Sprach- und Kulturwissenschaften allgemein sowie Verwaltungswissenschaften (sie enthalten zum Teil Studiengänge, die sich keinem anderen Studienbereich zuordnen lassen) weisen nur eine geringe Anzahl von Professoren und damit eine äußerst schlechte Betreuungsrelationen auf. Die tatsächliche Situation dürfte jedoch wegen hoher Lehrimporte wesentlich anders aussehen. Die Studienbereiche werden daher nicht einzeln ausgewiesen, fließen aber in die Berechnung der Betreuungsrelationen auf Ebene der Fächergruppen ein.

Quelle: HIS GmbH-ICE-Datenbankabfrage nach Hauptberichten des Statistischen Bundesamtes sowie eigene Weiterberechnungen für Studierende innerhalb RSZ (angenommene RSZ nach Fächergruppen und angestrebter Abschlussart; vgl. hierzu Erläuterungen in Anhang C.I.) sowie Betreuungsrelationen.

**Tabelle 5 Betreuungsrelationen an allgemeinen Fachhochschulen
für Studierende in angenommener RSZ nach Fächergruppen
(WS 2005/06)**

Allgemeine Fachhochschulen WS 2005/06 Fächergruppen und zugehörige Studienbereiche	Anzahl Studierende insgesamt je Studienbereich	Anzahl Studierende innerhalb RSZ je Studienbereich	Anteil Studierende innerhalb RSZ an Studierenden insgesamt je Studienbereich	Anzahl hauptberufliche Professoren je Studienbereich	Betreuungsrelation	
					Studierende insgesamt je hauptberufl. Professor	Studierende innerhalb RSZ je hauptberufl. Professor
Sprach- und Kulturwiss. allg.	817	698	85,4%	59	13,8	11,8
Evang. Theologie	759	707	93,1%	36	21,1	19,6
Kath. Theologie	292	268	91,8%	16	18,3	16,8
Bibliotheksw., Dokum., Publiz.	6.809	5.611	82,4%	159	42,8	35,3
Allg. u. vergl. Literatur- und Sprachwiss.	2.690	1.967	73,1%	30	89,7	65,6
Anglistik, Amerikanistik	14	1	7,1%	4	3,5	0,3
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	233	197	84,5%	-	-	-
Psychologie	865	728	84,2%	17	50,9	42,8
Erziehungswiss.	583	480	82,3%	9	64,8	53,3
Sonderpädagogik	72	51	70,8%	8	9,0	6,4
Sprach- und Kulturwiss. insg.	13.134	10.708	81,5%	338	38,9	31,7
Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwiss. allg.	1.362	1.130	83,0%	173	7,9	6,5
Regionalwiss.	19	19	100,0%	-	-	-
Politikwiss.	152	131	86,2%	3	50,7	43,7
Sozialwiss.	70	40	57,1%	65	1,1	0,6
