

**DE GRUYTER
SAUR**

Richard Stang, Alexandra Becker (Hrsg.)

LERNWELT HOCHSCHULE GESTALTEN

**DIMENSIONEN DER POLITISCHEN STEUERUNG UND
KONZEPTE**

LERNWELTEN

**DE
|
G**



Lernwelt Hochschule gestalten

Lernwelten



Herausgegeben von
Richard Stang

Lernwelt Hochschule gestalten



Dimensionen der politischen Steuerung und Konzepte

Herausgegeben von
Richard Stang und Alexandra Becker

DE GRUYTER
SAUR

Editorial Board

Prof. Dr. Karin Dollhausen (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn)

Olaf Eigenbrodt (Staats- und Universitätsbibliothek Hamburg Carl von Ossietzky)

Dr. Volker Klotz (Amt für Bibliotheken und Lesen, Bozen)

Prof. Dr. Katrin Kraus (Universität Zürich)

Dr. Bernd Schmid-Ruhe (Fachbereich Bildung Stadt Mannheim)

Dr. André Schüller-Zwierlein (Universitätsbibliothek der Universität Regensburg)

Prof. Dr. Frank Thissen (Hochschule der Medien, Stuttgart)

ISBN 978-3-11-134647-2

e-ISBN (PDF) 978-3-11-134961-9

e-ISBN (EPUB) 978-3-11-134973-2

ISSN 2366-6374

DOI <https://doi.org/10.1515/9783111349619>



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht-kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International Lizenz. Weitere Informationen finden Sie unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>.

Die Creative Commons-Lizenzbedingungen für die Weiterverwendung gelten nicht für Inhalte (wie Grafiken, Abbildungen, Fotos, Auszüge usw.), die nicht im Original der Open-Access-Publikation enthalten sind. Es kann eine weitere Genehmigung des Rechteinhabers erforderlich sein. Die Verpflichtung zur Recherche und Genehmigung liegt allein bei der Partei, die das Material weiterverwendet.

Library of Congress Control Number: 2024934457

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

© 2024 bei den Autor:innen, Zusammenstellung © 2024 Richard Stang und Alexandra Becker, publiziert von Walter de Gruyter GmbH, Berlin/Boston. Dieses Buch ist als Open-Access-Publikation verfügbar über www.degruyter.com.

Einbandabbildung: donkeyru / iStock / thinkstock

Datenkonvertierung/Satz: bsix information exchange GmbH, Braunschweig

Druck und Bindung: CPI books GmbH, Leck

www.degruyter.com

Richard Stang

Lernwelten

Vorwort zur Reihe

Bildung ist zum zentralen Thema des 21. Jahrhunderts geworden und dies sowohl aus gesellschaftlicher als auch ökonomischer Perspektive. Unter anderem die technologischen Veränderungen und die damit verbundene Digitalisierung aller Lebensbereiche führen zu vielfältigen Herausforderungen, für die ein Bewältigungsinstrumentarium erst entwickelt werden muss. Lebenslanges Lernen ist dabei eine Anforderung für biographische Gestaltungsoptionen. Das traditionelle Bildungssystem stößt weltweit an seine Grenzen, wenn es darum geht, die entsprechenden Kompetenzen zur Bewältigung des Wandels zu vermitteln. Deshalb erstaunt es nicht, dass derzeit in allen Bildungsbereichen Suchbewegungen stattfinden, um Konzepte zu entwickeln, die diesen Herausforderungen Rechnung tragen.

Die Reihe *Lernwelten* nimmt sich diesen Veränderungsprozessen an und reflektiert die Wandlungsprozesse. Dabei geht es vor allem darum, die Diskurse aus Wissenschaft und Praxis zu bündeln sowie eine interdisziplinäre Perspektive einzunehmen. Die verschiedenen Bildungsbereiche wie Hochschulen, Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bibliotheken etc. sollen so vermessen werden, dass für die jeweils anderen Bildungsbereiche die spezifischen Begrifflichkeiten, Logiken, Kulturen und Strukturen nachvollziehbar werden. Es handelt sich bei der Reihe auf diesen verschiedenen Ebenen um ein interdisziplinäres Projekt.

Immer mehr Bildungs- und Kultureinrichtungen haben sich auf den Weg gemacht, Lernangebote konzeptionell und auch räumlich neu zu präsentieren, sowohl im physischen als auch im digitalen Kontext. Von Schulen über Hochschulen bis hin zu Erwachsenenbildungs-/Weiterbildungseinrichtungen. Doch auch von Bibliotheken und Museen werden neue Lernangebote und -umgebungen konzipiert. Basis dafür ist auch ein Perspektivenwechsel vom Lehren zum Lernen. Die Lernenden sowie Adressatinnen und Adressaten rücken immer stärker in den Fokus, was zu einer erhöhten Sensibilität gegenüber der Gestaltung von Lernarrangements führt. Dabei geht es nicht nur um veränderte didaktisch-methodische Settings, sondern im verstärkten Maße auch um die organisatorische, konkret bauliche und digitale Gestaltung von Lernwelten. Vor diesem Hintergrund wird in der Reihe versucht, einen ganzheitlichen Blick auf die verschiedenen Aspekte von Lernen und Lehren sowie Wissensgenerierung und Kompetenzentwicklung zu richten.

Thematische Aspekte der Reihe sind:

- didaktisch-methodische Lehr-Lern-Settings
- Angebotskonzepte
- organisatorische Gestaltungskonzepte
- Gestaltung von physischen Lernumgebungen
- Gestaltung digitaler Lernumgebungen
- Optionen hybrider Lernumgebungen
- Veränderung von Professionsprofilen.

Die Reihe richtet sich an Wissenschaft und Praxis vornehmlich in folgenden Bereichen:

- Bibliotheken: Hier kommt der Gestaltung von Lernoptionen und Lernräumen sowohl im öffentlichen als auch im wissenschaftlichen Bereich eine immer größere Bedeutung zu.
- Erwachsenenbildung/Weiterbildung: Die veränderten Bildungsinteressen und -zugänge der Bevölkerung erfordern konzeptionelle, organisatorische und nicht zuletzt räumliche Veränderungen.
- Hochschulen: Es kündigt sich ein radikaler Wandel von der Lehr- zur Lernorientierung in Hochschulen an. Hier werden immer mehr Konzepte entwickelt, die allerdings einer strategischen Rahmung bedürfen.
- Kultureinrichtungen: Museen, Theater etc. gestalten neue Angebote, die Lernoptionen für Besucherinnen und Besucher eröffnen. Bei der Gestaltung der Lernwelt bedarf veränderter strategischer Perspektiven.

Unter der Perspektive des lebenslangen Lernens kann die Reihe auch für andere Bildungsbereiche von Relevanz sein, da die Schnittstellen im Bildungssystem in Zukunft fluider und die Übergänge neu gestaltet sein werden.

Danksagung

Seit 2017 haben wir in den Forschungsprojekten *Lernwelt Hochschule*, *Lernwelt Hochschule 2030* und *Lernwelt Hochschule gestalten* an der Hochschule der Medien Stuttgart zu Fragen der Zukunft von Hochschulen gearbeitet. Im Rahmen von Interviews, Veranstaltungen, aber auch durch Beiträge für die Publikationen haben wir vielfältige Unterstützung erhalten, ohne die solche Projekte nicht realisierbar sind.

Wir möchten es nicht versäumen, uns bei allen, die zum Gelingen der dritten Projektphase mit der Konferenz und der Publikation beigetragen haben, zu bedanken.

Zuallererst möchten wir uns bei der Dieter Schwarz Stiftung und hier besonders bei Prof. Reinhold R. Geilsdörfer, Manfred Weigler und Dr. Marius Huber bedanken. Durch die Förderung der Stiftung wurden die Arbeit im Projekt und die Forschungsaktivitäten erst ermöglicht. Auch die Veröffentlichung dieses Projektbandes als Open Access-Publikation wäre ohne die Unterstützung nicht möglich gewesen. Der wissenschaftliche Freiraum, der uns bei der Arbeit zur Verfügung gestellt wurde, um uns mit der Zukunft der Lernwelt Hochschule auseinanderzusetzen, ist nicht hoch genug einzuschätzen. Umso mehr bedauern wir es, dass die Arbeit am Projekt *Lernwelt Hochschule* nicht weitergeführt werden kann.

Für die Teilnahme an den Interviews im Projekt *Lernwelt Hochschule gestalten* möchten wir uns bei den Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaftsministerien der Bundesländer und des Bundes sowie bei den Expertinnen und Experten aus Hochschulforschung und Hochschulberatungsorganisationen herzlich bedanken. Die Zusicherung der Anonymisierung der Ergebnisse hat sicher auch dazu beigetragen, dass in den Interviews sehr offen über die Herausforderungen der Lernwelt Hochschule gesprochen wurde. Auch allen Teilnehmenden an der Konferenz Handlungskoordination in Hochschulen gilt unser Dank, da deren Reflexion der Projektergebnisse nochmals zu Konturierung beigetragen hat. Namentlich möchten wir Dr. Sybille Reichert (Reichert Consulting: Policy and Strategy Development in Higher Education) danken, die das Projekt seit der ersten Projektphase mit ihrer Expertise begleitet und auch einen wichtigen inhaltlichen Beitrag bei der Konferenz geleistet sowie uns bei der Moderation unterstützt hat. Prof. Dr. Michael Schemmann (Universität zu Köln) sind wir für seinen Input und seine Moderation zu Dank verpflichtet. Für ihre bereichernden Vorträge bei der Konferenz möchten wir Prof. Dr. Frank Ziegele (CHE – Centrum für Hochschulentwicklung), Dr. Elke Bosse (HIS-HE), Florian Rampelt (Stifterverband für die deutsche Wissenschaft) sowie Prof. Dr. Isa Jahnke (Technische Universität Nürnberg)

herzlich danken. Für das Einbringen ihrer Expertise im Rahmen von Diskussionsrunden danken wir Dr. Clemens Bohrer (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst), Alina Dieminger (DigitalChangeMaker Hochschulforum Digitalisierung), Jan Gfrerer (DigitalChangeMaker Hochschulforum Digitalisierung), Prof. Dr. Michael Jäckel (Universität Trier) sowie Ralf Tegtmeier (HIS-HE). Für die technische und organisatorische Begleitung der Konferenz gilt unser Dank Anja Metz und Felice Douglas (Hochschule der Medien Stuttgart).

Eine Publikation wie die vorliegende ist ein Projekt, das auf Autorinnen und Autoren angewiesen ist. Der Band sollte etwas umfangreicher werden, doch einige der angefragten Autorinnen und Autoren sind uns leider – teilweise auch kurzfristig – abgesprungen. Umso mehr möchten wir uns bei den Autorinnen und Autoren bedanken, die den nicht geringen Aufwand betrieben haben, einen Beitrag zu leisten. Unser Dank gilt: Dr. Elke Bosse (HIS-HE), Prof. Dr. Isa Jahnke (Technische Universität Nürnberg), Anja Metz (Hochschule der Medien Stuttgart), Dr. Sibille Reichert (Reichert Consulting: Policy and Strategy Development in Higher Education), Thomas Rider (Hochschule der Medien Stuttgart) und Prof. Dr. Michael Schemmann (Universität zu Köln). Für die Transkription der Interviews möchten wir uns bei Yvonne Prentice (Prentice Translations) herzlich bedanken.

Nach sieben Jahren Projektarbeit hoffen wir, dass die Ergebnisse der drei Projekte dazu beigetragen haben, die Lernwelt Hochschule zu vermessen, und Perspektiven für weitere Forschungsprojekte eröffnet haben. Für uns haben die Begnungen mit engagierten Mitarbeitenden in Ministerien, in Hochschulleitungen, in der Hochschulforschung und letztendlich auch das Engagement von Studierenden den Eindruck hinterlassen, dass es ein immenses Potenzial gibt, die Lernwelt Hochschule zukunftsorientiert zu gestalten. Um dieses Potenzial umzusetzen, bedarf es an deutschen Hochschulen allerdings sicher noch mehr an Experimentier- und Risikofreude.

Stuttgart, im Januar 2024

Richard Stang und Alexandra Becker

Inhaltsverzeichnis

Richard Stang

Lernwelten

Vorwort zur Reihe — **V**

Danksagung — IX

Richard Stang und Alexandra Becker

Einleitung — 1

Teil I: **Analysen**

Alexandra Becker

Rahmenbedingungen der Steuerung von Hochschulen

Analyse zentraler politischer Dokumente — **11**

Richard Stang

Hochschulen steuern

Perspektiven aus den Ministerien — **25**

Alexandra Becker

Flexible Handlungsspielräume als Grundlage

Anforderungen an Steuerung von Hochschulen aus der Sicht von Expertinnen und Experten — **87**

Elke Bosse

Der Blick über den Tellerrand

Förderung von Lehrentwicklung im Europäischen Hochschulraum am Beispiel von Irland, Norwegen und Schottland — **113**

Teil II: **Perspektiven**

Michael Schemmann

Konzepte der Analyse von Hochschulgovernance im Wandel

Von den „Many pathways of academic coordination“ zur
„Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen“ — **153**

Sybille Reichert

Höherbewertung der Lehre als Kulturwandel im Hochschulsystem?

Internationale Wegweiser für eine „Währungsreform“ in der deutschen
Hochschulentwicklung — **165**

Isa Jahnke und Stefanie Herberger

Aufbau und Entwicklung einer Universität aus der Perspektive von Lehre und Studium

Die neue Technische Universität Nürnberg — **191**

Thomas Rider

Strukturierte Förderung digitaler Lehrcapabilities

Das Projekt CapaDiLL — **205**

Anja Metz

Strukturelle Herausforderungen für Studierende

Eine Studierendenperspektive — **219**

Alexandra Becker und Richard Stang

Perspektiven für den Hochschulstandort Deutschland

Resümee eines Projektes — **231**

Autorinnen, Autoren, Herausgeberin und Herausgeber — 245

Register — 249

Richard Stang und Alexandra Becker

Einleitung

Das Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* wurde von 2017 bis 2024 an der Hochschule der Medien Stuttgart durchgeführt. Der ursprüngliche Fokus des Projekts waren die physischen Rahmungen des Lehrens und Lernens an Hochschulen. In der Auseinandersetzung mit dieser Thematik zeigte sich schnell, dass die räumliche Gestaltung des *Shifts from Teaching to Learning* viel weitergehendere Implikationen hat. Deshalb wurde die Forschungsperspektive im Projekt erweitert. Neben den räumlichen Kontexten von Lehren und Lernen wurden Hochschuldidaktik, digitale Strukturen und letztendlich die gesamte Hochschulorganisation in den Blick genommen. Ein weiterer Aspekt, der in den Fokus geriet, waren die politischen Rahmungen für die Gestaltung der *Zukunft Lernwelt Hochschule*. So wurden in den verschiedenen Projektstufen unterschiedliche Forschungsschwerpunkte gewählt. Im Projekt *Lernwelt Hochschule* wurde zunächst der State of the Art in den Bereichen physische Kontexte von Lehren und Lernen, Hochschuldidaktik, digitale Strukturen und Hochschulorganisation genauer beleuchtet. Im Folgeprojekt *Lernwelt Hochschule 2030* richtete sich das Forschungsinteresse auf die strategischen Ausrichtungen und die Handlungskoordination in den Hochschulen. Erweitert wurde die Perspektive im Folgeprojekt *Lernwelt Hochschule gestalten*. Hier wurde der Fokus auf die Hochschulpolitik gerichtet und unter anderem untersucht, welche strategischen Perspektiven sich bei den Wissenschaftsministerien der Bundesländer und des Bundes abzeichnen.

Dass die Perspektiven des Projektes immer wieder durch unvorhersehbare Ereignisse erweitert werden mussten, war jeweils nicht zu planen. Die COVID-19-Pandemie, die von Anfang 2020 für fast zwei Jahre von Hochschulen besondere Anpassungsanstrengungen erforderte, veränderte die Koordinatensysteme gravierend. Kaum war die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie bewältigt, kam Anfang 2022 mit dem Angriff Russlands auf die Ukraine ein weiterer Changemaker dazu, dessen Folgen – auch für das Hochschulsystem – sich schnell zeigten und Fragen der Energiesicherheit auf die Tagesordnung brachten. Mit Ende der dritten Projektphase zeigte sich die fragile weltpolitische Lage als große Herausforderung, die Einfluss auf internationale Aktivitäten der Hochschulen hat. Doch auch die technologischen Veränderungen fordern die Hochschulen heraus. War die Digitalisierung spätestens mit der COVID-19-Pandemie ein strategischer Schwerpunkt der Hochschulen, brachte im November 2022 die Veröffentlichung des Chatbots ChatGPT das Thema Künstliche Intelligenz im Hochschulkontext innerhalb

von wenigen Wochen auf die Agenda der Hochschulen, da sich besonders in Bezug auf Prüfungsleistungen neue Herausforderungen ergeben haben.

Diese sicher nicht vollständige Auflistung von für die Hochschulentwicklung relevanten Ereignissen macht deutlich, wie sich die Handlungsdynamik sowohl an den Hochschulen als auch im Projektkontext beschleunigt hat. Dies erforderte auf der inhaltlichen Ebene des Projekts eine permanente Anpassung der Projektausrichtung, um aktuelle Entwicklungen in die Analysen einzubinden. Auf der organisatorischen Ebene mussten zum Beispiel in der zweiten Projektphase die Workshops mit Hochschulleitungen, Vertreterinnen und Vertretern der Hochschulpolitik, Expertinnen und Experten sowie Studierenden sowie die internationale Konferenz *Future Higher Education* im virtuellen Raum stattfinden. Dass in der dritten Projektphase sowohl die Interviews mit den Vertreterinnen und Vertreterinnen fast aller Wissenschaftsministerien der Bundesländer und des Bundes sowie die Konferenz *Handlungskoordination in Hochschulen* wieder in Präsenz stattfinden konnten, war ein Gewinn für das Projekt.

Deutlich wurde im Laufe des Projektes, dass die Gestaltung der *Handlungskoordination* in Hochschulen (Becker 2022) zu einer zentralen Herausforderung für die Zukunft wird. Dabei spielen die rechtlichen und verwaltungstechnischen Vorgaben der Ministerien eine zentrale Rolle, unter anderem im Kontext der Gestaltung von Ziel- und Leistungsvereinbarungen. Der Kanzlerarbeitskreis *Leistungsorientierte Mittelverteilung und Zielvereinbarungen* (KA) hat folgende Eckpunkte für die Gestaltung von Ziel- und Leistungsvereinbarungen formuliert:

1. Das Instrumentarium der Ziel- und Leistungsvereinbarungen (Gegenstände und Regeln des Verfahrens) soll gesetzlich fixiert werden und für alle Beteiligten transparent sein.
2. Ziel- und Leistungsvereinbarungen setzen ein partnerschaftliches Verhältnis zwischen Hochschule und Staat und eine institutionelle Verlässlichkeit der Partner voraus.
3. Ziel- und Leistungsvereinbarungen sollen in konsistenter Weise in das zunehmend auf dezentrale Entscheidungen ausgerichtete Steuerungsinstrumentarium für Forschung und Lehre eingebunden sein.
4. In einem bottom-up-Verfahren hat die Hochschule das Initiativrecht und formuliert im Rahmen ihrer strategischen Ziele die Ideen und Maßnahmen für Forschung und Lehre, die staatliche Seite lässt top-down landesplanerische und fiskalische Aspekte in die Ziel- und Leistungsvereinbarungen einfließen („Gegenstromprinzip“).
5. Ziel- und Leistungsvereinbarungen sollen den Hochschulen genügend Handlungsspielraum für individuelle Profilierungen belassen.
6. Es soll klar zwischen der Gewährung der Grundausrüstung und der Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen für vereinbarte Ziele und Leistungen unterschieden werden.
7. Zwischen Leistung der Hochschule und Gegenleistung des Landes im Rahmen der Ziel- und Leistungsvereinbarungen muss ein eindeutiger Bezug bestehen, wobei nur sachbezogene Verknüpfungen erfolgen dürfen.
8. Ziel- und Leistungsvereinbarungen sollen prüf- und messbare Erreichungsindikatoren mit möglichst geringem Detaillierungsgrad enthalten, wobei diese durch das aktive

Handeln der Hochschule beeinflussbar sein müssen. Die Erfolgsmessung soll durch darauf bezogene, zeitlich gestufte Evaluierungsmaßnahmen erfolgen.

9. Ziel- und Leistungsvereinbarungen sollen sowohl die Zielverfolgung als auch die Zielerreichung einbeziehen.
10. Ziel- und Leistungsvereinbarungen sollen formalen Standards genügen. Sie sollen klar aufgebaut sein, schriftlich fixiert und öffentlich zugänglich sein sowie sich über einen mehrjährigen Zeitraum erstrecken. (KA o. J., 1)

Diese Auflistung macht deutlich, welche Bedeutung die Ziel- und Leistungsvereinbarungen für die zukünftige Entwicklung von Hochschulen haben werden. Im Projekt zeigte sich, dass die Landesministerien sehr unterschiedlich mit den Ziel- und Leistungsvereinbarungen umgehen. Hier wird es in Zukunft sicher noch stärkerer Vereinheitlichung bedürfen.

Neben der strategischen Steuerung durch die Landesministerien ist die Rolle der Hochschulleitung von zentraler Relevanz. Im Projekt wurde deutlich, wie stark die Gestaltung der Hochschule von der Innovationsfreudigkeit der Hochschulleitung abhängt. Good Practice-Beispiele zeigen, dass sich hier – vor dem Hintergrund einer zunehmenden Übertragung von Autonomie auf die Hochschulen durch die Landesministerien – Spielräume ergeben, die gestaltet werden können. Es fällt auf, dass gerade private Hochschulen hier insgesamt agiler agieren, wie zum Beispiel die SRH Hochschule Heidelberg (Breuer/Diener 2022) oder die CODE University of Applied Sciences Berlin (Dolderer 2022). Doch auch bei Neugründungen wie der TU Nürnberg (Jahnke/Herzberger 2024) zeichnet sich ein verändertes Verständnis von Hochschule und der Gestaltung von Lehren und Lernen ab. Klassische Vorlesungen treten dabei immer stärker in den Hintergrund, und problem- und projektorientiertes Lernen wird zum Modus einer an der Lösung von Zukunftsproblemen ausgerichteten Hochschule.

Um die zentralen Perspektiven der dritten Projektphase zu bündeln, werden im vorliegenden Band zunächst die Ergebnisse der wissenschaftlichen Analyse präsentiert, um dann im zweiten Teil des Bandes aus unterschiedlichen Blickwinkeln Perspektiven bezogen auf den Diskurs über eine zukunftsorientierte Entwicklung von Hochschulen aufzuzeigen.

Analysen

Zunächst liefert Alexandra Becker in ihrem Beitrag *Rahmenbedingungen der Steuerung von Hochschulen – Analyse zentraler politischer Dokumente* einen grundlegenden Überblick über Hochschulgesetze und Rahmenrichtlinien, die ent-

scheidend für die Entwicklung von Hochschulen sind. Dabei fokussiert sie die Themen Qualität der Lehre, Digitalisierung und Hochschulbau

Richard Stang beleuchtet in seinem Beitrag *Hochschulen steuern – Perspektiven der Ministerien* die Ergebnisse der Befragung von Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaftsministerien der Bundesländer und des Bundes. Zunächst wendet er sich den Herausforderungen zu und entfaltet die Perspektiven der Interviewpartnerinnen und -partner entlang der Themen Gesellschaftliche Problemstellungen, Problemlagen der Hochschulen, Wettbewerb um Studierende, Wettbewerb zwischen den Bundesländern und zwischen den Hochschulen, Heterogenität der Studierenden sowie Engagement der Studierenden. Das Thema Strategie wird entlang der Punkte Ausrichtung, Ziel- und Leistungsvereinbarungen, Hochschulautonomie, Attraktivität von Hochschulen, Veränderung der Studienstruktur Neujustierung der Studierendenorientierung, Gewinnung von Personal, Öffnung der Hochschulen und Third Mission entfaltet. Der Blick auf Lernen und Lehren wird entlang der Themen Shift from Teaching to Learning, Relevanz von Präsenz und Ausbau der Lehrkompetenz gerichtet. Das Thema Digitalisierung wird entlang der Themen Strategische Perspektiven, Herausforderungen, Förderung der Entwicklung und Digitalisierung der Verwaltung diskutiert. Der Blick auf den Hochschulbau wird in Bezug auf die Themen Problemlagen, Veränderte Rahmenbedingungen und Bedarf vorgenommen. Bei den Perspektiven wird dann noch auf Zukunftserwartungen der Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaftsministerien der Bundesländer und des Bundes eingegangen.

Einen Blick von Expertinnen und Experten auf die Gestaltung der Zukunft von Hochschulen liefert Alexandra Becker in ihrem Beitrag *Flexible Handlungsspielräume als Grundlage – Anforderungen an Steuerung von Hochschulen aus der Sicht von Expertinnen und Experten*. 13 Expertinnen und Experten, die die Hochschulentwicklung in Deutschland begleiten sowie Forschende der Hochschulentwicklung und -politik wurden über ihre Sichtweise bezogen auf die zukünftige Hochschulentwicklung befragt. Dabei werden zentrale Aspekte der Steuerung von Hochschulen in den Blick genommen und vor allem auch politische Handlungslogiken beleuchtet. Dabei wird deutlich, in welchen Bezugssystemen politische Steuerung erfolgt. Zunächst wird das Verhältnis von Bologna und Lehrqualität in den Blick genommen. Der Föderalismus als Herausforderung ist ein weiteres Thema, das die Expertinnen und Experten vermessen. Die Frage nach den Instrumenten der Zielerreichung ist ein weiterer Aspekt. Der Hochschulbau und das Verhältnis zur Digitalisierung wird ausführlich beleuchtet. Abschließend werden die Ergebnisse nochmals im Hinblick auf die Themen Bürokratie, Professionalisierung, Qualitätssicherung und Hochschuldidaktik sowie Wettbewerb gebündelt.

Anhand von Beispielen aus dem europäischen Hochschulraum zeigt Elke Bosse in ihrem Beitrag *Der Blick über den Tellerrand – Förderung von Lehrentwick-*

lung im Europäischen Hochschulraum am Beispiel von Irland, Norwegen und Schottland auf, wie andere Länder Hochschulentwicklung bezogen auf Lehre profilieren. Dabei reflektiert sie europäische Empfehlungen und deren Umsetzung. Bezogen auf die drei untersuchten Länder Irland, Norwegen und Schottland fächert sie jeweils den hochschulpolitischen Rahmen, hochschulübergreifende Strukturen und die institutionelle Verankerung von Strukturen zur Förderung der Entwicklung von Hochschullehre auf. Dabei zeigt sich, dass Lehrentwicklung eine Gemeinschaftsaufgabe darstellt, die nicht nur die Lehrenden bei der Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen betrifft, sondern das Zusammenwirken hochschulpolitischer Rahmenvorgaben mit hochschulübergreifenden Strukturen und dem jeweils institutionell verankerten Support von zentraler Bedeutung ist. Vor allem Irland und Norwegen haben die Weiterentwicklung von Lehre in nationale Strategien gefasst. Auch zeigen sich vielfältige Ansätze, die auch für die Förderung der Lehrentwicklung in Deutschland von Relevanz sind, da in Deutschland in diesem Bereich noch deutlicher Entwicklungsbedarf herrscht. Deutlich werden auch Forschungsdesiderate.

Perspektiven

Michael Schemmann beleuchtet in seinem Beitrag *Konzepte der Analyse von Hochschulgovernance im Wandel – Von den „Many pathways of academic coordination“ zur „Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen“* zentrale Dimensionen der Governance. Er stellt Clarks Überlegungen zur Handlungskoordination in Universitäten und Schimanks Überlegung zum sogenannten Governance-Equalizer vor. Daran anschließend geht er auf Brüsemeisters Entwurf zur Governance ein, der organisationstheoretisch gestützt und sich unter anderem auf Schimank bezieht. Einen aktuellen Bezug führt er ein, indem er auf jüngst vorgelegte Instrument zur Analyse der Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen eingeht.

Einen Blick auf die Notwendigkeit, Lehre stärker zu fördern, wirft Sybille Reichert in ihrem Beitrag *Höherbewertung der Lehre als Kulturwandel im Hochschulsystem? – Internationale Wegweiser für eine „Währungsreform“ in der deutschen Hochschulentwicklung*. Dabei werden die aktuelle Entwicklung kritisch reflektiert und Perspektiven für Veränderungen aufgezeigt. Mit Bezug auf internationale Entwicklungen werden Optionen für einen Kulturwandel in akademischer Leistungsbewertung und Laufbahnentwicklung diskutiert. European University Alliances werden als Motoren für Lerninnovation und institutionellen Wandel vorgestellt. Im Beitrag wird deutlich, dass eine Neubewertung von Lehre Herausforderungen für die Hochschulsteuerung und -koordination schafft. Ein

wichtiger Aspekt ist vor diesem Hintergrund die Gestaltung von Laufbahnentwicklungen an Hochschulen

Wie ein Hochschulkonzept aussehen kann, das Lehrentwicklung in den Fokus rückt, zeigen Isa Jahnke und Stefanie Herberger in ihrem Beitrag *Aufbau und Entwicklung einer Universität aus der Perspektive von Lehre und Studium – Die neue Technische Universität Nürnberg*. Die 2021 neu gegründete Technische Universität Nürnberg (UTN) eröffnet die Möglichkeit, Lehrkonzepte an die Anforderungen der Zukunft anzupassen. Diese Chance wird genutzt. Das UTN-Studiengangkonzept beinhaltet neben dem disziplinären Track (scientific core, disziplinärer Kern basierend auf neuesten Forschungserkenntnissen), und deren Spezialisierung in weiteren Semestern, auch einen interdisziplinären Track, Kurse zu Schlüsselqualifikationen sowie ein über zwei Semester gehendes Projekt: Learning in Transformation (LiT). Dabei geht es vor allem darum, aktivierende Lernstrategien in den Fokus zu rücken. Die Grundlage ist ein Lehr-Lern-Modell, das Online-Phasen mit Präsenzmeetings verknüpft und verschiedene Phasen des Lernprozesses berücksichtigt. Transformatives Lernen wird durch Projekte ermöglicht, die über zwei Semester realisiert werden.

Die Förderung von Lehrpotenzialen steht im Fokus eines Projektes an der Hochschule der Medien, das Thomas Rider in seinem Beitrag *Strukturierte Förderung digitaler Lehrcapabilities – Das Projekt CapaDiLL* vorstellt. Im Rahmen des Projektes entwickelte Dig Teach-Konzept soll eine Community of Teaching & Learning geformt werden. Digitale (Digi_OVER), physische (Digi_Station) und soziale (Digi_Peers) Umgebungen sollen dazu beitragen, Lehrenden die Kompetenzen zu vermitteln, die für eine zukunftsorientierte Lehre unter der Perspektive der Digitalisierung von Bedeutung sind. Grundlage des Konzeptes bildet der Capability Ansatz. Neben dem Fokus auf Kompetenzen im Umgang mit digitalen Lehrformaten, wird im Projekt auch ganz bewusst auch die physische Raumgestaltung in Form einer Lehrwelt einbezogen.

In welchem Maße die Studierenden heute vor Herausforderungen stehen beleuchtet Anja Metz in ihrem Beitrag *Strukturelle Herausforderungen für Studierende – Eine Studierendenperspektive*. Sie macht die Wahrnehmung von Studierenden deutlich, wenn in traditionellen Formen gelehrt wird. Massenveranstaltungen sind für sie kein Format, das zielorientiertes Lernen fördert. Doch ist es nicht nur die Lehre, die für Studierende eine Herausforderung darstellt, sondern auch die Rahmenbedingungen unter denen studiert wird. Die finanzielle Situation spielt dabei genauso eine Rolle wie die Problematik von Infrastruktur und Hochschulbauten. Auch werden die Auswirkungen der Bologna-Reform für das Studieren in den Blick genommen. Insgesamt liefert der Beitrag einen Spiegel für das Hochschulsystem aus studentischer Perspektive.

Alexandra Becker und Richard Stang werfen in ihrem Beitrag *Perspektiven für den Hochschulstandort Deutschland – Resümee eines Projektes* einen Blick auf die Ergebnisse von sieben Jahre Projektarbeit im Rahmen von *Lernwelt Hochschule*. Dabei werden zentrale Herausforderungen für die Hochschulen und die Hochschulpolitik herausgearbeitet. Die Rolle der Hochschulpolitik und der Wissenschaftsministerien beleuchtet sowie Probleme der Strategieentwicklung aufgefähert. Abschließend werden Hinweise für Veränderungsoptionen bezogen auf die Hochschullandschaft aufgezeigt.

Der vorliegende Band zeigt die Herausforderungen, vor denen Hochschulen und besonders Hochschulpolitik stehen, um die deutsche Hochschullandschaft zukunftsfähig zu gestalten. Dass in anderen Ländern in den letzten Jahren Aktivitäten forciert wurden, der Lehre eine größere Bedeutung zuzumessen, bringt auch die deutschen Hochschulen in Zugzwang im zunehmend größeren Konkurrenzkampf von Hochschulen international, aber auch national. Auch in Deutschland werden in Zukunft die Lehrkonzepte bei der Entscheidung, an welcher Hochschule studiert wird, eine wichtige Rolle spielen. Für die deutsche Hochschullandschaft bedarf es innovativer Konzepte, die im Zusammenspiel der verschiedenen Akteurinnen und Akteure entwickelt werden. Dass schon einige Hochschulen auf dem Weg sind, ist sicher eine positive Nachricht. Allerdings scheint eine flächendeckende Entwicklung trotz vielfältiger Fördermaßnahmen nur sehr langsam voranzugehen. Hier sind verstärkte Anstrengungen erforderlich, die nicht nur über Projektförderung zu realisieren sind, sondern einer finanziellen Ausstattung bedürfen, die längerfristige Umstrukturierungen erlaubt. Die Hochschulpolitik im Bund und in den Bundesländern ist hier in besonderer Weise gefordert, die Rahmenbedingungen zu verbessern und die Weichen in Richtung Zukunftsorientierung zu stellen. Die aktuelle Situation im Schulbereich sollte hier ein mahnendes Beispiel sein, was es bedeutet, Problemlagen nicht früh genug anzugehen.

Literatur

- Becker, A. (2022): *Handlungskoordination in der Lernwelt Hochschule. Rahmenbedingungen kompetenzorientierter Lehre*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Breuer, M.; Diener, C. (2022): Kompetenzorientierung als strategischer Fokus. Das Konzept der SRH Hochschule Heidelberg. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule 2030. Konzepte und Strategien für eine zukünftige Entwicklung*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 157–166.
- Dolderer, M. (2022): Ein neues Modell für eine Hochschule. Herausforderungen, Ansätze und Lösungsmöglichkeiten der CODE. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule 2030. Konzepte und Strategien für eine zukünftige Entwicklung*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 167–166.

Jahnke, I.; Herberger, S. (2024): Aufbau und Entwicklung einer Universität aus der Perspektive von Lehre und Studium. Die neue Technische Universität Nürnberg. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule gestalten. Dimensionen der politischen Steuerung und Konzepte*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 192–203.

KA – Kanzlerarbeitskreis Leistungsorientierte Mittelverteilung und Zielvereinbarungen (o. J.): *10 Leitsätze für Ziel- und Leistungsvereinbarungen zwischen Hochschule und Staat*. https://www.hof.uni-halle.de/steuerung/zv/Doku_wiss/10-leitsaetze.pdf.

Teil I: **Analysen**

Alexandra Becker

Rahmenbedingungen der Steuerung von Hochschulen

Analyse zentraler politischer Dokumente

Einleitung

Um die Rahmenbedingungen der Hochschulen und die Ziele und Vorhaben der politischen Stakeholder einordnen zu können, wurde im Zuge des Forschungsprojektes *Lernwelt Hochschule gestalten* eine Dokumentenanalyse der politischen Programme vorgenommen. Neben Dokumenten aus Bundes- und Landesministerien sind hierbei Veröffentlichungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), der Kultusministerkonferenz (KMK), des Wissenschaftsrats (WR) und dem freien Zusammenschluss von studentInnenschaften e.V (fzs) als weitere Akteurinnen und Akteure in diesem Feld einbezogen worden.

Im Austausch mit Akteurinnen und Akteuren aus der Hochschullandschaft setzt die Hochschulpolitik erforderliche Regelungen und Maßnahmen zur Steuerung von Hochschulen um. Dabei werden auch die Erwartungen von Gesellschaft und Staat an die Hochschulen berücksichtigt. Trotz der hohen Steuerungskompetenz der Bundesländer im Hochschulbereich, zeigt sich doch, dass die hochschulpolitischen Strategien von Bund und Bundesländern durchaus divergierend sind. Die Komplexität steigt dadurch, dass es schwierig ist, Ziele, Interessen und Maßnahmen auf die einzelnen Bundesländer zu begrenzen. Hinzu kommt die Problematik, dass viele Stakeholder, Förderorganisationen und Verbände in einer bundesweiten Struktur organisiert sind, die ihre spezifischen Anliegen haben.

Auch die enge finanzielle Verwebung von Bund und Bundesländern sorgt für weitere Komplexität, denn das Einvernehmen zwischen Bund und den Bundesländern gewinnt immer mehr an Bedeutung, zumal die Finanzausstattung der einzelnen Bundesländer nach wie vor stark differiert.

Um die aktuellen Entwicklungen im Bereich des Bundes und der Landesministerien beschreiben zu können, wurde der zu Projektbeginn neu entstandene Koalitionsvertrag der Bundesregierung und die Regierungsprogramme der Bundesländer untersucht. Im Fokus standen dabei die Themen: Lehre, Hochschulbau, Digitalisierung, Vernetzung und Governance, denn so versprach der Koalitionsvertrag:

Gemeinsam mit den Ländern wollen wir alle Möglichkeiten ausschöpfen, gemeinsam gleichwertige Lebensverhältnisse zu schaffen und Qualität, Leistungsfähigkeit und Weiterentwicklung des Bildungswesens zu stärken. (KOAV 2021, 94)

Im Zuge der Föderalismusreformen (2009) und Einführung der Schuldenbremse (2011) wurden die Gestaltungsräume der Bundesländer hinsichtlich der dringend notwendigen Verbesserung der Hochschulfinanzierung stark beschnitten. Die Bundesländer stehen also vor der Aufgabe, mit begrenzten Mitteln unter anderem überfällige Sanierungen, energetische Maßnahmen, das Qualitätsmanagement der Lehre, Veränderungen in der Hochschulorganisation, Nachhaltigkeitsthemen und Diversität, Globalisierung, steigende Heterogenität aller Hochschulangehörigen und die Digitalisierung zu stemmen. Dies wird von den Landesministerien und auch vom Bund auf unterschiedliche Art und Weise angegangen.