Sozialwesen	46.926	37.676	80,3%	1.169	40,1	32,2
Rechtswiss.	5.796	4.852	83,7%	90	64,4	53,9
Verwaltungswiss.	2.986	2.483	83,2%	14	213,3	177,4
Wirtschaftswiss.	126.646	97.246	76,8%	2.459	51,5	39,5
Wirtschaftsingenieurwesen	32.419	26.181	80,8%	356	91,1	73,5
Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwiss. insg.	216.376	169.758	78,5%	4.329	50,0	39,2
Mathematik, Naturwiss. allg.	227	158	69,6%	205	1,1	0,8
Mathematik	3.057	2.555	83,6%	105	29,1	24,3
Informatik	55.496	41.398	74,6%	1.010	54,9	41,0
Physik, Astronomie	1.148	850	74,0%	158	7,3	5,4
Chemie	3.197	2.669	83,5%	140	22,8	19,1
Pharmazie	23	23	100,0%	10	2,3	2,3
Biologie	3.641	2.920	80,2%	46	79,2	63,5
Geographie	134	102	76,1%	-	-	-
Mathematik, Naturwiss. insg.	66.923	50.675	75,7%	1.674	40,0	30,3
Gesundheitswiss. allg.	10.520	8.596	81,7%	105	100,2	81,9
Gesundheitswiss. insg.	10.520	8.596	81,7%	105	100,2	81,9
Landespflege, Umweltgestaltung	4.074	3.064	75,2%	102	39,9	30,0
Agrarwiss., Lebensmittel- u. Getränke-technol.	8.341	6.955	83,4%	208	40,1	33,4
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	1.737	1.401	80,7%	40	43,4	35,0
Ernährungs- und Haushaltswiss.	3.650	2.718	74,5%	88	41,5	30,9
Agrar-, Forst- und Ernährungswiss. insg.	17.802	14.138	79,4%	438	40,6	32,3
Ingenieurwesen allgemein	9.888	8.525	86,2%	600	16,5	14,2
Bergbau, Hüttenwesen	181	137	75,7%	10	18,1	13,7
Maschinenbau, Verfahrenstechnik	82.449	66.505	80,7%	2.134	38,6	31,2
Elektrotechnik	40.101	31.069	77,5%	1.701	23,6	18,3
Verkehrstechnik, Nautik	10.542	8.113	77,0%	160	65,9	50,7
Architektur, Innenarchitektur	22.156	15.196	68,6%	621	35,7	24,5
Raumplanung	999	829	83,0%	27	37,0	30,7
Bauingenieurwesen	19.604	14.373	73,3%	729	26,9	19,7
Vermessungswesen	3.587	2.977	83,0%	173	20,7	17,2
Ingenieurwiss. insg.	189.507	147.724	78,0%	6.155	30,8	24,0
Kunst, Kunstwiss. allg.	1.090	874	80,2%	61	17,9	14,3
Bildende Kunst	1.371	1.065	77,7%	18	76,2	59,2
Gestaltung	14.400	10.290	71,5%	490	29,4	21,0
Darst. Kunst, Film, TV, Theaterwiss.	340	270	79,4%	19	17,9	14,2
Musik, Musikwiss.	412	343	83,3%	17	24,2	20,2
Kunst, Kunstwiss. insg.	17.613	12.842	72,9%	605	29,1	21,2
Fächergruppen zusammen	531.875	414.441	77,9%	13.644	39,0	30,4