Ziele und Maßnahmen auf Bundesebene

Eine der ersten Änderungen der neuen Regierung war die BAföG-Reform. Hierbei wurden die Fördersatzes im Wintersemester 2022/23 angehoben, die Altersgrenze wurde erhöht und die Freibeträge wurden angepasst, um mehr Menschen das Studium zu ermöglichen. Ein weiterer Schritt auf Bundesebene stellt der Digitalpakt 2.0 dar, der jedoch den Fokus auf den Primär- und Sekundärbereich des Bildungssystems legt. Der im Koalitionsvertrag angekündigte Fördertopf *Digitale Hochschule*, der innovative Lehre, digitale Infrastruktur, Cybersicherheit und Qualifizierungsmaßnahmen fördern sollte (KOAV 2021, 22), wurde nicht realisiert, sodass diese Aufgaben bei den Bundesländern verbleiben. Auf Bundesebene agiert die *Stiftung Innovation in der Hochschullehre*¹, welche insbesondere den Bereich digitale Lehre weiterentwickeln soll (KOAV 2021, 22) und dafür jährlich mit 150 Millionen Euro von Bund und den Bundesländern gefördert wird. Diese Stiftung kümmert sich unter anderem auch um Vernetzungen und Kooperationen, denen im Koalitionsvertrag ein „hoher Stellenwert“ (KOAV 2021, 23) eingeräumt wird. Als Nachfolger des Hochschulpakts 2020 wurde der *Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken*² aufgelegt. Mit den darin zur Verfügung gestellten Mitteln sollten zum einen die Studienkapazitäten erhalten und Stellen entfristet werden, die sich auch in den Beratungsrelationen, der Verbreitung von innovativen Lehr- und Lernkonzepten und dem Ausbau der Digitalisierung niederschlagen. Zum ande-

¹ <https://stiftung-hochschullehre.de/>.

² https://www.bmbf.de/bmbf/shareddocs/downloads/files/verwaltungsvereinbarung-zv_studium_und_lehre_staerken.pdf?__blob=publicationFile&v=3.

ren sollten damit die vertikale und horizontale Durchlässigkeit des Bildungssystems erhöht und der Heterogenität der Studierenden besser begegnet werden.

Die hier angerissenen Themen finden sich in den Regierungsprogrammen der Bundesländer wieder, die sich in Qualitätsverbesserung der Lehre, Digitalisierung und Hochschulbau aufgliedern lassen.

Ebene der Länderregierungen

Während des Untersuchungszeitraums entwickelten einige Bundesländer ihre Hochschulgesetze weiter. Dies war notwendig geworden, um den gesellschaftlichen und technologischen Veränderungen, wie Digitalisierung, Diversität und Nachhaltigkeit oder Internationalisierung, gerecht werden zu können. Auch hochschulorganisationsinterne Themen wie die Versteigerung von Projektstellen, die Schaffung eines Mittelbaus an Hochschulen für Angewandte Wissenschaften oder Veränderungen in der Kompetenzverteilung bei den zentralen Organen, wie zum Beispiel der Hochschulleitung, bedurften der Anpassung.

Reform der Hochschulgesetze

Im Bereich der Hochschulsteuerung veränderte Baden-Württemberg die Rektoratsgovernance dahingehend, dass es in dem zum 30.12.2020 in Kraft getretenen vierten Hochschulrechtsänderungsgesetz (GBI 2020, 1204) verankert,

dass die Verantwortlichkeiten in den Rektoraten klarer benannt und Beschlüsse besser dokumentiert werden müssen. Der Gesetzgeber macht den Rektoraten jetzt eine schriftliche Fixierung der Geschäftsverteilung und eine Protokollierung von Rektoratsbeschlüssen zur Vorgabe. Und für Besoldungsentscheidungen wird das Vier-Augen-Prinzip fest verankert (MWK 2020).

Weiterhin wurde das Landeshochschulgesetz dahingehend reformiert, dass die Regelungstiefe des Anerkennungsprozederes nichtstaatlicher Hochschulen der neuen Rechtsprechung angepasst wurde. Mit der Neufassung dieser Norm wurde das Bildungssystem in Baden-Württemberg weiter geöffnet. Hierdurch verschärft sich die Wettbewerbssituation für die Hochschulen zunehmend.

Das Land Brandenburg plant eine Hochschulgesetz-Novelle und zugleich die Rolle des Landeshochschulrates neu zu definieren. Hierbei sollen die Hochschulautonomie und die dazugehörigen Steuerungsinstrumente weiterentwickelt werden (BBKOAV 2019, 34).

Die Regierung Mecklenburg-Vorpommerns plant ebenfalls das Landeshochschulgesetz umzustrukturieren: Hierbei werden unter anderem eine verpflichtende Einführung einer studentischen Vertretung im Rektorat und ein allgemeinpoltisches Mandat für Studierende als Ziele genannt. (KOV MV 2021, 49) Das allgemeinpoltische Mandat – also die gesellschaftliche Mitverantwortung der Studierende beziehungsweise der Studierendenschaft – verlangt sich zu allgemeinpoltischen Themen als Sprecher der Studierenden zu positionieren. Dieses wird zur Zeit vor dem Hintergrund der Pflichtmitgliedschaft in einer Körperschaft des öffentlichen Rechts (Hochschule) diskutiert. Die meisten Gerichtsentscheidungen der Vergangenheit sprachen den verfassten Studierendenschaften und ihren Organen kein (oder nur unter bestimmten Voraussetzungen) allgemeinpoltisches Mandat zu (BVerG).

Um die Autonomie der Hochschulen zu erhöhen, wird auch Niedersachsen das Hochschulgesetz modernisieren, hierbei unter anderem nicht genauer benannte Genehmigungsverfahren verschlanken und damit die Bürokratie reduzieren. (KOVNS 2022, 68)

Ebenso hat Rheinland-Pfalz das Hochschulgesetz weiterentwickelt und stärkte damit die Eigenverantwortung der Hochschulen und verbesserte die Rahmenbedingungen für Studium und Lehre (RP 2020).

Auch Sachsen hat das Hochschulgesetz grundlegend erneuert, um die Wettbewerbsfähigkeit der Forschung und Lehre zu stärken. Hierfür wurde die Autonomie der Hochschulen erweitert und die Kompetenzen der Selbstverwaltungsgremien weiter ausbalanciert. Ebenso wurden neue Personalkategorien geschaffen, um den neuen Bedarfen der Hochschulen in „den Schwerpunkten Lehre, Forschung und Wissenschaftsmanagement besser begegnen zu können und Karrierewege neben der Professur“ zu schaffen (KOAVSA 2019, 17).

Sachsen-Anhalt hat sein Hochschulgesetz 2021 angepasst. Der Minister für Wissenschaft, Energie, Klimaschutz und Umwelt notiert hierzu in dem Vorwort:

Mit zeitgemäßen Regelungen, angemessener Partizipation und hinreichenden Gestaltungsoptionen machen wir unsere Hochschulen wettbewerbsfähiger, zugleich den Wissenschaftsstandort Sachsen-Anhalt insgesamt zukunftsfest. Im Mittelpunkt des novellierten Gesetzes stehen: weniger Bürokratie, schnellere Berufungen, bessere Karrierewege, mehr Ausgründungen und größere Mitsprache aller Hochschulgruppen. (HSG SA 2021, 2)

Schleswig-Holstein hat sein Hochschulgesetz ebenfalls reformiert. Auch in dieser Novelle werden die Autonomie und die Eigenverantwortung der Hochschulen, die Teilhabe aller Anspruchsgruppen sowie die Verzahnung mit der Wirtschaft gestärkt, um die Wettbewerbsfähigkeit des Landes zu verbessern. (SH 2022)

Es wird deutlich, dass sich das Hochschulrecht der Bundesländer weiter auf-fächert und ausdifferenziert, je nachdem, welche Prioritäten das jeweilige Bun-

desland setzt und ob es die Sachverhalte eher konservativ oder progressiv betrachtet. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich auch in der Legislativen viel im Umbruch befindet und die Hochschulen mehr Autonomie erhalten, die Wettbewerbssituation jedoch ebenfalls zunimmt.

Ein Blick in die Hochschulentwicklung auf Bundesländerebene zeigt, wie die Vorgaben aus den Gesetzen und die Ziele der Landesregierungen für die Umsetzung weiter spezifiziert werden.

Deutlich wird, dass die COVID-19-Pandemie Einfluss auf die Hochschulen hatte. So wurden die Erkenntnisse aus dieser Zeit mit in die Themen der Digitalisierung der Lehre und des Lernens, aber auch mit in die Hochschulorganisation getragen. Positive Vorgehensweisen – wie zum Beispiel das Home-Office für Mitarbeitende in der Verwaltung –, die sich als tragend erwiesen, wurden übernommen. Die Verteilung von Präsenz- und Online-Lehre sowie die Bedeutung des physischen Raums Hochschule wurden neu bewertet. Es zeigt sich jedoch auch, dass nicht alle Entwicklungen auf der Krisensituation der Pandemie beruhen, sondern viele Neuerungen bereits zuvor angestoßen wurden und dadurch einen Schub erhielten. Die Bestrebungen der Ministerien werden im Folgenden vorgestellt.

Pläne zur Hochschulentwicklung der Bundesländer

Auf der Steuerungsebene der Bundesländer hinsichtlich der Hochschulpolitik lassen sich in den Hochschulvereinbarungen und -entwicklungsplänen neben den Themen der Nachhaltigkeit, Diversität und Profilbildung auch die Bestrebungen zur Verbesserung der Lehre, der Digitalisierung und des Hochschulbaus finden. In den Hochschulentwicklungsplänen entfalten die Hochschulen intern ihre mittelfristige Strategie und Ausrichtung, die zum einen die Third Mission, die Informationstechnologie und Internationalisierung umfasst. Zum anderen werden auch die klassischen Themen wie Forschung, Lehre und deren (Selbst-)Organisation mit ihren Strukturen und Prozessen inkludiert, ohne im Einzelnen auf die Umsetzungs- und Maßnahmenplanung einzugehen. So gilt für viele Hochschulen nach wie vor, ein Leitbild der Lehre zu entwickeln, oder neue Lehr- und Lernformate (digital, online und in Präsenz) zu gestalten und die erwünschte System-Akkreditierung zu erlangen.

Ein zentraler Aspekt der Landeshochschulentwicklung ist die Qualität der Lehre. Ein Begriff, der nach wie vor nicht definiert ist. Zum einen umfasst die Qualität der Lehre die Struktur- und Potenzialqualität, die Rahmenbedingungen, den Einsatz der Medien und die Qualifizierung der Lehrenden. Zum anderen gehören aber auch die Curricula, die Didaktik und die Lernformen sowie die Ergebnisqualität, die sich in Noten, Employability und den 21st Century Skills beschrei-

ben lässt, hinzu. Welchen Fokus die Bundesländer dabei setzen und welche Elemente der Qualität der Lehre sie unterstützen, ist individuell unterschiedlich ausgeprägt.

Qualität der Lehre

Alle Landesministerien verfolgen das Ziel, die Studienerfolgsquote zu steigern. Hierfür setzen sie auf Kooperationen, die zum Teil die Verwaltungsapparate zusammulegen, oder einen Schwerpunkt, wie beispielsweise die Lehrer- und Lehrerinnenbildung oder die Digitalisierung. Viele Bundesländer regen in den Vereinbarungen dazu an, die Qualitätssicherung innerhalb der Hochschulen zu erweitern, auszubauen und konsequent weiterzuverfolgen.

Nordrhein-Westfalen sieht in landesweiten Vergleichen – und dem daraus resultierenden Wettbewerb – eine Möglichkeit, den Erfolg der gesamten Hochschullandschaft des Landes zu steigern. (HVN RW 2022, 3) Brandenburg strebt hinsichtlich der Profilierung der Hochschule eine „komplementäre Spezialisierung“ (Hep_BB, 2013, 26) an, die eine möglichst große Fächerabdeckung durch die Hochschulen vorsieht.

Viele Landesministerien wollen zudem die Durchlässigkeit erhöhen, um damit mehr Studierende gewinnen und dem Fachkräftemangel begegnen zu können. Berlin plant schulnotenunabhängige Zulassungsverfahren, will die Möglichkeiten des Teilzeitstudiums erhöhen und internationale Studierende gewinnen. (BCB 2021, 3) Insgesamt spielt die Internationalisierung ebenso eine große Rolle, wie die Einführung von innovativen Lehr- und Lernformen, die auch durch die Digitalisierung gestützt werden sollen.

Auch die hochschuldidaktische Weiterbildung der Lehrenden lässt sich in den Vereinbarungen der meisten Bundesländer finden. Zudem wird die Verbesserung der Betreuungsrelation, oftmals über die Verstetigung von Stellen und den Ausbau des Mittelbaus, angestrebt. In die Verbesserung der Qualität der Lehre spielt auch die Digitalisierung hinein, sodass diese im nächsten Abschnitt weitergehend betrachtet wird.

Hierbei spielt nicht nur der technische Aspekt, wie eine sinnvolle WLAN-Ausleuchtung der Hochschule oder das digitale Rollen- und Nutzungskonzept eine Rolle, sondern auch die Digitalisierung der Lehr- und Lernformen, die Online-Lehre, das digitale Prüfungswesen, der Datenschutz und nicht zuletzt die Digital Literacy aller Hochschulangehörigen. Deutlich wurde, dass die Digitalisierung der Hochschule durch die COVID-19-Pandemie einen Schub bekommen hat und viele Konzepte erprobt werden konnten. Neu hinzugekommen sind jedoch auch her-

ausfordernde technische Möglichkeiten wie ChatGPT, das nicht nur die Prüfungsformen und -kriterien verändern wird.

Digitalisierung

Die Vereinbarungen aller Landesministerien befassen sich mit den drei Themen:

- Digitalisierung der Administration,
- Lehre und
- Schaffung der notwendigen Infrastruktur in den Hochschulen.

Brandenburg, Schleswig-Holstein, Hessen, Niedersachsen oder auch Nordrhein-Westfalen sehen Synergiemöglichkeiten in hochschulübergreifenden Kooperationen. In einigen Bundesländern wird auch die Nutzung freier Bildungsmaterialien (OER) angeregt, Baden-Württemberg sieht die Hochschulen hier als Produzentinnen (BW 2022, 33).

Ein weiteres Thema, welches alle Ministerien in diesem Zusammenhang beschäftigt und in den Verhandlungsprozess mit den Hochschulen eingebracht wird, ist die Qualitätsverbesserung der Lehre, nicht nur hinsichtlich innovativer Lehr- und Lernformate, sondern auch mit Blick auf die digitalen Angebote. Niedersachsen führt in diesem Zusammenhang Digitalisierungsprofessuren ein, und auch Bayern hat im Rahmen der Hightech-Agenda 100 Professuren für den Bereich der KI und weitere 20 Professuren zur Anpassung des Studienangebotes eingerichtet (Hightech-Agenda Bay 2019, 5–6)

Bremen will die Möglichkeiten der digitalen Lehre sowie des Lernens und Prüfens dahingehend nutzen, um die Hochschulen weiter zu öffnen und der Gesellschaft zugänglich zu machen (WPBremen 2019, 21). Thüringen sieht in der Digitalisierung eine erfolgsversprechende Möglichkeit zur weiteren Profilbildung der Hochschulen. (HEPTH 2018, 8)

Wichtig ist für alle Hochschulen, die digitalen Kompetenzen zu stärken und das selbstgesteuertes, individuelles Lernen zu unterstützen. Ziel ist es unter anderem, das Lehren, Lernen und Prüfen zeitlich, räumlich und didaktisch zu flexibilisieren. Baden-Württemberg sieht die digitalen Kompetenzen als Teil des Curriculums und will Studierende stärker in die Entwicklung einbeziehen, um eine gute Mischung aus Präsenz und Online zu erreichen (BW 2022, 19).

Allen Bundesländern ist bewusst, dass dazu nicht nur eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Technik in den Hochschulen erforderlich ist, sondern auch die rechtlichen Rahmenbedingungen sowie die Lehr- und Lernräume angepasst und weiterentwickelt werden müssen. Hierfür finden sich in den Program-

men von Berlin, (BKV 2023, 97) Niedersachsen (KOVNS 2022, 68) und Bremen (KOBremen 2023) Passagen, die dieses ausdrücklich einfordern.

Herausfordernd wird die Digitalisierung der Lehre auch dadurch, dass die Errichtung digitalisierungs-kompatibler Räume ein längerer Prozess ist und dadurch den schnellen technologischen Entwicklungen hinterherhinkt. Hinzukommt, dass die Nutzungsstrukturen, die Heterogenität der Studierenden und damit die Vielfalt der Bedürfnisse sowie die Anzahl der Studierenden sich digital schneller und einfacher adaptieren lassen als in den Hochschulbauten.

Hochschulbau

Der Hochschulbau ist eines der drängendsten Themen in der Hochschulwelt. Durch den entstandenen Sanierungsstau der letzten Jahrzehnte, die klimawandelbedingten erforderlichen energetischen Renovierungen sowie die Erfordernisse durch den technologischen Wandel sind kluge Konzepte und Lösungen vonnöten, um die Hochschulbauten zu modernisieren.

Hinzu kommen die sich verändernden Anforderungen an die Lehr- und Lernräume und die steigende Heterogenität der Gruppe der Hochschulangehörigen. Denn nicht nur die Studierenden benötigen mehr Flexibilität, sondern auch die Mitarbeitenden. Hierzu hat der Wissenschaftsrat ein Positionspapier (WR 2022) verfasst, welches viele dieser Themen anspricht und wertvolle Hinweise liefert.

Eine weitere Herausforderung im Hochschulbau resultiert aus der steigenden Autonomie der Hochschulen. Hierbei stehen vor allem die Bauherrnereignenschaft sowie die Mieter-/Vermietermodelle und damit die Finanzierung und die Kompetenzen auf dem Prüfstand.

Diese Kompetenzen sind zurzeit noch sehr breit verteilt. Die Hoheit für den Hochschulbau liegt oft bei den Finanzministerien. Die Wissenschaftsministerien haben beratenden Einfluss und zwischen beiden sitzt die liegenschaftsverwaltende Behörde. Die Hochschulen können Bedarfe und Vorschläge einbringen und weitere Expertinnen und Experten sowie Stakeholder nehmen Einfluss. Dass dieser Prozess mit den dazugehörigen Abstimmungsschleifen lang ist und oftmals von den realen Bedarfen überholt wird, leuchtet ein und ist auch in den politischen Gremien bekannt.

Wirft man einen Blick auf die den Hochschulbau betreffenden Diskussionen in den Landtagen, so lassen sie sich – exemplarisch an dem Protokoll der Debatte der 7. Wahlperiode 80. Sitzung am 06.05.2022 des Thüringer Landtags (TL 2022) – wie folgt darlegen. Zugrunde liegt dieser Diskussion ein Antrag zur *Hochschulbauplanung Thüringen 2023* (Dr-Th 2022).

Von allen Fraktionen wurde in Thüringen der Bedarf nach Sanierung und Neubauten anerkannt, und alle Fraktionen waren sich einig darüber, dass die Ressourcen begrenzt sind und eine Priorisierung erforderlich ist. Als Lösung wurde vorgeschlagen, dass durch „ressourcenschonendes Bauen mit nachwachsenden regionalen Rohstoffen und umweltfreundlichen Betrieb enorme Einsparpotenziale an klimaschädlichen Emissionen“ (TL 2022, 36) erreicht werden können, der Bund stärker beteiligt werden soll, die Verantwortung an die Hochschulen übertragen werden kann oder privates Kapital hinzugezogen werden könnte (TL 2022, 37).

Um besser auf die Anforderungen, die aus der Gruppe der Hochschulangehörigen resultieren, reagieren zu können, wurde angeregt, „dass die Landesregierung auch hier einen Prozess initiiert, wo die Statusgruppen mit einbezogen werden“ (TL 2022, 41).

Weitere Vorschläge waren, Hochschulen ohne einen geschlossenen Campus mit in die Stadtplanung einzubeziehen (TL 2022, 41) und den Campus auch infrastrukturell öffentlich zugänglich zu machen. Hierdurch sollen Synergien mit der Wirtschaft und mit interessierten Bürgerinnen und Bürgern realisiert und der dafür notwendige Flächenbedarf zu berücksichtigen werden (TL 2022, 43).

Eine weitere Anmerkung verwies auf die bestehende Bauordnung, „weil sie einfach nicht mehr Nachhaltigkeit zulässt und den Innovationsanspruch des Freistaats konterkariert“ (TL 2022, 44). Die Entscheidungsfindung im Landtag wurde damit beendet, dass Überweisungen an den Ausschuss für Infrastruktur, Landwirtschaft und Forsten und an den Ausschuss für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft beschlossen wurden. Bei diesen Beratungen wird der Ausschuss für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitale Gesellschaft federführend sein. Auch in diesem Procedere liegt ein Grund für die langen Zeiten, die für einen Hochschulbau bis zu Realisation benötigt werden.

Die hier vorgestellten Themen finden sich in allen Koalitionsverträgen der Bundesländer wieder, wobei die einzelnen Bundesländer jeweils eigene Wege beschreiten.

Einige Bundesländer, wie zum Beispiel Baden-Württemberg, verstetigen die bisherigen Mittel. Andere, wie Mecklenburg-Vorpommern oder Bremen geben Mittel für die energetische Sanierung frei. Hessen plant das Budget für den Hochschulbau im Rahmen der dritten Runde von HEUREKA³ zu erhöhen und schafft damit Planungssicherheit bis 2031 für die Hochschulen.

Endlich haben die Bundesländer auch die Lebenswelt der Studierenden mit im Blick. Einige Bundesländer haben vor, die Wohnheime zu sanieren. Bayern

³ Hessens Hochschulbauprogramm HEUREKA: <https://wissenschaft.hessen.de/forschen/bauprogramm-heureka>.

prüft, ob die Hochschulen noch über freie Flächen verfügen, um dort weitere Studierendenwohnheime zu bauen (BayKV 2018, 20) und das Bundesministerium für Wohnen, Stadtentwicklung und Bauwesen hat im März 2023 das Sonderprogramm *Junges Wohnen* (BMWSB 2023) gestartet. Mit diesen 500 Millionen werden Aus-, Neu- oder Umbauten von Wohnheimplätzen für Studierende oder Auszubildende geschaffen.

Auf der Steuerungsebene gesteht Schleswig-Holstein den Hochschulen mehr Autonomie bei der Planung, Steuerung und Durchführung bei Baumaßnahmen und der Bewirtschaftung zu. In Kiel wird auch das Fachressort gestärkt, denn das „Ziel ist eine wissenschaftsadäquate Realisierung, die Prozesse zu straffen und damit die Realisierungsdauer von Hochschulbaumaßnahmen signifikant zu beschleunigen“ (SHKV 2022, 37).

Auch Niedersachsen will die

Finanzmittel für große Baumaßnahmen substanziell erhöhen und die Umsetzung über die neue Landesliegenschaftsgesellschaft prüfen. [...] Langwierige Planung und Durchführung von Baumaßnahmen werden wir durch eine überjährige Zurverfügungstellung der Finanzierungsmittel sichern und zudem die Prozesse beschleunigen, Verfahrensstrukturen verschlanken und für klare Verantwortlichkeiten sorgen (KOVNS 2022,67).

Ebenso will Berlin die Bauplanung vereinfachen und beschleunigen sowie die Grenze für die eigene Bauherrenschaft anheben, um das eigenverantwortliche Steuern der Baumaßnahmen besser zu ermöglichen. Zudem wird Berlin „kooperative und innovative Formen des Hochschulbaus prüfen“ (BKV 2023, 96) und damit die Gesellschaft und die Hochschulen näher zusammenbringen. Berlin legt jedoch auch fest, dass die Hochschulen hinsichtlich des Hochschulbaus ihre Rücklagen einsetzen sollen, und dass die Mittel weiterhin gesondert auszuweisen sind und gebunden vergeben werden.

Brandenburg geht einen ähnlichen Weg und verzahnt den Hochschulbau mit der Stadtentwicklung. (KOAVBB 2019, 33) Zudem wird eine bessere Vernetzung durch den öffentlichen Nahverkehr zur verstärkten Integration der Hochschulen in die Gesellschaft geplant.

Nordrhein-Westfalen plant ebenfalls die Verfahren für die Planung und Genehmigung zu beschleunigen und es werden die Grundlagen für ein Optionsmodell gelegt, welches den Hochschulen die eigene Bauherrenschaft ermöglichen soll. (NRWKV 2022, 26) Hamburg beschreitet einen anderen Weg: Den des Liegenschaftsmanagements. Hier soll über das Mieter-Vermieter-Modell eine Kostenentlastung bei den Sanierungen für die Hochschulen erreicht werden. (KOWI 2020, o. S.)

Grundsätzlich sollten Konzepte, in denen die bauliche Konzeptionierung, die Weiterentwicklung der Infrastruktur und die Präsenzkultur der Hochschulen er-

arbeitet werden, jedoch flexibel gestaltet sein. So muss zum einen das, was sich als gut erwiesen hat, beibehalten werden, und zum anderen das, was an Neuerungen die Hochschule verbessert hat, in die Räume integriert werden können.

Auf der Ebene der Entscheidungsträgerinnen und -träger wäre eine Verschlankeung und Verkürzung der Prozessdauer wünschenswert. Diese ist jedoch aufgrund der bestehenden Strukturen nur schwerlich zu verändern. Der typische Ablauf in den Landesparlamenten ist die Bildung eines Ausschusses, der ebenso nicht jede Woche zu den Themen tagt, wie der Landtag selbst. Allein die Entscheidung über die Rahmenbedingungen und die Festlegung der Ziele verzögern die Verbesserung von Hochschulen.

Ebenso sind die Bauvorschriften eine Herausforderung, die auf der politischen Ebene angegangen werden könnten. Auch hier gilt es, neben der Entschlackung der vorhandenen Vorschriften und Verordnungen nicht nur eine Modernisierung vorzunehmen, sondern auch die vielen Einzelnormen, die jeweils geprüft werden müssen, zusammenzufassen.

Fazit

Neben der Vielzahl an Akteurinnen und Akteuren, den unterschiedlichen Ebenen, den daraus resultierenden Abstimmungsschleifen und der langen Prozessdauer ist eine der Herausforderungen des Hochschulbaus dessen Finanzierung. Als Ansätze lassen sich die Vergabe von Mitteln durch den Bund, die Aufbringung eigener Mittel der Hochschulen selbst, das Hinzuziehen privater Investoren oder Beteiligten sowie die Einbindung in die Stadtplanung, also in den kommunalen Haushalt identifizieren. Abzuwägen gilt, ob und mit welcher Strategie sich im Einzelnen für jede Hochschule weitere Optionen ergeben, die sowohl der Effektivität, Effizienz und der individuellen Zielerreichung dienlich sind als auch gleichzeitig so viel Flexibilität ermöglichen, dass der Hochschulbau zukunftssicher sein kann.

Bei dieser Analyse fiel auf, dass die Einbindung von Nutzerinnen und Nutzern zumeist ein Desiderat bildet. Dieses könnte im Hinblick auf die gesellschaftliche Entwicklung mittel- bis langfristig herausfordernd werden, da die Bauten die Lebens- und Arbeitswelt der Hochschulangehörigen mit vorstrukturiert. Sollten also deren Bedürfnisse und Bedarfe nicht angemessen berücksichtigt werden, könnte nicht nur der Studienplatz, sondern auch der Arbeitsplatz unattraktiv werden.

Begrüßenswert ist, dass die Studierendenwohnheime saniert, erweitert und modernisiert werden sollen, denn dies ist – besonders unter der aktuell angespannten Lage auf dem Wohnungsmarkt und dem gesamten Bausektor – ein wichtiger Baustein für die Attraktivität der Hochschulen. Langfristig sollte jedoch

auch hier bedacht werden, dass auch andere Bevölkerungsgruppen diese Räumlichkeiten nutzen könnten: Der Lebenszyklus dieser Bauten ist deutlich länger als sich die Studierendenzahlen prognostizieren lassen.

Zwar ist mit den Reformen der Landeshochschulgesetze ein wichtiger erster Schritt getan, um die Steuerung und Rahmung der Hochschulen an die aktuellen Bedürfnisse anzupassen, aber die Entbürokratisierung bietet noch sehr viel Potenzial, um die Prozesse zu beschleunigen und zu vereinfachen. Hier ist mit dem Gesetz zur Entbürokratisierung ein Schritt in die richtige Richtung unternommen worden, doch das Eckpunktepapier ist sehr detailliert. Die Erfüllung der Forderung des Vorsitzenden der Nationalen Normenkontrollrats (NKR), Lutz Goebel, nach einfachen und praxistauglichen Gesetzen (Anger et al. 2023) wird hingegen aufgrund des beginnenden Wahlkampfes zur Bundestagswahl 2025 und den Neuwahlen in den Bundesländern noch auf sich warten lassen.

Positiv ist, dass die Digitalisierung auch Potenziale hinsichtlich der hochschulinternen Prozesse mit sich bringt. Hier besteht die Chance, dass mit der Digitalisierung der Verwaltung das Monitoring und die vielen Berichte, die von den Lehrenden erbracht werden müssen, nun auch in der operativen Ebene angegangen werden können. Dies böte den Lehrenden die Möglichkeit, sich wieder mehr auf die Lehre zu fokussieren.

Insgesamt muten die Ergebnisse durchaus kleinteilig und behäbig an. Doch sind viele Aktivitäten Schritte in die richtige Richtung. Durch die angestrebte Verkürzung von Prozessen und Reduktion der Aufwände können die Hochschulen und die Landesministerien sich wieder dem zuwenden, was das Entscheidende ist: Gute Lehre und Forschung für die Gesellschaft und den Staat bereitzustellen.

Literatur

- Anger, A.; Olk, J.; Sigmund, T. (2023): *Gesetz zum Bürokratieabbau*. Handelsblatt Online-Ausgabe vom 30.08.2023. <https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/ampel-beschluesse-so-bewerten-experten-das-neue-gesetz-zum-buerokratieabbau/29363254.html>.
- BayKV (2018): *Für ein bürgernahes Bayern. Menschlich. Nachhaltig. Modern. Koalitionsvertrag für die Legislaturperiode 2018–2023*. https://www.fw-bayern.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Koalitionsvertrag_Gesamtfassung_2018-11-04_final_ohne_Arbeitsweise.pdf.
- BKV (2023): *Das Beste für Berlin. Ein Aufbruch für die Stadt. Eine Koalition für Erneuerung. Ein Regierungsprogramm für alle. Sozial, innovativ, verlässlich und nachhaltig. Koalitionsvertrag 2023–2026*. <https://www.berlin.de/rbmskzl/politik/senat/koalitionsvertrag/>.
- BCB (2021): *Brain City Berlin. Engagiert – Exzellent – International. Qualitäts- und innovationsoffensive der Berliner Hochschulen (2. Förderphase). Sonderprogramm zur Umsetzung des Zukunftsvertrags Studium und Lehre stärken*. https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/3_BE_Verpflichtungserklaerung.pdf.

- BMWSB (2023): „Junges Wohnen“. *Bezahlbaren Wohnraum für junge Menschen in Ausbildung schaffen*. Meldung 28.04.2023. <https://www.bmwsb.bund.de/SharedDocs/kurzmeldungen/Webs/BMWSB/DE/2023/04/junges-wohnen.html>.
- BVerfG (2000): *BVerfG, Beschluss vom 04.08.2000 – 1 BvR 1510/99 = openJur 2012, 133074*. <https://openjur.de/u/347168.html>.
- BW (2022): *Ergebnis-Dokumentation. Zukunftsworkshop Hochschulen in der digitalen Welt*. https://mwk.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-mwk/intern/dateien/pdf/Publikationen/MWK_Zukunftsworkshop_Ergebnis-Dokumentation.pdf.
- Dr-Th (2022): *Antrag der Fraktionen DIE LINKE, der SPD, und BÜNDNIS90/DIE GRÜNEN: Hochschulbauplanung Thüringen 2030* Drucksache 7/5352. https://parldok.thueringer-landtag.de/ParlDok/dokument/86505/hochschulbauplanung_thueringen_2030.pdf.
- GBI (2020): *Gesetzblatt für Baden-Württemberg Nr. 46*. <https://www.landtag-bw.de/files/live/sites/LTBW/files/dokumente/gesetzblaetter/2020/GBI202046.pdf>.
- Hep_BB (2013): *Hochschulentwicklungsplan des Landes Brandenburg bis 2025*. <https://mwfk.brandenburg.de/sixcms/media.php/9/Hochschulentwicklungsplan.pdf>.
- HEPTH (2018): *Leitlinien zur Hochschulentwicklung in Thüringen bis 2025*. https://wirtschaft.thueringen.de/fileadmin/th6/wissenschaft/Hochschulentwicklung/leitlinien_hep_2025.pdf.
- Hightech-Agenda Bay (2019): *Regierungserklärung Hightech Agenda Bayern vom 10.10.2029* https://www.bayern.de/wp-content/uploads/2019/10/hightech_agenda_bayern.pdf.
- HVNRW (2022): *„Hochschulvereinbarung NRW 2026“ zwischen der Landesregierung und den Hochschulen des Landes*. https://www.mkw.nrw/system/files/media/document/file/hochschulvereinbarung_nrw_2026_0.pdf.
- KOAVBB (2019): *Ein neues Kapitel für Brandenburg. Zusammenhalt Nachhaltigkeit Sicherheit. Gemeinsamer Koalitionsvertrag von SPD CDU Bündnis90/Die Grünen*. https://www.brandenburg.de/media/bb1.a.3833.de/Koalitionsvertrag_Endfassung.pdf.
- KOAV (2021): *Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/ Die Grünen und FDP*. <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/974430/1990812/1f422c60505b6a88f8f3b3b5b8720bd4/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1>.
- KOABremen (2023): *Veränderung gestalten: sicher, sozial, ökologisch zukunftsfest. Koalitionsvertrag für die 21. Wahlperiode der Bremischen Bürgerschaft*. <https://spd-land-bremen.de/Binaries/Binary8460/Koalitionsvertrag-2023-final-mit-U.pdf>.
- KOAVSA (2019): *Erreichtes bewahren. Neues ermöglichen. Menschen verbinden. Gemeinsam für Sachsen. Koalitionsvertrag 2019 bis 2024*. <https://www.cdu-sachsen.de/Dateien/koalitionsvertrag-2019-2024/3344108>.
- KOVMV (2021): *Aufbruch 2030. Verantwortung für heute und morgen. Für ein wirtschaftlich starkes, sozial gerechtes und nachhaltiges Mecklenburg-Vorpommern. Koalitionsvertrag zwischen SPD und Die Linke*. <https://spd-mvp.de/uploads/spdLandesverbandMecklenburgVorpommern/Downloads/Koalitionsvertrag-SPD-DIE-LINKE-MV-2021-2026.pdf>.
- KOVNS (2022): *Sicher in Zeiten des Wandels. Niedersachsen zukunftsfest und solidarisch gestalten. Koalitionsvertrag zwischen der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands (SPD) Landesverband Niedersachsen und BÜNDNIS90/DIE GRÜNEN Niedersachsen*. https://www.spdnds.de/wp-content/uploads/sites/77/2022/11/Koalitionsvertrag_2022_2027_Web-1.pdf.
- KOWI (2020): *Koalitionsvertrag Wissenschaft. Senatskanzlei Hamburg*. <https://www.hamburg.de/senats-themen/koalitionsvertrag/wissenschaft/>.
- MWK (2020): *Rektoratsgovernance. Homepage des Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg*. <https://mwk.baden-wuerttemberg.de/de/hochschulen-studium/hochschulpolitik/landeshochschulgesetz>.

- NRWKK (2022): *Zukunftsvertrag für Nordrhein-Westfalen. Koalitionsvereinbarung von CDU und GRÜNEN 2022–2027*. https://www.cdu-nrw.de/sites/www.neu.cdu-nrw.de/files/zukunftsvertrag_cdu-gruene.pdf.
- RP (2020): *Landtag beschließt neues Hochschulgesetz*. Pressemitteilung. <https://www.spdfraktion-rlp.de/presse/mitteilungen/landtag-beschliesst-neues-hochschulgesetz>.
- SA (2021): *Hochschulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt*. https://mwu.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MWU/Wissenschaft/Hochschulen/230213_Hochschulgesetz_Digital.pdf.
- SH (2022): *Hochschulreform. Hochschulgesetz*. https://www.fw-bayern.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Koalitionsvertrag__Gesamtfassung_2018-11-04_final_ohne_Arbeitsweise.pdf SHKV (2022): *Ideen verbinden – Chancen nutzen. Schleswig-Holstein gestalten. Koalitionsvertrag für die 20. Wahlperiode des Schleswig-Holsteinischen Landtages (2022–2027)*.
- TL (2022): *Protokoll der 80. Sitzung in der 7. Wahlperiode*. https://www.thueringer-landtag.de/uploads/tx_tltcalendar/protocols/zzArbeitsfassung80.pdf.
- WPBremen (2019): *Wissenschaftsplan 2025. Schwerpunkte der bremischen Wissenschaftspolitik 2020–2025*. https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/zentrale-frauenbeauftragte/Berichte/WP_2025_HAUPTDOKUMENT_13-02-19.pdf.
- WR – Wissenschaftsrat (2022): *Probleme und Perspektiven des Hochschulbaus 2030. Positionspapier*. Köln: Wissenschaftsrat. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9470-22.pdf?__blob=publicationFile&v=12.

Richard Stang

Hochschulen steuern

Perspektiven aus den Ministerien

Einleitung

Die Hochschullandschaft steht in Deutschland unter einem immensen Veränderungsdruck. Nicht nur internationale Entwicklungen wirken auf die deutschen Hochschulen in öffentlicher Verantwortung, sondern auch die privaten Hochschulen erhöhen den Druck, Veränderungen in Angriff zu nehmen. Für die Wissenschaftsministerien in den deutschen Bundesländern wird die Steuerung der Hochschulen ein immer komplexeres Unterfangen. Im Rahmen des Projektes *Lernwelt Hochschule gestalten* wurde deshalb auch ein besonderes Augenmerk auf die Positionierungen der Wissenschaftsministerien in Bund und Bundesländern gerichtet.

Auf der Basis von Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaftsministerien sollte untersucht werden, welche Perspektiven für die Gestaltung der Zukunft von Hochschulen gesehen werden. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die Frage der Steuerung gelegt. Neben den Herausforderungen, die gesehen werden, wurde auch nach der jeweiligen Strategie bezogen auf die Steuerung gefragt. Ein weiterer Aspekt waren die Veränderungen, die der Shift von Teaching to Learning für Hochschulen bedeutet, und welche Maßnahmen hier sinnvoll ergriffen werden können. Die Digitalisierung als Metathema der Hochschulentwicklung stand genauso im Fokus wie der Hochschulbau.

Dass letztendlich in zwölf Landesministerien und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Interviews geführt werden konnten, zeigt, dass diese Thematiken auch für die Ministerien von Interesse sind. Die Aufgeschlossenheit der Interviewpartnerinnen und -partner ermöglichte einen sehr guten Einblick in die Strategie des jeweiligen Bundeslandes beziehungsweise des BMBF. Auch wenn nicht auf alle Interviews in vollem Umfang in diesem Beitrag eingegangen werden kann, zeigt die hier vorgelegte Materialfülle doch wichtige Perspektiven auf, die das Steuerungs Handeln der Ministerien prägen.

Methodisches Vorgehen

Ausgangspunkt der Untersuchung war die Überlegung, die verschiedenen Perspektiven der Wissenschaftsministerien der Bundesländer sowie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) im Hinblick auf die Gestaltung der Zukunft von Hochschulen herauszuarbeiten. Im Juni 2022 wurden deshalb alle 16 Landesministerien und das BMBF mit der Bitte um ein Interview angeschrieben. Nach mehreren Nachfragen konnten letztendlich zwölf Interviews in Landesministerien und ein Interview im BMBF geführt werden. Leider konnten in vier Bundesländern keine Interviews realisiert werden, weil es auf mehrmalige Anfragen keine Rückmeldung gab beziehungsweise ein Interview abgelehnt wurde. Interviewpartnerinnen und -partner waren dabei in den meisten Fällen die Abteilungsleitungen. In einem Fall fand das Gespräch mit dem Staatssekretär statt, in einem weiteren Fall mit einer Referentin und einem Referenten. Bei einigen Interviews nahmen mehrere Vertreterinnen und Vertreter (2–3) des jeweiligen Ministeriums teil. Die Interviews dauerten zwischen 50 und 70 Minuten. Ursprüngliche Planung waren 45 bis 60 Minuten. Zwölf Interviews fanden vor Ort im jeweiligen Ministerium statt, ein Interview wurde aus Termingründen per Zoom durchgeführt. Insgesamt kam es seitens der Ministerien aufgrund anderer Verpflichtungen immer wieder zu kurzfristigen Terminverschiebungen. Im Februar 2023 wurde das letzte Interview durchgeführt.

Der Leitfaden umfasste folgende fünf Themenbereiche und Fragen:

- *Strategie*
 - Welches sind die größten Herausforderungen für die Hochschullandschaft in Ihrem Bundesland/für das BMBF?
 - Mit welcher strategischen Ausrichtung wird auf politischer Ebene versucht, diese Herausforderungen zu bewältigen?
 - Welche hemmenden und begünstigenden Elemente sehen Sie bei der Umsetzung dieser Strategie?
- *Hochschulorganisation*
 - Die Administration der Hochschulen soll weiter professionalisiert werden. Welche Wege werden hier bei Ihnen beschritten? Ist dies eine Aufgabe der Ministerien, die zum Beispiel in Form von Diversifizierung von Stellenprofilen oder auch in den Tarifen ihren Niederschlag findet?
 - In einigen Ländern wird das Selbstverwaltungsmodell wieder gestärkt (z. B. wird der Hochschulsenat wieder mit größeren Kompetenzen ausgestattet). In welche Richtung strebt Ihr Bundesland bei der Hochschulsteuerung? Wie schätzen Sie im BMBF diese Entwicklung ein?
 - Wie wird der Einbezug aller Interessengruppen, insbesondere der Studierenden, gestärkt?

- Welche Rolle spielen aktuelle Entwicklungen im pädagogischen Bereich bei der Gestaltung der Hochschulorganisation?
 - Shift from Teaching to Learning
 - Digitalisierung
 - Studierendenorientierung
- *Digitalisierung der Hochschulen*
 - Worin sehen Sie aus politischer Perspektive die größten Herausforderungen in Bezug auf die Digitalisierung der Hochschulen?
 - Welche Maßnahmen werden von Ihrem Bundesland zur Digitalisierung der Lehre (Medienkompetenz, Distance Learning, Lehrangebot etc.) ergriffen?
 - Wie wird in Bezug auf den Studienverlauf und das erfolgreiche Studium die Digitalisierung des Studiums in Ihrem Bundesland vorangetrieben?
 - Hatte die Corona-Pandemie nachhaltige Auswirkungen oder kehren die Hochschulen des Landes zu den vorherigen Strukturen zurück?
 - Inwieweit steuert das Ministerium die Entwicklungen?
- *Hochschuldidaktik*
 - Wie wird die Weiterentwicklung der Qualität der Lehre seitens Ihres Bundeslandes gefördert?
 - Welche Maßnahmen werden ergriffen, um den Stellenwert guter Lehre auch im Verhältnis zur Forschung zu erhöhen?
 - Werden im Rahmen der Third Mission Kooperationsprojekte mit der Gesellschaft gefördert?
- *Hochschulbau*
 - Der Hochschulbau ist eine große Herausforderung. Welche Strategie verfolgt Ihr Bundesland bezogen auf den Hochschulbau und dessen Anpassung an Anforderungen zeitgemäßer Lehre mit weniger Vorlesungsformaten, vermehrter Projekt- und Teamarbeit, intensiveren Austauschformaten und flexibleren Raumbedarfen?
 - Wie wird der Dialog und Verhandlungsprozess über hochschulische Lehr- und Innovationsbedarfe bezogen auf den Hochschulbau zwischen Land und Hochschule und zwischen den beteiligten Ministerien und den Hochschulen strukturiert?
 - Wie sehen Sie die zukünftige Entwicklung im Bereich des Hochschulbaus neben den Themen der ökologischen Nachhaltigkeit und der energetischen Sanierung?
- *Abschluss*
 - Was kann Ihr Bundesland von den anderen Bundesländern lernen? Was macht Ihr Bundesland besser?

Der Ablauf der Interviews orientierte sich an diesem Leitfaden. Allerdings ergaben sich öfter Situationen, die es sinnvoll erschienen ließen, die Fragen in einer anderen Reihenfolge zu bearbeiten beziehungsweise Fragen wegzulassen, weil zum Beispiel kurzfristige Terminproblematiken bei den zu Interviewenden die Zeit für das Interview begrenzten.

Die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgenommen und anschließend transkribiert. Danach fand eine sprachliche Glättung statt, da es bei den Aussagen um deren Inhalt geht. Die Interviews wurden anonymisiert und jeweils mit einem gelosten Buchstaben (A–M) kodiert, damit eine Zuordnung der Aussagen zu einem spezifischen Ministerium nicht möglich ist.

Die Auswertung der Interviews orientierte sich an der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz/Rädiker 2022; Mayring 2022). Dabei wurde vor allem deduktiv vorgegangen, da die zentralen Fragestellungen des Forschungsprojekts die Orientierung darstellten. Die Darstellung der Ergebnisse orientiert sich an den zentralen Kategorien des Leitfadens: Herausforderungen, Strategie, Perspektive Lernen/Lehren, Digitalisierung, Hochschulbau ergänzt um Third Mission und Einschätzungen bezüglich der zukünftigen Entwicklung.

Herausforderungen

Gesellschaftliche Problemstellungen

Gesellschaftliche Problemstellungen wie die COVID-19-Pandemie, der Ukraine-Krieg, der Klimawandel etc. tangieren die Hochschulen immens. Für die Ministerien stellen diese Problemstellungen große Herausforderungen dar. C macht dies deutlich:

Das sind die großen Themen, die großen Probleme in der aktuellen Zeit: Kampf einmal gegen die Klimakrise, immer noch Kampf gegen die Folgen der Corona-Pandemie im Zusammenhang mit der Klimakrise, dann auch die Wandlung der Wirtschaft; natürlich dann auch die aktuelle Gas- und Energiekrise infolge des russischen Angriffskrieges gegen die Ukraine – das sind diese ganzen großen, globalen Herausforderungen, denen wir natürlich auch hier [...] in besonderem Maße dann ausgesetzt sind. Und wo im Prinzip eigentlich das gesamte Hochschul- und Wissenschaftssystem gefordert ist, entsprechende Antworten präsentieren zu können und auch Ansprechpartner für die digitale Transformation zu sein, zu Themen wie Energiewende zu forschen. Das sind quasi unsere Herausforderungen, die dann insgesamt die gesamte Hochschullandschaft im Land betreffen und berühren. (C, Z. 10–20)

Auch I verweist auf die COVID-19-Pandemie und den Ukraine-Krieg, sieht aber auch in den Themen Nachhaltigkeit, Fachkräftemangel und Digitalisierung – hierbei besonders das Thema Künstliche Intelligenz – große Herausforderungen:

Also aktuell haben wir zwei Dinge, die die Gesamtgesellschaft betreffen, das ist zumindest in den Auswirkungen noch Corona und andererseits auch der Ukraine-Krieg. Das sind letztendlich Dinge, die auch die Hochschullandschaft natürlich beeinträchtigen, aber mehr auf einer allgemeinen Ebene, wie Energiekosten [...]. Allgemeine Probleme, die jetzt auch nicht ganz speziell den Hochschulbereich betreffen, sind: [...] Nachhaltigkeit im weitesten Sinne, das Thema Fachkräftemangel, was eben auf ganz unterschiedlichen Ebenen uns und die Hochschulen trifft und das allseits beliebte und bekannte Schlagwort Digitalisierung, was auch zehntausend Ausprägungen hat. [...] Eine Sache, die ich [...] nenne sollte, fällt aber eigentlich unter dem Bereich Digitalisierung: ein Schlagwort, was bei uns jetzt hochkommt, ist Künstliche Intelligenz, und zwar bezogen auf Prüfungen und Lehre im weitesten Sinne, aber auch sehr konkret auf Prüfungen. Das ist sicher ein Thema, was in den nächsten Monaten noch einmal hochkochen wird aus aktuellem Anlass (I, Z. 11–45)

Immer wieder werden die COVID-19-Pandemie und die Energiekrise als Problemstellungen genannt, so auch D:

Wir kommen gerade aus der Pandemie, sie zeigt auch noch Auswirkungen auch auf das Studierverhalten und vielleicht auch auf die Studierendenzahlen. Das kann man noch gar nicht absehen. Wir sind direkt danach in die Energiekrise hineingeraten, die, wie Sie ja wissen, für die Hochschulen auch große Herausforderungen birgt und auch für die öffentlichen Haushalte natürlich. (D, Z. 10–14)

G nennt ebenfalls die COVID-19-Pandemie, macht aber auch deutlich, dass der Ukraine-Krieg mit seinen Auswirkungen – wie unter anderen der Zuzug von Flüchtlingen – eine Herausforderung darstellt. Außerdem sind für G der Hochschulbau und die Personalgewinnung weitere Problemstellungen:

In der Rückschau war es für uns sicherlich Corona und jetzt natürlich, das was als Thema bleibt ist Digitalisierung als große Herausforderung. Aktuell beschäftigt uns stark auch der Ukraine-Krieg in verschiedenen Facetten, natürlich wie alle gerade die Kostensteigerungen und Energiekrise, aber [...] auch der Zustrom von Flüchtlingen. Studieninteressierte, da ist speziell das Thema Drittstaatler, die in der Ukraine studiert haben. [...] Dann Hochschulgebäude sind eine Herausforderung, die wir zu meistern haben. [...] Personalgewinnung ist ein großes Thema für die Hochschulen. (G, Z. 8–21)

Die demographische Entwicklung ist ein weiteres Thema, das von E genannt wird:

Wir haben natürlich einen negativen demografischen Trend hier, und das führt natürlich dazu, dass man versuchen muss, die Fachkräfte, die man braucht, tatsächlich auch auszubilden. (E, Z. 69–71)

Insgesamt werden von den Ministerien vielfältige gesellschaftliche Problemlagen gesehen, die den Rahmen für die Entwicklung der Hochschulen nicht einfacher machen. Allerdings wurde in den Interviews auch deutlich, dass die Ministerien die Notwendigkeit des strategischen Agierens in diesem Kontext sehen. Doch sind es nicht nur die gesellschaftlichen Problemlagen, die besondere Herausforderungen ergeben. Es sind unter anderem auch die Finanzsituation, der Fachkräftemangel und die Nachwirkungen der Bologna-Reform.

Problemlagen der Hochschulen

Neben den gesellschaftlichen Problemstellungen werden von den Interviewten auch spezifische Problemlagen der Hochschulen adressiert. Neben dem Fachkräftemangel sind das die Finanzierung, der Hochschulbau, die Personalgewinnung und die Bologna-Reform.

Der Fachkräftemangel, die Finanzierung und der Hochschulbau werden von F genannt. Beim Thema Finanzen sieht F den Wettbewerb mit anderen Haushaltsbedarfen im Land:

Die größte oder große Herausforderung ist aktuell und akut natürlich der Fachkräftebedarf. ... [Eine weitere Herausforderung ist] die Sicherstellung auch perspektivisch einer angemessenen Hochschulfinanzierung. Da sind wir natürlich jetzt mehr denn je im Wettbewerb mit anderen Haushaltsbedarfen. Und im Übrigen ist natürlich auch zu nennen das Thema Hochschulbau unter allen Überschriften: also Sanierung, reiner Neubau; auch im Sinne des „schwierigen“ Themas Flächenerweiterung. Stichwort Forschung: Forschungsbauten, Forschungsgebäude, aber auch natürlich jetzt die notwendige, gebotene Ertüchtigung mit Blick auf die Klimaschutzziele des Landes. (F, Z. 9–24)

Der Fachkräftebedarf auf allen Ebenen wird auch von L als Herausforderung herausgestellt. Doch L sieht auch Probleme bei den rückläufigen Studierendenzahlen:

Was sich jetzt so in letzter Zeit besonders herauskristallisiert hat, ist das Thema Fachkräftebedarf absichern oder abdecken. Wir stellen fest, dass die Studierendenzahlen doch leicht rückläufig sind. Das muss man natürlich jetzt beobachten, was die Ursache dafür ist. Das kann auch noch so ein Nachklapp von Corona sein, dass da sich die Dinge noch etwas wieder einschwingen müssen. Aber, da sind wir sicher nicht allein, sondern das wird alle Bundesländer mehr oder weniger betreffen, wir haben einen erheblichen Bedarf an Fachkräften. Ich kenne mittlerweile keine Branche, die von sich behaupten würde, dass da alles wunderbar sei und Fachkräfte ausreichend vorhanden [sind]. Das betrifft die Bereiche der Daseinsvorsorge, in denen der Staat selbst Arbeitgeber ist oder zumindest ein wichtiger Finanzier. Das ist das Thema Medizin. Das ist aber auch – und das eigentliche am aller stärksten – das Thema Lehrerbildung, also spricht Lehrer für die Schulen auszubilden. (L, Z. 7–19)

B sieht die Finanzierung der Hochschulen als Problemfeld:

Eine große Herausforderung ist natürlich nach wie vor die Finanzierung der Hochschulen, je nachdem, welchen Anspruch man hat. Aber ich würde schon sagen, wir haben eigentlich den Anspruch, exzellent zu forschen und auch exzellent zu lehren. Und je nachdem, mit wem man sich vergleicht auf der Welt, haben wir da noch einen Gap. (B, Z. 8–12)

Die schwierige Haushaltssituation wird von D als Problem benannt:

Die ganze Hochschulfinanzierung ist durch die Doppelbelastung der öffentlichen Haushalte durch Pandemie und Energiekrise natürlich nicht mehr so absehbar für die nächsten Jahre, wie wir uns das vor der Pandemie gedacht haben. (D, Z. 14–17)

Die Haushaltsbelastungen sieht auch M und sieht bezogen auf die Hochschulfinanzierung einen schwierigen Prozess das Land zukommen:

Wir haben jetzt natürlich diese extremen Haushaltsbelastungen durch die aktuellen Krisen – Corona-Krise und Ukraine-Krieg beziehungsweise Energiekrise als Folge davon. Also auch da muss insgesamt das Land natürlich viel Geld in die Hand nehmen und tut das ergänzend zum Bund, was natürlich extrem die Haushalte belastet. Es gibt Wirtschaftshilfen für alle Bereiche, wo vermutlich nennenswerte Beträge zusätzlich gestemmt werden müssen und ob da die Hochschulen weiterhin mit jährlichen Aufwüchsen rechnen können, ist zumindest schwierig. Also ich hoffe, dass wir das weiter hinbekommen, aber es ist ein sehr, sehr schwieriger Prozess. (M, Z. 285–292)

H sieht ein Problem darin, dass viel Aktivitäten zur Weiterentwicklung der Hochschulen über Projekte realisiert werden, und stellt die Frage, ob dies strukturbildend sein kann:

Ich versuche immer vom Ziel her zu denken, was wollen wir denn erreichen. Ist es zielführend, 50 Projekte pro Jahr oder alle zwei Jahre irgendwie zu bewilligen, die alle ein oder zwei Jahre laufen, mit möglichst kleinen Summen und wobei im Grunde genommen allein der Prozess schon eine riesige Wärme produziert, aber was kommt da strategisch heraus, was kommt da strukturbildend wirklich heraus? (H, Z. 83–87)

Auch die Personalgewinnung ist für die Hochschulen ein zunehmendes Problem, wie dies D ausführt:

Der Bereich IT-Fachkräfte an den Hochschulen, die über den öffentlichen Dienst rekrutieren über die entsprechenden Tarife, das ist eine große Herausforderung. Das betrifft nicht nur [uns], sondern alle Hochschulen. Das wird uns natürlich sehr stark zurückgemeldet. Personal für die öffentliche Verwaltung ist ein Rekrutierungsproblem. Das ist auch in der Landesregierung erkannt und da werden gerade auch Strategien entwickelt. [...] Was den Bereich wissenschaftliches Personal angeht, wäre mein Eindruck, dass wir insgesamt keine Rekrutierungsprobleme haben, aber natürlich sind wir hier im Wettbewerb um die besten Köpfe mit

anderen Bundesländern, weltweit und müssen sehen, welchen Spielraum wir haben, einmal was die finanzielle Ausstattung der Professuren angeht, aber auch die Attraktivität. (D, Z. 136–149)

Die Probleme, die sich aus dem Hochschulstandort ergeben, sind für J eine weitere Herausforderung:

Also wir haben schon Hochschulen, [...] die bessere Entwicklungsmöglichkeiten haben, was die Studierendennachfrage angeht, als die eher peripheren, also regional peripheren Hochschulen. (J, 114–116)

Bezogen auf die Problematiken aus der Bologna-Reform gibt es eine kritische Stimme. H macht deutlich, dass diese in Deutschland nicht optimal umgesetzt wurde:

Da ist mit Bologna in Deutschland etwas sehr schief gelaufen. Wir haben ja alles hineingepfropft in den Bachelor, was ging, und haben dann komisch geschaut, dass irgendwie kein Mensch mehr Lust hatte, das zu studieren oder die Studierenden reihenweise die Studiengänge nicht gepackt haben, also gerade in den Naturwissenschaften. [...] Also da kommt langsam ein Umdenken zustande, aber nur sehr langsam. Das ist ein Generationsproblem. Also wenn ich mir jetzt die jüngeren Kolleginnen und Kollegen anschau, die man berufen hat, da wird das schon ganz anders gesehen. Da ist das Kompetenzthema ein viel Wichtigeres geworden. Ich glaube, da kommen wir schon hin. Das ist eine Entwicklung. (H, Z. 282–290)

H wird deutlich und verweist auf den Innovationsstau und sieht hier allerdings auch Versäumnisse:

Ich würde jetzt einmal [die Herausforderungen auf] zwei Bausteine reduzieren. Der eine Baustein das ist eine Verbesserung der finanziellen Lage der Hochschulen. Wenn ich diesen Baustein gleich herunterbreche, dann haben wir in allererster Linie das ganze Thema Innovationsstau sprich sanieren, bauen. Da hat [unser Land] mindestens zwei Jahrzehnte lang, wenn ich das so sagen darf, fast nichts getan. (H, Z. 9–15)

Es wird deutlich, dass die finanzielle Situation derzeit eine Bremse für Innovationen an Hochschulen darstellt. Es wird zwar versucht, über Projektlinien Innovationen anzustoßen, doch verpuffen Aktivitäten nicht selten nach Beendigung der Projektphasen. Die Situation verschärft sich noch dadurch, dass sich die Personalgewinnung zunehmend als schwierig erweist und dadurch unter anderem zentrale Verwaltungsaktivitäten nicht in dem Umfang realisiert werden können, wie dies notwendig wäre. Auf der anderen Seite schafft teilweise der Studierendenrückgang Überkapazitäten, die auch wieder abgetragen werden müssen. Dies könnte perspektivisch den Konkurrenzkampf um Studierenden zwischen den Bundesländern verschärfen. In diesem Zusammenhang spielen auch die Nachwir-

kungen der Bologna-Reform eine Rolle, wenn Studierende zum Beispiel das Studium abbrechen oder gar nicht beginnen, weil die Anforderungen zu hoch sind. Doch gibt es auch hier Entwicklungen, die zeigen, dass sich die Orientierung bei der Ausrichtung des Studiums von der Wissensvermittlung stärker zur Kompetenzorientierung hin entwickelt.

Diese Problemlagen zeigen, dass es neben den Herausforderungen auf gesellschaftlicher Ebene, aus Sicht der Ministerien eben auch eine Fülle von spezifischen hochschulbezogenen Herausforderungen gibt. Ein wichtiges Thema, das sich durch die Interviews zog, war der Wettbewerb um Studierende, der sich zunehmend verschärft.

Wettbewerb um Studierende

Der Wettbewerb um Studierende ist für die meisten an der Befragung beteiligten Bundesländer eine zentrale Herausforderung. Der demographische Wandel spielt hier eine wichtige Rolle, wie es K deutlich macht:

Wir merken jetzt auch [...] den demografischen Wandel oder wir merken, dass wir von den Jahren, in denen wir über die Aussetzung der Wehrpflicht und von G 9 zu G 8 und einer erhöhter Studierneigung tatsächlich große Aufwüchse an den Hochschulen hatten, jetzt in eine Phase kommen, [...], in der es nun zunehmenden Wettbewerb um Studierende gibt. Und das wird sicherlich für die Zukunft eine große Herausforderung werden. (K, Z. 32–38)

B sieht eine Ausschöpfung des Potenzials an Studienanfängerinnen und -anfänger erreicht. Eine Lösung sieht B in der Anwerbung internationaler Studierender, macht aber deutlich, dass Deutschland hier in einem Wettbewerb mit anderen Ländern steht:

Wir haben jetzt eine Ausschöpfung von über 50 Prozent eines Jahrgangs. Damit ist das Potenzial wahrscheinlich ziemlich ausgeschöpft. Wahrscheinlich gibt es noch ein bisschen Potential in Sachen Weiterbildung und so weiter. Und wenn die Jahrgänge kleiner werden, [...] liegt aus meiner Sicht für die Hochschulen die Chance, die Herausforderung natürlich darin, internationale Studierende zu gewinnen – vielleicht auch für Deutschland zu gewinnen. Also einen Teil dieser Studierenden jedenfalls auch hier zu halten und dafür muss man eben auch attraktiv und gut sein und nicht nur den Wettbewerb über den Preis machen. Also wir sind natürlich im Vergleich zu USA oder Großbritannien sehr günstig, aber das reicht nicht nur über den Preis, wir müssen auch attraktiv sein. (B, Z. 20–28)

Das Problem Wirtschaftsentwicklung und Fachkräftemangel in Bezug auf die Entwicklung der Studierendenzahlen adressiert J:

Wir haben auf der einen Seite immer weniger Schulabgänger/-innen, die im Land tatsächlich zur Verfügung stehen. Aber nicht nur hier, sondern eigentlich auch in den benachbarten Bundesländern, und auf der anderen Seite eine prosperierende Wirtschaft. Also die Wirtschaftsentwicklung ist gerade in den letzten Jahren eher sehr positiv gewesen [...]. Es gibt aber auch viele kleine Unternehmen tatsächlich, die vermehrt Fachkräfte suchen, so dass wir wirklich zunehmend in ein Fachkräfteproblem steuern und nicht nur in der Wirtschaft, sondern auch im öffentlichen Bereich – im Bereich von Verwaltung, im Bereich soziale Arbeit, bei den Lehrer/innen sowieso. (J, Z. 11–19)

Die finanziellen Problemlagen, die sich aus zurückgehenden Studierendenzahlen ergeben, thematisiert C:

Wir merken auch, dass wir in Bezug auf die Wettbewerbsfähigkeit des Standorts, was die Gewinnung von Studierenden angeht, eine deutliche Herausforderung sehen. Also die Studierendenzahlen, vor allem die Studienanfängerzahlen sinken in den letzten Jahren etwas stärker, als uns das auch die KMK-Vorausrechnungen eigentlich aufgezeigt haben. Jetzt sind wir noch an der Ursachenforschung und müssen auch sehen, ob das ein Trend ist, der sich verstetigt oder der sich jetzt einfach als Delle ergibt. Das ist [für uns] eine große Herausforderung, weil ja auch die Hochschulfinanzierung [...] stark an den Studierendenzahlen hängt. (C, Z. 17–25)

F macht deutlich, dass die Entwicklung bezogen auf zurückgehende Studierendenzahlen nicht in allen an der Befragung beteiligten Bundesländern gleich ist. Wichtig wird für F die Analyse der Gründe:

Beim Fachkräftebedarf müssen wir jetzt in die Analyse einzusteigen und überlegen, warum entwickeln sich gerade jetzt die Studierendenanfängerzahlen [in unserem Land] so. Das ist kein allgemeiner vergleichbarer Trend in allen Ländern, da gibt es Unterschiede. [...] Wir müssen als eigentlich attraktiver Standort, weil wir sehr gute Hochschulen haben – nicht nur in der Lehre, auch in der Forschung und auch, was das Umfeld anbelangt – schauen, warum werden die Studienplätze bei uns im Moment weniger nachgefragt. Hängt es mit den Entwicklungen, wie Transformation, Unsicherheit, auch resultierend aus der Corona-Krise im Zusammenhang auch mit dem Ukraine-Krieg zusammen? (F, Z. 45–54)

Im Bundesland M zeigt sich der Rückgang in allen Bereichen, sowohl die großen als auch die kleinen Standorte sind davon betroffen:

Der Rückgang der Studierendenzahlen ist ein weiteres großes Thema. [...] Man kann nicht sagen, dass das so die großen Hochschulstandorte verschont und die kleinen, etwas provinziellen besonders hart trifft. Das geht quer durcheinander. Also wir haben erstaunlicherweise jetzt einen Rückgang querbeet durch alle Hochschulen. (M, Z. 110–115)

Wenn auch nicht überall im gleichen Maße, so zeigt sich doch eine deutliche Tendenz des Rückgangs von Studienbewerbungszahlen. Eindeutige Gründe – außer dem demographischen Wandel – lassen sich dafür nicht benennen. Es zeigt sich

allerdings, dass Hochschulen in attraktiven Großstädten mit dem Problem deutlich weniger zu tun haben, als dies bei Hochschulen im regionalen Kontext der Fall ist. Trotzdem ist abzusehen, dass dieses Problem auf absehbare Zeit für alle an der Befragung beteiligten Bundesländer eine Herausforderung darstellen wird. Dies vor allem auch vor dem Hintergrund, dass die duale Berufsausbildung auf allen Ebenen stark beworben wird, und zudem auch im Handwerk ein starker Mangel an Auszubildenden festzustellen ist. Grundsätzlich konkurrieren somit alle Ausbildungsbereiche um die Schulabgängerinnen und Schulabgänger.

Wettbewerb zwischen den Bundesländern und Hochschulen

Betrachtet man die Entwicklung bei den Zahlen der Studienplatzbewerberinnen und -bewerber in Deutschland, wird deutlich, dass sich die an der Befragung beteiligten Bundesländer perspektivisch um weniger werdende Bewerberinnen und Bewerber bemühen werden müssen. Der Wettbewerb zwischen den Bundesländern wird zunehmen. Das sieht auch J so:

[Es geht darum,] attraktiv zu sein und hinreichend profiliert zu sein, dass es den Hochschulen auch gelingt, überregional Studierende anzuziehen. Und nicht nur aus [unserem Bundesland] die Schulabsolventen zu bekommen, sondern auch für Studierende aus dem Ausland und aus anderen Bundesländern attraktiv zu sein. (J, 24–27)

Dabei wird die Attraktivität der Hochschulorte eine wichtige Rolle spielen. Die Konkurrenz zwischen attraktiven und weniger attraktiven Standorten benennt B:

Ich wünsche mir, dass man den Rückgang der Studierenden nutzt, einerseits eben, um Studierende aus anderen Teilen der Welt zu gewinnen und zum Zweiten die Qualität zu verbessern. Und da sehe ich an beiden Stellen noch Luft. Natürlich gibt es eine Konkurrenz. Es wird attraktive und weniger attraktive Standorte geben. (B, Z. 38–41)

Auch die Konkurrenz zwischen den Hochschulen in einem Land steigt an, wenn zum Beispiel attraktive Studiengänge von immer mehr Hochschulen angeboten werden. Aus Ministeriumssicht wünscht sich G eine bessere Abstimmung zwischen den Hochschulen:

Was wir uns auch noch stärker wünschen würden, dass die Hochschulen sich untereinander besser abstimmen bei ihren Studiengängen. (G, Z. 179–181)

Die Frage, die sich in diesem Zusammenhang stellt, ist: Welche Faktoren machen einen Standort attraktiv? Für viele junge Menschen scheinen vor allem Großstädte einen Anziehungspunkt darzustellen. Dies verwundert insofern, dass gerade die Kosten in den Großstädten für Studierende vor allem wegen der Mietpreise deutlich höher sind als in kleineren Städten. Auch dürfte das Renommee der Hochschule, das sich aus verschiedenen Faktoren speist, eine Rolle spielen.

Betrachtet man die Ergebnisse der Studierendenbefragung in Deutschland von 2021 wird deutlich, welche Faktoren bei der Wahl des Hochschulortes eine Rolle spielen (Kroher et al. 2023, 53) (siehe Abbildung 1). Hier zeigt sich, dass neben der gewünschten Fachrichtung (83,3% bewerten dies mit wichtig und sehr wichtig) die Attraktivität von Stadt und Umgebung eine (sehr) wichtige Rolle (44,2%) spielen. Günstige Lebensbedingungen am Hochschulort sind für 34,6 Prozent (sehr) wichtig, die Tradition und der Ruf der Hochschule sind für 32,1 Prozent (sehr) wichtig.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch der Blick auf die Bedeutung der Faktoren in Bezug auf Bildungsherkunft:

So ist für knapp 30 Prozent der Studierenden aus akademischem Elternhaus das Abschneiden bei Rankings ein (sehr) wichtiges Hochschulwahlmotiv im Vergleich zu knapp 23 Prozent der Studierenden aus nicht-akademischem Elternhaus. Statistisch signifikante Unterschiede zeigen sich auch für die internationale Ausrichtung sowie die Tradition und den Ruf der Hochschule. Für knapp 27 bzw. gut 34 Prozent der Studierenden aus akademischem Elternhaus sind die internationale Ausrichtung der Hochschule und deren Tradition bzw. Ruf ein entscheidendes Hochschulwahlmotiv (im Vergleich zu 19,7 bzw. 29,6 Prozent der Studierenden aus nicht-akademischem Elternhaus). [...] Studierende aus akademischem Elternhaus beziehen bei der Hochschulwahl außerdem die Attraktivität der Stadt und Umgebung stärker in ihre Entscheidung ein: Für rund 50 Prozent von ihnen ist dies ein (sehr) wichtiges Hochschulwahlmotiv, aber nur für gut 38 Prozent der Studierenden aus nicht-akademischem Elternhaus. (Kroher et al. 2023, 54)

Die Analyse von Kroher et al. macht deutlich, dass sehr unterschiedliche Faktoren eine Rolle bei der Wahl des Hochschulstandortes spielen. Dies bedeutet, dass bei der Strategie zur Entwicklung der Attraktivität eines Hochschulstandortes auch diese unterschiedlichen Faktoren einbezogen werden müssen, wobei eben nicht alle Faktoren beeinflussbar sind.

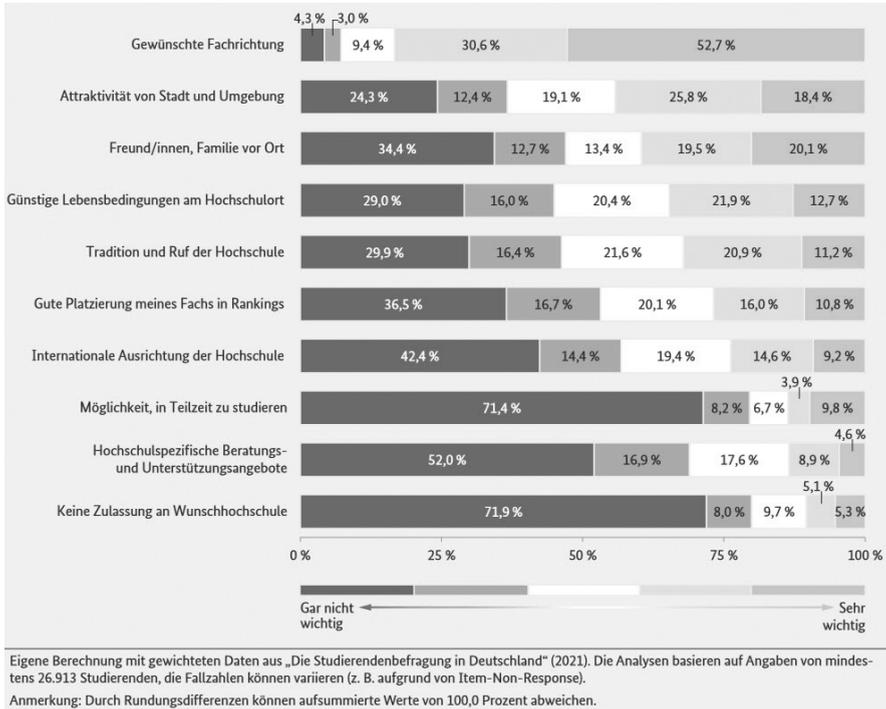


Abb. 1: Bedeutsamkeit der Hochschulwahlmotive von Studienanfänger/innen (in %) – Studierende in Bachelor- und Staatsexamensstudiengängen, erstes bis drittes Fachsemester (Quelle: Kroher et al. 2023, 53)

Die (soziale) Heterogenität der Studienanfängerinnen und -anfänger an Hochschulen hat in den letzten Jahren zugenommen (Genecker-Stricker 2023, 227). Die Heterogenität der Studierenden wird auch von Interviewten als Herausforderung gesehen.

Heterogenität bei den Studierenden

Im dem Maße, in denen die Zugänge zu einem Studium in den letzten Jahren erweitert wurden, unter anderem durch die Möglichkeit, sich mit einem Meisterabschluss oder mehrjähriger Berufserfahrung (Weber/Rindleisch 2023, 125) für ein Studium bewerben zu können, nimmt auch die Heterogenität der Studierenden zu. Deshalb erstaunt es nicht, dass A neben Themen wie Digitalisierung und Inter-

nationalität auch die Heterogenität der Studierenden als eine Herausforderung ansieht:

Es sind natürlich die klassischen Themen Digitalisierung, Internationalisierung. Aber immer wieder kommen wir natürlich auch auf das Thema Heterogenität. (A, Z. 12–13)

Der politische Wille, Studierende mit unterschiedlichen Biografien und Begabungen an die Hochschulen zu bringen, stellt für die Hochschulen eine Herausforderung dar, wie A weiter ausführt.

Heterogenität oder sogar Vielfalt der Studierenden, das ist ja auch politisch gewollt. [...] Alle Biografien und Begabungen sollen Platz in der Hochschule haben können, wenn sie ein Studium aufnehmen wollen, [...] auch Personen, die mit beruflichem Abschluss an die Hochschule wollen, Personen, die mit Kinderbetreuung oder mit Pflege zu tun haben, Personen, die neben dem Studium arbeiten. (A, Z. 39–45)

Das Thema Heterogenität wird in Zukunft an Bedeutung gewinnen. Die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Studienanfängerinnen und -anfänger, die unterschiedlichen Lebenslagen etc. werden veränderte Strategien erfordern. Auch das fehlende Engagement von Studierenden in den Gremien der Hochschulen wird als Herausforderung gesehen.

Engagement der Studierenden

Um Hochschulen zukunftsorientiert zu gestalten ist es wichtig, auch die Studierenden in die Strategieentwicklung einzubeziehen. Allerdings wird fast durchgängig festgestellt, dass sich immer weniger Studierende in der Selbstverwaltung von Hochschulen engagieren (Seibel 2023). Bereits 2017 wurde in der Zusammenfassung zum 13. Studierenden-Survey an Universitäten und Fachhochschulen festgestellt, dass sich nur ca. fünf Prozent der Studierenden aktiv in der studentischen Selbstverwaltung (z. B. AStA) beteiligen und was sich noch dramatischer darstellt, der Anteil der Studierenden, die sich für die Selbstverwaltung an Hochschulen interessieren von 42 Prozent (2001) auf 32 Prozent (2016) reduziert haben und somit die desinteressierten Studierenden von 51 Prozent (201) auf 61 Prozent (2016) zugenommen haben (BMBF 2017, 21).

Auch wird darauf hingewiesen, dass die Mitwirkung an Gremien und das Interesse daran deutlich zurückgegangen ist:

Der kleine Kreis der Studierenden, die in den Gremien der Hochschule wie Senat oder Konzil mitwirken (zwischen zwei und drei Prozent), hat ebenfalls mehr und mehr sein Publikum unter den Studierenden verloren: Nur noch 22 % der Kommilitoninnen und Kommilito-

nen äußern Interesse daran; Anfang des Jahrtausends war es noch nahezu ein Drittel (31 %). Der Anteil Studierender, der sich für solche Gremienarbeit an der Hochschule gar nicht interessiert, hat sich von 63 % auf 73 % erhöht. (BMBF 2017, 22)

Dieser Trend dürfte sich seit 2016 noch verschärft haben.

I beschreibt die Problematik des Engagements von Studierenden sehr eindrücklich und weist auf die Herausforderungen hin, denen Studierende von Beginn ihres Studiums an ausgesetzt sind:

Studierende können bei uns in ganz vielen Bereichen sehr ernsthaft mitreden. Nur einmal als Beispiel: diese [Qualitätsmittel]. Da sind Studierende sozusagen die Mitentscheidenden, wenn es um die Verteilung geht. Und auch ansonsten gibt es in vielen Gremien in [unseren] Hochschulen mit hohem oder sehr hohem Entscheidungsanteil der Studierende. Das ist das eine, also das heißt, im Prinzip sind diese Vorkehrungen getroffen. Die Kehrseite ist, seit Jahren hören wir, dass Studierende nicht mehr mitmachen wollen. Also wo bekommen Sie jetzt noch jemanden her, der für den Senat kandidiert? Oder wo bekommen Sie jemanden her, der für die Kommission [Qualitätsmittel] zur Verfügung [steht]. Ist auch so eine Kommission, die kennt keiner. Da kommen Sie an die Hochschulen und sagen: „Kannst Du hier bei dieser Kommission mitmachen?“ Und dann so: „Was ist das denn?“ [...] Warum bekommen Sie sie nicht? Weil sie gehen ins Studium, haben derzeit noch richtig Druck so nach dem Motto „Du musst das und das und das schaffen, um überhaupt auch nur annähernd in der Regelstudienzeit fertig zu werden.“ Sie sind arbeitstechnisch vielleicht nicht ganz so gut drauf [...]. Also müssen sich viel mehr sortieren und haben vom ersten Tag des ersten Semesters an richtig Stress. Also natürlich gibt es Überflieger, die kommen überall durch, aber der Durchschnitt hat richtig Stress. So, und er sieht dann schon am Ende des ersten Semesters kommt die Klausurenphase, da muss ich für zehn Fächer etwas lernen. Was macht er denn? Er kommt doch nicht auf die Schnapsidee und geht dann noch in irgendein Gremium, das ihn womöglich sechs Stunden die Woche kostet und wo er dann herumdiskutiert und sich dann letztendlich nur an den Kopf fasst und sagt: „Was war das denn hier? Was mache ich hier überhaupt?“ Das heißt, wir haben einerseits tolle Angebote, wo Studierende alle mitentscheiden können, aber die Studierenden, die Sie da auch gerne hätten und die da auch gerne mitentscheiden sollten, die haben einfach andere Schwerpunkte. (I, Z. 266–291)

Hier wird deutlich, warum das Engagement von Studierenden nicht mehr so ausgeprägt ist, wie das früher war. Viele Hochschulen berichten darüber, dass es schwierig ist, Studierende für die Gremien zu finden. Hier bedarf es in Zukunft veränderter Anreizsysteme.

Wirft man einen Blick auf die Herausforderungen, die in den Interviews genannt wurden, zeigt sich, wie vielschichtig diese sind. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, mit welchen Strategien diese Herausforderungen bewältigt werden können?

Strategie

Die strategische Ausrichtung der Entwicklung von Hochschulen ist zentral für deren Zukunftsfähigkeit. In den Interviews wurde deutlich, dass sich die strategische Ausrichtung der befragten Bundesländer ähneln, aber auch länderspezifische Strategien zur individuellen Zielerreichung vorliegen.