Quelle: HIS GmbH-ICE-Datenbankabfrage nach Hauptberichten des Statistischen Bundesamtes sowie eigene Weiterberechnungen für Studierende innerhalb RSZ (angenommene RSZ nach Fächergruppen und angestrebter Abschlussart; vgl. hierzu Erläuterungen in Anhang C.I.) sowie Betreuungsrelationen.

Tabelle 6 Betreuungsrelationen (absteigend sortiert) an allgemeinen Fachhochschulen für Studierende in angenommener RSZ nach Studienbereichen (WS 2005/06)

Allgemeine Fachhochschulen WS 2005/06 Fächergruppen und zugehörige Studienbereiche	Anzahl Studierende insgesamt je Studienbereich	Anzahl Studierende innerhalb RSZ je Studienbereich	Anteil Studierende innerhalb RSZ an Studierenden insgesamt je Studienbereich	Anzahl hauptberufliche Professoren je Studienbereich	Betreuungsrelation	
					Studierende insgesamt je hauptberufl. Professor	Studierende innerhalb RSZ je hauptberufl. Professor
Verwaltungswiss.	2.986	2.483	83,2%	14	213,3	177,4
Gesundheitswiss. allg.	10.520	8.596	81,7%	105	100,2	81,9
Wirtschaftsingenieurwesen	32.419	26.181	80,8%	356	91,1	73,5
Allg. u. vergl. Literatur- und Sprachwiss.	2.690	1.967	73,1%	30	89,7	65,6
Biologie	3.641	2.920	80,2%	46	79,2	63,5
Bildende Kunst	1.371	1.065	77,7%	18	76,2	59,2
Rechtswiss.	5.796	4.852	83,7%	90	64,4	53,9
Erziehungswiss.	583	480	82,3%	9	64,8	53,3
Verkehrstechnik, Nautik	10.542	8.113	77,0%	160	65,9	50,7
Politikwiss.	152	131	86,2%	3	50,7	43,7
Psychologie	865	728	84,2%	17	50,9	42,8
Informatik	55.496	41.398	74,6%	1.010	54,9	41,0
Wirtschaftswiss.	126.646	97.246	76,8%	2.459	51,5	39,5
Bibliotheksw., Dokum., Publiz.	6.809	5.611	82,4%	159	42,8	35,3
Forstwissenschaft, Holzwirtschaft	1.737	1.401	80,7%	40	43,4	35,0
Agrarwiss., Lebensmittel- u. Getränketechnol.	8.341	6.955	83,4%	208	40,1	33,4
Sozialwesen	46.926	37.676	80,3%	1.169	40,1	32,2
Maschinenbau, Verfahrenstechnik	82.449	66.505	80,7%	2.134	38,6	31,2
Ernährungs- und Haushaltswiss.	3.650	2.718	74,5%	88	41,5	30,9
Raumplanung	999	829	83,0%	27	37,0	30,7
Landespflege, Umweltgestaltung	4.074	3.064	75,2%	102	39,9	30,0
Architektur, Innenarchitektur	22.156	15.196	68,6%	621	35,7	24,5
Mathematik	3.057	2.555	83,6%	105	29,1	24,3
Gestaltung	14.400	10.290	71,5%	490	29,4	21,0
Musik, Musikwiss.	412	343	83,3%	17	24,2	20,2
Bauingenieurwesen	19.604	14.373	73,3%	729	26,9	19,7
Evang. Theologie	759	707	93,1%	36	21,1	19,6
Chemie	3.197	2.669	83,5%	140	22,8	19,1
Elektrotechnik	40.101	31.069	77,5%	1.701	23,6	18,3
Vermessungswesen	3.587	2.977	83,0%	173	20,7	17,2
Kath. Theologie	292	268	91,8%	16	18,3	16,8
Kunst, Kunstwiss. allg.	1.090	874	80,2%	61	17,9	14,3
Darst. Kunst, Film, TV, Theaterwiss.	340	270	79,4%	19	17,9	14,2
Ingenieurwesen allgemein	9.888	8.525	86,2%	600	16,5	14,2
Bergbau, Hüttenwesen	181	137	75,7%	10	18,1	13,7
Sprach- und Kulturwiss. allg.	817	698	85,4%	59	13,8	11,8
Rechts-, Wirtschafts- u. Sozialwiss. allg.	1.362	1.130	83,0%	173	7,9	6,5
Sonderpädagogik	72	51	70,8%	8	9,0	6,4
Physik, Astronomie	1.148	850	74,0%	158	7,3	5,4
Pharmazie	23	23	100,0%	10	2,3	2,3
Mathematik, Naturwiss. allg.	227	158	69,6%	205	1,1	0,8
Sozialwiss.	70	40	57,1%	65	1,1	0,6
Anglistik, Amerikanistik	14	1	7,1%	4	3,5	0,3
Slawistik, Baltistik, Finno-Ugristik	233	197	84,5%	-	-	-
Regionalwiss.	19	19	100,0%	-	-	-
Geographie	134	102	76,1%	-	-	-

Quelle: HIS GmbH-ICE-Datenbankabfrage nach Hauptberichten des Statistischen Bundesamtes sowie eigene Weiterberechnungen für Studierende innerhalb RSZ (angenommene RSZ nach Fächergruppen und angestrebter Abschlussart; vgl. hierzu Erläuterungen in Anhang C.I.) sowie Betreuungsrelationen.

C.II. Erläuterung des zusätzlichen Mittelbedarfs für Maßnahmen zur Verbesserung der Lehre:

Es handelt sich jeweils um Näherungswerte, um den bundesweiten Bedarf abzuschätzen. Konkrete Mittelansätze in den Ländern bzw. den einzelnen Hochschulen müssen lokal ermittelt werden.

480,6 Mio. Euro p. a. für weitere Personalmittel:

101,1 Mio. Euro p. a. für Tutorenstellen (SHK) für eine Begleitung von Lehrveranstaltungen mit großen Teilnehmerzahlen im 1. und 2. Studienjahr an Universitäten.

Ableitung: 253.000 Studienanfänger an Universitäten x 2 Studienjahre = 506.000 Studierende : 15 (Gruppengröße) = 33.733 Tutorien : 4 (max. Zahl der Tutorien von 4,5 WS je Hilfskraftstelle mit Vor- und Nachbereitung in 19 WS) = 8.433 Hilfskraftstellen x 12.000 Euro p. a. SHK-Jahresgehalt (laut DFG-Sätzen) = 101,1 Mio. Euro p. a.

Erläuterung: Der Bedarf ist an Universitäten, nicht aber an Fachhochschulen gegeben, wo es durchgängig kleinere Gruppengrößen und weniger Lehrveranstaltungen mit großen Teilnehmerzahlen gibt. Die Grundgesamtheit der bereits vorhandenen Tutorien an Universitäten ist unbekannt, hier wird ein zusätzliches Tutorium pro Semester je Studierendem in den ersten beiden Studienjahren kalkuliert.

189,6 Mio. Euro p. a. für den Aufbau eines Beratungssystems durch geprüfte Hilfskräfte (WHK) zur individuellen Betreuung der Studierenden an Universitäten, besonders in den ersten beiden Semestern.

Ableitung: Um 253.000 Studienanfänger an Universitäten im 1. Studienjahr angemessen zu beraten, müssten die vorhandenen Stellen für Wissenschaftlichen Hilfskräfte (mit Abschluss) (17.000) aufgestockt werden. 253.000 Studienanfänger : 6 (Gruppengröße) = 42.126 : 4 (Zahl der zu beratenden Gruppen je WHK-Stelle) = 10.531 zusätzliche WHK x 18.000 Euro Jahresgehalt (laut DFG-Sätzen) = 189,6 Mio. Euro p. a.

Erläuterung: Der Bedarf ist an Universitäten, nicht aber an Fachhochschulen gegeben, wo es durchgängig kleinere Gruppengrößen und weniger Lehrver-

anstaltungen mit großen Teilnehmerzahlen gibt. Die Studienberatung soll nach dem 1. Studienjahr verstärkt auch von hauptamtlichem Lehrpersonal (Professoren und Wissenschaftlichen Mitarbeitern) geleistet werden.

118,7 Mio. Euro p. a. für qualifiziertes Personal zur Unterstützung bei Lehrorganisation und Prüfungen, ggf. auch Studieneingangstests an Universitäten und Fachhochschulen.

Ableitung: An großen Universitäten mit ca. 40.000 Studierenden werden derzeit 2,5 Mio. Euro p. a. zusätzliche Kosten zur Bewältigung dieser organisatorischen Aufgabe veranschlagt (einschließlich Dateneingabe). Hochgerechnet auf alle Studierenden (1,9 Mio.) ergibt sich ein Bedarf von 118,7 Mio. Euro p. a.

Alternative Berechnung mit höher qualifiziertem Personal: An Universitäten und Fachhochschulen 0,25 Sachbearbeiterstellen je Professor: 38.000 Professoren x 0,25 = 9.500 SB-Stellen x 50.000 Euro Jahresgehalt (laut DFG-Sätzen) = 475 Mio. Euro p. a.

Erläuterung: Der Umfang dieser Aufgabe ist durch die Studienreform an beiden Hochschultypen enorm gewachsen und wird derzeit vielfach von den Lehrenden geleistet. Damit sich die Lehrenden wieder auf die Kernaufgaben der Lehre und Beratung konzentrieren können und von anderen Aufgaben entlastet werden, muss das vorhandene Verwaltungs- und Unterstützungspersonals für die Lehre aufgestockt werden.