Ausrichtung

Nicht nur im Hinblick auf die Fachkräfteausbildung wird von E ein wichtiges Feld für die Weiterentwicklung gesehen, sondern auch in Bezug auf die Forschung:

Um diesen Transformationsprozess und diesen Strukturwandel [...] zu begleiten, da sind die Hochschulen, ist die Wissenschaft von enormer Bedeutung. Nicht nur die Fachkräfte auszubilden, die für die neuen Produktionsverfahren oder für die neuen Produkte, für die Produktpalette notwendig sind, sondern eben auch, dass Forschung einen Beitrag dazu leistet und einen Beitrag zur Diversifizierung der Struktur. (E, Z. 120–127)

J sieht einen wichtigen strategischen Fokus, zukünftige Entwicklungen stark in Kommunikation mit den Hochschulen voranzutreiben und nicht von oben herab Vorgaben zu machen. Dabei wird auch deutlich, dass es dabei nicht nur um Lehre und Forschung geht, sondern auch um die Kommunikation mit Gesellschaft und Wirtschaft:

Also im Prinzip sind es natürlich erst einmal die typischen Instrumente der Hochschulsteuerung, die wir haben, an denen wir kontinuierlich arbeiten und auch im Dialog mit den Hochschulen arbeiten. Also das ist für uns eigentlich immer ein ganz wichtiger Aspekt, dass wir hier nicht versuchen, irgendwie im stillen Kämmerlein zu sitzen und nur Ansagen machen, was die Hochschulen zu machen haben, sondern das auch dialogisch erarbeiten und gemeinsam mit den Hochschulen entwickeln. Wenn man die Kaskade der Steuerungsinstrumente, die uns zur Verfügung stehen und die wir nutzen, so ansieht, dann fängt das erst einmal an beim Hochschulgesetz mit den Aufgaben für die Hochschulen, die sich ja auch in den letzten Jahrzehnten [...] ein Stückchen weit erweitert haben. Es ist eben nicht nur noch Lehre und Forschung, sondern Transfer in die Gesellschaft, in die Wirtschaft ist mit dazugekommen, Weiterbildung ist mit dazugekommen, alles explizit definierte Aufgaben. [...] Wir stärken jetzt strukturelle Entwicklungen bei den Fachhochschulen beispielsweise durch Qualifizierungsprofessuren, dass sie auch da bei der Fachkräftegewinnung bessere Chancen haben, gute Professoren/-innen zu finden und auch Nachwuchskräfte selbst mit heranbilden können. Wir stärken die HAWs durch ein Programm mit Promotionsmöglichkeiten für HAWs in einem hochschulübergreifenden Kolleg [...]. Das sind so strukturelle Sachen, die wir mit jetzt erst einmal dem Hochschulgesetz machen. (J, Z. 32–54)

Auf die Erfahrung und Kompetenz der Hochschulen baut auch D bei der zukünftigen Entwicklung. Innovative Lehr- und Lernformen sowie die Optimierung von Studien- und Lehrbedingungen stehen hier im Fokus:

Wir haben viele Einrichtungen mit großer Erfahrung und Kompetenz. Das ist ein Schwerpunkt unserer Verpflichtungserklärung für die Umsetzung des Zukunftsvertrags und eben der Hochschulinitiative. Und die Bausteine sind einmal innovative Lehr- und Lernformen, die Optimierung von Studien- und Lernbedingungen gerade für eine immer heterogener werdende Studierendenschaft, didaktische Weiterbildung und natürlich die Weiterentwicklung von Qualitätssicherungsinstrumenten. Ich finde aber auch, dass die Schaffung von Dauerstellen einen bedeutenden Beitrag für die Steigerung der Lehrqualität leisten kann. (D, Z. 398–405)

In der Internationalisierung sieht L einen Ansatzpunkt für die zukünftige Entwicklung der Hochschulen. Dabei spiegelt diese Perspektive auch die Ausrichtung der Landespolitik bezogen auf die Gewinnung von ausländischen Fachkräften für den Arbeitsmarkt wieder:

Also zum einen wollen wir die Studentenzahlen gerne halten. Das ist eine gewisse Herausforderung. Das heißt, da werden wir auch stärker darauf setzen müssen, Studierende aus dem Ausland noch zu gewinnen, [...] Und was da noch besser gelingen muss, ist eben, dass wir hier nicht nur „Durchlauferhitzer“ sind, sprich wir bilden aus, sie gehen wieder, freuen sich und das war alles schön kostenfrei, wunderbar, der Steuerzahler hat es bezahlt. Also dass wir stärker uns darauf fokussieren, dass die hier ausgebildeten internationalen Fachkräfte eben auch für den Arbeitsmarkt hier interessiert werden für die Firmen, die hier vor Ort sind. Das ist eine übergreifende Strategie [in unserem Land]. [...] Dies ist am Ende eine Strategie, die die ganze Staatsregierung sich auf die Fahnen geschrieben hat, dass es darum gehen muss, eben auch internationale Fachkräfte zu gewinnen, zu generieren. Und da wird es Branchen geben, die damit gut umgehen können, es wird andere geben, auch sicher abhängig vom Standort, die sich da noch schwertun. (L, Z. 79–94)

Auch im Bundesland M wird auf eine stärkere Internationalisierung gesetzt. M zeigt aber auch die Probleme dabei auf, die Internationalisierung weiter zu intensivieren. Gleichwohl sieht M hierin eine sinnvolle Strategie:

Wir haben durchaus einen nennenswerten Zuwachs von internationalen Studierenden [...]. Bei der Internationalisierung, da versuchen die Hochschulen intensiv anzusetzen und da so etwas wie eine organisierte strategische Willkommenskultur zu etablieren mit entsprechenden Einheiten, auch Beratungseinheiten an den Hochschulen. Englischsprachige sowohl Studienangebote als auch Betreuungen sollen immer mehr ausgebaut werden. Und zur Betreuung noch so etwas wie so ein Buddy-System oder Ähnliches ist auch gerade für internationale Studierende von ganz großer Bedeutung. Da gibt es eben auch Beratungen mit den Hochschulen, so etwas noch flächendeckend möglichst auszubauen. Beim Personal muss man da auch ansetzen, also internationale Komponente oder interkulturelle Kompetenzen aufzubauen. Das ist ja auch nicht überall vorhanden. Und damit natürlich auch so etwas Tri-

viales wie die Sprachkompetenzen. Auch das ist hier gerade beim älteren Personal auch nicht so vorzusetzen. (M, Z. 324–336)

Ziel – und Leistungsvereinbarungen

Die durchgreifende Steuerung der Entwicklung durch die Ministerien wird teilweise als nicht zielführend angesehen. K sieht ein Problem darin, wenn die Steuerung durch das Ministerium zu detailliert erfolgt:

Ich glaube, es wird dann tatsächlich auch schwierig, wenn zu viel an Detailsteuerung aus dem Ministerium kommt. Das hat auch etwas mit den richtigen Entscheidungen zum richtigen Zeitpunkt zu tun. Das hat aber auch etwas mit Akzeptanz von Entscheidungen zu tun. Und da, glaube ich, funktioniert das aus meiner Perspektive hier eigentlich ziemlich gut [...] und würde das jetzt auch nicht verändern wollen. (K, Z. 237–241)

Trotzdem müssen Ministerien auch Entscheidungen treffen, die nicht unbedingt auf Antrieb von den Hochschulen mitgetragen werden. J sieht aber auch die Notwendigkeit, nicht zu viele Ziele zu formulieren, damit auch noch Freiheitsgrade vorhanden sind:

Dann haben wir die Hochschulverträge, die wir mit den Hochschulen abschließen [...], wo wir auch gemeinsam mit den Hochschulen verschiedene Ziele vereinbaren, die sie einhalten sollen. Die sind auf ganz unterschiedlichen Abstraktionsgraden oder werden sie sein. Wir haben uns jetzt mit den Hochschulen darauf verständigt, dass die Hochschulen selbst weniger Ziele definieren sollen als bisher [...], damit es einen Orientierungswert gibt, der aber nicht in Stein gemeißelt ist, so dass die Hochschulen dann auch gezwungen sind, sich selbst zu überlegen, wo sie hinwollen. Und dann werden wir darüber diskutieren. Und dann wird es sicherlich auch Ziele geben, die das Land vorgibt, wo die Hochschulen vielleicht gar nicht so sehr aus eigenem Antrieb, also jedenfalls nicht die Hochschulleitung aus eigenem Antrieb hingehen, weil sie manche Sachen auch als lästig empfinden oder hinderlich. (J, Z. 67–78)

Ziel- und Leistungsvereinbarungen spielen eine zentrale Rolle bei der Steuerung von Hochschulen. Dadurch können die Ministerien auch Entwicklungen fördern, indem Erwartungen formuliert werden und durch Kennzahlen operationalisiert werden:

Wir sind im regelmäßigen Austausch mit den Hochschulen und unsere wesentliche Steuerung läuft über Ziel- und Leistungsvereinbarungen und da haben wir eine Grundlage gemeinsam mit unseren Hochschulen geschlossen. [...]. Da haben wir Erwartungen formuliert, da sind Leistungsdimensionen definiert worden, jeweils mit Kennzahlen hinterlegt. Da haben wir auch schon so Ideen zu bestimmten Schwerpunktthemen des Landes, die wir als Schwerpunktthemen identifiziert haben. (C, Z. 25–31)

Ziel- und Leistungsvereinbarungen werden auch von M als wichtiges Element zur Steuerung der Hochschulen durch das Ministerium angesehen. In den Vereinbarungen werden dann auch konkrete Themen adressiert wie zum Beispiel Betreuungsangebote für Studierende oder die Weiterentwicklung von Lehrkonzepten:

Im Bereich der Hochschulsteuerung sind das Vereinbarungen mit den Hochschulen in der Rahmenvereinbarung und in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen, dass [...] die Hochschulen Strategien entwickeln, das Studium zu verbessern im Hinblick auf die Verhinderung des vorzeitigen Ausstiegs, Studienerfolgsquoten zu verbessern. Dann auch Vereinbarungen, zu kleinteilige Diversifizierungen und Spezialisierung zu vermeiden und Betreuungsangebote für Studierende zu etablieren und Lehrkompetenzen weiterzuentwickeln. (M, Z. 544–550)

G sieht in großen Strategiepapieren, die Hochschulen Vorgaben machen, die mit deren Alltag wenig zu tun haben, eher ein Problem. G sieht die Aufgabe des Ministeriums darin, gute Rahmenbedingungen für die Hochschulen zu schaffen und die Strategie dann mit den Hochschulen abzustimmen, denen G die Expertise für die Strategie zuschreibt:

Also wir sind ein bisschen weg von den großen Strategiepapieren, die eher entkoppelt von den Hochschulen Vorgaben machen. [...] Jetzt sind wir in einer Phase, so nehmen wir das jedenfalls wahr, wo wir einen starken Schulterschluss mit den Hochschulen suchen. Wir sehen unsere Aufgabe darin, möglichst verlässliche, gute Rahmenbedingungen zu schaffen. In den Hochschulen sehen wir grundsätzlich die Expertise für die Strategien. Das gleichen wir dann ab und lassen dann unsere Punkte mit einfließen, also stark eher konsensorientiert. (G, Z. 54–61)

Auf die Komplexität der Aufgabe weist A hin, macht dabei aber auch deutlich, dass Hochschulen keine agilen Systeme sind:

Hochschulen sind Tanker und keine Schnellboote, das ist einfach so. Und in der Regel hat man nicht nur das eine Thema, das man strategisch voranbringt, sondern einen ganzen Blumenstrauß von Themen. (A, Z. 97–99)

Die Finanzierung spielt für eine entsprechende Strategie eine entscheidende Rolle. Dabei sieht H ein Problem darin, dass Aktivitäten oft nur über Projektmittel finanziert werden, die keine langfristigen Perspektiven eröffnen. Er schlägt vor, statt „Projektitis“ die Grundfinanzierung zu verbessern und damit eine angemessene Finanzierung zu sichern:

Wir müssen auf längerfristige Planbarkeit mit diesen Mitteln kommen und die ganz klaren Ziele knüpfen. Also wenn man zum Beispiel hergehen würde und würde das in die Zielvereinbarung, der strategischen, was jetzt angefangen worden ist schon bei den letzten, im ersten Schritt, dass man sagt: „Hier, schaut einmal, da haben wir auch Mittel, die sind da. Müssen wir bloß entsprechend kanalisieren. Statt in Projektitis in einfach planbare, über meh-

rere Jahre angelegte Mittel, die wir hier in die Hochschulen geben können.“ Und wenn man das jetzt einmal alles so zusammenbaut – es gibt da noch mehr Mittelströme, die wir dahin tun könnten – da kommt man zu einer sehr soliden Grundfinanzierung der Hochschulen, die auch eine Bewegungsfreiheit sicherstellt. (H, Z. 91–99)

Externe Beratung für eine innovative Hochschulentwicklungsplanung nutzt das Bundesland J, wie J ausführt:

[In der Hochschulentwicklungsplanung] werden wir dann spezifische Schwerpunkte setzen und uns genau überlegen, welche Aufgaben wir eigentlich für welche Hochschule sehen und welches Profil wir gestärkt haben wollen. Das funktioniert auch im Dialog mit den Hochschulen und wir holen uns dafür auch externen Rat. (J, Z. 57–61)

Hochschulautonomie

Ein Thema, das die Interviews insgesamt durchzogen hat, ist die Stärkung der Autonomie der Hochschulen, um flexible Strategien zu entwickeln. So sieht H bei den Berufungsverfahren die Möglichkeit zur Optimierung, da die Hochschulen besser wissen, welche Kompetenzen sie brauchen, als das Ministerium, so zum Beispiel beim Berufungsrecht:

Also wenn wir bei dem Thema Berufungsverfahren sind, dann muss ich sagen, es gibt eine Planung einer Hochschule, es gibt eine Zielvereinbarung und in dem Rahmen, in dem sich die Hochschule bewegt, muss sie alle Freiheiten haben. Und sie muss auch die Verantwortung übernehmen für das, was sie dann tut an der Stelle. [...] Also aus meiner Perspektive wissen es die Hochschulen viel besser, als dass wir das wissen. Also wenn sie das nicht wissen würden, dann würde ich sagen, da läuft sowieso etwas falsch. Ich denke, wir können unterstützen fachlich an der einen oder anderen Stelle, wir können beraten an der einen oder anderen Stelle. Das muss man sich überlegen, wie man das am besten macht. Aber genau mit dem Hintergrund Unterstützen und Beraten und das Thema Eigenverantwortlichkeit ist dann natürlich eine Konsequenz. Also wenn ich Freiheiten bekomme, muss ich auch Verantwortung übernehmen. Das muss man dann auch klar regeln, auch gesetzlich regeln, wie sich das dann verhält. (H, Z. 128–142)

Auch im Bundesland K wurde das Berufungsrecht auf die Hochschulen verlagert, um deren Autonomie zu stärken:

Die akademische Selbstverwaltung ist eine ausschließlich innerhalb der Einrichtung und da waren wir auch immer überzeugt davon, dass das der richtige Weg ist und an dem wollen wir natürlich auch festhalten. Einen weiteren Schritt, den wir sicherlich jetzt auch gegangen sind in der Stärkung von Hochschulautonomie, ist, dass wir das Berufungsrecht [...] auf die Hochschulen verlagert haben. (K, Z. 215–220)

Auch D sieht den Weg in Richtung Autonomie der Hochschulen als notwendig an, sieht aber dabei allerdings keinen Widerspruch zur Steuerung. Doch vieles wird inzwischen der Hochschulen überlassen:

[Wir sind] eines der Länder, das auf jeden Fall in Richtung Autonomie der Hochschulen weitergeht. Also ich sehe das nicht im Widerspruch zur Steuerung. Also wir wollen die Steuerungsfähigkeit der Hochschulen weiter verbessern. Wir wollen nicht als Land weiter steuern, sondern wir wollen wirklich die Hochschulen in ihrer Autonomie fördern. [...] Natürlich haben wir das Checks and Balances-System, das ist klar. Aber wir haben zum Beispiel Genehmigungsvorbehalte, die das Ministerium hatte. bei Prüfungsordnungen, Promotionsordnungen, die sind weg. Wir haben Dienstvorgesetztereigenschaft an den Hochschulen. Wir wollen perspektivisch das Berufungsrecht auch an alle Hochschulen übergeben, wenn sie in der Lage sind und sich das auch zutrauen. Wir stärken die Autonomie in vielen Bereichen und leben das auch. Wir machen keine Landeshochschulentwicklungsplanung. Natürlich sind wir sehr eng im Dialog und haben auch Zielvereinbarungen für die Bereiche Studium und Forschung, aber grundsätzlich Autonomie. [Wir sind] ein sehr, sehr autonomiefreundliches Bundesland im Vergleich zu anderen. (D, Z. 192–207)

Für J ist die Hochschulautonomie im Bundesland schon weit entwickelt:

Mit dem Hochschulgesetz steuern wir auch den Grad der Autonomie von Hochschulen. Also wir haben einen sehr hohen Grad an Organisationsautonomie, um den Hochschulen die Freiheit zu geben, selbst zu entscheiden, wie sie sich aufstellen wollen, wie sie sich strukturieren wollen, sodass es für ihre Entwicklung positiv ist. (J, Z. 43–47)

Auch G sieht das eigene Bundesland sehr gut aufgestellt, da dort schon lange auf mehr Autonomie der Hochschulen gesetzt wurde. Deshalb gibt es im Bundesland G keinen Bedarf zur Nachsteuerung:

Aber insgesamt haben wir [...] ein schon sehr autonomes System. Das hat sich unter anderem daran gezeigt, dass wir in der Pandemie anders als andere Bundesländer gar nicht so viel nachjustieren mussten. Also die Hochschulen konnten eigenständig sehr schnell zum Beispiel ihre Prüfungsordnungen anpassen auf digitale Formate und das war in anderen Bundesländern deutlich schwerer, weil da noch auf Seiten der Ministerien sehr viele Genehmigungsvorbehalte existieren. Das haben wir nicht. Also wir haben zum Beispiel solche Geschichten nicht wie Berufungsverfahren. Sie stehen auch unter Genehmigungsvorbehalt, das gibt es [bei uns] bei den staatlichen Hochschulen seit vielen Jahren schon nicht mehr. Deshalb haben wir momentan nicht den Eindruck, dass wir da jetzt noch nachsteuern müssten oder sollten. (G, Z. 146–155).

Für M stellt sich ebenfalls nicht die Frage, die Autonomie auszuweiten, da in dem Bundesland bereits viel umgesetzt wurde und die Hochschulen mit dem Autonomiegrad zufrieden sind:

Wir haben erst einmal ein sehr breites Meinungsbild aufgenommen und erstaunlicherweise spielte so etwas wie Hochschulautonomie keine Riesenrolle für die Hochschulen. Wir sind da relativ weit vorne in unserem Ansatz und haben auch dementsprechend schon seit etlichen Jahren so eine Hochschulfinanzierung mit Globalbudgets, die den Hochschulen sehr viele Freiheiten lässt. Das ist für die Hochschulen kein Riesenthema, sondern sie sind im Prinzip mit dem Autonomiegrad zufrieden. (M, Z. 367–373)

In vielen der an der Befragung beteiligten Bundesländern gibt es, wie auch im Bundeland K, vielfältige Interessen von außen an der Entwicklung der Hochschulen, die die Hochschulautonomie tangieren. Dabei ist darauf zu achten, dass nicht zu viel Einfluss genommen wird:

Viele sind unterwegs und wollen auch einmal etwas gestalten. Und da ist es wichtig, auch in den politisch parlamentarischen Raum zu kommunizieren, dass die Hochschulautonomie ein hohes Gut ist. (K, Z. 245–247)

Allerdings werden die Strategien der Ministerien zur Stärkung der Autonomie auch hinterfragt, wie es F darstellt:

Wir haben bislang [...] sehr auf die Hochschulautonomie gesetzt. Wir haben in bestimmten Bereichen natürlich auch die Erfahrung gemacht, dass wir kooperativ und unterstützend tätig sind. Wenn es neue Gesetze und Regelungen gibt, dann wollen wir vielleicht weniger blind vertrauen, dass das alles verstanden und richtig gehandhabt wird, sondern hier und da einfach in einen Dialog mit den Hochschulleitungen sagen und erklären und im Austausch sein und auch wissen, wo werden Probleme gesehen, um auch die Autonomiefähigkeit zu stärken. Da haben wir leidliche Erfahrungen gemacht. [...] [Es sind] in den vergangenen Jahren, wo ja durchaus auch Fragen aufgeworfen wurden, auch im politischen Raum: „Ist das denn alles so richtig, dass die Hochschulen dieses und jenes entscheiden dürfen?“ Und da [haben wir] aber, egal wie stark der Wind war, festgestanden und gesagt: „Ja, das ist richtig so.“ (F, Z. 112–124)

Es gibt aber auch Grenzen bei den Autonomiebestrebungen, wie es von C formuliert wird. Dies gilt vor allem in Bezug auf die Genehmigung von Studiengängen. Hier sieht C die Notwendigkeit, dass das Bundesland darauf achtet, dass keine Konkurrenzsituationen entstehen:

Es gibt auch Bereiche, da weiß ich, dass die Hochschulen immer gerne wieder mehr Autonomie noch fordern, beispielsweise bei der Frage der Studiengangs-Genehmigungen. Müssen Studiengänge wirklich genehmigt werden, ja oder nein? [...] Das haben wir auch diskutiert, haben aber bewusst auch entschieden, dass wir an der Stelle jetzt keine Autonomie einräumen wollen, sondern dass wir nach wie vor die Studiengänge gerne genehmigen wollen, um eben dann auch sozusagen mit dem übergeordneten Landesblick zu schauen, wie entwickelt sich das Studienangebot im Land generell, um da keine Konkurrenzsituation zweier unmittelbar benachbarter Hochschulen zu generieren oder so, was sonst provoziert werden könn-

te, wenn man da sich diese Steuerungsmöglichkeiten nicht mehr vorbehalten würde. (C, Z. 148–158)

Hier wird deutlich, dass das Ministerium eine bessere Steuerung beibehalten will, um Konkurrenz zwischen den Hochschulen zu vermeiden. Doch auch die Größe der Hochschulen könnte sich als Problem für eine verstärkte Autonomie erweisen. I weist darauf hin, dass besonders kleine Hochschulen ein Problem damit bekommen könnten, alle Aufgaben autonom zu bewältigen, da sie oft nicht über das Fachpersonal verfügen:

Also im Grunde agieren unserer großen Hochschulen, ohne dass das Ministerium irgendetwas tut. [...] Ich habe auch eine derart winzige Abteilung hier, wenn Sie das im Vergleich zu anderen Ländern sehen, wir könnten gar nicht mehr eingreifen in jeder Hochschule. Wir müssen es aber auch nicht. Eine große, autonom agierende Hochschule, wo jetzt nicht irgendwelche dramatischen Verwerfungen in der Hochschulleitung passieren, die managt ihre Sachen allein. [...] Wo jetzt das Problem entstehen könnte, ist eben, wenn Hochschulen sehr, sehr klein sind oder werden und wenn da die Leitungen und die Verwaltungen mit autonomen Aufgaben konfrontiert werden, können sie ein Problem bekommen. Weil sie einfach nicht die drei Juristen haben, um alle möglichen Dinge bearbeiten zu können, weil sie nicht die Finanzfachleute [...] haben oder bekommen können, um den Laden am Laufen zu halten. Und das heißt dann, man hat eine autonome Hochschule, die aber nicht mehr die Fähigkeit hat, autonom zu handeln, und dann haben wir ein Problem. Dann hat als erstes die Hochschule ein Riesenproblem, weil irgendetwas nicht funktioniert und wir haben als Land natürlich auch das Problem, wo wir dann sagen: „Wie kann es denn jetzt funktionieren?“ Und dass wir sozusagen bei solchen Hochschulen die Verwaltung wieder zentral steuern von hier aus, kann jedenfalls nicht der Sinn der Übung sein. (I, Z. 117–139)

Eine ambivalente Stimmung an den Hochschulen bezogen auf die Stärkung der Autonomie stellt L fest. L sieht hier auf der einen Seite die Forderung nach Autonomie, aber auf der anderen Seite wird dann auch wieder nach dem Ministerium gerufen, da realisiert wird, dass Autonomie auch Verantwortung bedeutet:

Natürlich ist immer das Thema „Autonomie stärken“ das große Thema, bei dem man sich manchmal auch fragt, der Ruf danach ist immer laut. Aber wenn es darum geht, die Autonomie zu leben, bekommen wir eben dann doch mit, dass dann eher so die Vorstellung existiert, da möge einmal das Ministerium etwas festlegen und dann machen wir das so. Also da hört es dann mitunter auch schnell auf, die Autonomie zu nutzen, weil Autonomie heißt am Ende natürlich auch Verantwortung übernehmen für das, was man dann selbst entscheidet. Aber auch da gibt es Überlegungen, das noch weiter zu verstärken, aber wir sind da schon sehr fortschrittlich unterwegs. (L, Z. 198–205)

Die Fachkräftegewinnung ist im Land C eine Herausforderung, allerdings hält sich hier das Ministerium mit Aktivitäten zurück und sieht im Rahmen der Hochschulautonomie die Verantwortung bei den Hochschulen:

Also die Problematik haben wir hier und sehen wir hier in gleichem Maße und auch unsere Hochschulen immer wieder. Wir versuchen im Prinzip da auch gar nicht zwingend steuernd einzugreifen, sondern das ist eigentlich ein Bereich, der auch von unserem Hochschulgesetz sehr stark in die Hochschulautonomie der Hochschulen jeweils gehört. Also da sehen wir dann vor allen Dingen die Präsidien auch in der Verantwortung. (C, Z. 114–119)

Attraktivität von Hochschulen

Sinkende Bewerberzahlen stellen für einige der an der Befragung beteiligten Bundesländer eine große Herausforderung dar. C macht deutlich, dass nicht alle Hochschulen gleichermaßen davon betroffen sind.

Wir sind noch mit einem blauen Auge davongekommen. Wir haben in manchen Studiengängen ordentliche Aufwüchse zu verzeichnen und sind eigentlich stabil geblieben. Wir hatten auch damit gerechnet, dass wir vielleicht so ein bisschen einbrechen, dass unsere Studienanfängerzahlen hinter den Erwartungen zurückbleiben. Aber bislang hat sich der Trend glücklicherweise nicht bestätigt. Und dann hängt es auch wieder vom Standort konkret ab. [...] Natürlich haben wir standortspezifische Unterschiede. Einzelne Hochschulen kämpfen mehr als andere. (C, Z. 280–286)

Auch I sieht unterschiedliche Entwicklungen, so dass größere Universitäten kein Problem haben, eher froh sind, wenn die Zahlen der Bewerberinnen und Bewerber etwas zurückgehen, allerdings gibt es Probleme im ländlichen Raum:

Also das merkt man schon, dass natürlich die großen Universitäten, auch die großen Fachhochschulen, von denen wir einige haben, nicht so wirklich das Problem bisher haben. Sie haben vielleicht dort gering zurückgehende Studierendenzahlen. Die großen Universitäten [...] sind teilweise gar nicht böse darum. Denn sie waren aufgeblasen bis kurz vor dem Platzen und das war einfach nicht gesund, so wie sie belastet waren. Das heißt, da gehen sie auf das Normalmaß zurück. Sie sind jetzt erst einmal alle froh, aber es gibt natürlich dann den ländlichen Raum, sagt man immer, aber der ländliche Raum ist wieder etwas zu kurz gesprungen. (I, Z. 88–96)

Für M ist es eine große Herausforderung, die Attraktivität der Standorte zu steigern. M sieht in der Gestaltung eines attraktiven, bedarfsgerechten Studienangebots einen Weg, um Studienstandorte attraktiv zu machen:

Generell ist natürlich der Ansatz, dass man die Attraktivität steigert, also soll heißen, das Studienangebot so passfähig machen, dass es attraktiv ist. Sichtbarkeit erhöhen. Auch gerade die kleineren sind natürlich nicht von vornherein bekannt wie große Hochschulen. Das bereden wir jetzt eben auch im Rahmen dieses Diskussionsprozesses mit den Hochschulen, dass wir eben ein attraktives, bedarfsgerechtes Studienangebot versuchen mit denen zu vereinbaren. Soll heißen, dass man sich eben auch an aktuellen Themen orientiert. Was von

den Experten eingebracht wurde, ist beispielsweise, dass auch ein namentlich erkennbares Studienangebot, das mit Nachhaltigkeit zu tun hat, vielleicht eben attraktiv ist. Selbst wenn sich dahinter vielleicht sogar schon bestehende Studienangebote verbergen, aber so etwas erhöht möglicherweise eben auch die Attraktivität für Studierende. (M, Z. 136–146)

Die Frage, wie Studierende gewonnen werden können treibt auch H um. Dabei geht es vor allem auch darum, die Attraktivität von einzelnen Fächern, wie zum Beispiel den MINT-Fächern, zu steigern:

Die Frage ist natürlich ganz wichtig, wie geht man damit [sinkende Bewerbungszahlen] um? Ich glaube tatsächlich, dass die Hochschulen das viel besser hinbekommen können, als wir das ihnen vorschreiben können. Also „Wie kriege ich in bestimmten Fächern mehr Studierende?“, da können wir unterstützen. Nehmen wir die MINT-Fächer – bis auf die Biologie, die ist ja immer voll –, Technikfächer, bestimmte Lehramts-Fächer und so weiter, wie bekommen wir das hin? Also wie bekommen wir eine Attraktivität hin, wie bekommen wir die junge Leute wieder da hin, dass sie hier diese Studienfächer studieren? Ich meine, da gibt es verschiedene Ansätze, da gibt es auch Studien dazu. Das, was wir jetzt im Hochschulbereich tun können [...] geht los bei dem, wie wir in Schulen werben, also in Gymnasien zum Beispiel. [...] Und vielleicht muss man auch schon wirklich früher anfangen, ein bisschen einen Geist hineinzubekommen, der auch die anderen 50 % unserer Bevölkerung nämlich die weibliche mitnimmt. Was wir auch nicht tun. Wir können es uns leisten oder wie auch immer, ich weiß es nicht. Aber eigentlich nicht. (H, Z. 209–229)

H sieht in der Internationalisierung eine Option. Dabei ist es wichtig, auch für ausländische Studierende die Attraktivität zu steigern, um mittelfristig auch dem Fachkräftemangel etwas entgegenzusetzen:

Wir müssen uns da nichts vormachen, wir brauchen viel mehr junge Leute aus dem Ausland. Also ich spreche nur über europäisches Ausland. Ich denke Internationales würde uns auch gut tun an der Stelle – mittelfristig und langfristig. Also was unseren Arbeitskräftemangel angeht, aber auch was die Wissenschaft angeht. Das ist noch ein ganz wichtiger Baustein. [...] Da ist Willkommenskultur das Stichwort, das muss viel besser werden. Englischsprachigkeit in den Studiengängen, auch schon in den Grundständigen. Ich weiß, wir haben da ein bisschen ein Problem mit den deutschsprechenden Studierenden, aber da kann man sich auch etwas einfallen lassen. (H, Z. 323–331)

Neben der Internationalisierung weist E darauf hin, dass das Studium auch durch das Leben auf dem Campus attraktiv ist. Auch in diesem Bereich wird der Wettbewerb um Studierende geführt:

Dass dieses studentische Leben auch wirklich wieder auf dem Campus stattfinden kann, das macht [das Studium] schlichtweg attraktiver. Also man ist auch im Wettbewerb um die Studierenden mit anderen Universitätsstandorten. Da muss man sich auch nichts vormachen. Und als Deutschland mit unserem Fachkräftemangel sind wir international im Wettbewerb um Studierende – gerade in MINT-Fächern oder in technischen Berufen. Da [gibt es] natür-

lich auch das Stichwort englischsprachige Studiengänge. Man kann natürlich sagen, sie müssen dann Deutsch lernen oder sollten sie auch, werden sie auch, aber man muss ihnen erst einmal Angebote machen, um die Leute durch die Tür zu bekommen. (E, Z. 371–378)

In der Verbesserung der Studieneingangsphasen vor allem in schwierigen Fächern sieht H eine Möglichkeit, die Attraktivität zu verbessern:

Man kann ja auch diese Eingangsphasen so gestalten, dass sie gar nicht auf die Regelstudienzeit angerechnet werden. Das heißt, also man hat in diesen schwierigen Fächern, wie sie immer heißen, denke ich mir so vielleicht auch etwas, was die Fächer attraktiv macht, die im Grunde genommen dann Regelstudienzeit sowieso schon plus zwei. Wenn man diese maximal zwei Semester – es sind im Schnitt ein oder zwei Semester Studieneingangsphase – sogar auch BAföG-fähig gestaltet, was es auch gibt, das könnte auch noch einmal ein schöner Beitrag sein an der Stelle. (H, Z. 250–257)

Mit den Hochschulen gemeinsam soll das Thema Attraktivität des Studienstandorts in Bundesland K angegangen werden, wie dies K deutlich macht.

Wir werden jetzt auch noch einmal den Gesamtkomplex mit den Hochschulen stärker bearbeiten: Was ist denn Auftrag? Was muss man tun, um als Studienstandort attraktiv zu sein? (K, Z. 68–70)

Vor allem der effiziente Umgang mit den Mitteln ist für B ein Weg, Hochschulen besser zu positionieren:

Also überhaupt die Ausrichtung auf ein bisschen mehr Effizienz wäre nicht verkehrt. Das ist auch vor dem Hintergrund des vielen Geldes [wichtig], das so eine Hochschule kostet. Sie sind ja nicht billig diese Hochschulen. Und der Steuerzahler fragt schon auch nach, was passiert denn eigentlich mit dem vielen Geld? [...] Deshalb muss man schon auch zumindest effizient damit wirtschaften. Das heißt, man muss auch mehr kooperieren und nicht die einzelnen Grüppchen bedienen, sondern auch das große Ganze stärker sehen. (B, Z. 198–204)

Um die Hochschulstruktur in einem Bundesland attraktiv zu gestalten, bedarf es einer Verbesserung der Abstimmung der Hochschulen. Kooperationen müssen intensiviert werden. Dies kann bis dahin führen, dass gemeinsame Verwaltungsstrukturen aufzubauen, wie es von M in den Blick genommen wird:

Also der Schlüssel, der sich da aufdrängt zur Lösung dieses Problems ist, dass wir Kooperationen ausbauen, also in jedem Bereich. Das geht natürlich erst einmal so um Verwaltung und den Verwaltungsbereich. Geht natürlich aber auch um Studienangebote beispielsweise. Auch da ist es natürlich sehr wichtig, dass man das aufeinander abstimmt, damit man jedenfalls nicht unwissentlich und ungeplant so etwas wie Mehrfachangebote hat. Das kann manchmal sinnvoll sein, aber jedenfalls sollte man es irgendwie versuchen, zu koordinieren. Und der Ansatz ist jetzt da, zu Kooperationen zu kommen, also soll heißen standortbezogen, also beispielsweise eine gemeinsame Verwaltung, wenn Hochschulen sich an einem Stand-

ort befinden. [...] Da sind zentral natürlich die Hochschulen gefragt. Das können wir nur mittelbar steuern. Wir können so etwas nicht erzwingen, insbesondere wenn es um Kooperationen im Studien- oder wissenschaftlichen Bereich geht. Aber wir können es mit den Hochschulen gemeinsam natürlich strategisch planen, vereinbaren im Rahmen der Hochschulsteuerung und finanziell fördern. (M, Z. 47–65)

Veränderung der Studienstruktur

Ein Element der Strategie in Bezug auf die Bewältigung der Herausforderungen für Hochschulen stellt der Aufbau von Fachprofilen dar. Dabei sieht K einen Fokus auf Studienangeboten, die auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt sind:

Eine Strategie ist, auch Fachprofile aufzubauen in Bereichen, die stark nachgefragt sind und gleichzeitig auch ein Bedarf des Arbeitsmarktes vorhanden ist. (K, Z. 56–58)

Für C sind Profilierungsprozesse von besonderer Relevanz, um Hochschulen in die Zukunft zu bringen. Dabei setzt das Bundesland vor allem dort Impulse, wo eine Ausbildungslücke ist oder auch neue Berufsbilder entstehen:

Also wir haben keine Landeshochschulentwicklungsplanung [...]. Das heißt, das liegt in der Hochschulautonomie, welche Studienangebote, natürlich außerhalb der Staatsexamen-Studienangebote, angeboten werden und wie sie weiterentwickelt werden. Nichtsdestotrotz fahren wir über die Hochschulinitiative auch einen Profilbildungsprozess, indem die Hochschulen auch selbst analysieren, welche Studienangebote wollen wir verstärkt weiter anbieten, welche sind vielleicht an unserem Standort nicht nötig und in welche wollen wir stärker hineingehen. Es gibt trotzdem einige Bereiche, in die das Land sozusagen eingreift, weil wir da eine Ausbildungslücke haben beziehungsweise sich Berufsbilder natürlich neu bilden. (C, Z. 118–125)

In der Profilierung der Hochschulen sieht auch L eine Möglichkeit, das Studienangebot besser zu positionieren. Dafür werden im Bundesland L auch gesondert Mittel zur Verfügung gestellt:

Also da tun wir einiges und da wird auch jetzt über mehrere Jahre kontinuierlich zusätzliches Geld zur Verfügung gestellt, um die entsprechenden Strategien der Universitäten zu unterstützen, um da profilbildende Struktureinheiten schwerpunktmäßig noch stärker herauszuheben. Und das eben nicht zu Lasten jetzt anderer Bereiche zu machen, sondern eben dann auch durch Bereitstellung von gesonderten Mitteln dafür. (L, Z. 393–398)

Durch Flexibilisierung von Studiengängen sollen Abbruchquoten reduziert werden, wie dies M ausführt. Dabei ist die Begleitung der Studierenden von besonderer Relevanz:

Wir versuchen jetzt eben auch, mit den Hochschulen gemeinsam Strategien zu entwickeln, die Abbrecherquote zu verringern. Ansätze sind da zum Beispiel verstärktes Mentoring oder aber, dass wir das Studium flexibilisieren, sowohl zeitlich als auch fachlich. Das passiert ja oft vielleicht, dass da falsche Vorstellungen über die Inhalte des Studiums bestehen bei den Studierenden und das ist ein ganz wichtiger Baustein, den wir jetzt gemeinsam mit den Hochschulen anstreben, dass wir so ein Orientierungsstudium anbieten. Damit ist gemeint, dass wir eine Eingangsphase schaffen, also schon zum Studium gehörend und nicht vorgelagert, aber die eben eine breitere fachliche Ausrichtung hat und leichtere Wechselmöglichkeiten beinhaltet, so dass eben möglicherweise falsch gesetzte Schwerpunkte bei den Studierenden leichter im Studium ausgeglichen werden können, dass sie leichter wechseln können in das, was sie eigentlich interessiert. Und das ist so die fachliche Flexibilisierung. (M, Z. 156–167)

Als letzte Möglichkeit wird auch die Schließung von Studiengängen nicht ausgeschlossen. K macht deutlich, dass man in den letzten Jahren versucht hat, hier andere Strategien zu fahren, dass es aber gut sein kann, dass man darüber nachdenken muss:

Wir haben das jetzt in den letzten Jahren bewusst weniger gemacht [über die Schließung von Studiengängen nachzudenken, d. A.], sondern haben eher versucht, Dinge, die in Frage standen, [...] fortzuführen und aufzubauen. Aber wir werden da in einigen Bereichen schauen müssen, ob man nicht einmal etwas weniger tun könnte. (K, 90–94)

I spricht sogar von einer „Zeitenwende“, die veränderte Perspektiven erfordert, und stellt die Frage, ob alles so bleiben kann, wie es derzeit ist:

Wir haben überall sinkende Studierendenzahlen und obwohl nicht unbedingt der Anteil der Studierenden im Gesamtquerschnitt sinkt, aber wir haben nun einmal generell sinkende Geburtenquoten gehabt und haben dadurch jetzt natürlich eine sinkende Studierendenzahl. Also wie geht man damit um? Was muss man in [unserem] Hochschulraum speziell, aber das betrifft die anderen ja genauso, was muss man machen? Kann die Hochschullandschaft so bleiben, wie sie in der gesamten Struktur ist? Gibt es vielleicht Hochschulen, die künftig zu klein, zu schwach, zu forschungs-, zu finanzierungsschwach sein werden, oder die einfach auch überfordert sind durch die ganzen Dinge, die jetzt geregelt werden müssen und angegangen werden müssen. Also kann die Landschaft tatsächlich so bleiben, wie sie ist oder gibt es da möglicherweise Zwänge, die wir jetzt 30 Jahre lang nicht gehabt haben, muss man ja ehrlicherweise sagen, die jetzt aber kommen werden – also Zeitenwende. (I, Z. 64–75)

Neujustierung der Studierendenorientierung

Für die zukünftige Entwicklung von Hochschulen wird auch die Intensivierung des Dialogs mit Studierenden als wichtiger Punkt gesehen. B sieht vor allem in der projektorientierten Einbindung von Studierenden eine Perspektive:

Die Studierendenorientierung finde ich total wichtig, aber ich glaube, dass dieser Ansatz so aus den 1970er Jahren, dass sie möglichst gleichrangig vertreten sein müssen und mitentscheiden, nicht der eigentliche Punkt ist. Sondern man muss dafür sorgen, dass es konkrete Projekte gibt, wo man die Studierenden konkret beteiligt. (B, Z. 169–172)

Im Bundesland D wurden die Mitbestimmungsrechte der Studierenden nochmals gestärkt, um deren Einfluss zu vergrößern:

Also wir haben im Hochschulgesetz dem Gedanken der Partizipation folgend auch noch einmal die Mitbestimmungsrechte der Gruppe der Studierenden gestärkt, durch eine Mitglieder- oder Studierendeninitiative und damit können sozusagen Mitglieder der Hochschule jederzeit beantragen, dass dann das zuständige Organ über eine bestimmte Angelegenheit entscheidet und das Recht gilt für die Gruppe der Studierenden gesondert. Also sie können sozusagen darüber noch einmal in die Hochschule stärker eingreifen. (D, Z. 228–233)

Das Bundesland C geht einen anderen Weg und sieht keinen Bedarf über die rechtlich festgelegte Beteiligung von Studierenden in Gremien hinaus verstärkt tätig zu werden:

Die Studierenden sind natürlich bei uns auch in den Hochschulgremien mit als Mitgliedergruppe beteiligt und dementsprechend halten wir uns auch da an die Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts. Also da werden sie schon einbezogen. Aber dass sie jetzt über dieses Maße hinaus eine besondere Rolle in den Hochschulgremien oder wir ihnen diesen Platz einräumen, das ist jetzt derzeit nicht vorgesehen und ist momentan nicht Gegenstand oder Teil der Forderungen oder es ist momentan nicht bei uns oberste Priorität. Deswegen sehen wir da momentan keine weiteren Bedarfe für wesentliche Kompetenzverschiebung zugunsten der Studierenden. (C, Z. 171–179)

Als großes Problem im Zusammenhang mit der Beteiligung der Studierenden sieht H das fehlende Interesse von Studierenden, sich in der Selbstverwaltung zu engagieren. Es wird in Zukunft darum gehen, die Studierenden zu motivieren, sich aktiv in der Hochschule zu engagieren:

Das hört sich immer schön an, wir haben Gremien-Universitäten, die können mitbestimmen und all das auch von den jungen Leuten. Das ist alles toll, aber das muss ja auch gelebt werden. Da haben wir Probleme an der Stelle. Und was uns fehlt, sind so ein bisschen Anreizsysteme für die jungen Leute, dass sie das auch machen. Also hier eine Motivation schaffen. Da tun wir zu wenig. Und ich finde es immer nett, wenn es dann heißt, wir brauchen jetzt ein

studentisches Mitglied im Präsidium. Das hilft überhaupt nicht. Entschuldigung, das ist ein Symbol, aber nicht mehr. Was wir eigentlich bräuchten, ist für die ganzen Bereiche mehr Dinge, die die jungen Leute motivieren, sich hier zu engagieren. Das ist das, glaube ich. Und das sind einfach zu wenige. Und ich meine, seit ich einmal irgendwann eine Hochschule von innen gesehen habe, bis heute habe ich nie erlebt, dass es einmal mehr als 20 %, 25 % Wahlbeteiligung gibt und das hängt immer so stark von einzelnen Personen ab, die dann doch machen, dann ist wieder Pause, dann passiert wieder nichts. Das fände ich schön, wenn man da mehr Kontinuität hibekommen würden, Begeisterung von den jungen Leuten. (H, Z. 429–442)

Der Begleitung der Studierenden im Student Life Cycle kommt für L eine besondere Rolle zu. Dabei ist auch die Sensibilisierung für Schwierigkeiten bei Studierenden von Relevanz:

In der Tat geht das eigentlich schon vor Eintritt in das Studium los, dass Assessment-Systeme angeboten werden, in denen sich Studieninteressierte einmal austesten können, ob das, was sie da mitbringen, schon gut geeignet ist, um dieses Studium bewältigen zu können. Oder dann eben auch Möglichkeiten [aufzeigt], wie man das dann noch anreichern kann, das, was vielleicht noch fehlt. Es geht natürlich auch um die Werbung, also sprich junge Leute zu interessieren, anzusprechen. Auch das gehört da dazu. Und dann eben so [...] eine Art Monitoringsystem [...], über das man also so ein bisschen über Frühwarn-Gesichtspunkte mitbekommt, wo geraten jetzt Studierende in Schwierigkeiten. Oft ist es ja dann wie so eine Kettenreaktion, dass da eins zum anderen kommt und dann ist das Scheitern sozusagen vorprogrammiert. Das frühzeitig zu erkennen, da auch Rückmeldungen an die Betreffenden zu geben. [...] Am Ende müssen es natürlich die jungen Leute auch wollen. Also es ist nichts als Zwang zu sehen, sondern es ist immer ein Angebot. Aber so weit geht das eben und bis hin eben auch dann zu der Frage, wie kann man die Studierenden auch mit dem hiesigen Arbeitsmarkt in Kontakt bringen. Das machen natürlich viele von sich aus, aber es gibt auch durchaus andere, die da wenig tun und dann sich so ein bisschen leiten und gleiten lassen. Da kann man noch einiges zu tun. Und Alumni, das ist sicher etwas, wo Hochschulen durchaus mehr tun könnten. (L, Z. 317–335)

Den Aufbau von Campus-Management-Systemen, um Studierende über den Student Life Cycle zu begleiten, sieht auch F als wichtig an. F weist aber auch darauf hin, dass das nicht schnell geht und auch nicht wenig Geld kostet. Auch wird Personal für die Begleitung von Studierenden und des CMS benötigt werden, daher ist die Gewinnung von Personal ein weiterer relevanter Faktor:

Natürlich haben wir die Vorstellung, dass wir anfangen von Campus-Management-Systemen über den Student Life Cycle alles auf Digitalisierung umstellen. Das geht aber natürlich nicht so von heute auf morgen, das kostet auch eine Menge Geld. (F, Z. 103–106)

Gewinnung von Personal

Dass manche Entwicklungen an den Hochschulen nur zögerlich voranschreiten, hängt auch mit den Schwierigkeiten zusammen, geeignetes Personal zu finden. Doch befinden sich die Hochschulen bei der Gewinnung von Personal zum Beispiel im administrativen Bereich in Konkurrenz zu Kommunalverwaltungen, wie dies I konstatiert:

Sie können erstens, was sie auch zunehmend tun, selbst Leute ausbilden – ich sage jetzt einmal im Bereich Verwaltung – und haben dadurch die Möglichkeit, auch eine gewisse Bindung zu erzielen. Das machen sie teilweise auch recht erfolgreich. [...] Das heißt, die Hochschulen sind durchaus attraktive Arbeitgeber, aber sie sind natürlich da, wo sie sitzen, in Konkurrenz zur Kommunalverwaltung oder zu anderen Verwaltungen und haben letztendlich auch das Problem. (I, Z. 154–163)

I weist auch auf das Problem der Fluktuation hin, da sich Mitarbeitende weiterbilden und sich dann Stellen in anderen Bereichen suchen. So fehlt es oft an Kontinuität in Teilbereichen:

Was wir überall in der Verwaltung und auch die Hochschulen merken, es gibt eine Ebene nämlich die Sachbearbeitungsebene, die kaum noch vernünftig zu besetzen ist. Weil der Sachbearbeiter ist im Grunde der früher mit dem Fachhochschulstudium, heute der mit dem Bachelorstudium. Der mit dem Bachelorstudium wird aber in der freien Wirtschaft inzwischen gehandelt, wie der mit dem Masterstudium und der Promotion auch. Also wenn er gut ist, ist er gut. Und das ist so eine Problematik, mit der sie sich alle gleichermaßen herumschlagen. Das heißt, man bekommt erst einmal gar keinen. Wenn man jemanden bekommt, [...] dann machen die Leute nebenbei noch den Master und sind nach drei oder vier Jahren dann eben doch für den früheren höheren Dienst qualifiziert, genauso an den Hochschulen. Das heißt, sie bekommen vielleicht ein paar Leute, die sind aber nach zwei, drei Jahren wieder weg. Oder Sie bieten denen selbst die Möglichkeit des Aufstiegs, womit sich Verwaltungen sehr, sehr schwer tun. Inzwischen machen sie es aber auch. In den Hochschulen [...] bekommen sie keine Sachbearbeiter mehr, die 20 Jahre lang Reisekosten bearbeiten und dieses Gebiet aus dem Effeff kennen. (I, Z. 201–209)

Vor allem in Bezug auf IT-Fachkräfte stehen die Hochschulen in Konkurrenz zur Wirtschaft, das hat zur Folge, dass Hochschulen in der Bezahlung flexibler sein müssen, wenn sie entsprechenden Personal gewinnen wollen. Doch grundlegende Lösungen sieht auch M nicht:

[Probleme bei der Gewinnung von Personal] haben wir gerade in ausgesuchten Bereichen. Also IT zum Beispiel ist klar, liegt auf der Hand. Da sehen wir aber ehrlich gesagt auch nur geringe Möglichkeiten anzusetzen. Das Mittel der Wahl ist natürlich die Bezahlung, auf die wir nur einen begrenzten Einfluss haben. Also es wäre wünschenswert, wenn da in Tarifverhandlungen vielleicht auch Möglichkeiten geschaffen werden, flexibler zu bezahlen in Man-

gelbereichen. Da gibt es ja Möglichkeiten im Hochschulbereich mehr als in anderen Bereichen, aber das reicht nicht. Also es wird im Land auch diskutiert, beispielsweise dann im Beamtenbereich zu Flexibilisierungen zu kommen, eben auch schnelleren Aufstieg zu gewährleisten, gerade wenn das FH-Absolventen sind, dann kommen sie nicht sofort in den höheren Dienst. Also das wären auch Ansätze, dass man damit locken kann, beispielsweise IT-Kräfte, dass man sagt: „Wir bieten Euch hier die Möglichkeit, zügig und leicht in den höheren Dienst aufzusteigen.“ Aber das sind alles auch nur Überlegungen und da gibt es noch keine Lösungen in dem Sinne. (M, Z. 230–241)

Spezifische Anreizsysteme könnten eine Lösung sein. Dabei stellt I fest, dass man heute auch mit einem Bacheloranschluss gute Verdienstmöglichkeiten hat:

Vor 10 Jahren, als wir so den ersten Bachelor hatten und da war dann irgendwie: „Ah, das mit dem Bachelor, das wird aber schwierig. Mach einmal lieber noch den Master.“ Und heute, wenn einer einen vernünftigen Bachelor[abschluss] in einem nicht ganz abwegigen Fach gemacht hat, der kann sich doch vor Angeboten gar nicht mehr retten. Warum soll er noch einen Master machen? Natürlich macht er noch einen Master, um sozusagen für sich selbst etwas zu tun. Aber um Geld zu verdienen, bräuchte er es jetzt nicht mehr zu tun. (I, Z. 251–257)

Für I zeigt die Entwicklung auch in Richtung der Veränderung des Tarifgefüges, um Personal für die Hochschulen zu gewinnen. I sieht jetzt schon die Möglichkeiten flexibler zu agieren:

Die Hochschulen sind natürlich an die allgemeinen Vorgaben gebunden, wer was bekommen kann und haben natürlich im Beamtenbereich auch nach wie vor Stellen. [...] Sie sind im Grunde im Angestelltenbereich gar nicht durch uns reglementiert und auch im Beamtenbereich nicht mehr wirklich. Da müssen sie nur Stellen schaffen, was dann noch einmal extra Geld kostet. Sie können aber ganz viel machen. Sie können nicht unendlich nach oben gehen, aber sie haben eben die Möglichkeit, die Leute zu bezahlen. Aber sie müssen dann natürlich auch überlegen, wo sie das Geld herbekommen. Und da sind wir dann wieder bei der Frage der Finanzierung. (I, Z. 178–185)

Im wissenschaftlichen Bereich stellt das Wissenschaftszeitvertragsgesetz in der aktuellen Form eine Herausforderung dar. Das Austarieren der Interessen sieht C als besonders wichtig an:

Da haben wir keinen Einzelweg oder so, sondern da kennen wir natürlich auch die Urteile zu den Kettenarbeitsverträgen und so weiter. Also natürlich setzen wir uns für gute Beschäftigungsbedingungen ein, aber trotz alledem lebt natürlich auch eine Hochschulwissenschaftslandschaft dann auch durch so einen akademischen Austausch und deswegen muss man immer ein bisschen versuchen, dass man da auch das Wissenschaftszeitvertragsgesetz in einem ausgewogenen System sieht zwischen einerseits eben neuen Geist an der Hochschule und Austausch und Diskussionsmöglichkeiten schaffen, aber andererseits eben auch

ein bisschen Planungssicherheit bieten und dementsprechend muss man eben schauen, wie das System da austariert ist. (C, Z. 127–136)

Für D geht es darum, neue Strukturen zu entwickeln, um jungen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Perspektiven zu eröffnen. Das Bundesland D ist dabei, hier einen Strukturwandel zu realisieren.

Das Wissenschaftszeitvertragsgesetz ist ein Bundesgesetz. Das können wir natürlich nicht ändern, auch nicht durch Staatsrecht unterlaufen, aber ich würde zwei Sachen sagen, wo wir dran sind: Das eine ist, wir sehen natürlich den Bedarf, dass es Dauerstellen geben muss an den Hochschulen, nicht jetzt für die Qualifizierung, sondern entweder für die Anschlussperspektiven oder vor allem für Daueraufgaben in Unterstützung von Studium, Unterstützung in Verwaltung und Technik. [...] Das andere ist, dass es ganz wichtig ist, frühzeitiger als bisher Perspektiven aufzuzeigen, um in der Wissenschaft zu bleiben. Und deswegen sind Modelle, wie die Tenure Track-Professur an Universitäten oder neue [Professurmodelle] an Fachhochschulen wichtig. Und da sind wir mit unseren Hochschulen daran, das flächendeckend umzusetzen und da wirklich auch einen Strukturwandel herbeizuführen. (D, Z. 160–173)

Insgesamt zeigt sich, dass die Personalgewinnung für die Hochschulen auf allen Ebenen zunehmend schwieriger wird. Mit den vorherrschenden (Tarif-)Strukturen lässt sich diese Problematik nicht in den Griff bekommen. Hier bedarf es neuer Ansätze, um die Attraktivität des Arbeitsplatzes „Hochschule“ zu steigern und damit die Zukunft der Hochschulen zu sichern.

Öffnung der Hochschulen

Die gesellschaftliche Verankerung der Hochschulen ist ein weiteres Thema, das in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen hat. Die Profilierung der Third Mission wird durchgehend gefordert. J weist auf die Transferstrategie des Bundeslandes hin:

Wir haben uns an der Stelle tatsächlich eine Transferstrategie gegeben und entwickelt, die wir gemeinsam mit den außeruniversitären Einrichtungen und den Hochschulen zusammen erarbeitet und gemeinsam entwickelt haben. Da geht es natürlich um den klassischen Wissens- und Technologietransfer. Es geht aber auch um eine Öffnung, um mehr Sichtbarkeit für Transfer, die Bedeutung des Transfers zu verdeutlichen, Transfer in die Gesellschaft. [...] das wird auch systematisch nachgehalten, also durch Überprüfung der Transferstrategie. (J, Z. 419–426)

Die Einrichtung flächendeckender Präsenzstellen kann hier eine Strategie sein, wie dies im Bundesland J umgesetzt wird:

[Wir haben flächendeckend] Präsenzstellen eingeführt, die im Bereich Transfer unterwegs sind, die zentrale Ansprechpartner sein sollen für Akteure vor Ort, die mit Hochschulen in Kontakt kommen wollen – also entweder Unternehmer, die irgendwelche Innovationsbedarfe haben, aber auch für Schülerinnen und Schüler, die wissen wollen, was und wo und wie sie studieren können –, häufig verbunden mit Coworking Spaces oder öffentlichen Laboren. (J, Z. 440–445)

Im Zusammenhang mit Transfer spielen auch die Themen Gründung und Start-Ups eine wichtige Rolle. L sieht hierin eine Möglichkeit, auch Regionen weiterzuentwickeln, deren wirtschaftliche Entwicklung bislang nicht besonders gut ist:

Transfer wird weiterhin ein großes Thema sein. Darin vielleicht noch stärker das Thema Gründung von Unternehmen, also Startups zu befördern, gerade auch in Regionen, die jetzt vielleicht nicht so von wirtschaftlicher Entwicklung gekennzeichnet sind. (L, Z. 100–102)

Gerade auch im ländlichen Raum stellen Hochschulen einen wichtigen Standortfaktor dar. L macht deutlich, dass hier die Fachhochschulen eine wichtige Rolle spielen:

Und wir haben natürlich auch eine Aufgabe – das gilt generell für die Hochschulen – dass wir jetzt nicht nur sagen, dort, wo das prosperiert, wo Hochschulen stark nachgefragt sind, wo auch eine hohe Attraktivität gegeben ist, darauf konzentrieren wir uns. [...] Wir sehen die Hochschulen auch als einen wichtigen Standortfaktor gerade auch in der Fläche, in den ländlichen Regionen. Das sind dann natürlich vor allen Dingen Fachhochschulen, die dort dann angesiedelt sind. (L, Z. 114–120)

Die Öffnung der Hochschulen wird sicher ein wichtiges strategisches Feld bei der Hochschulentwicklung in den nächsten Jahren sein. Auch hier wird es veränderter Konzepte bedürfen, um die Entwicklung flächendeckend zu fördern. Unter dem Stichwort Third Mission werden hier vielfältige Perspektiven eröffnet.

Third Mission

Die Öffnung der Hochschulen ist ein wichtiges Feld für die zukünftige Positionierung in der Gesellschaft. Die Bedeutung der Hochschulen ist für die jeweilige Region von besonderem Interesse, wie I das thematisiert:

Also was hat die Hochschule sozusagen grundsätzlich für eine Bedeutung für die Region? Da haben wir im Moment eigentlich nicht das Problem, dass Hochschulen und Regionen sich dessen nicht bewusst sind. Also im Regelfall will die Region eine Hochschule haben. Das sieht man daran, dass immer noch Standorte gefordert werden in Regionen, wo wir Hochschulen systematisch nicht mehr bräuchten. Das heißt, da wissen eigentlich alle, so eine Hochschule hat einfach so eine Auswirkung allein durch ihre Anwesenheit. Dadurch wird

das gesamte Umfeld aufgewertet vielfach und deswegen ist das für alle Beteiligten hochinteressant. (I, Z. 791–789)

Die Hochschulen entwickeln hier teilweise dezidierte Transferstrategien, um ihre Relevanz für die Gesellschaft deutlicher zu präsentieren. F weist darauf hin, dass dies von besonderer Relevanz ist, um der Bevölkerung deutlich zu machen, warum Hochschulen finanziert werden:

Es geht darum, Wissenschaft, Forschung, aber auch Beiträge von Unternehmen, aber auch Anforderungen und Beiträge auch aus der Gesellschaft und auch der Politik, in einem „Raum“ zusammenzubringen. Und da haben wir sehr, sehr gute Erfahrungen gemacht. [...] Und das wäre also auch ein Punkt, wo man genau dieses Anforderungsprofil bedienen kann. Und – jetzt schlage ich aber den Bogen zur Hochschulfinanzierung – wir müssen ja auch immer klarmachen, warum ist es eigentlich richtig und wichtig, „so viel“ Geld in ein Hochschulsystem zu geben? Weil Land und Gesellschaft am Ende von dem, was da passiert, sei es im Sinne von Fachkräften, sei es im Sinne von Lösungen für Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft die Antwort bekommen. (F, Z. 344–355)

Den gesellschaftlichen Mehrwert von Hochschulen deutlich zu machen, um Hochschulen in der Gesellschaft zu verankern, darin sieht E eine wichtige Aufgabe für Hochschulen:

Wo es [...] eine große Unsicherheit in der Bevölkerung gibt, dort einfach zu versuchen, über bestimmte Formate, aber eben auch in den traditionellen Medien, das akademische Wissen so aufbereitet zu transportieren, das tatsächlich einen gesellschaftlichen Mehrwert bietet. Ich glaube, dass fördert auch die gesellschaftliche Verankerung der Institution. (E, Z. 560–565)

Auch B weist darauf hin, dass der Gesellschaft erklärt werden muss, warum riesige Summen für Hochschulen ausgegeben werden. Auch der Transfer in die Wirtschaft ist ein wichtiges Element der Third Mission:

Also einmal muss man ja auch der Gesellschaft, die jetzt auch riesige Summen ausgibt für die Hochschulen [...], irgendwie erklären, welcher Nutzen da rauskommt. Und je mehr Transfer, desto besser. Das ist [...] ein Punkt, der gut zu machen ist, weil natürlich auch Lehre in Wirklichkeit Transfer ist. Sagen wir so, das ist so der Grundtransfer, das Wissen von einer Generation an die nächste zu geben und dabei auch noch ein bisschen zu forschen und weiterzuentwickeln. Aber auch der Transfer über Technologietransfer in die Wirtschaft ist [...] wichtig. (B, Z. 320–326)

Die Bedeutung des Transfers in die Wirtschaft hebt auch M hervor, vor allem auch im Hinblick auf Fachkräfteentwicklung oder Fachkräftebedarf:

Fachkräfteentwicklung oder Fachkräftebedarf [...], da sind wir natürlich zentral gefragt im Hochschulbereich, gerade der regionalen Wirtschaft die Absolventen bereitzustellen. Was da auch jetzt mit den Hochschulen besprochen wird, ist die Kooperation mit der regionalen Wirtschaft zu verbessern in verschiedener Hinsicht. Also einerseits auch für eine passgenaue Bedarfsermittlung zu hören, was gebraucht wird, damit man vielleicht auch nicht daran vorbeiarbeitet und -plant. Aber umgekehrt auch die Studierenden frühzeitig in regionale Unternehmen einzubinden durch Praktika etc., damit sie eben auch [unser Bundesland] nicht verlassen, sondern möglichst dann auch vor Ort bleiben. Das ist ein weiterer Ansatz, indem wir das versuchen, eben zu verknüpfen mit der regionalen Wirtschaft. Und so etwas wie Career Center gibt es sicherlich wahrscheinlich an allen Hochschulen, aber auch das ist ein Bereich, den man vielleicht auch ausbauen kann. (M, Z. 244–254)

Wissenschaft solle eben nicht nur im Elfenbeinturm vor sich hin arbeiten, sondern den Austausch mit der Umwelt forcieren, wie es M thematisiert. Dabei spielt auch die Gründerkultur eine wichtige Rolle:

Das ist eine allgemeine Einschätzung, dass Wissenschaft nicht nur so in dem berühmten Elfenbeinturm vor sich hin arbeiten kann, sondern dass es Bedarf und Notwendigkeit des Austauschs gibt. Konkret natürlich hat das auch einen gewichtigen wirtschaftlichen Aspekt. Also da muss der Austausch auch gezielt vorangetrieben werden [...], indem eben beispielsweise Patentverwertungseinrichtungen weiter ausgebaut werden. So etwas gibt es auch hochschulübergreifend, aber das soll intensiviert werden. Gründerkultur soll etabliert werden. Soll heißen, einerseits organisatorisch soll es da auch Unterstützungsangebote in den Hochschulen geben, aber auch curricular verankert werden, dass so etwas auch mitgelehrt wird, dass wie und auf welche Weise man seine Ideen vielleicht dann eben auch in die Gesellschaft in diesem Falle als wirtschaftliche Aktivität vielleicht betreiben kann. (M, Z. 601–612)

L sieht die Rolle der Hochschulen auch im Kontext der direkten Umwelt und wie die Hochschule darin wirken kann als wichtiges Thema:

Das ist mittlerweile auch ein Thema, das über den reinen Transfer im Sinne von Wissenstransfer hinausgeht, sondern auch gesellschaftliche Gesichtspunkte umfasst, wie eine Hochschule zum Beispiel in die Stadtgesellschaft hineinwirkt, wie sie in die Region hineinwirkt. (L, Z. 485–488)

Das Bundesland D hat spezifische Unterstützungsstrukturen geschaffen, die die Vernetzung von Gesellschaft und Wirtschaft vorantreibt:

Wir haben an jedem der großen Universitätsstandorte [spezifische Unterstützungsstrukturen], die eben die Vernetzung mit Gesellschaft und Wirtschaft vorantreiben. (D, Z. 478–481)

Die Third Mission wird für die Gestaltung der Zukunft von Hochschulen immer wichtiger werden. Hier bedarf es auch auf der Ebene der Bundesländer verstärkter Aktivitäten. Die an der Befragung beteiligten Bundesländer haben sich hier bereits auf den Weg gemacht.

Die strategische Ausrichtung der Ministerien bezogen auf die Weiterentwicklung der Hochschullandschaft hat vielfältige Facetten. Mit Ziel- und Leistungsvereinbarungen können die Ministerien die Entwicklung steuern. Doch zeigt sich in den letzten Jahren, dass in vielen der an der Befragung beteiligten Bundesländern verstärkt auf eine zunehmende Autonomie der Hochschulen gesetzt wird, wobei auch hier Grenzen erkannt werden, wenn Hochschulen diese Autonomieoptionen nicht ausfüllen können. Die Steigerung der Attraktivität von Hochschulen ist ein zentrales Thema, da der Konkurrenzkampf um Studierende in den letzten Jahren zugenommen hat. Deshalb ist es auch wichtig, Studienstrukturen an aktuelle Erfordernisse anzupassen und die Studierendenorientierung stärker in den Blick zu nehmen. Die Gewinnung von Personal ist ein weiteres Thema, das in Anbetracht des Fachkräftemangels nicht so einfach in den Griff zu bekommen ist. Gleichzeitig steigen die Anforderungen von Seiten der Gesellschaft und Wirtschaft, weshalb die Öffnung der Hochschulen und die Umsetzung der Third Mission wichtige strategische Felder für die Hochschulentwicklung sind. Und die Hochschulen werden sich auch im Hinblick auf die Veränderungen im Kontext von Lehren und Lernen neu justieren müssen.

Perspektive Lernen/Lehren

Shift from Teaching to Learning

Die Veränderungen bezogen auf die Lehre sind in den letzten Jahren vor allem im Shift from Teaching to Learning zum Ausdruck gekommen. Die zunehmende Kompetenzorientierung erfordert auch von den Lehrenden neue Perspektiven und für die Studierenden müssten veränderte Lehr-/Lernkontexte gestaltet werden. K weist in vor diesem Hintergrund darauf hin, dass gerade projektbezogene Studienanteile ausgebaut werden sollten:

Und das, worum es also bei dem Shift from Teaching to Learning gehen würde, wäre aus meiner Sicht tatsächlich diese projektbezogenen Studienbestandteile zu stärken und weiterzuentwickeln. Das ist, was wir jetzt mit den erfolgreichen Anträgen in der Regel auf den Weg bringen wollen. Und dadurch auch so Profilkern im Studium, die über die jeweilige Fachlichkeit hinaus strahlen, sichtbar machen. (K, 337–341)

D sieht hier aus Landessicht keinen Steuerungsbedarf und weist auf die Rolle der Hochschulen hin:

Dieser Shift from Teaching to Learning, den steuern wir jetzt nicht aus Landessicht. Denn das geschieht auf der Ebene der Hochschule in der Studiengangsgestaltung. Aber natürlich haben wir hier Veränderungsprozesse und auch Strukturen verändern sich. (D, Z. 245–248)

Auch L sieht bei dem Thema die Hochschulen in der Verantwortung. Als Problem wird von L der Eingriff in die Lehrfreiheit gesehen. Trotzdem erscheint für L das Ausprobieren neuer Formate sinnvoll:

[Der Shift from Teaching to Learning] ist ein generelles Thema, bei dem wir jetzt erst einmal sagen, das ist ein Thema, mit dem zunächst einmal die Hochschulen selbst umgehen müssen, und da ihre Lehrenden [...] sensibilisieren müssen, das auch im Zusammenhang mit Qualitätssicherung voranbringen müssen. Es ist sicher auch ein Thema, das mit dem Stichwort digitale Lehre in Verbindung zu sehen ist. Da hat schon auch einiges Platz gefunden, dass man ein bisschen in dieser Rubrik auch einsortieren kann, dass eben am Ende der Lerneffekt im Vordergrund steht und nicht der Lehreffekt. Da muss man eben immer wieder ein Stück austarieren, was gute Herangehensweisen, gute Methoden sind. Das wird nichts sein, was dann irgendwie abschließend einmal festgefügt wäre, sondern das ist etwas Prozesshaftes. Ich finde es gut, wenn man da auch Formate ausprobiert. Am Ende hängt es natürlich ein bisschen von den Lehrenden selbst ab, wie die ihre Veranstaltungen dann organisieren und durchführen. Da greift dann schon so ein bisschen die Lehrfreiheit. Da kann man jetzt schwer sagen, das geht nicht, das muss anderes sein. Am Ende muss es den Druck über die Studierenden eben auch geben und über die Qualitätssicherungsinstrumente. (L, Z. 265–280)

Für H ist in diesem Zusammenhang mehr Differenzierung notwendig. Die Unterschiedlichkeit der Fächer schafft unterschiedliche Anforderungen und Perspektiven für die Umsetzung neuer Lehr-/Lernkonzepte:

Ist von den Fächern her sehr unterschiedlich, also nehmen wir einmal die Ingenieurwissenschaft versus Philologie, also ein Gegensatz, ohne dass es jetzt irgendwie wertend sein soll. Dann haben Sie natürlich ganz unterschiedliche Möglichkeiten, wie Sie moderne Lerntechniken, Lernmethoden da einbauen können. [...] Bei den Ingenieurwissenschaften ist einfach immer dieser Praxisbezug ganz wichtig, den sie fordert, entweder im Unternehmen schon oder vor Ort, genauso mit den Naturwissenschaften. Und diese Anteile, die kann man nur schwer durch irgendetwas anderes ersetzen. [...] Jetzt würde mir wahrscheinlich jedem/r Geisteswissenschaftler/-in widersprechen, weil sie sagen: „Nein, das ist bei den Geisteswissenschaften genauso.“ Aber ich glaube trotzdem, das ist noch einmal eine andere Nuance und vielleicht – ich wage es jetzt einmal zu sagen, wahrscheinlich gibt es genug Argumente, die dagegen sprechen – möglicherweise etwas flexibler. Also insgesamt glaube ich, brauchen wir einfach eine gute Mischung, die den jungen Leuten je nach individuellem Lernverhalten, [...] ermöglicht, Unterstützung zu bekommen. Also ich, als Beispiel, bin jemand, der arbeitet eigentlich am aller besten in der Nacht. Das ist so, war immer so. Aber es geht ja nicht, kann man ja nicht. Also man muss irgendwie eine Lösung finden, sodass man das kombiniert. (H, Z. 498–517)

Auf die Beharrungsstrukturen in einigen Fächern geht I ein, sieht aber auch viel Potenzial in Veränderungen:

Sie haben natürlich gerade in den Klassikfächern Jura und BWL auch genügend Leute, die nichts anderes machen, als das, was sie vor 30 Jahren auch schon gemacht haben, nämlich da vorne auf dem Podest stehen und zu dozieren. Und das bekommt man ja auch aus dem Bekanntenkreis mit, da sagen sie das Gleiche, was wir damals gesagt haben: „Er hat mich dann wieder zwei Stunden vollgelabert und ich habe nichts verstanden“ oder „Er war einfach völlig langweilig“ oder was auch immer. Und da kommt nicht viel dabei herum. Das gibt es heute auch noch. Aber es gibt eben auch solche, die mit einer großen Begeisterung versuchen, diese neuen Methoden zu verwenden. Da ist der Zusammenhang mit Digitalisierung natürlich auch wichtig. (I, Z. 350–358)

Der Bedarf für die Weiterentwicklung von Lehre wird von allen Interviewten gesehen. B sieht die Funktion von Lehrenden nicht in der reinen Vermittlung, sondern vielmehr in der Beratung und Unterstützung:

Die reine Vermittlung ist ja nicht das, wofür man den Professor benötigt. Man benötigt ihn dafür, dass er berät, die richtigen Fragen stellt auch mit pädagogischem Anspruch natürlich. Und das kann man auch unterstützen, durch digitale Methoden, Learning Analytics und so weiter. (B, Z. 216–219)

Die Frage, die sich allerdings in diesem Zusammenhang stellt, wirft G auf, wenn er/sie darauf hinweist, dass die Forderung nach der Bewertung der Qualität von Lehre immer wieder formuliert wird, es aber keine guten Kennzahlen gibt, dies zu messen:

Das merken wir auch gerade in der politischen Diskussion [bei uns], in der wissenschaftspolitischen Diskussion, da gibt es auch Stimmen, die sagen: „Mensch, könnt Ihr nicht mit den Hochschulen im Rahmen Eurer Kennzahlen, so etwas wie gute Lehre vereinbaren?“ Und dann sagen wir: „Das ist ganz schwer zu messen, weil was ist gute Lehre?“ Also da gibt es noch keine richtig guten Kennzahlen. Wir können verstehen, dass das politisch gewünscht ist und, ich glaube, die größten Näherungswerte, die man hat, sind dann so etwas wie Input-Output-Quoten, [...] also irgendwelche Quoten, die den Studienerfolg hoffentlich gut wiedergeben. Aber gute Lehre als solche ist jetzt keine Kennzahl, die wir mit den Hochschulen vereinbaren würden. (G, Z. 485–493)

Ein Hebel zu Veränderung der Lehre könnte das Kapazitätsrecht sein. I weist darauf hin, dass die Möglichkeit besteht, Lehrenden Deputatsermäßigungen zu gewähren, um neue Dinge auszuprobieren:

Wir haben auch unsere KapVO und die Lehrverpflichtungsverordnung schon aktualisiert, werden wir wahrscheinlich jetzt noch einmal aktualisieren mit Blick auf Digitalisierung, um solche Dinge unterbringen zu können. Das ist natürlich jetzt nichts, wo man generell sagen kann, sobald jemand sagt, ich mache da eine Besonderheit, also ich entwickle jetzt so eine

kleine App oder so etwas und dafür bekomme ich sofort eine Deputatsermächtigung, das wird es nicht sein. Und auch da sind die Hochschulen bei uns relativ frei. Sie können natürlich sagen, wir machen erst einmal einen Schwerpunkt und da wird sich jemand speziell mit diesem Thema beschäftigen und das organisieren und da kann man natürlich auch eine Deputatsermächtigung aussprechen. (I, Z. 394–402)

Im Bundesland K gibt es von Seiten einzelner Hochschulen die Forderung, exzellent in der Lehre zu werden. Dazu bedarf es Veränderungen, die aber auf Probleme stoßen. Veränderte Konzepte bedürfen auch anderer Betreuungsrelationen:

Das heißt für uns aber auch, wir müssen die notwendigen Betreuungsrelationen dafür bieten können. Und das wird natürlich unter den Bedingungen des Kapazitätsrechts, auch mit den Ansprüchen, die es im politischen Raum natürlich auch gibt, zu sagen, wenn es Aufwüchse gibt, muss es Studienplätze geben, schwierig. (K, Z. 125–129)

A weist darauf hin, dass die Veränderung von Lehre in den Hochschulen viel grundsätzlicher angegangen werden müsste. Die Einbindung in die Organisationsentwicklung der Hochschulen wäre hier wichtig:

Flexibilisierung der Lehre, ganz neue Studienformate – die stoßen natürlich auch an Organisationsstrukturen, die so einfach nicht zu wandeln sind. Und ich glaube, wenn man wirklich da in größerem Umfang in solche Themen geht, das muss auch in der Organisationsentwicklung zumindest teilweise mit der Hochschule mitgehen. (A, Z. 87–90)

Insgesamt zeigt sich, dass in den Ministerien eine große Offenheit bezogen auf die Veränderung von Lehr-/Lernkonzepten vorhanden ist. Allerdings wird hier weniger die Steuerung der Veränderung bei den Ministerien gesehen, sondern bei den Hochschulen. Lehrfreiheit und Kapazitätsrecht können hier Entwicklungen allerdings bremsen. Letztendlich müssten die Veränderungen im Bereich der Lehre auch zentraler Fokus von Organisationsentwicklung in Hochschulen sein.