71,2 Mio. Euro p. a. für Fortbildungen zur Qualifizierung der Lehrenden.

Ableitung: 23.000 Uni-Professoren : 3 Jahre = 7.666 + 15.000 FH-Professoren + 106.400 Wissenschaftliche Mitarbeiter + 13.400 Dozenten und Assistenten = 142.460 hauptamtliches wissenschaftliches Personal (mit Lehraufgaben, grundmittelfinanziert) x 500 Euro = 71,2 Mio. Euro p. a.

Erläuterung: FH-Professoren fragen Fortbildungsmaßnahmen deutlich häufiger nach als Universitätsprofessoren. Für letztere sollte aber zumindest alle drei Jahre Angebote kalkuliert werden. Entweder verfügen Hochschulen über eigene Fortbildungseinrichtungen, oder sie kaufen Fremdleistungen zur Fortbildung ihres Lehrpersonals ein. Auch in letzterem Fall brauchen sie Verwaltungsmitarbeiter, die Angebot und Bedarf koordinieren. Mit der Faustformel

von 500 Euro p. a. je Lehrendem (einschließlich wissenschaftlicher Nachwuchs) können Firmen und öffentliche Einrichtungen den Fortbildungsbedarf auf allen Ebenen (von IT-Kursen bis zum Führungskräfte-Coaching) üblicherweise befriedigen. Der Aufbau eigener Fortbildungseinrichtungen erfordert nach Erfahrungswerten verschiedener Hochschulen Anschubfinanzierung in Höhe von 500.000 bis 800.000 Euro pro Einheit, zzgl. Einkauf von Fremdtrainern.

Sachmittelzuschlag in Höhe von 30% (251,3 Mio. Euro p. a.) für Maßnahmen wie:

IT-gestützte Campusmanagementsysteme und integriertes Qualitätsmanagement (einheitliche Datenbank für Controlling und Berichtswesen, Organisation von Lehrveranstaltungen, Prüfungen, Raumvergabe, flächendeckende Lehrevaluationen, Absolventenstudien).

Ableitung: Systeme dieser Art sind auf dem Markt noch nicht verfügbar, vielmehr müssen vorhandene Programme auf die jeweilige Hochschule zugeschnitten werden. Für die Implementierung (Hardware, Software, Adaption) veranschlagen große Universitäten mit 30.000 bis 40.000 Studierenden 10-15 Mio. Euro, verteilt über 5-7 Jahren, für Betrieb und Pflege ca. 500.000 Euro p. a. Bislang sind solche Systeme praktisch nicht vorhanden. Grundsätzlich haben auch Fachhochschulen Bedarf an ähnlichen Datenbanken, die vermutlich weniger komplex und daher preisgünstiger sein könnten.

Sachausstattung Lehr- und Lernumfeld (Verbesserung der technischen und baulichen Infrastruktur, keine Neubauten, sondern nur Bauunterhaltung, zusätzliche Arbeitsplätze und Seminarräume, IT- und Medienausstattung).

Ableitung: Nach Erfahrungswerten verschiedener Hochschulen sind für erforderliche Verbesserung des Status quo aktuell 60 Euro je Studierendem in Jahr zu veranschlagen.

Bibliotheksausstattung.

Ableitung: Zur Ausweitung und Verbesserung der Lehrbuchsammlung kalkulieren Universitäten nach Erfahrungswerten 15 Euro p. a. pro Studierendem.

15 Mio. Euro p. a. für die Einrichtung von 10 Fachzentren für Hochschullehre in der Aufbauphase

Ableitung: Kosten je Zentrum 1,5 Mio. Euro p. a., ca. 30 Mio. Euro p. a. in der Ausbauphase mit 20 Fachzentren für alle großen Fächergruppen (Kostenschätzung basiert auf den Erfahrungen des englischen Vorbildes).