Relevanz von Präsenz

Die COVID-19-Pandemie hat die Hochschullandschaft nachhaltig verändert. Durch die insgesamt gut umgesetzte Digitalisierung wurde deutlich, dass auch Online-Lehre ihre Vorteile haben kann. Allerdings sehen die Ministerien die Zukunft der Hochschulen weiter als Präsenzhochschulen. J macht deutlich, dass im Bundesland J so schnell wie möglich wieder auf Präsenzlehre gesetzt wurde, als dies möglich war:

Wir haben allerdings am Ende der Corona-Zeit, also als die Lockerung so nach und nach kamen und immer mehr Möglichkeiten da waren, wieder in Präsenz zu gehen, schon sehr

gedrungen, dass die Hochschulen wieder Präsenzlehre flächendeckend anbieten. (J, Z. 364–367)

Allerdings weist J auch darauf hin, dass abgewogen werden muss, wieviel Anwesenheit in der Hochschule notwendig ist. Vor allem auch im Hinblick auf die Entwicklung der Künstlichen Intelligenz wird hier zu Diskussionen führen:

Man muss sich noch viel mehr Gedanken machen, wieviel Anwesenheit ist noch nötig, wieviel Präsenzlehre ist parallel noch nötig, welche Formate eignen sich für digitale Lehre, welche eignen sich eher nicht. Und diese Diskussion steht uns bevor. Und jetzt haben wir ja zusätzlich mit ChatGPT noch die Debatte um Einsatz und Nutzung künstlicher Intelligenz. (J, Z. 329–333)

Für A ist die Interaktion in Präsenz besonders wichtig. Allerdings sieht A auch Entwicklungen in Richtung Digitalisierung, für die durch die Erfahrung Barrieren abgebaut wurden:

Natürlich wollte mal sowohl die Studierenden als auch die Lehrenden wieder auf den Campus zurückholen. Deswegen sind sich auch alle einig, dass es wichtig ist und das Lehre und Studium auch in der unmittelbaren Interaktion besteht. [...] In vielen Bereichen ist vieles selbstverständlicher geworden in der Digitalisierung. Und es sind da Barrieren abgebaut worden. (A, Z. 369–374)

F spricht die sozialen Auswirkungen an, die damit verbunden sind, wenn der persönliche Austausch in Präsenz fehlt. Auch die Optimierung von Raumkapazitäten ist kein Thema:

Wir sind schon klare und starke Verfechter der Hochschulen als Präsenzort. Ich glaube auch, dass das Lernen und auch der akademische und der wissenschaftliche Diskurs ein besserer im persönlichen Austausch ist. Ganz abgesehen von den sozialen Auswirkungen. Auch das haben wir im Negativen zum Teil festgestellt in der Pandemie, also Stichwort Vereinsamung, Verunsicherung und so weiter und so fort – also Präsenz unbedingt. Wir wollen auch nicht [...] sagen, wenn wir jetzt Präsenz nur noch zu so viel Prozent machen und das andere digital, dann können wir so viel Raum einsparen. Das ist nicht unser Thema, sondern Hochschulen bleiben [...] Präsenzlehr- und -lernorte. (F, Z. 162–172)

Eine hundertprozentige Rückkehr zu Präsenz sieht G nicht, merkt aber an, dass es doch wieder verstärkt zur Präsenz geht. Auch wenn es kein eindeutiges Bild in diesem Bundesland gibt, geht G davon aus, dass der Einsatz von Online-Lehre Konsequenzen für Raumausstattung und Lehrkonzepte haben wird:

Also sie gehen nicht alle zurück auf die 100 Prozent Präsenz, sondern sie wollen das zukünftig verstärkt nutzen, aber eher im Sinne einer Ergänzung ihrer Lehre. Das, was während Corona passiert ist, wird ein Stück weit zurückgedreht, haben wir den Eindruck, aber das ist

wahrscheinlich auch überall so, aber ist schon eine Überlegung, zukünftig so etwas stärker zu nutzen und das hat dann Rückwirkungen auf Raumausstattungen, auf sächliche Ausstattungen, auf Lehrkonzepte. Aber unser Eindruck ist, dass es da noch gar kein so klares Bild richtig gibt. (G, Z. 296–302)

Insgesamt ist festzustellen, dass in den meisten Bundesländern die Rückkehr zur Präsenz forciert wird. Auch wenn deutlich wird, dass Online-Angebote noch immer von Relevanz sind, zeigt sich doch, dass vor allem auch die soziale Funktion von Präsenzlehre im Blick behalten werden sollte. Trotzdem wird in allen Bundesländern die Einbindung von digitalen Formaten unterstützt.

Einbindung digitaler Formate

Die Digitalisierung spielte vor allem vor dem Hintergrund der COVID-19-Pandemie eine zentrale Rolle für die Gestaltung von Lehr-/Lernkontexten. In kürzester Zeit wurde die Lehre der Hochschulen vom Präsenzmodus in den Onlinemodus überführt. Dass dies schnell funktionierte, sieht auch J, gibt aber zu bedenken, ob diese Formate die wünschbare Qualität haben:

In den Corona-Zeiten spielte Digitalisierung die absolute Rolle und ich glaube, da stehen wir erst ganz am Anfang. Also das ging zwar erstaunlich schnell, dass digitale Lehrformate eingeführt wurden, aber ich glaube, sie entsprechen noch nicht der Qualität, die wir uns gerade wünschen würden. Und häufig ist Digitalisierung, glaube ich, noch viel zu sehr abgefilmte Vorlesung, als dass wirklich die Chancen und Möglichkeiten der Digitalisierung da ausgenutzt werden. (J, Z. 268–278)

Für J steht die grundlegende Diskussion über die Digitalisierung von Lehre noch aus:

Ich glaube, so eine richtige Diskussion „Wie funktioniert Digitalisierung in der Lehre?“ steht uns tatsächlich erst noch bevor. (J, Z. 324–325)

Vor allem für standardisierte Formate wie Vorlesungen sieht E die Möglichkeit auf digitalisierte Formate wie Videoaufzeichnungen zurückzugreifen. Für E ergibt sich dadurch die Chance, Kapazitäten von Lehrenden für andere Formate freizubekommen, die das Lernen stärker fördern:

[Bei] standardisierten Formaten, wie Vorlesungen beispielsweise, da muss nicht der Professor jedes Jahr im Hörsaal stehen und genau dasselbe sagen und vielleicht irgendwie eine zweiprozentige Abweichung vom Skript in fünf oder sechs Jahren haben. Sondern bei solchen standardisierten Lehrverfahren, da kann man wirklich, ganz gut mit Videoaufzeichnungen und online arbeiten. Wenn dadurch Kapazitäten der Lehrenden frei werden, bietet

das natürlich die Möglichkeit, diesen High-Value-Added-Bereich, den persönlichen Umgang, die Seminare, da wo wirklich dieses Learning stattfindet, [auszubauen]. (E, Z. 451–458)

Die Einbindung digitaler Formate wird in den nächsten Jahren sicher an Bedeutung gewinnen. Um dies aber in einer Form zu realisieren, die neue Qualitäten generiert, bedarf es auch eines Ausbaus von Lehrkompetenzen.

Ausbau der Lehrkompetenz

Um Lehre zukunftsorientiert weiterzuentwickeln, bedarf es einer stärkeren Qualifizierung des Lehrpersonals. J bemängelt in diesem Zusammenhang, dass gerade die etablierten Lehrkräfte Weiterbildungsangebote eher nicht so intensiv nutzen:

Was wir fördern, ist die Qualifikation von Lehrenden tatsächlich mit dem [Programm], das vor allem hochschuldidaktische Weiterbildungsangebote für Lehrende macht, die überwiegend, muss man sagen, von Junglehrenden genutzt werden, nicht so sehr von den Etablierten, aber das Angebot ist auf jeden Fall für alle da und offen und wird auch rege genutzt. (J, Z. 394–398)

Pädagogische Weiterbildungen für Professorinnen und Professoren hält auch B für wichtig, doch ist auch bei der Auswahl schon auf die pädagogische Qualifikation zu achten: B weist auch nochmals darauf hin, dass Lehrformate wie klassische Vorlesungen in Zeiten der Digitalisierung nicht mehr sinnvoll erscheinen:

Also ich glaube, dass es wichtig ist, dass die Professoren Weiterbildungen machen in Pädagogik und auch wie man lernt und lehrt und dass sie auch stärker danach ausgewählt werden, ob sie das können. Und vielleicht auch das Personal entsprechend ausgesucht wird, weil nicht jeder großartige Forscher ist ein toller Lehrer und umgekehrt. Und da muss man natürlich denen, die das nicht so supergut machen, jemanden beistellen, der das kann. Und auch mehr in Teams arbeiten und zusammenarbeiten und [...] mit der zunehmenden Digitalisierung gibt es auch Dinge, die man rationalisieren kann und dann vielleicht auch sich konzentrieren kann auf das, was wirklich für die Lehre wichtig ist. Also die Vorlesung im großen Vorlesungssaal, wo der Professor wirklich nur vorliest – das habe ich jedenfalls auch erlebt –, ist nicht so sinnvoll in den heutigen Zeiten. Und das war ja geradezu absurd, früher jedenfalls. (B, Z. 144–151)

Lehrpreise können dazu beitragen, die Qualität von Lehre in den Fokus zu rücken. D macht die Relevanz von Lehrpreisen deutlich, vor allem, weil die Bedeutung einer Hochschule heute noch oft an Forschungserfolgen festgemacht wird:

Die Strahlkraft einer Hochschule bemisst sich im Moment noch sehr stark über die Forschungserfolge. Aber wir [...] sehen gute Lehre wirklich auch als wichtiges Markenzeichen. Wir haben zum Beispiel auch einen Landeslehrpreis, der alle zwei Jahre an fünf Hochschul-

lehrende vergeben wird, um eben noch einmal deutlich zu machen, dass Lehre ganz wichtig ist. (D, Z. 446–448)

L macht sieht in den Lehrpreisen eine Option, engagierte Lehre sichtbar zu machen. Dabei weist L darauf hin, dass sich eine solche Sichtbarkeit auch in den Studierendenzahlen widerspiegeln kann:

Wir versuchen natürlich auch, solche Dinge deutlich zu machen und Signale zu senden, dass diejenigen, die sich in der Lehre engagieren, dass sie sozusagen auch [über den Lehrpreis] noch eine Wertschätzung erfahren, Sichtbarkeit erlangen. Das spiegelt sich dann mitunter durchaus auch in den Studierendenzahlen wider, dass solche Studiengänge, in denen diese Hochschullehrer tätig sind, dann auch durchaus von jungen Leuten besonders dann nachgefragt werden. (L, Z. 441–446)

Auch kann die Einbindung von Studierenden bei der Entwicklung von Lehrprojekten positive Effekte auf die Lehrqualität haben, wie es A deutlich macht:

Ich habe die Erfahrung gemacht, je besser man die Studierenden einbindet und je mehr Verantwortung und gleichberechtigte Mitsprache, also Partizipation man ihnen gibt, desto besser läuft das auch. Also wenn man sie ernst nimmt – sie sind sehr gut vorbereitet, haben sehr viel Sachverstand, eigene Perspektiven noch einmal hereingebracht. (A, Z. 176–179)

Der Ausbau der Lehrkompetenz an Hochschulen ist ein zentrales Thema, das auch die Ministerien umtreibt. Verstärkte Weiterbildungen werden dabei genauso als eine Option gesehen wie Lehrpreise. Es zeigt sich aber auch in den Bewertungen der Ministerien, dass vor allem die etablierten Lehrkräfte oft wenig Interesse an einer pädagogischen Profilierung haben. Die Freiheit von Forschung und Lehre setzt hier auch Grenzen der Intervention sowohl der Ministerien als auch der Hochschulen. Doch wird die Digitalisierung hier neue Anforderungen an die Hochschulen und die Lehrenden stellen.

Digitalisierung

Die Digitalisierung der Hochschulen und besonders auch der Lehre hat während der COVID-19-Pandemie immense Fortschritte gemacht. Der Studienbetrieb konnte in ganz Deutschland vor allem auch während der Lockdown-Zeiten weitgehend gesichert werden. Dadurch wurden auch neue Perspektiven für die Hochschulen eröffnet. Auch wenn nach der Pandemie in allen Bundesländern wieder die Rückkehr zur Präsenzhochschule realisiert wurde, zeigten sich doch auch Lehren bezüglich der Digitalisierung aus den Erfahrungen. Für die an der Befragung betei-

ligten Bundesländer haben sich daraus vielfältige strategische Perspektiven ergeben.

Strategische Perspektiven

K spricht von einer „neuen Normalität“, die jetzt gestaltet werden sollte, die auch die Erkenntnisse aus der Pandemie-Zeit einbezieht. Für K gibt es keine Rückkehr zur Zeit vor der COVID-19-Pandemie:

Also generell, glaube ich, müssen wir uns jetzt einschwingen auf so eine neue Normalität, was das angeht. Es wird keine Rückkehr zur Vor-Corona-Zeit geben können. Das wäre auch misslich, weil wir gezeigt haben, dass vieles funktioniert und vieles auch, glaube ich, gut unterstützt werden kann. Und das jetzt neu zu sortieren, also wie unter dem Motto „Wir wollen wieder“ [...] sind wir wieder in die Präsenz hineingegangen. Aber gleichzeitig ist klar, dass selbst, wenn wir jetzt bei hundert Prozent Präsenz sind, es eine andere Präsenz ist, in der wir auch digitale Formate also stärker einbinden in die Lehrkultur. Und das herauszufiltern, was da wirklich trägt und unterstützt, das ist, glaube ich, eine Voraussetzung. Und generell ist es für uns wiederum dann auch eine Voraussetzung oder eine Herausforderung, das, was wir an Strukturen aufgebaut haben mit Corona-bedingten Finanzierungsmöglichkeiten, auf Dauer zu stellen. (K, Z. 362–371)

Eine Digitalisierungsstrategie wurde im Bundesland J erarbeitet. Dabei sind neben der Lehre auch die Verwaltung und die IT-Sicherheit im Blick:

Wir haben [...] eine Digitalisierungsstrategie im Land erarbeitet, wo die verschiedenen Felder adressiert werden – Digitalisierung in der Lehre, Digitalisierung in der Verwaltung, IT-Sicherheit – alles, also das ganze Fächerspektrum eigentlich, was damit zusammenhängt. Und da arbeiten wir jetzt sukzessive an der Konkretisierung dieser Digitalisierungsstrategie und schließlich auch an der Umsetzung. (J, Z. 308–313)

Auch für A ist die Verwaltung ein Bereich, der bezogen auf die Digitalisierungsstrategie in den Fokus gerückt werden sollte. Dabei sieht A Probleme, dass dies nicht überall angegangen wird:

Man muss es vernetzt denken und klar, die Hochschulen haben jetzt alle ihre Digitalisierungsstrategien entwickelt. Ein großes Thema ist für mich auch immer noch die Digitalisierung der Verwaltung. Und das hat dann natürlich auch zugleich Auswirkung auf Studium und Lehre, Prüfungsverwaltung, Veranstaltungszugang und solche Dinge. Das läuft teilweise, aber es läuft noch nicht flächendeckend. (A, Z. 291–295)

In der Digitalisierung sieht A auch ein Synonym für den Wandel von Hochschulen. A weist aber auch darauf hin, dass besonders im pädagogischen Bereich, unter anderem bei den Fachdidaktiken, noch einiges zu tun ist:

Digitalisierung ist jetzt auch im Zuge auch durch die Corona Pandemie so etwas wie das Synonym für Wandel von Hochschulen geworden. Und da ist etwas dran, aber auch wiederum etwas nicht dran. Digitalisierung im Sinne von Tools nutzen, also Knöpfchenkunde, so hat man im Lehrerbildungsbereich früher gesagt, das ist sehr weit fortgeschritten. Aber zum Beispiel im Bereich der Lehre, also didaktisch klug zu nutzen, das gibt es in Pilotprojekten, in Modellprojekten, aber noch nicht in der Breite, zum Beispiel in den Fachdidaktiken, Digitalisierung für pädagogische Zwecke dann klug einzusetzen. (A, Z. 341–348)

Ein Schulungsangebot bezogen auf Digitalisierung für Lehrende sieht C als besonders wichtig an, um Vorbehalte abzubauen. C geht davon aus, dass standortspezifisch Digitalisierungsstrategien entwickelt und die Kenntnisse aus den Erfahrungen nicht verpuffen, sondern verstetigt werden:

Es müssen natürlich noch die digitalen Kompetenzen mehr bei den Dozierenden als bei den Studierenden – die Studierenden bringen da mehr mit – [weiterentwickelt werden] [...]. Also Vorbehalte abbauen gerade bei älteren Dozierenden, die da vielleicht noch Berührungsängste haben, die da nicht so mit klarkommen oder aufgewachsen sind oder so, dass man da Schulungsangebote vorhält. Natürlich muss die technische und organisatorische Entwicklung der Hochschule jeweils so strukturell aufgebaut werden, dass man eben entsprechende Angebote dann auch umsetzen kann. Und wir würden auch erwarten, dass standortspezifisch entsprechende Digitalisierungsstrategien oder Lehrstrategien dann implementiert werden, dass das jetzt nicht nur so einen „Corona-Verpuffungseffekt“ gibt: So, jetzt mussten wir alle einmal digital lehren und jetzt ist die Corona-Pandemie vielleicht nicht mehr da und jetzt ist alles wieder wie vorher. Man muss eigentlich den Schub mitnehmen, den man da durch die Corona-Pandemie wie einen Booster erfahren hat und dann idealerweise das sinnvoll verstetigen. (C, Z. 215–228)

G sieht einen Schwebезustand, in dem noch nicht ganz klar ist, in welche Richtung die Entwicklung bei der Digitalisierung geht. Im Bundesland G wurden die Hochschulen verpflichtet, eine Digitalisierungsstrategie zu entwerfen:

Ich glaube, wir sind in so einem Schwebезustand. Wir wissen noch nicht genau, wo es hingehet. Wir haben jetzt nach zwei Jahren Pandemie einerseits die Hochschulen einmal abgefragt, wie entwickelt ihr euch denn oder wie ist denn die Perspektive unter Berücksichtigung der insbesondere in Corona gemachten Erfahrung? Das hat natürlich das Thema [Digitalisierung] unheimlich beschleunigt und wir merken, dass es jetzt bei den Hochschulen [...] ein dynamischer Prozess ist. Wir haben mit den Hochschulen vereinbart, sie verpflichtet, bis Ende dieses Jahres uns Digitalisierungsstrategien zu entwerfen und uns dann auch bekanntzugeben. (G, Z. 278–286)

Dabei gibt es keine konkreten Vorgaben. Bundesland G will sich erst einmal die Digitalisierungsstrategien der Hochschulen anschauen, um dann mit ihnen darüber zu sprechen. Für G ist es klar, dass jede Hochschule etwas Anderes braucht:

Also wir haben jetzt sozusagen keine konkreten Vorgaben mit Blick auf die Digitalisierungsstrategien vorgegeben. Wir wollen erst einmal sehen und wollen dann mit den Hochschulen ins Gespräch kommen, Stichwort Autonomie. Auch jede Hochschule braucht etwas Anderes. Vor allem jede Hochschule fängt auch auf einem anderen Stand an. Wir haben Hochschulen, die sehr weit sind, und welche, die noch nicht so weit sind. Aber da haben wir jetzt keine Vorgaben gemacht. (G, Z. 368–373)

Für L könnte die Digitalisierung von Lehre vor allem in berufsbegleitenden Studiengängen oder Weiterbildung Möglichkeiten eröffnen. L weist darauf hin, dass die privaten Hochschulen hier deutlich aktiver sind:

Digitalisierung kann auch etwas sein, das insbesondere für berufsbegleitende Studiengänge oder Weiterbildung sehr gute Möglichkeiten eröffnet. Da kann man viel machen. Da machen uns die Privaten durchaus einiges vor. (L, Z. 298–300)

Die an der Befragung beteiligten Bundesländer setzen fast durchgängig auf die Entwicklung von Digitalisierungsstrategien der Hochschulen. Die Erfahrungen aus der COVID-19-Pandemie sollen genutzt werden, um die Hochschulen weiterzuentwickeln. Wie dies konkret umgesetzt wird, unterscheidet sich von Bundesland zu Bundesland.

Herausforderungen

Die Erfahrungen aus der COVID-19-Pandemie können nicht eins zu eins umgesetzt werden, darauf weist A hin. Vielmehr müssen die Konzepte weiterentwickelt werden:

Wir sind sehr stark in die Digitalisierung gegangen, aber aus der Not heraus – nicht als Strategie, sondern aus der Not. Und die Konzepte, die aus der Not entstanden sind, die helfen jetzt für die Weiterentwicklung, aber können nicht eins zu eins die Konzepte sein, wie die Lehre sich durch Digitalisierung weiterentwickelt. (A, Z. 379–382)

E macht deutlich, dass die reine Online-Lehre nicht die Lösung für die Hochschulen in der Zukunft sein wird, vielmehr bedarf es einer Balance, deren Gestaltung eine Herausforderung darstellt:

Vielleicht war das auch in dem Sinne, wenn man irgendetwas Positives irgendwie ableiten sollte von so einer globalen Pandemie, ein Beschleuniger, der vielleicht vorher so gar nicht dagewesen wäre. Ich erinnere mich, es wird hier seit Jahrzehnten diskutiert, wie da die richtige Balance ist. Man hat aber jetzt auch durch die Situation gesehen, dass es tatsächlich einer Balance bedarf, dass die reine Online-Lehre eben nicht die Lösung ist. Ich glaube, das ist relativ klargeworden. (E, Z. 444–449)

Eine zentrale Hausforderung ist, digitale Lehrformate so zu gestalten, dass Wissen auch bei den Studierenden ankommt. Darauf geht L ein:

Es ist wichtig, dass man eben nicht nur sagt: „OK, ich habe eine Kamera aufgebaut. Meine Vorlesung wird aufgezeichnet. Können Sie gerne im Netz abrufen.“ Das ist ein bisschen wenig oder nicht das, was ich mir unter digitaler Lehre vorstelle. Das heißt, auch die Frage, wie sich Hochschuldidaktik mit dem digitalen Lehrformat gut verbinden und verknüpfen lässt und was das [heißt], im Sinne von da auch nicht nur Wissen anzubieten, sondern dass das Wissen auch ankommt bei den Studierenden, das ist ein Thema, was man da immer wieder auch sich vor Augen halten muss und hinterfragen muss. (L, Z. 301–308)

Im Zusammenhang mit der Verstetigung der Digitalisierungsaktivitäten vor allem im Bereich der Lehre werden von den Ministerien unterschiedliche Problemlagen thematisiert. Einig sind sich alle, dass die Digitalisierung weiter vorangetrieben werden muss, im Bereich der Lehre allerdings in Balance mit der Präsenzlehre. Hierzu bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen.

Förderung der Entwicklung

Sowohl vom Bund als auch von den an der Befragung beteiligten Bundesländern wurden vielfältige Sonderprogramme aufgelegt, um die Entwicklung zu fördern. Dies geschieht auch gemeinschaftlich, wie D ausführt:

Wir haben jetzt im Haushalt 2024 schon Vorsorge getroffen, die Digitalisierung weiter zu fördern, [...] das ist eine Daueraufgabe. Also das wäre die Herausforderung 1 von den ganzen projektförmigen Förderungen hin zur Digitalisierung als Daueraufgabe mit den ganzen Prozessen auch in der Hochschule zu fördern. Herausforderung 2: wir haben [...] nicht nur [virtuelle Angebote], sondern auch sehr viele übergreifende Kooperationen für IT-Sicherheit, Datenschutz gefördert, weil wir auch teilweise sehr kleine Hochschulen haben, die das auch nicht selbst können. Auch im Bereich der Open Educational Resources setzen wir auf Kooperationen, haben da auch eine länderübergreifende Initiative mit sechs Bundesländern inzwischen [...] mitgegründet und das muss natürlich jetzt weitergeführt werden. (D, Z. 306–315)

Die Schaffung von Standards könnte bei der Verstetigung der Entwicklung helfen. B führt aus, dass dabei auch die Kooperation von Hochschulen hilfreich sein könnte, um eine entsprechende Qualität zu gewährleisten:

Ich glaube, was man da jetzt braucht, sind tatsächlich Standards – die muss man vereinbaren – und überhaupt auch mehr Kooperation zwischen den Hochschulen. Nicht alles braucht man an jeder Hochschule. Vor allen Dingen für die kleinen ist es schwierig, wenn

man jetzt zum Beispiel auch gute Lehrfilme machen will, dann benötigt man nicht in jeder Hochschule ein super professionelles Team, sondern da kann man sich auch einmal zusammen tun mit drei Kleinen. (B, Z. 283–288)

Die Gestaltung von Supportstrukturen ist ein wichtiges Element bei der Weiterentwicklung der Digitalisierung. Individuelle Lösungen können nicht der Weg sein, wie I ausführt. Dazu bedarf es aber auch mehr Transparenz, was in den IT-Abteilungen der Hochschulen läuft:

Wir sehen durchaus das Problem mit kleineren Hochschulen mit schwacher Verwaltung, schwacher Leitung. Das ist in anderen Ländern im Grunde genauso. Und das führt auch dazu, dass wir natürlich sagen, das mag sein, dass so eine Hochschule grundsätzlich funktionieren könnte, wenn sie klein ist, Kunsthochschulen oder so etwas. Aber was sie auf jeden Fall nicht mehr kann, ist ihre IT eigenständig organisieren. Und ehrlich gesagt, trifft das auf mittlere Hochschulen mindestens genauso zu. Und das ist für uns auch [...] immer so ein übergreifendes Argument: „Ihr werdet nicht mehr jeder für Euch ein System basteln können, mit dem Eure Studentenausweise gemacht werden, mit dem Studierende verwaltet werden, mit dem Euer Lehrplan verwaltet wird, mit dem Eure Lehrverpflichtung verwaltet wird.“ Das werden wir alles nicht mehr können. Sie hängen natürlich jetzt sowieso schon an HIS und sonst etwas dran, sodass eine gewisse Vereinheitlichung da ist. Aber nichtsdestotrotz, wenn Sie heute in einer mittelgroßen oder großen Hochschule schauen, da ist die IT immer noch so ein geheimer Verschlag, wo Dinge laufen, die die Leitung nicht so genau weiß und auch gar nicht wissen will und wo vor allem Dinge laufen, von denen die Nachbarhochschulen auch nichts wissen und auch nichts wissen sollten. Und davon müssen wir weg, aber richtig. Also wir sagen [...]: „Ihr braucht einen gemeinsamen Mail-Server, Ihr braucht ein gemeinsames Cloud-System. Ihr müsst gemeinsam IT-Sicherheit managen.“ (I, Z. 588–606)

Finanzielle Förderung, die nicht nur projektbezogen ist, sowie die Schaffung von Standards und Supportstrukturen sind wichtige Elemente, um die Digitalisierung an den Hochschulen weiterzuentwickeln. Dabei steht nicht nur die Lehre im Fokus, sondern in besonderem Maße auch die Verwaltung.

Digitalisierung der Verwaltung

Campus-Management-Systeme stellen eine große Herausforderung für die Hochschulen dar. Die Problemlagen bei der Entwicklung, aber auch die Notwendigkeit einer Bildungskennnummer werden durch die Ausführungen von K deutlich:

Also ich sehe durchaus die Komplexität der Herausforderung. Es ist ja nicht nur die Software anzuschaffen und alte Programme durch neue zu ersetzen, sondern es sind komplexe Operations- und Entwicklungsprozesse, die auch an den internen Abläufen hängen. Also deswegen gehen wir auch davon aus, dass man da auch in Fünf- bis Zehn Jahres-Horizonten

denken muss. Aber klar, irgendwie die einzelnen IT-Systeme aufeinander abzustimmen, dass wäre nicht nur wünschenswert, sondern das ist auch eine Notwendigkeit. Und aus Resortsicht würde ich auch sagen, es muss eben auch darüber hinausgehen. Also das ist ein Drama, wie schwer wir uns mit diesen 200-Euro-Zuschüssen tun für Studierende jetzt gerade und das hängt natürlich auch damit zusammen, dass wir so eine Bildungskennnummer, die den Bildungsverlauf durchgängig nachvollziehbar macht, nicht haben. In einigen Bereichen würden wir uns leichter tun, auch übrigens in der Steuerung der Hochschulen, wenn wir echte Studienerfolgsquoten nachvollziehen könnten. Wir könnten schauen, ob die Leute, die bei uns jetzt als Schwund auftauchen, nicht vielleicht an einem anderen Standort diejenigen sind, die mit einem Eins-Nuller-Abschluss dann da durchgehen und so weiter und so fort. (K, Z. 413–427)

A weist darauf hin, dass es Hochschulen zum Beispiel bei der Prüfungsverwaltung mit hochkomplexen Systemen zu tun haben. Für A gehen die Hochschulen sehr unterschiedlich mit den Herausforderungen der Digitalisierung der Verwaltung um:

Auch gerade solche Prüfungsverwaltungssysteme, das ist ja nicht so einfach. Das sind hochkomplexe Systeme, die upgedated werden müssen und da geht man wieder sofort auch sehr schnell in das Problem zwischen freier Gestaltbarkeit eines Studiums und auch der stärkeren Vorgabe und Verengung, das wäre gerade im Lehrerbildungsbereich ein großes Thema. Also wie kombiniere ich, wie sicher ist die Studierbarkeit – das hängt natürlich auch von der Abbildbarkeit der Studienordnung im digitalen Bereich ab. [...] Die Hochschulen gehen aber auch unterschiedlich damit um und ich glaube, da gibt es schon individuelle Lösungen. (A, Z. 331–338)

Die vielen Einzelangebote bezogen auf die Digitalisierung an den Hochschulen müssten stärker im Verbund angegangen werden, um etwas zu entwickeln, das für alle funktioniert. C sieht hier einen großen Bedarf und dass diese Problematik für alle Bundesländer von Relevanz ist:

Also wir haben schon noch viele auch Einzelangebote und wir versuchen, das mehr zu vernetzen und mehr hochschulübergreifende Absprachen zu fördern und zu unterstützen und dann im Zweifel auch Verbundanträge der gemeinsamen Hochschulen zu digitalen Transformation der Lehre zu unterstützen. Aber, dass ich da jetzt sagen kann, Mensch einer für alle und darunter ist etwas Großartiges entwickelt worden, und das nutzen wir jetzt komplett im Land oder im Bund, das kann ich jetzt noch nicht so sagen. Also da sind wir ja noch auf dem Weg. Und das ist das Problem. Ich glaube, das haben alle Bundesländer irgendwie in ähnlichem Maße. (C, Z. 265–273)

Eine der größten Herausforderung bei der Digitalisierung der Verwaltung dürfte die Informationssicherheit sein. I macht deutlich, welche Aspekte hier von Relevanz sind:

Das eine ist eben wirklich die Sicherheit, Sicherheit in zwei Richtungen: einmal die reine technische Ausfallsicherheit, die man braucht und zum anderen eben die Sicherheit gegen

unterschiedlichste Arten der Kriminalität, würde ich einmal sagen. Jetzt denkt man natürlich immer an die Russen und Chinesen, die die Netze hacken. Aber da gibt es ja auch noch andere Probleme nämlich Cybermobbing, Störung von Veranstaltungen und lauter so Kleinkram, der teilweise natürlich technisch gehandelt werden kann, aber technisch ja nur gehandelt werden kann, wenn der Mensch hinter dem Monitor auch ein bisschen was davon versteht. Und das wird sicherlich ein Thema dann auch sein, wie man alle auf einen Stand bringt, dass sie damit umgehen können, damit eben diese Sicherheit in den unterschiedlichsten Punkten gewährleistet ist. (I, Z. 541–551)

Um diese Herausforderungen der Digitalisierung in der Verwaltung bewältigen zu können, bedarf es (zusätzlichen) Personals. J weist auf die grundlegenden Personalprobleme hin:

Die Digitalisierung erfordert eine Menge Fachkräfte in dem Bereich. Und um die zu gewinnen gerade für die Beschäftigung in den Hochschulen und auch zu halten dort unter den Konditionen des Tarifgefüges ist schwierig. (J, 132–134)

Die Digitalisierung der Verwaltung in Hochschulen stellt eine der größten Herausforderungen für die meisten an der Befragung beteiligten Bundesländer dar. Viele Einzellösungen schaffen eine Struktur, die selbst auf der Ebene eines Bundeslandes kaum noch überschaubar ist. Hier bedarf es verstärkter Aktivitäten, um die Vereinheitlichung von Systemen voranzutreiben. Dazu bedarf es allerdings zusätzlichen Personals, das aber derzeit auf dem Personalmarkt kaum zu gewinnen ist. Deshalb sehen alle an der Befragung beteiligten Bundesländer hier eine große Problemlage.

Neben der Digitalisierung spielt auch die Gestaltung der physischen Umgebung in den Hochschulen eine zentrale Rolle, wenn es darum geht, die Zukunft der Hochschulen zu gestalten.

Hochschulbau

Problemlagen

Der Hochschulbau gerät in den letzten Jahren verstärkt in den Fokus, da der Sanierungsbedarf in Bestandsgebäuden, die vor allem in den 1970er/1980er gebaut wurden, immens hoch ist und viele Gebäude nicht mehr den Anforderungen gerecht werden, die innovative Lehr-/Lernformen erfordern. Die Problemlagen bezogen auf den Hochschulbau macht K deutlich:

Also wir stehen da zunächst einmal vor sehr großen Herausforderungen, weil die Initialphase des Wachstums im Wissenschaftsbereich waren die 70er, 80er Jahre. Im Wachstum waren wir immer gut, in der begleitenden Sanierung oder im Bauunterhalt waren wir nicht ganz so gut. Wir haben auch immer in die neuen Bereiche hineingeschoben und bei den anderen – ich will jetzt nicht sagen nur das Nötigste gemacht, aber ein bisschen mehr als das Allernötigste –, jedenfalls hat es nicht ausgereicht. Das heißt, da stehen wir jetzt, wie wahrscheinlich in anderen Länderstandorten auch, vor ganz, ganz großen Herausforderungen, [... denen] man jetzt im nächsten Jahrzehnt auch begegnen wird. Und da muss man zunächst einmal sagen, das ist im Rahmen der laufenden Haushaltsansätze und im Rahmen der üblichen Haushaltsaufstellungsverfahren schlichtweg nicht möglich. Dabei reden wir über Größenordnungen, die viel zu groß sind. Deshalb wird man über Sonderhaushalte oder Ähnliches reden müssen. (K, Z. 561–571)

D stellt die Situation ähnlich dar und sieht im Hinblick auf die Nachhaltigkeitsziele besondere Herausforderungen:

Also Hochschulbau ist im Moment in jedem Bundesland ein schwieriges Thema. Wir haben insgesamt in Deutschland und auch [bei uns] einen großen Sanierungsstau [...], aber auch ganz neue Anforderungen, wie Lehrräume der Zukunft aussehen sollen, verbunden mit den Nachhaltigkeitszielen. Das ist ein ganz großes Konglomerat. (D, Z. 533–537)

B weist darauf hin, dass sich die Situation in den neuen und alten Bundesländern unterscheidet:

In den neuen Bundesländern sind die Gebäuden jetzt 10 bis 20 Jahre alt und in den alten sind sie eben 50 bis 60 Jahre alt. (B, Z. 406–407)

Teilweise ist der Zustand der Bausubstanz so schlecht, dass Gebäude auch abgerissen und neu gebaut werden müssten. I sieht hier immense Kosten auf die Bundesländer und Hochschulen zukommen, wobei nicht abzusehen ist, wie die immer größer werdende Lücke zwischen Bedarf und zur Verfügung stehenden Mitteln zu schließen ist:

Es gibt einen Teil des Bestandes, der in einem dermaßen schlechten Zustand ist, dass das nur heißen kann, dass sie ihn auch ersetzen müssen. Und letztendlich, wenn man da die Kostenkalkulationen sich ansieht, [...] wissen Sie gar nicht, wo Sie das Geld hernehmen können, was selbst nach halbwegs seriösen Berechnungen erforderlich ist, um den Status quo halbwegs am Laufen zu halten. Und kombiniert auch wieder mit dem Thema Nachhaltigkeit, eigentlich wollen Sie nicht nur der Status quo erhalten, sondern Sie wollen ihn auch noch nachhaltig erhalten, was auf Dauer sicherlich auch kostengünstiger ist, aber kurzfristig schwierig. [...] Bei sinkenden Studierendenzahlen kann man vielleicht noch etwas unterhalb des Niveaus Bestandserhaltung sein und Digitalisierung, aber letztendlich wird das nicht viel ausmachen. Also im Grunde wissen sie im Moment nicht, wie sie die Schere zwischen einem seriös geschätzten Bedarf und den tatsächlich zur Verfügung stehenden Mitteln schließen können. (I, Z. 810–824)

Die Dauer der Planungs- und Bauzeiten stellt für L ein Problem dar. Eventuell könnten Hochschulen, wenn sie die Bauverantwortung hätten, dies schneller realisieren, aber L weist darauf hin, dass kleine Hochschulen dies gar nicht leisten könnten:

Die Wegstrecke, das Zeitfenster – von der ersten Planung bis zur Übergabe zur Eröffnung dann – sind nach wie vor relativ lang. Da würde ich mir persönlich wünschen, dass das irgendwie zügiger gehen kann. Ich weiß nicht, ob es gelingen wird. Mitunter wird dann behauptet, die Hochschulen würden das alles besser machen und schneller machen. Das mag sein, aber es muss eben dann auch sehr professionell an den Hochschulen gemacht werden. Das meistern vielleicht die großen, aber dass es so eine kleinere Universität hinbekommt, da habe ich schon größte Bedenken. Und erst recht wird es keine Fachhochschule leisten können, geschweige denn Kunsthochschulen. Also da sind Herausforderungen. (L, Z. 535–544)

J gibt zu bedenken, dass die Gestaltung von Lehr- und Lernräumen auch im Bestand realisiert werden könnte und es nicht immer eines Um- oder Neubaus bedürfte. Zunächst sollte überlegt werden, wie Hochschulen der Zukunft räumlich gestaltet sein sollten:

Also nicht alles hat etwas mit Bau zu tun, also Gestaltung von Lehr- und Lernräumen, Umwidmung von Räumen. Es gibt Sachen, die die Hochschulen intern aus eigener Kraft machen können. Nicht alles davon kostet Geld und ist mit riesigen Umbauten verbunden. Nein, ich glaube, da wird es noch einmal strategische und systematische Überlegungen geben müssen, wie künftig Hochschulen auch rein räumlich aussehen sollten. (J, Z. 579–584)

Eine Problemlage, die von vielen an der Befragung beteiligten Bundesländer genannt wurde, ist der Raum als Statussymbol. D pointiert dies:

Manchmal habe ich den Eindruck, eine Ausstattung von Professoren über Räumlichkeiten sind auch Statussymbole. Und davon müssen wir weg. (D, Z. 615–616)

Der Sanierungsstau auf der einen Seite, die immensen Baukosten auf der anderen Seite ergeben eine Gemengelage, die es für alle an der Befragung beteiligten Bundesländer schwierig macht, alle Hochschulen auf den neuesten Stand zu bringen. Dass für Veränderung auch die Kultur des Raums als Statussymbol geändert werden muss, steht außer Frage. Vor dem Hintergrund der Herausforderungen stellt sich die Frage, wie Hochschulen in Zukunft räumlich gestaltet sein sollen. Hier bedarf es verstärkter Aktivitäten, um die Konzepte der räumlichen Rahmenbedingungen an die veränderten Bedarfe von Lehre und Arbeit anzupassen.

Strategische Perspektiven

Die Planung im Hochschulbau bedarf intensiver Vorbereitungen. Hochschulstandortentwicklungsplanungen können dabei helfen. D sieht darin einen wichtigen Schritt, Bedarfe besser einschätzen zu können:

Die Herausforderung sind – neben den ganzen gestiegenen Baukosten und der finanziellen Belastung – auch die Engpässe personeller Art. Also die Kapazitäten, wenn das Land weiter baut. Das Problem können wir im Moment noch nicht auflösen. Unsere Strategie ist es, dort, wo wir als Wissenschaftsministerium tätig sind, nämlich in der Bedarfsplanung, mit unseren Hochschulen stärker Hochschulstandortentwicklungsplanungen zu vereinbaren. Das klingt jetzt irgendwie ganz basic und ist natürlich nicht neu erfunden, ist aber eine Riesenherausforderung und auch notwendig, um zu priorisieren und auch langfristig die Bedarfe eben abzugleichen. (D, Z. 546–553)

Einen Hochschulstandortentwicklungsplan gibt es auch im Bundesland E. Dort gibt es drei Projektstufen:

Es gibt einen Hochschulstandortentwicklungsplan hier und es gibt drei Projektstufen – also Flächenbilanzierung, Gebäudeanalyse und einen baulichen Masterplan. Und im Moment läuft die erste Projektstufe der Flächenbilanzierung. (E, Z. 634–637)

Eine strategische Investitionsplanung verfolgt Bundesland C, um die Hochschulen bezogen auf die Raumausstattung zukunftsfähig zu machen:

Wir haben immer noch bei unseren Hochschulbauten überwiegend einen erheblichen Sanierungs- und Modernisierungsbedarf, auch und gerade mit Blick auf die energetische Sanierung. Wir versuchen über eine strategische Investitionsplanung das ein bisschen aufzugreifen, flexible Raumkonzepte zu erstellen und das irgendwie einigermaßen zukunftsfähig zu machen. Also wir wollen weg von neuen, großen Neubauten, hin zu komplexen gebäudeumfassenden Sanierungen. (C, Z. 418–423)

K sieht einen Bedarf darin, Pilotprojekte zu gestalten, um zu testen, was funktioniert und was nicht:

An den Hochschulen sind durchaus neue Raumkonzepte, vermehrt Teilzeit und Mehrraumbüros auch ein Thema. Ich glaube, wir sind jetzt noch nicht so weit, dass da der große Wurf zu erwarten ist und dann arbeiten in fünf Jahren alle Leute an der Universität [...] anders oder auch an anderen Hochschulen, aber ich würde mir schon wünschen, dass wir mit den nächsten Gebäuden so etwas dann auch einmal erproben und dann vielleicht zarte Pflänzchen da wachsen, die man, da wo es passt, dann auch ausdehnen kann. (K, Z. 614–620)

Hochschulstandortentwicklungspläne sind ein wichtiges Instrument, um die Bedarfe im Hochschulbau einschätzen zu können. Hier wird in einigen der an der

Befragung beteiligten Bundesländern an Strategien gearbeitet, um die Planungs- und Bauprozesse so effektiv wie möglich zu gestalten. Ein besonderer Aspekt werden dabei die veränderten Rahmenbedingungen sein.

Veränderte Rahmenbedingungen

Im Nachgang zur COVID-19-Pandemie stellt sich die Frage, welche Rolle Home-Office in Zukunft spielen wird. F sieht hier auf verschiedenen Ebenen neue Fragestellungen. Es geht auf der einen Seite darum, wieviel Raum noch gebraucht wird und wie die Auslastung ist, auf der anderen Seite muss aber auch geschaut werden, wie Flächen flexibel gestaltet werden können, um den veränderten Anforderungen von Lehren und Lernen sowie den Bedürfnissen des administrativ tätigen Personals gerecht zu werden:

Mit Blick auf die pandemischen Erfahrungen und der Tatsache, dass Home-Office jetzt irgendwie sehr verstärkt worden ist und uns nie mehr so verlassen wird, gibt es natürlich sehr schnell, übrigens auch bei Unternehmen, die Überlegung: OK, also wenn es weiterhin einen Faktor Home-Office gibt, was bedeutet das eigentlich für den Flächenbedarf? Muss doch eigentlich bedeuten [...]: Wenn irgendwie ein Drittel bis die Hälfte der Leute oder der Mann-Tage quasi im Home-Office ist, kann ich da jetzt an 30, 40 oder 50 Prozent Fläche einsparen? Wir sehen das sehr differenziert und bezogen auf die Hochschulen ganz besonders. Ich glaube, da muss man einfach auch Hochschulverwaltung und reine Bürotätigkeit unterscheiden [...]. Wir werden da oder sind auch aufgefordert zu prüfen, wie viel Raum braucht Ihr? Also wenn Leute drei Tage im Home-Office sind, braucht nicht jeder sein eigenes Büro A Fläche, B Energiekosten und so weiter. Aber was die Hochschulgebäude und -räume angeht in den Bereichen Forschung und Lehre und Labor, da sieht das anders aus. Und auch da noch einmal die Betonung: Hochschulen sind Präsenzzorte. Wir wollen, dass die Studierenden am Tag an der Hochschule sind, die Labore benutzen, die Bibliotheken benutzen. Wir wollen sogar Räume schaffen, auch für das gemeinsame Lernen, auch für Lernarbeitsgruppen und so weiter. Wir wollen das bewusst nicht verlagern in das Digitale, auch wenn es [...] zukünftig ergänzend mehr Angebote denn je geben wird. Aber das heißt auf der anderen Seite wieder, wir brauchen ein bisschen veränderte Nutzungskonzepte. Wir brauchen mehr Flexibilität. Wir müssen in der Lage sein, aus großen Räumen, mehrere kleine zu machen, oder aus kleineren Räumen, die bedarfsgerecht eben auch vergrößern zu können. (F, Z. 362–384)

Die Frage nach mobiler Arbeit oder Arbeit an einem anderen Ort ist für G ein Thema, das noch zu besprechen ist:

Wie kann man diese Frage von mobiler Arbeit oder Arbeit am anderen Ort im wissenschaftlichen Bereich anpacken, das ist sicherlich ein Thema, was wir auch noch besprechen müssen. (G, Z. 559–562)

D verweist darauf, dass derzeit gar nicht genau gesagt werden kann, wie sich die Raumauslastung an Hochschulen zukünftig gestaltet:

Mit Telearbeit, mit Home-Office, mit digitaler Lehre – wir können im Moment noch nicht sagen, welche Raumnutzungsauslastungen wir haben. Wenn natürlich Leerstand da ist, dann ist das sehr unglücklich, gerade weil wir auch ein 15-prozentiges Energiesparziel für unsere Hochschulen natürlich hier auch im Land umsetzen müssen. [...] Natürlich muss da genau darauf hingesehen werden, wenn ein Neubau beantragt wird, wie die Ausnutzung der Flächen ist. Also das ist ein Problem. Das wird in den nächsten Jahren ganz bestimmt auf uns zukommen. (D, Z. 589–597)

Die Frage, ob überhaupt noch Hörsäle benötigt werden oder eben viel mehr kleinere Seminarräume, wenn sich die Lehre verändert, thematisiert E. Die Gestaltung von Flexibilität der Räume wird hier von besonderer Bedeutung sein:

Wenn immer mehr Vorlesungen online sein sollten, dann brauchen wir eben auch nicht mehr so viele Hörsäle, sondern dann ist der Bedarf an kleineren Seminarsälen, Seminarräumen wahrscheinlich größer. Das muss man alles [...] durch flexible Raumgestaltung [optimieren], wo es einmal ein Hörsaal sein kann oder einmal abgetrennt werden kann in Seminarräume. (E, Z. 639–643)

L sieht die Entwicklung anders und geht nicht davon aus, dass sich die Anforderungen grundlegend ändern werden:

Es gibt da Überlegungen, oder so die Erwartung „wir brauchen künftig gar nicht mehr so viel Fläche“, das ist so ein Thema, weil die Leute jetzt auch im Home-Office unterwegs sind. Sie kommen gar nicht mehr an die Hochschule oder nur noch für bestimmte Zeiten. Dann können sich mehrere Mitarbeiter ein Büro teilen, was bisher vielleicht so nicht möglich war. Oder eben, dass man jetzt sagt, da es digitale Lehre gibt, benötigt man keine Hörsäle mehr und keine Seminarräume – also das sehen wir so eigentlich nicht. (L, Z. 577–538)

Auch wenn in einem an der Befragung beteiligten Bundesland keine grundlegenden Veränderungen der Rahmenbedingungen gesehen werden, zeigt sich doch bei den meisten an der Befragung beteiligten Bundesländern, dass die veränderten Rahmenbedingungen wie Home-Office, Digitalisierung von Lehre oder neue Lehr-/Lernkonzepte Auswirkungen auf die Raumplanung von Hochschulen haben werden. Die Frage nach dem Bedarf stellen im Prinzip alle an der Befragung beteiligten Bundesländer.

Bedarf

Bei der Frage nach der zukünftigen Gestaltung von Lehr-Lernsettings verweist K darauf, dass nach wie vor Hörsäle benötigt werden, allerdings auch andere Lehr-Lernsettings im Blick sind.

Wobei wir vom Konzept davon ausgehen, dass wir beides brauchen: große Hörsäle, auch große kongressfähige Veranstaltungszentren, um wirklich auch Tausender-Gruppen bespielen zu können und dann im Bereich kleinerer und mittlerer Hörsäle eher modulare Systeme, die unterteilbar sind auch für moderne Lehr-Lernformate oder dafür nutzbar sind. Für uns ist das kein Entweder-oder, sondern ein Sowohl-als-auch. (K, Z. 601–605)

Auch B sieht einen veränderten Bedarf an Räumen, wenn sich die Lehr-Lernsettings verändern:

Also, das hat natürlich dann auch zur Folge, dass man eben andere Räume benötigt, nicht den großen Vorlesungssaal, sondern lieber Räume, in denen man diskutieren kann und in denen man vielleicht auch mit kleinen Gruppen zusammensitzt oder auch einmal allein und etwas lesen oder schreiben kann und so weiter. Das ist schon eine Herausforderung für die Hochschulen. (B, Z. 222–225)

Für D steht außer Frage, dass nicht mehr die Hochschul- und Lehrräume wie in den 1960er/1970er Jahren gebraucht werden. Allerdings weist D darauf hin, dass dies nicht bedeutet, dass weniger Fläche benötigt wird:

Wir werden nicht mehr Hochschul- und Lehrräume wie in den 1960er/1970er Jahren brauchen und benötigen, sondern ganz andere Konzepte. Das heißt nicht, dass die Flächen unbedeutend schrumpfen müssen, aber sie müssen ganz anders nutzbar sein und ganz andere Lehr- und Studierräume bieten. Und das sehen wir teilweise auch im Bereich der Bedarfsaufstellung aus den Hochschulen – da muss noch viel geschehen. (D, Z. 560–565)

G sieht dies genauso, dass der Flächenbedarf nicht geringer werden wird, die Flächen aber anders genutzt werden:

Wir brauchen andere Flächen, aber nicht weniger Fläche in Zukunft, einfach, weil auch gerade Studierende Hochschulräume viel stärker als früher als Lernflächen und so weiter nutzen. Bibliotheken werden anders genutzt – auch als Stillarbeitsplätze, nicht mehr nur als Buchausleihplätze. (G, Z. 555–559)

Auf die zunehmende Bedeutung von Selbstlernarealen weist M hin. Hier sind in besonderem Maße die Bibliotheken gefordert:

Bei den Bibliotheken beispielsweise ist das jetzt so ein Lernprozess, der einsetzt, dass man sie auch vielleicht umgestaltet, auch räumlich umstellt, damit man eben gerade wegen der

bleibenden Digitalisierung da auch Begegnungsorte, Lernorte schafft und nicht nur einfach Bücherwände hat mit ein paar einzelnen Stühlen, sondern dass man das umgestaltet zu Lern- und Begegnungsorten. (M, Z. 464–468)

Der Bedarf nach flexiblen Raumstrukturen, die sich veränderten Lehr-Lernsettings anpassen können, wird fast durchgehend thematisiert. Doch es zeigen sich hier auch Probleme, wie dies zum Beispiel in Bestandsgebäuden zu realisieren ist.

Insgesamt wird bezogen auf den Hochschulbau von den an der Befragung beteiligten Bundesländern großer Handlungsbedarf gesehen. Die finanziellen Bedarfe, um den Sanierungsstau zu bewältigen, schränken Aktivitäten ein. Trotzdem wird versucht, durch Hochschulstandortentwicklungsplanungen die Problemlagen in den Griff zu bekommen. Auch stellt sich die Frage, welche Flächen für die Gestaltung der Zukunft der Hochschulen gebraucht werden. Vor allem vor dem Hintergrund von Home-Office, Digitalisierung der Lehre oder neuer Lehr-/Lernkonzepte müssen Planungen überdacht und gegebenenfalls angepasst werden.

Perspektiven

Betrachtet man die Ergebnisse der Befragung in den Wissenschaftsministerien von Bund und Bundesländern wird deutlich, dass es sehr viele Bereiche gibt, in denen sich derzeit Umbrüche abzeichnen. Durch rückläufige Zahlen von Studienplatzbewerberinnen und -bewerbern zeichnet sich ein Perspektivwechsel von Quantität zu Qualität ab, das heißt, dass genauer geschaut wird, wo welche Studienprogramme verortet werden und diese eben nicht mehr unbedingt flächendeckend angeboten werden. Auch die Flexibilisierung von Studienprogramme steht auf der Agenda, um diese besser an die Kompetenzen der Studierenden anzupassen und auch schneller auf Anforderungen des Arbeitsmarktes reagieren zu können. In Anbetracht der Heterogenität von Studierenden wird auch darüber diskutiert, die Betreuungsrelationen neu zu definieren.

Ein wichtiges Strategiefeld stellt auch die Internationalisierung des Studienbetriebs dar. B macht deutlich, dass englischsprachiger Unterricht auch für deutsche Studierende von Relevanz sein kann. Gleichzeitig sieht B auch die Notwendigkeit, ausländische Studierende an die deutsche Sprache heranzuführen:

Wir brauchen auch den englischsprachigen im Unterricht vor allen Dingen auch für die Deutschen, damit sie diese Sprache richtig lernen. Und bin eigentlich dafür, dass die Ausländer vielleicht am Anfang auch viel in Englisch machen können, aber dass man schon auch dafür sorgt, dass sie Deutsch lernen, damit sie dann auch in die Gesellschaft integriert werden. In den Unternehmen wird zwar zum Teil dann auch Englisch gesprochen, gerade im IT-

Bereich, aber trotzdem integriert man sich natürlich besser, wenn man auch die Sprache des Gastlandes kann. Also ich bin überhaupt nicht gegen englischsprachigen Unterricht. Ich finde das gut, also gerade Masterstudiengänge auch in Englisch zu machen. Aber eigentlich gerade die Ausländer sollten auch Deutsch lernen. (B, Z. 470–477)

Diese zwei Dimensionen der Internationalisierung führt B noch weiter aus:

Also Internationalisierung und vor allen Dingen auch die Ausbildung der Deutschen, dass sie lernen, wie man international agiert und so weiter, das ist wichtig. Und wir müssen auch dafür sorgen, dass auch an unseren Hochschulen nicht nur die Studierenden international sind, sondern auch die Professoren. Was dann natürlich wieder Rückwirkungen hat auf die Gremien hat, weil so wie die Gremien bei uns sind, wollen da Internationale gar nicht mitmachen. (B, Z. 501–506)

A sieht bezogen auf die Internationalisierung eine eher zögerliche Entwicklung:

Die Internationalisierung von Studiengängen, dass da englischsprachige Studiengänge [installiert werden], das ist schon noch ein Thema, das man vielleicht doch noch deutlicher voranbringen könnte. Nach meiner Erfahrung geht es doch nur sehr zögerlich in bestimmten Sparten, in bestimmten Schwerpunkten. Aber es ist jetzt nicht so, dass alle Studiengänge englischsprachig sind oder die Hälfte aller Studiengänge englischsprachig sind. (A, Z. 586–591)

Für die Zukunft der Hochschulen wird der Ausbau des Einbezugs der Studierenden immer wichtiger. A macht deutlich, dass es hier im Bundesland A erste Ansätze gibt, Studierende an die Struktur von Hochschulen heranzuführen:

Man muss Studierende aber auch in die Lage versetzen, überhaupt partizipativ zu werden. Also die Studierenden bekommen durch Bologna eine immer kürzere Verweildauer, also auch dieses Wissen, was sie anhäufen über Gremienarbeit oder so. Und da gibt es erste Modelle im Land A, [...] wo es gezielte Ansätze auch gibt, die Studierenden in Partizipation einzuführen, also zu informieren, was sind eure Rechte, was sind dann aber auch eure Pflichten, und wie könnt ihr euch an der Hochschule einbringen oder engagieren. Das muss jetzt nicht nur Gremienarbeit sein, es können auch die zahlreichen städtischen Initiativen sein. Da sind wir auch wieder bei diesem Thema Betreuung. Die Studierenden werden mehr, also mehr eines Bildungsjahrganges. Sie sind für eine kürzere Zeit an den Hochschulen und bestimmte Dinge, die wir vielleicht noch durch lange Verweildauer irgendwann gelernt haben oder mitbekommen haben, muss man systematischer, expliziter einspielen. (A, Z. 193–205)

Doch nicht nur die neuen Studierenden sind eine wichtige Zielgruppe, wenn es um die Weiterentwicklung der Hochschulen geht. Die Arbeit mit Alumni ist sehr wichtig, um die Hochschulen zu positionieren. E sieht in Deutschland große Versäumnisse im Hochschulsektor bezogen auf die Alumniarbeit:

Eines der großen Versäumnisse generell im deutschen Hochschulsektor ist diese lebenslange Bindung an die Alma Mater. Das machen wir einfach schlecht. (E, Z. 263–264)

E gibt auch Hinweise, was hier verbessert werden könnte:

Es wäre schön von den Hochschulen, wenn sie für ihre Alumni, die vor 15 Jahren irgendwie einen Abschluss gemacht haben, noch einmal irgendwelche weiterführenden oder Weiterbildungsangebote machen könnten. Das ist auch ein riesiger Bereich. Also da sehe ich zum Beispiel, dass im deutschen Hochschulsystem schlichtweg die Angebote nicht da sind. (E, Z. 305–309)

Auch sollte der Transfer in die Gesellschaft intensiviert werden, um die Positionierung der Hochschulen zu verbessern. Für die zukünftige Entwicklung wird es auch notwendig werden, Innovationskorridore auszubauen, die Hochschulen ermöglichen, sowohl in der Lehre als auch im Bereich der Verwaltung innovative Strategien zu entwickeln und umzusetzen.

Fazit

Betrachtet man nun die Einlassungen der Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaftsministerien des Bundes und der an der Befragung beteiligten Bundesländer insgesamt, zeigt sich ein hohes Problembewusstsein. Die verschiedenen Problemfelder wie strategische Ausrichtung, die Entwicklung von Lehren und Lernen, die Digitalisierung und der Hochschulbau sind in ihren Dimensionen präsent. Allerdings zeigt sich auch, dass durch die schwierigen Haushaltslagen die Spielräume in den letzten Jahren kleiner geworden sind.

Doch es wird auch deutlich, dass nicht nur die schwierige Finanzsituation Entwicklungen behindert, sondern auch die Strukturen in den Hochschulen selbst. Die Veränderungsbereitschaft wird auch bei vielen Hochschulen als intensivierbar angesehen. Vor allem bezogen auf Veränderungen im Lehrbereich wird besonders bei den älteren Professorinnen und Professoren fehlendes Interesse konstatiert. Auch bezogen auf neue Raumkonzepte werden oft die traditionellen Raumformen noch immer favorisiert und bezogen auf den Arbeitsplatz gilt oft nach wie vor Raum als Statussymbol.

Auch die Stärkung der Autonomie von Hochschulen hat nicht immer die erhofften Ergebnisse. Es gibt immer wieder Hochschulen, die die Autonomie nicht nutzen beziehungsweise die bürokratischen Strukturen noch stärker ausprägen als dies von den Ministerien vorgesehen war.

Obwohl sich die Problemlagen in den Bundesländern teilweise ähneln, fällt auf, dass es länderspezifische Strategien gibt, um den Wandel zu gestalten und die in den letzten Jahren aufkommenden Herausforderungen zu bewältigen. So gibt es in einzelnen an der Befragung beteiligten Bundesländern unter anderem Profilierung des Studienangebots oder die Adressierung einer internationalen Studierendengruppe. In den kleinen Bundesländern werden die kurzen Wege zwischen Ministerium und Hochschulen als Vorteil angesehen. Transformations- und Innovationsfonds werden in einzelnen Bundesländern eingesetzt, um die zukünftige Entwicklung besser gestalten zu können.

Insgesamt wurde in den Interviews deutlich, dass die Fülle an Herausforderungen zur einer zukunftsorientierten Gestaltung der Hochschulen eine differenzierte Steuerung der Ministerien erfordert. Dass sich dabei die öffentlich verantwortete Hochschullandschaft nicht selten als schwerer Tanker erweist, macht die Steuerung nicht einfacher. Der Blick auf private Hochschulen zeigt, dass hier bestimmte Entwicklungen schneller adaptiert und bearbeitet werden. Dies auch für die öffentlich verantwortete Hochschullandschaft umzusetzen, dürfte für die Zukunft eine der größten Herausforderungen werden.

Literatur

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2017): *Studiensituation und studentische Orientierungen. Zusammenfassung zum 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Berlin: BMBF. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31379_Studierendensurvey_Ausgabe_13_Zusammenfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=4.
- Genecker-Stricker, M. (2023): Hochschule und soziale Heterogenität. Anforderungen und Impulse für eine diversitätssensible und -gerechte Hochschulentwicklung. In: V. Klomann; A. Schmidt-Koddenberg (Hrsg.): *Studienpionier:innen und Soziale Arbeit. Motive, Herausforderungen und gesellschaftliche Konsequenzen*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 227–238.
- Kroher, M.; Beuße, M.; Isleib, S.; Becker, K.; Ehrhardt, M.-C.; Gerdes, F.; Koopmann, J.; Schommer, T.; Schwabe, U. Steinkühler, J.; Völk, D.; Peter, F.; Buchholz, S. (2023): *Die Studierendenbefragung in Deutschland. 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Berlin: BMBF. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31790_22_Sozialerhebung_2021.pdf?__blob=publicationFile&v=9.
- Kuckartz, U.; Rädiker, S. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 5. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Seibel, L. (2023): Studentisches Engagement in Fachschaften. Hindernisse und Chancen. In: T. Schreiner; D. Wagner-Diehl (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit, Bildung, Biografieforschung. Perspektiven zum Werk von Ingrid Mieth*. Opladen; Berlin; Toronto: Barbara Budrich, 131–140.

Weber, J.; Rindfleisch, A. (2022): Rechtsfragen des Studiums. In: G. Speiser (Hrsg.): *Wissenschaftsrecht*. Berlin: Springer, 117–131.

Alexandra Becker

Flexible Handlungsspielräume als Grundlage

Anforderungen an Steuerung von Hochschulen aus der Sicht von Expertinnen und Experten

Einleitung

Zusätzlich zu den gesellschaftlichen Veränderungen, wie der steigenden Internationalisierung, Mobilität und New Work, dem technologischen Wandel und den abrupten Brüchen wie COVID-19 sowie dem Krieg in der Ukraine stehen Hochschulen vor einer Gemengelage von Herausforderungen (Becker 2022, 6, 258). Diese systeminternen Herausforderungen untersuchen seit 2017 sowohl das Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* (2017–2020) als auch dessen Folgeprojekte *Lernwelt Hochschule 2030* (2020–2022) und *Lernwelt Hochschule gestalten* (2022–2024). Dabei richtete sich der Fokus der Untersuchungen auf die Dimensionen Hochschulorganisation, digitale und physische Räume und Hochschuldidaktik.

Wurde zunächst ein Ist-Stand der Hochschulwelt erhoben und die Akteure und Akteurinnen innerhalb der Hochschule befragt, so rückten im aktuellen Projekt *Lernwelt Hochschule gestalten* die Perspektive der hochschulexternen Stakeholder – insbesondere der Hochschulpolitik – in den Fokus und runden damit das Gesamtbild ab. Hierfür wurden Interviews sowohl mit Vertretern und Vertreterinnen der Wissenschaftsministerien als auch Experten und Expertinnen von Organisationen, welche die Hochschulentwicklung begleiten, sowie mit Forschenden der Hochschulentwicklung und -politik gefragt. Die Ergebnisse der Experten- und Expertinnen-Interviews fließen in diesen Beitrag ein und zeigen, welche Herausforderungen und Lösungsansätze wahrgenommen werden. Geführt wurden 13 leitfadengestützte Interviews – bis auf eines wurden alle per Zoom durchgeführt. Der Leitfaden umfasste 18 Fragen, die sich mit den Themen Strategie, Hochschulorganisation, Hochschuldidaktik, Digitalisierung und Hochschulbau im Hinblick auf die Verbesserung der Qualität der Lehre befassten.

Betrachtet man die Handlungskoordination der Hochschulen (Becker 2022) zur Gestaltung qualitativ hochwertiger Lehre, so wird schnell deutlich, dass dort viele (Sub-)Systeme in verschiedenen Ebenen partizipieren. Formal beteiligt sind hinsichtlich der Steuerung sowohl das politische als auch das administrative System, die Hochschulorganisation und das System Lehre. Diese Systeme haben un-

terschiedliche Ziele, Aufgaben und Logiken, die es bei der Steuerung zu berücksichtigen gilt.

Das politische System ist von dem übergeordneten Ziel der Harmonisierungsbestrebungen des EU-Raums, der Rahmung durch das New Public Managements (NPM) auf nationaler Ebene und dem Streben nach Stärkung der Region auf lokaler Ebene gezeichnet. Auf nationaler Ebene hat die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2015 die Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im Europäischen Hochschulraum (ESG) vorgestellt. Aus diesen europäischen Standards sind folgende Ziele ableitbar: Autonomie und Individualisierung der Hochschulen, Verbesserung der Rechenschaftslegung und der Transfer – die Third Mission (HRK 2015, 11–14).

Auf nationaler Ebene kommt innerhalb des politischen Systems zu diesen inhaltlichen Zielen die Verwaltungsreform, das New Public Managements hinzu. Die zugrundeliegende Logik beruht auf der Trennung von politischer Steuerung und Management, verstärkter Dezentralisierung, dem Streben nach Effektivität, Effizienz und selbstständig operierenden Kundinnen und Kunden. Hinzu kommt eine Delegation von Verantwortung bei gleichzeitiger Ermächtigung der Kundinnen und Kunden. Dadurch erhofft man sich einen Wegfall von bürokratischer Regulierung und Reglementierung. Die Kontextsteuerung erfolgt über Zielerreichung (Output und Outcome), Controlling sowie Budgetierung. Zur Steigerung der Wirtschaftlichkeit liegt das Marktmodell und dem damit einhergehenden Wettbewerb zugrunde. Fokussiert werden Leistungs-, Wirkungs- und Kundenorientierung. Folgt man Landry (2002), so wandelt sich das Verwaltungssystem dahingehend, dass nicht mehr *für* die Kundinnen und Kunden etwas getan wird, sondern *mit* ihnen. Die hierbei zugrundeliegende Prämisse lautet: Ermächtigung ist erfolgversprechender als Kontrolle.

Die Aufgabe der Politik ist die Festlegung der Ziele. Die verwaltende, bürokratische Ebene legt hierfür Art und Weise der Zielerreichung fest, also für welche Ressourcen welche Leistung erbracht werden soll, wer welche Rolle in diesem Prozess inne hat und mit welcher Strategie diese Ziele erreicht werden. Zudem befiehlt sie das administrative Management. In der Realität ist davon auszugehen, dass in dieser Ebene auch Ziele festgelegt werden, solange sie den übergeordneten politischen Zwecken dienen.

Die Policy-Entwicklung ist, folgt man der Einordnung von Schnapp et al. (2021, 7), als konsequentialistisch zu beschreiben, denn sie setzt die Vorgaben der EU um. Von außen ist sie teilweise durch Zielformulierungen der europäischen politischen Akteurinnen und Akteure und der Landesparlamente angeleitet. Von innen kommen Policies hinzu, die in den exekutiven Ebenen der Ministerien ihren Ursprung haben. Diese werden von den hochschulinternen Akteurinnen und Akteuren als Vorgaben erlebt und wahrgenommen. Damit hat die Legislative die

Aufgabe, Programme zu erstellen, Gesetze zu erarbeiten und die Steuerung zu koordinieren. Dadurch, dass die klare, eindeutige Trennung von WAS und WIE im Verwaltungsföderalismus mit der bestehenden Zuständigkeitsverteilung eine rein theoretische ist, entstehen in der Praxis Verflechtungen in den Verwaltungsebenen – eben jene von Wagener schon 1979 beschriebene „horizontale und vertikale Fachbruderschaften“ (Wagener 1979). Diese resultieren aus der Koordinierungsfunktionen der Ministerialbürokratie, die sich im Rahmen des kooperativen Föderalismus auf Bundes- und Bundesländerebene miteinander abstimmen müssen. Dies geschieht nicht nur in den Gremien, sondern auch auf informeller Art. Gerahmt werden diese Entwicklungen mit der Good Governance (Czada 2010), welche das zu erstrebende Regierungshandeln beschreibt. Auch hier tauchen Begriffe wie Effizienz, transparente Gestaltung der Beziehung zwischen privatwirtschaftlichem und öffentlichem Sektor, Marktwirtschaft und Verantwortlichkeit auf. Diese werden mit dem Wunsch ergänzt, alle Gruppen und Minderheiten in die Entscheidungsbildung miteinzubeziehen.

Im Mehrebenensystem Hochschulentwicklung ist auf der nächsten Ebene die Hochschulorganisation angesiedelt, die wiederum einer ganz anderen Logik folgt. Indes sind Hochschulen nicht allgemein mit einer alle Hochschulen umfassenden Logik zu beschreiben, da sie idiosynkratisch sind. Gemein ist ihnen jedoch, dass sie über ein gemeinschaftliches, hochschulindividuelles – kollektives – mentales Modell ihrer Hochschule verfügen, selbstreferenziell und selbstbezogen agieren und entscheiden, ein eigenes – auch ungeschriebenes – Regelwerk und gleichförmige Strukturen, Routinen und Prozesse haben. Die Aufgaben der Hochschulen umfassen die Bereiche Lehre, Forschung, Selbstverwaltung und Third Mission, die ebenfalls sinnhaft ineinander und miteinander verwoben werden müssen.

Wird nun der Bereich der Lehre ins Blickfeld gerückt, so wird deutlich, dass auch dieser einer eigenen Logik unterliegt und mit eigenen Zielen gesteuert wird. Der Hochschuldidaktik liegt der immer noch nicht vollzogene Paradigmenwechsel zum Konstruktivismus und dem damit einhergehenden *Shift from Teaching to Learning* zu Grunde. Die darin enthaltenden Veränderungen der Lehr- und Lernsettings wirken sich auf die Organisation Hochschule aus. Beispiele hierfür wären der Bereich der Hochschulinfrastruktur bei der Ausstattung und Gestaltung der Räume oder der Bereich Lehre und Studium in der (Um-)Gestaltung der starren Module zur mehr Flexibilität des individuellen Studiums. Auch hier steht ein Ziel an zentraler Stelle: Die Studierenden sollen ermächtigt werden, sich aktiv an der zukünftigen Arbeits- und Lebenswelt zu beteiligen, wie die Anforderungen der Future Skills eindrücklich zeigen. In vielen Fächern hat sich bereits das Verhältnis zwischen zu erlernendem Faktenwissen zugunsten von Methodenwissen verschoben.

Dies wurde und wird weiterhin auch von der Digitalisierung getrieben. Wissen ist überall verfügbar, Prozesse werden verkürzt und vereinfacht, Präsenz ist (nicht nur in der Lehre) nicht mehr permanent erforderlich, um Aufgaben erfolgreich zu erledigen. Auch die technologischen Entwicklungen finden ihren Niederschlag in der gesamten Hochschule, wie die COVID-19-Pandemie gezeigt hat.

Die Instrumente mittels derer durch die einzelnen Ebenen hindurch versucht wird, die übergeordneten politischen Ziele zu erreichen und die die unterschiedlichen Logiken miteinander zu koppeln, zeigen ebenfalls gleichförmige Strukturen, die sich durch die Ebenen durchziehen.

Methodik

Ziel des Projektes *Lernwelt Hochschule gestalten* war es, die politische Ebene der Hochschulentwicklung hinsichtlich der Qualität der Lehre und ihrer Rahmenbedingungen zu beleuchten. Hierzu wurden zum einen Interviews mit Vertreterinnen und Vertretern von Bundes- und Bundesländerministerien (Stang 2024) und zum anderen Interviews mit Expertinnen und Experten geführt, um die externe und die interne Perspektive der Politik in Verbindung zu bringen.

Im Frühjahr 2022 wurden die 16 Expertinnen und Experten eingeladen an einem Interview mit dem Themenschwerpunkten Hochschulstrategie, Hochschulorganisation, Digitalisierung der Hochschulen, Hochschuldidaktik und Hochschulbau teilzunehmen. Hierbei war klar, dass nicht jede Expertin oder jeder Experte etwas zu allen Themen beitragen konnte, so dass in keinem der Interviews alle Schwerpunkte behandelt wurden. Damit diente der Leitfaden lediglich als eine Orientierung für den Gesprächsverlauf. Fragen wurden auch übersprungen, um mehr Raum für die Kernexpertise der jeweiligen Expertinnen und Experten zu schaffen.

Da alle Interviews, bis auf eines online per Zoom-Aufzeichnung geführt wurden, konnten die Interviews im Spätsommer 2022 abgeschlossen, transkribiert und ausgewertet werden. Eine Erkenntnis dieses Projektes ist auch, dass Online-Interviews strukturierter und klarer verlaufen als Vor-Ort-Interviews. Dies mag zum Teil der zusätzlichen Anstrengung und den technischen Schwächen (Netzwerkausfälle, akustische Übertragungsausfälle) geschuldet sein, liegt möglicherweise aber auch an der eingeschränkten nonverbalen Kommunikation oder an dem grundlegenden Unterschied, dass man nicht räumlich zusammensitzt und damit der Small-Talk und das Warm-Up gänzlich anders verläuft.

Dies ist ein zweischneidiges Schwert, denn sobald ein Gespräch mehr als nur reine Informationsübertragung sein soll, sind bei Online-Interviews durch die

oben genannten Gründe Defizite zu verzeichnen und der Termin sollte in Präsenz wahrgenommen werden. Da in diesem Projekt jedoch die Fakten im Fokus standen waren diese Begrenzungen nur von geringem Nachteil und die Vorteile der Online-Interviews wie zum Beispiel die bessere zeitliche Koordination überwogen.

Die Interviews dauerten zwischen 50 und 75 Minuten, wobei eine Dauer von 45 bis 60 Minuten angedacht war. Die längere Dauer ist zum einen dem vertiefenden Nachfragen an interessanten Punkten, aber auch den technischen Schwächen (die dann auch zu Nachfragen führten) geschuldet.

Der Leitfaden orientierte sich an dem Leitfaden für die Interviews mit den Ministerien (Stang 2024, 26–28). Dieses wurde bewusst so angelegt, damit die Ergebnisse in Bezug zueinander gesetzt werden können. Die Interviews wurden transkribiert und sprachlich geglättet, da der Fokus des Projektes auf den Inhalten lag und hierfür weitere Erhebungen (Sprachspiel, Pausen, etc.) nicht relevant sind. Dieser Fokus ermöglichte eine inhaltsanalytische Auswertung (Mayring 2022), dessen Kategorienschema aus den Interviewleitfragen abgeleitet wurde. Anschließend wurden die Aussagen gebündelt und zu zentralen Aussagen und Themen zusammengefasst.

Bologna und Lehrqualität

In den Interviews wurde von E7 auf die fehlende Kopplung zwischen den Bologna-Verträgen und der Lehre hingewiesen:

Ja, kann sein. Aber Bologna hat sich eigentlich um die Lehre überhaupt nicht gekümmert, das ist das Komische. Und das ist vielleicht auch das Versagen und auch dieses ganze Bologna widmet sich eigentlich erst seit 2015 oder eigentlich ist seit 2018 Lehre und Lernen. Vorher tauchte das als Thema gar nicht auf. Es geht um die Studienstruktur. Da steht so litaneiartig immer wieder darin Student Setup Learning und Learning Outcomes, wobei die im Prozess nie richtig diskutiert wurden. Das war wahrscheinlich eher gut für die Kollegen an den Hochschulen, die das schon kannten und die das eigentlich auch machen wollten, denn sie hatten dadurch Rückenwind bekommen. Aber für den akademischen Mainstream plötzlich kommt es vom Ministerium und von europäischer Ebene, dass sich da etwas verändern muss. Also das sind also nicht sehr gut verzahnte Entwicklungen, die wir da haben. (E7, Abs. 86)

Zwar gibt es auf europäischer Ebene eine Arbeitsgruppe zu Teaching and Learning arbeitet, aber

es ist relativ schwierig davon rückzuschließen, was ein Ministerium eigentlich tun kann, um Lehre und Lernen zu verbessern. Außer zu couragieren, Geld zu geben und vielleicht auch so etwas wie Community herzustellen. Also (das?) ist eigentlich ein bisschen paradox, weil normalerweise will man ja immer gefragt werden (E7, Abs. 58).

Nun spielt die Bologna-Reform auf eine andere Art in die Lehre hinein: Die Lehre ist durch die Veränderung der Studienstruktur stärker verschult worden, was natürlich Auswirkungen auf die Lehrmethoden hat. Und hinzu kommt, dass

Bologna abgelehnt wurde und damit wurde auch dieser Shift from Teaching to Learning abgelehnt und es kommt sehr viel stärker noch im Moment der Nürnberger Trichter zum Einsatz. „Ich weiß es, ich sage dir das, dann weißt Du das auch“, fertig. Und so funktioniert Lernen eben nicht, auch nicht Studieren und von daher glaube ich, an der Stelle ist noch zu tun (E4, Abs. 38).

Hier kommen fehlende oder nicht gut ausgestattete Kopplungen zusammen, die es deutlich erschweren, systematisch und länder- beziehungsweise staatenübergreifend qualitativ hochwertige Lehre zu entwickeln. Auf der nationalen Ebene kommen weitere Herausforderungen durch den Föderalismus hinzu.

Föderalismus als Herausforderung

Obwohl die Landeshochschulgesetze in vielen Bereichen inhaltliche Gemeinsamkeiten aufweisen, findet in jedem Bundesland eine abweichende Umsetzung statt. Dies ist zum einen der unterschiedlichen Anzahl an zu betreuenden Hochschulen in den einzelnen Bundesländern und zum anderen dem Führungsstil der Ministerien geschuldet, was

Folgen für die Kultur und für die Instrumente hat. Und deswegen bringt auch so ein Vergleich von Landeshochschulgesetzen nur bedingt etwas. Da stehen dann vielleicht irgendwie die gleichen Sachen darin, aber in den Ländern wird es eben ganz unterschiedlich gelebt (E3, Abs. 14).

Es wird anekdotenhaft berichtet, dass es

Länder wie Nordrhein-Westfalen gibt. Da hat sich das Ministerium sehr weit zurückgezogen und wenn gesteuert wird, dann wird es letztendlich ganz klassisch gemacht. Baden-Württemberg gehört sicher auch in diese Kategorie, einfach die großen Bundesländer, mit einer vielfältigen, differenzierten Hochschullandschaft. Und dann gibt es natürlich Länder wie die Stadtstaaten, in denen uns dann die Präsidenten und Rektoren gesagt haben: „Na ja, also es ist eigentlich total egal, was im Hochschulgesetz drinsteht. Der Senator“ – wie er jetzt in Bre-

men oder in Hamburg heißt – „der ruft halt jeden Tag beim Rektor an“ oder zumindest jeden zweiten Tag (E3, Abs. 14).

Diese Spannweite von Entkopplung der legislativen und der exekutiven Ebene macht es schwierig einen Standard oder Empfehlungen für die Kommunikation und die Steuerung der Hochschulwelt aufzuzeigen. Hinzu kommt die unterschiedliche finanzielle Situation der einzelnen Bundesländer.

Also wir haben eine Zuständigkeit und Finanzierung, die auf der Länderseite hier angesiedelt ist, die die Länder im Endeffekt stemmen müssen und die sind nun unterschiedlich leistungsstark, sind unterschiedlich in der Lage, diese Dinge zu finanzieren. (E13, Abs. 10)

Jedoch schafft der Bund Rahmenbedingungen, die von allen Bundesländern im gleichen Maße umgesetzt werden müssen. Daher fordern die Bundesländer finanzielle Unterstützung vom Bund, unter dem Hinweis auf die Kompetenzen, die im Föderalismus verankert sind.

Und da bewegt sich ganz vieles, was, ich sage einmal, nicht unbedingt jetzt eine strategische Neuaufstellung oder eine strategische Diskussion erleichtert. Jedes Land für sich ist schon bemüht und gewillt, hier eine gewisse Verlässlichkeit und Planbarkeit darzustellen, aber eben immer nur in seinem kleinen Länderumfeld. Und da haben wir eben alles – wir haben von Bremen über Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern bis zu den „reichen Südländern“, die sich das eine oder andere vielleicht zusätzlich leisten könnten. (E3, Abs. 10)

Die Finanzierung ist nur eine der Herausforderungen des Föderalismus. Eine andere, die von E9 aufgezeigt wird, der/die auf den Transfer von Erkenntnissen hinweist:

Aber es muss dann auch klar sein, das sind Erprobungen und diese Erprobungen müssen dann auch, wenn es sich herausgestellt hat, was mehr Vorteile als Nachteile hat, dass dieses dann auch verallgemeinert angewendet wird. Einmal um Kosten zu sparen und andererseits um auch innerhalb wenigstens eines Bundeslandes, wenn schon nicht darüber hinaus Datenaustausch sicherzustellen, gemeinsame Schnittstellen, Programmierungen hinzubekommen und so weiter. Jetzt aber ist es so, dass an jeder Hochschule jedes digitale Fahrrad einzeln erfunden wird. Da machen die Ministerien nichts. (E9, Abs. 24)

In diesem Zusammenhang wurde auch darauf verwiesen, dass in der Ausnahme-situation der COVID-19-Pandemie die Ministerien in der Lage waren, sich flexibel (z. B. hinsichtlich des Datenschutzes) zu verhalten. Eine Ausnahmesituation, bei

der man sich aber fragen kann, was aus dieser Flexibilität der Sondersituation in eine normale Situation zu überführen wäre. Sicherlich nicht alles. Das ist ja das Problem, dass Verwaltungen immer risikoavers agieren. Und jetzt haben sie mal risikofreudiger agiert und

vielleicht gibt es [...] Also da müssten sich doch Mittelwege zwischen Risikoaversität und Risikofreude finden lassen (E9, Abs. 24).

Auch die Kultur der Länderministerien steuert damit deutlich in die Hochschulwelt hinein und nutzt dafür unterschiedliche Instrumente.

Instrumente zur Zielerreichung

Als Instrument der politischen Ebene ist zunächst die Normengebung durch die Parlamente in Form von Gesetzen und Rechtsverordnungen zu sehen. In den Hochschulgesetzen der Bundesländer finden sich unter anderem Vorgaben für die Gestaltung von Studium und Lehre, Aufgaben der Hochschulen und deren Finanzierung.

Ebenfalls politisch gewollt ist der 2018 in Kraft getretene Studienakkreditierungsstaatsvertrag und die damit einhergehende Einrichtung der *Stiftung Akkreditierungsrat*. Sie regelt die Zulassung von Akkreditierungsagenturen, entscheidet über die Gutachten selbiger und verleiht ihnen das Akkreditierungssiegel. Mit der Einführung der Akkreditierung wurde zum einen die Autonomie der Hochschulen gestärkt, da diese nun ein eigenes Qualitätsmanagement und eine eigene Qualitätssicherung durchführen können – andererseits wurde damit die Qualität der Lehre systematisch gesichert und die Rechenschaftslegung der Hochschulen gegenüber der öffentlichen Hand gefördert. Neben dem Autonomiegewinn der Hochschulen durch die Kopplung der Qualitätssicherung an die Hochschulsteuerung hat die Akkreditierung auch noch kostenreduzierende Aspekte, treibt die Professionalisierung und die Qualitätsentwicklung voran und zählt als Reputationsgewinn – zumindest so lange, bis alle Hochschulen systemakkreditiert sind.

Ein weiteres Instrument zur Steuerung stellt die Finanzierung der Hochschulen dar. Die Gesetzgebung des Bundes legt lediglich fest:

Die staatliche Finanzierung der Hochschulen orientiert sich an den in Forschung und Lehre sowie bei der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses erbrachten Leistungen. Dabei sind auch Fortschritte bei der Erfüllung des Gleichstellungsauftrags zu berücksichtigen. (HRG §5)

Damit ist die Kopplung von Leistung und Finanzierung, sowie die Kopplung mit der oben genannten Good Governance als oberste Rahmung ersichtlich.

Außerdem sind Förderprogramme ein weiteres Steuerungsinstrument auf politischer Ebene, um bestimmte Ziele zu erreichen und die Hochschulen bei deren Umsetzung zu unterstützen. Auch wird, zumeist länderübergreifend, mit weicher

Governance, als horizontale, indirekte Steuerung – mit weichen Instrumenten – zum Beispiel durch Kampagnen oder Förderprogrammen von NGOs, gesteuert, die durch die Zielvorgaben ausgewählte Entwicklungen unterstützen und vorantreiben.

Die Bundesländer geben sich eigene Hochschulgesetze und präzisieren diese Vorgaben individuell weiter, um ihre Region hinsichtlich des Marktmodells und dem daraus resultierenden Wettbewerb zueinander zu stärken. Dies schlägt sich in den Gesetzesabschnitten zur Besoldung, im Wissenschaftsarbeitszeitgesetz, in der leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) und in den Paragrafen zur Qualitätssicherung, Evaluation und zum Berichtswesen nieder. Um die Vorgaben und Ziele der Bundesländer zu erfüllen, greift die Exekutive (die Bürokratie) zu konkretisierenden Instrumenten, wie Ziel- und Leistungsvereinbarungen und Verträgen, die hochschulindividuell zwischen Land und Hochschule getroffen werden. Zur weichen Governance können auf dieser Ebene die Vergabe von Lehrpreisen oder auch die Schaffung von Kooperations- und Austauschformaten gezählt werden.

Hochschulbau und Hybridisierung

Ein weiterer für die Qualität der Lehre relevanter Bereich ist der Hochschulbau. Hier ist im Moment vieles im Umbruch: die Regularien für die Bauherrenschaft ändern sich und die einzelnen Vermieter-Mieter-Modelle werden modernisiert. Hinzu kommt, dass der Sanierungsstau unübersehbar ist und die Forderungen nach Nachhaltigkeit in der Gesellschaft auch den Bildungsbau betreffen.

In einem Interview wurde festgestellt, dass

die Strategien, die entwickelt werden, zum Zeitpunkt zum Tragen kommen, wenn die Strategien schon lange überholt sind und man dann Bauten dort stehen hat, die aber leider die Dynamik eigentlich in vielen Bereichen der Entwicklung überhaupt nicht mittragen können (E2, Abs. 46).

Auch wird deutlich, dass die Dauer der Prozesse von der Entscheidung zu einem Neubau bis zur Realisation zu lange ist, und damit die sich zurzeit schnell veränderlichen Bedarfe nicht mit abdecken können:

[...] und dieses Gebäude, ein hochmodernes Gebäude, ist eben vor allem auch als Bibliothek konzipiert. Aber wir alle wissen, dass sich bezüglich Bibliotheksnutzung auch in den letzten zehn Jahren viel geändert hat. Die digitalen Medien sind heute der Normalfall, die analogen Medien sind eigentlich eher die Ausnahme. Das war vor zehn Jahren anders. Und viele Studierende wollen jetzt nicht hier viele Bücher sehen, sondern wollen die Bibliothek auch als

Begegnungs- und Aufenthaltsraum und Arbeitsraum nutzen. Das war so nicht vorgesehen. (E1, Abs. 70)

Einer der Gründe für die lange Dauer des Prozesses liegt auch an der Abstimmung der vielen Stakeholder und der vielen Beteiligten in der Abwicklung solcher Projekte:

Man muss die Genehmigungsprozesse deutlich straffen. Auch die Abwicklung von Bauprojekten muss schneller gehen und wenn so viele Akteure beteiligt sind, dann muss man klären, wer macht was. Weil bis jetzt läuft es so, dass mehrere Stellen dasselbe prüfen oder sich um dieselbe Sache kümmern. Dass man einfach sagt: „Nein, nein, Deine Rolle ist nur Folgende und Deine Rolle ist die und deine Rolle ist die“ und darüber erhoffen wir uns eine gewisse Straffung. Denn alle wissen, das ist meine Aufgabe. Und man bräuchte natürlich als Land auch so etwas wie eine kohärente Immobilienstrategie. (E4, Abs. 58)

Auch der Einbezug der Nutzendenperspektive ist ein Kriterium, wobei angemerkt wird, dass bei der aktuellen Dauer der Prozesse diese bei der Realisation des Baus schon überholt sind:

Der staatliche Hochschulbau, der liegt mehrheitlich im Finanzressort, nicht im Wissenschaftsbericht, das muss einem klar sein. Beteiligt in Planung und Genehmigung sind dann das Wissenschaftsressort, die Hochschule, vielleicht noch ein Bau- oder Infrastrukturressort, der Haushaltsgesetzgeber und am Ende noch die Rechnungshöfe. Das ist nicht gerade beschleunigend. Liegenschaften gehören meistens nicht der Hochschule, nur ein ganz kleiner Prozentsatz hat eine Bauherreneigenschaft, sondern normalerweise baut das staatliche Immobilienmanagement, also der Landesbau- oder Liegenschaftsbetrieb. Und der baut, was er so baut. „Du brauchst ein Bürogebäude? Machen wir.“ Er fragt auch nicht immer: „Was wäre denn das Anliegen der Nutzer? Ihr braucht Hörsaalgebäude? Machen wir. Haben wir schon immer so gemacht, bekommt ihr wieder.“ Das sind die üblichen Hörsäle, ohne Tageslicht, für 500 Leute. Und dass man jetzt Sachen braucht für hybride Lehrveranstaltungen, an denen man auch aktiv teilnehmen möchte und etwas sagen möchte, ohne die anderen zu stören. Das kommt bei denen nicht so schnell an. Die Nutzendenperspektive muss intensiv und sehr früh einbezogen werden, damit neue Entwicklungen in der Lehre bei solchen Bauvorhaben überhaupt eine Rolle spielen können. Das Problem ist natürlich, wenn sie zehn oder 15 Jahre brauchen, dann ist das, was die Nutzenden vor zehn oder 15 Jahren eingespeist haben, wenn es dann fertig wird, schon wieder veraltet. (E4, Abs. 58)

E4 verweist auf die Veränderungen, die in Bundesländern, wie zum Beispiel Hamburg, Nordrhein-Westfalen oder Hessen, bereits stattgefunden haben, um die Prozesse zu vereinfachen und zu straffen. E4 regt den Austausch unter den Bundesländern an, verweist aber gleichzeitig darauf, dass „es nicht das eine Richtige gibt und die anderen agieren falsch. Man kann es in verschiedenen Modellen richtig, nämlich zügig und nutzerorientiert und flexibel machen, und falsch“ (E4, Abs. 58).

In einem anderen Interview wird darauf hingewiesen, dass das Baurecht zum Normenbestand zählt, „dem die Hochschulen unterliegen, der extern verfügt wird, nicht intern erzeugt ist, der spezifisch wissenschaftssystemisch ist“ (E9, Abs. 34). Und es wird noch komplizierter, da

Wissenschaftsministerien diese merkwürdige Zwitterposition haben, dass sie sozusagen einerseits Politik sind, aber andererseits Interessenvertreter auch des Wissenschaftssystems. Am Ende müssen sie natürlich Parlamente überzeugen, das ist klar, aber sie können erst einmal die Sachen vorbereiten. Sobald es wissenschaftsexterne Normenbestände sind, kommt immer nochmal ein zusätzlicher Player dazu – so etwas wie Finanzministerium oder Bauministerium, Hochbauverwaltungen und so weiter (E9, Abs. 34).

Damit greifen in diesen Prozess wieder unterschiedliche Logiken und Perspektiven ein und müssen miteinander verhandelt werden. E9 verweist auf die daraus resultierende Regulierungsdichte und sieht

Aufgaben für Landesrechnungshöfe. Wo Landesrechnungshöfe nämlich nicht nur den Vollzug von Haushalten prüfen, sondern auch das in einen Rahmen einordnen [...] indem sie thematisieren, was die Regulierungsdichte an Kosten verursacht. Und Kosten, die eben auch unsinnig sind, weil wenn ein Bau dann errichtet ist, wenn er nicht mehr dem Stand der technologischen Anforderungen eines bestimmten wissenschaftlichen Settings entspricht, dann ist das ja, mindestens zum Teil vergeudetetes öffentliches Geld gewesen. Grundsätzlich meine ich, dass dort ein generelles Umdenken nötig ist. Das hängt wieder mit der Frage der Entbürokratisierung zusammen (E9, Abs. 34).

Eine erhöhte Brisanz erfährt der Hochschulbau auch durch die anstehenden und erforderlichen energetischen Sanierungen und durch die Erfordernisse der Nachhaltigkeit. Damit

müsste man sich da auch Gedanken über die gesellschaftliche Öffnung machen. Man diskutiert auch, was ein Riesenproblem für Hochschulen ist: Studentenwohnheime. Du musst die Leute irgendwo unterbringen. Und Studierende sind nicht am schlechtesten, aber auch sehr schlecht platziert, um mit den Mieten auf dem freien Wohnungsmarkt irgendwie mitzuhalten. Also in den urbanen Zentren kann man das schon gar nicht mehr machen. Das ist einfach auch so eine Frage, da müsste die Hochschule mit Städten, mit Regionen kooperieren und sehen, was man da gemeinsam machen kann, oder mit der Industrie (E7, Abs. 92).

Durch solche Kooperationen könnte zudem auch der gesamte Wohnungsmarkt entlastet werden. In der Diskussion steht auch – durch die Erfahrungen in der COVID-19-Pandemie und die zunehmende Digitalisierung der Lehre – die Fragen nach dem benötigten Wohnraum vor Ort und der Menge des benötigten Lehr- und Lernraums, sowie dessen Eigenschaften. Denn es wird angenommen, dass vieles in Abwesenheit gemacht werden kann, und die Studierenden nicht mehr zur Hochschule fahren müssen. Diese Logik wird von den befragten Experten und

Expertinnen abgelehnt, denn sie „widerspricht dem Kern des Studiums“ (E4, Abs. 30).

Was die Länder erkannt haben, ist, dass sie etwas tun müssen im Hinblick auf die digitale Ausstattung der Hochschulen. Was ich ihnen aber sofort abnehme, ist, da die Hochschulen zum Teil selbst nicht genau wussten, was sie da eigentlich anpacken sollten. Dann kann man den Ländern auch nicht übel nehmen, dass da die Signale nicht entsprechend gekommen sind, um das zu lösen. Das ändert sich jetzt, weil inzwischen aufgrund der tagesaktuellen Ereignisse natürlich es erforderlich wird, das anzuschauen. Aber ich kann auch den natürlichen Widerstand der Hochschulen gegen eine übermäßige Digitalisierung im Sinne „dann brauchen wir ja keine Hörsäle mehr und sonst etwas und lassen die Leute alle von zu Hause studieren“ verstehen. Das macht ein Studium wertlos. Punkt. Gerade das deutsche Studium ist ja im Vergleich zu vielen anderen ein wunderbares Studium. Zumindest in der Möglichkeit, dass man junge Leute mit 18, 19 wirklich ins kalte Wasser wirft. Die müssen plötzlich ihren ganzen Tag allein organisieren – bis hin zur Wohnung und dem Anmelden des Stromzählers und sonst etwas. Damit sind wir wieder beim Bildungsgedanken. (E1, Abs. 28)

Sinnvoller ist es, spezifisch zu bauen, sich die Bedarfe und Bedürfnisse der Studierenden genauer anzusehen und die digitalen Möglichkeiten in den physischen Raum einzubinden.

Natürlich ergeben sich aus den Möglichkeiten der Digitalisierung auch Synergieeffekte und strukturelle Potenziale, die Lehre und damit auch den Hochschulbau zu überdenken:

Dann muss man sich natürlich fragen, ob nicht die Digitalisierung auch große Einspareffekte bringen kann. Also wenn man jetzt ein bisschen länger in die Zukunft schauen wird, wird sich durch die Digitalisierung das Lehren total verändern. Und inwieweit wir dann nur noch Fernhochschulen haben und inwieweit man vor Ort sein muss [...] Also dieses Regionalitätsprinzip der Hochschulen wird auf die Probe gestellt werden. Wie viel Präsenz brauchen wir noch? Was müssen wir in Präsenz machen? Brauchen wir in Deutschland wirklich 1.785-mal den BWL A-Kurs? Das steht in der Frage und da werden sich die Hochschulen umstellen müssen. (E3, Abs. 58)

Demgegenüber steht zum einen, „dass das Studium mehr ist als Lehrveranstaltung. Im Studium geht es auch um Lernen miteinander, voneinander und gar nicht in Lehrveranstaltungen, um selbstgesteuertes Lernen allein und auch die Begleitung und die Reflexion dieser Prozesse mithilfe der Lehrenden“ (E4, Abs. 40). Hierdurch gewinnt der physische Raum wieder an Bedeutung, denn soziale Interaktion ist digital nicht gut abzubilden. Zum anderen

gibt es auf politischer Seite viele Erwartungen, dass wenn man erst einmal bestimmte Services und auch Lehre digital anbietet, dass es doch dann billiger wird. Das ist doch dann ein Einspareffekt, also nach dem Motto „Dann habe ich die eine Einführung in die Mathematik für Ingenieure oder Physik für weiß ich nicht wen und die brauche ich ja dann nur einmal

in ganz Deutschland. Und dann hört Ihr Euch das alles an und dann könnt Ihr das ja und dann ist fertig.“ Und so läuft es aber nicht. Das ist eine große Gefahr dabei, dass die Politik an der Stelle selbst sehr weit weg ist, vom Shift from Teaching to Learning (E4, Abs. 40).

Denn das aktive Lernen beruht auf dem Austausch und der Interaktion mit Lernbegleitern und Lernbegleiterinnen und Mitlernenden. Hinzu kommt, dass

in den allermeisten Fällen es an Betriebsmitteln für die Digitalisierung fehlt und das bedeutet, die Sachen veralten und man es nicht schafft, Anpassungen vorzunehmen, das heißt zu programmieren, wenn sich etwas verändert hat. Da gibt es immer „Nein, wir können das Curriculum nicht umstellen“. Das [...] also früher hieß es „das ist so akkreditiert“ und heute heißt es „das haben wir doch gerade erst ins System eingegeben. Da gehen wir jetzt nicht mehr dran“. Und das ist natürlich auch schlecht. Also wenn dafür die Mittel fehlen, gute Leute zu haben, die sagen: „Ja ich gebe das einmal schnell ein, ist gar kein Problem“, dann ist das ungünstig (E4, Abs. 40).

Die fehlenden Personalmittel sind das eine, das andere sind die fehlenden Mittel für die technische Realisation der Hybridisierung der Hochschulbauten. Es zeichnet sich ab, dass Hochschulbau in allen Ebenen anders als bisher gedacht werden muss und dass die unterschiedlichen Logiken, Anforderungen und Möglichkeiten klug genutzt werden müssen, um zukunftssicher und flexibel zu bauen. Hier zeigt sich, dass die bestehenden Kopplungen zwischen den Ebenen, wie zum Beispiel den Hochschulbau an das Finanzministerium zu binden oder die Rolle des Bau- und Liegenschaftsamtes überdacht und die Strukturen und Prozesse den neuen Gegebenheiten und Herausforderungen angepasst werden müssen.

Bedeutung der Ergebnisse für Hochschulen

Für die interne Hochschulstrategie und -steuerung bedeuten diese Ergebnisse, dass sie externe Führung über Vereinbarungen und Verträge, Akkreditierung und Finanzierung mittels Kennzahlen (Abiturientenquote, Migrationszahlen, Studienanfängerquoten etc.) erfährt. Diese setzt sie unter anderem in der Internationalisierung, Qualitätssicherung und Leitbilder (Lehre, Nachhaltigkeit etc.) um und erhebt selbst dafür Daten (Anzahl Studierende und Promotionen, Betreuungsrelation etc.).

Normen und Regeln von außen (Datenschutzbestimmungen, Lizenzen und Nachweispflichten) werden in der Hochschule zu Verfahrensregeln für Studium und Lehre, Dienstvereinbarungen und Ordnungen heruntergebrochen. Dies führt zu neuen Prozessen, wie zum Beispiel der Implementierung digitaler Systeme, Standarisierung bei gleichzeitiger Individualisierung oder auch der Zuweisung

neuer Aufgaben und Rollen. Dadurch entstehen zwangsläufig neue Strukturen (Studiengänge, Zertifikatskurse, Querschnittsstellen und Serviceeinrichtungen).

Da die Handlungskoordination zwischen der öffentlichen Hand und den Hochschulen auf der Grundlage „Autonomie gegen Rechenschaftslegung“ beruht und sich unter dem Marktmodell als effektiv und effizient erweisen muss, müssen alle diese Prozesse belegt und berichtet werden. Dies führt zwangsläufig zu einer Bürokratisierung, Monitoring und einem überbordenden Interesse der Qualitätsbeauftragten an zu erhebenden Kennzahlen.

Bürokratie

Dass durch diesen Legitimationsdruck mehr Berichtswesen und Bürokratie entsteht, wird auch in den Interviews festgestellt. Grundsätzlich ist die vermehrte Bürokratisierung als eine der am stärksten thematisierten Herausforderungen zu sehen, die nicht nur die Lehre betrifft:

Aber eben insbesondere leidet Lehre und Forschung darunter, weil die Spezialisten für Lehre und Forschung mit Aufgaben belastet sind, für die sie keine Spezialisten sind, nämlich mit Organisationsaufgaben und der Erledigung von bürokratischen Anforderungen. Wobei ich nicht generell die Notwendigkeit von Bürokratie, was für mich ein neutraler Begriff ist, in Frage stelle, aber ich sehe das Problem der Bürokratisierung, also dem Prozess, der Steigerung von bürokratischen Lasten. (E9, Abs. 8)

E9 verweist auf steigende Belastung für das akademische Personal, dem es oft nicht möglich ist, die Gründe für diese Mehraufwände nachzuvollziehen. Doch E9 gibt auch zu bedenken, dass es auch seitens der Kanzler und Kanzlerinnen, die sich für den Aufwand verantwortlich zeichnen, nicht nur eine Wahrnehmung dieses Problems gibt, sondern, dass

sie [selbst darunter] leiden. Und es ist ihnen auch mittlerweile bewusst ist, dass es sowohl der Aufwuchs der Normenflut von außen als auch eben nicht nur von außen, sondern auch die Intensivierung durch detaillierte Regelungen innerhalb der Hochschule selbst verursacht wird, dass da so ein Pingpong stattfindet (E9, Abs. 10).

In einem weiteren Interview wird deutlich, dass dieses Pingpong als zynisch wahrgenommen wird:

Der Zynismus, der natürlich damit erlebt wird, dass man weiß, dass damit gar nichts gemacht wird letztendlich; das ist eine reine Legitimationsperspektive. Auf der anderen Seite muss man natürlich sagen, dass mehr Autonomie generell auch mit mehr Legitimationshandeln verbunden ist. Das ist eben das, was die Ministerien auch damit einfordern, auch wenn

diese Berichte zum Teil keiner liest irgendwie. Aber es geht wirklich um eher so ein formales Handeln, dass man sagt, wir müssen uns ein Stück weit absichern. (E2, Abs. 18)

Jedoch wird auch die andere Seite der Rechenschaftslegung gesehen:

Da geht es in erster Linie um die Fragen wie man Rechtssicherheit herstellt und wie man mit Risiken im Alltag umgeht und das ist auch ein großes Problem. Weshalb – also als Erklärung: [Es] nützt ja nicht immer nur zu konstatieren, sondern man muss ja mal schauen, warum ist das so, dass die Ministerien dort eher keine Entlastungsfunktion wahrnehmen. – Das liegt wesentlich daran, dass sie unter erheblichem Druck stehen, insbesondere der Landesrechnungshöfe und die Hochschulen generell, der Hochschulsektor, also da gehören dann die Ministerien dazu, generell unter dem Druck steht, zu rechtfertigen. Die Sonderbedingungen, die sie für sich ausgehandelt haben, wiederum im Zuge des neuen Steuerungsmodells, das über Zielvereinbarungen, also über langfristige Zusagen von Haushaltsmitteln [...] das ist etwas, womit der Hochschulbereich, das muss man ja auch offen bekennen, privilegiert ist. Also kein Museum, kein Theater, keine Oper hat solche komfortablen Bedingungen für drei oder fünf Jahre, die Zuschüsse zugesichert zu bekommen. Da sind die Hochschulen privilegiert und das setzt sie unter besonderen Rechtfertigungsdruck. (E9, Abs. 10)

Dieser Legitimationsdruck, der bei beiden Verhandlungspartnern vorliegt – beim Ministerium seitens des Rechnungshofes und bei den Hochschulen seitens des Ministeriums – ist eine Erklärung, warum die vielen Unwägbarkeiten gerade in der hoch dynamischen Zeit, die wir augenblicklich erleben, so überborden.

In einem anderen Interview wird eine weitere Herausforderung der Rechenschaftslegung oder genauer dem Gebot der Wirtschaftlichkeit und Sparsamkeit angesprochen:

Als öffentlicher Auftraggeber bin ich in der Situation, dass ich an der Stelle sage, also ich brauche zunächst einmal drei Angebote mindestens, je nachdem wie groß die Menge ist, denn ich will im Wettbewerb im Endeffekt sicherstellen, dass nicht irgendwie eine Wettbewerbsverzerrung auftritt. Dann habe ich die Situation, dass ich natürlich nach dem Lieferkettengesetz schauen muss – wer ist denn eigentlich beteiligt? Sind oder werden die Leute ordentlich angestellt und bezahlt von der Firma, die das macht? Sind die Nachhaltigkeitsthemen behandelt? Sind entsprechende Giftstoffe nicht mit drinnen? Sind dieses und jenes – dafür gibt es überall Regularien. Und jeder dieser Punkte ist für sich gesehen sinnvoll, aber der Gesamtprozess wird dadurch so komplex und so unhandlich und bürokratisch aufgeladen, dass wir uns am Ende irgendwann nicht mehr wirklich bewegen. (E13, Abs. 52)

Dieser Hinweis auf die Vielzahl der Regularien wird mit dem Fokus auf dem notwenigen Berichtswesen und der zugrundeliegenden Logik auch in einem anderen Interview thematisiert:

Also wie gesagt in Deutschland, das wird immer alles durchdekliniert. Man kann nicht sagen: „Das Prinzip ist Folgendes: In der Regel machen wir das. Orientiert Euch bitte an folgender Leitlinie.“, sondern es muss alles klein gehackt werden. Also jeder denkbare Fall wie im

Steuerrecht wird aufgemacht und den behandeln wir so, den ein bisschen anders und das hier ist nicht ganz gerecht und damit schaffen wir eine Menge Regeln, die [...] die Fesseln darstellen. (E4, Abs. 20)

Auch dadurch entsteht noch mehr Bürokratie, zwar nicht im Sinne des Monitorings, sondern im Sinne einer Regelflut, die von den Hochschulen gesichtet, beachtet, diskutiert und für die eigene individuelle Situation heruntergebrochen werden muss. In anderen Ländern ist alles, was nicht explizit verboten ist, erlaubt. In Deutschland scheint alles, was nicht explizit erlaubt ist, verboten zu sein. Auch hierin könnte ein Ansatz liegen, eine Entbürokratisierung zu erreichen. Diese Problematik ist auch von der Kanzlerkonferenz erkannt worden, sodass wieder ein Arbeitskreis Entbürokratisierung gegründet wurde (E9, Abs. 10).

Als eine weitere herausfordernde Thematik wird von den Experten und Expertinnen die Professionalisierung der Hochschule gesehen, die alle Bereiche der Hochschule durchdringt.

Professionalisierung

Grundsätzlich erfährt die gesamte Hochschule in den letzten Jahrzehnten eine Professionalisierung.

Das fängt damit an, dass der Rektor, nicht wie noch bis in die 60er Jahre hinein, jedes Jahr gewechselt hat und das [er] mehr so eine Art Grüßaugust war, sondern heute sind die Hochschulleitungen eben von Profis besetzt, die sich ganz bewusst dazu entschieden haben, meist den Schritt vom Professor/ Professorin zum professionellen Hochschulmanager zu tun. (E8, Abs. 18)

E8 betont im weiteren Verlauf des Gespräches, wie wichtig es ist, dass die Hochschulleitungen aus der Professorenschaft kommen, „weil die verstehen, was es bedeutet, Professor zu sein. Die verstehen auch, dass viele Menschen Professorin und Professor geworden sind, weil sie keinen Chef haben wollen“ (E8, Abs. 20). Dies erfordert zum einen ein anderes Führungsverständnis, zum anderen ist es hilfreich, wenn juristischer oder ökonomischer Sachverstand mit in die Hochschulleitung einfließen, da Hochschulen oftmals ein Nullsummenspiel spielen, und damit für eine zusätzliche Verwaltungsstelle eine wissenschaftliche Stelle verloren geht. „Das muss wohl überlegt sein. Und das ist auch eine Führungsaufgabe, die richtige Balance zu finden.“ (E8, Abs. 20) E1 verweist darauf, dass es wichtig ist Synergieeffekte zu erzeugen, und die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aller Bereiche mitgenommen werden müssen, um zum Beispiel das Prüfungswesen zu professionalisieren. Hier treffen unterschiedliche Interessen der verschie-

denen Statusgruppen aufeinander: Die Studierenden wünschen sich kurze Wege zum Prüfungsamt, um die Formalitäten möglichst zwischen zwei Veranstaltungen erledigen zu können, und Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Prüfungsamt stehen vor der Herausforderung die Prüfungen zu verwalten und zu organisieren. Hinzu kommen neue Prüfungsformen wie digitale und Distanzprüfungen. Hierfür bedarf es größerer Prüfungseinheiten, die hingegen weder von den Professoren und Professorinnen noch von den Studenten und Studentinnen gewollt sind. Eine Professionalisierung der Prüfungsamtsstrukturen ist jedoch schon im Hinblick auf Rechtssicherheit der Prüfungsverfahren von zentraler Bedeutung. (E1, Abs. 16)

Auf einen anderen Aspekt und Effekt der Professionalisierung verweist E2:

Also auf der einen Seite hat man stärkere Hochschulleitungen – übrigens nicht nur Hochschulleitungen, sondern auch [...] was wir sehen, ist einfach eine Professionalisierung im Bereich der Dekanate, der Fakultätsfachbereichsebene. Was wir auch sehen, ist eine stärkere, ein gewisses Rollback auch der Verwaltung, das heißt, dass sie auch durch die Position der Kanzlerin und Kanzler, die jetzt Hochschulleitungen sind – die nicht mehr quasi Statthalter der Ministerien sind, sondern selbst einen großen Gestaltungsspielraum haben – sehen wir ein gewisses Rollback einer Stärkung der Verwaltung und einer neuen Positionierung der Verwaltung. (E2, Abs. 6)

Dadurch, dass die Ämter deutlich mehr Kompetenzen erhalten haben, die über die reine Verwaltung und die Repräsentation der Hochschule hinausgehen, werden die Positionen nun auch für einen größeren Personenkreis attraktiv. Dafür bedarf es, folgt man E2, auch einer größeren Konfliktfähigkeit:

Die andere Seite ist, dass Hochschulleiter natürlich dabei spüren, dass auch die Konfliktfähigkeit damit wachsen muss, weil sie natürlich nicht nur die Steuerungsmöglichkeiten haben, sondern eben auch die internen Konflikte damit austragen müssen. Sie müssen Entscheidungen treffen, die dann nicht ganz so einfach sind und das konfligiert dann letztendlich auch mit Modellen von Hochschulen, in denen es nach wie vor ein Wahlamt ist. Die Durchsetzungsfähigkeit des Präsidialamtes ist potenziell größer. Sie ist aber faktisch, wenn er sich oder sie sich mit zentralen Akteuren anlegen möchte, vielleicht gar nicht so viel größer. (E2, Abs. 6)

In diesem Zusammenhang wird aber auch darauf verwiesen, dass

man, durch die faktische Schwächung der [traditionellen] Gremien, weil man stärker natürlich damit eine hierarchische Organisation hat und viele Entscheidungen aus den Gremien herausgenommen hat, gleichzeitig versucht, neue Parallel-Steuerungsinstrumente, – Beratungsinstrumente – aufzubauen. Das heißt also, wir haben auf der einen Seite durchaus eine Schwächung der Gremien. Auf der anderen Seite findet quasi eine Parallelisierung von neuen Gremien oder von neuen Beiräten statt, deren Funktionen mehr oder weniger deutlich und klar sind (E2, Abs. 6).

Auch haben sich noch keine klaren, neuen Steuerungsmodelle und -strukturen in der Hochschulwelt etabliert, und den Strukturen innerhalb der Hochschulen liegen zwei unterschiedliche Logiken zugrunde.

Es gibt Modelle, die stärker verwaltungsnahe sind, es gibt Modelle, die stärker wissenschaftsnahe sind. Das ist mit Sicherheit ein Weg, der für Hochschulen und Verwaltungen hoch relevant ist. Dass man einfach schaut auch wie wissenschaftsnahe man agieren kann und wie verschiedene Systeme sich dort ein Stück weit annähern können und auch ein besseres Verständnis dessen haben, was dort passiert.

Im Wissenschaftsmanagement selbst gibt es da durchaus viele Weiterbildungsmöglichkeiten, die auch genutzt werden, weil man auch in diesem Bereich ja viele Quereinsteiger hat, die irgendwann ihre wissenschaftliche Karriere nicht mehr in der Weise fortgeführt haben, sondern versucht haben, über einen anderen Weg in einem wissenschaftsnahen Bereich arbeiten zu können.

In der Verwaltung ist das mit Sicherheit, aus meiner Sicht, noch nicht so weit verbreitet. In der klassischen Verwaltung hat man auch klassische Steuerungsmodelle im Hintergrund. Verwaltung ist stark hierarchisch, zum Teil auch so aus der Tradition der Ministerien gedacht. Wenn Sie allein sehen, wieviel Teilreferate – ob klein, ob groß und wie auch immer Referate man geschaffen hat, um jeden mit bestimmten Positionsbezeichnungen zu versorgen – da merkt man doch, dass das einfach so klassisches Verwaltungshandeln nach wie vor ist. Wenngleich es da einzelne Brechungen gibt. Aber das sind eher Brechungen, die auf Grundlage des Akteurs vorhanden sind, nicht auf Grundlage des gesamten Selbstverständnisses. (E2, Abs. 16)

Eine der noch vor den Hochschulen liegenden Aufgaben ist somit auch, diese beiden Logiken miteinander zu verzahnen, das gegenseitige Verständnis für die beiden Bereiche zu erweitern und individuelle Lösungen für den Aufbau der Organisation zu finden.

Eine andere Perspektive der Professionalisierung wird mit dem Blick auf den Bereich der Personalentwicklung deutlich. Mittlerweile hat jede Hochschule eine für die Personalentwicklung verantwortliche Person und

es gibt Fortbildungen für Personalentwickler an Hochschulen. Und es gibt große Maßnahmen für alle Bereiche an der Hochschule für die Professoren. Aber natürlich der ganze Bereich der Juniorprofessoren und des wissenschaftlichen Nachwuchses, sie bekommen jetzt alle Personalentwicklungsangebote. Also das ist ein Ausschnitt aus der Art, wie Hochschulen heute geführt werden. Aber eben nicht mehr als Verwaltung wie vor 15 Jahren, professionalisiert mit unterschiedlichen Stellenprofilen, die sich in dieser Zeit mehr und mehr ausdifferenziert haben und ich würde da schon von einer Professionalisierung sprechen (E3, Abs. 20).

Im Zuge der Professionalisierung sind viele Querschnittsstellen entstanden, die die Hochschulentwicklung und damit auch die Qualitätssicherung und das Qualitätsmanagement vorantreiben. Doch, wie oben schon festgestellt wurde

kostet das aber Geld. Sachbearbeiter [...] also der mittlere Dienst ist eher überflüssig geworden, den braucht man fast gar nicht mehr. Aber sie brauchen zwei mittlere Dienststellen, um eine im höheren Dienst zu schaffen. Das ist einfach viel zu teuer. Und insofern sind da eher ein paar Schranken auferlegt worden. Also lange Zeit gab es in der Administration eher proportionale Kürzungen und das ist erst in den letzten Jahren wieder ein bisschen angestiegen. Dabei hat eine Verlagerung in den höheren Dienst stattgefunden. Also insofern, die Stellenprofile zu diversifizieren, ist eine Aufgabe der Hochschulen und nicht der Ministerien (E4, Abs. 26).

Hier wird die Zuständigkeit der Realisierung der Stellen bei den Hochschulen gesehen und nicht bei den Ministerien, welche dafür Mittel bereitstellen könnten. Dementsprechend ist es eine Entscheidung der Hochschulleitungen.

Das ist teuer, dafür muss man sich entscheiden und dann tönt aber aus den Fakultäten: „Der Wasserkopf der Verwaltung wächst immer weiter“. Das ist ein Dilemma. Da muss man einfach sagen, wieviel pro Kopf wissenschaftliches Personal haben wir denn an Verwaltung, wieviel hatten wir vor 20 Jahren, um einmal zu zeigen, ob es gewachsen ist oder nicht. Und man muss auch deutlich machen, glaube ich, an welchen Stellen entlastet man Wissenschaftler damit. Wenn man die natürlich immer nur mit neuen Datenabfragen überzieht, dann wissen sie das nicht sehr zu schätzen. Wenn man zeigt, wo man ihnen Berichtspflichten abnimmt. (E4, Abs. 30)

Neben dem Verweis auf die Dienstleistungsaufgaben der Hochschulverwaltung für Forschung und Lehre, verweist E4 darauf, dass die Verwaltung die Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen entlasten und damit auch auf der operativen Ebene Argumente dafür finden kann, mehr Personal in den verwaltenden Tätigkeiten aufzubauen.

Qualitätssicherung und Hochschuldidaktik

Zurzeit liegen die beiden Bereiche Lehre und Qualitätssicherung der Hochschule noch entkoppelt vor und werden damit getrennt voneinander gedacht.

So ein Shift from Teaching to Learning ist eine politische Forderung, die wenig unterlegt ist, bei der man im Prinzip Jahre brauchte, um überhaupt ein Verständnis dafür herzustellen, was das didaktisch bedeuten könnte, wie man es umsetzen könnte. Also ich glaube, diese allgemeinen politischen Buzzwords, die dann kreiert werden, sind mit wenig Substanz unterlegt. Und diese Substanz muss man quasi im Alltag versuchen zu unterlegen, was sehr schwierig ist für einzelne Fächer, weil sie einfach aus einer ganz anderen Tradition kommen. Also das ist so ein langer Weg und dann müssen sie dafür Konzepte entwickeln und [...] klar kann man dann überlegen, ob man so etwas wie Problem-based Learning versucht mit einzuführen, aber das flächendeckend zu denken ist einfach strategisch sehr schwierig. Das heißt, Sie können einzelne Points setzen, Sie können Anreize setzen, sich stärker damit

zu befassen, aber das ist nicht verwunderlich, dass das nicht in der Breite in Hochschulen angekommen ist, wie es politisch intendiert war. (E2, Abs. 22)

Es scheint vorteilhaft, die Qualität der Lehre und damit die Entwicklung der Hochschuldidaktik im Hinblick auf Studierendenorientierung, Verbindung mit der Forschung, dem Shift from Teaching to Learning oder der gesellschaftlichen Anbindung in die Gesamtqualitätsentwicklung einzubinden und damit eine bessere Verbindung zwischen der Qualitätssicherung der Hochschule und der Qualitätsentwicklung der Lehre zu erreichen, obwohl es herausfordernd sein kann, didaktische Fragen in der Qualitätssicherung abzubilden. Zumal sich hier weitere Diskussionen abzeichnen: Zum einen die Diskussion der Bildungsforschung und Fachdidaktiken, wie welche Inhalte und Kompetenzen vermitteln werden können, zum anderen aber auch die Fragen nach Virtualisierung, Transformativität und Synergieeffekten, die studiengang- oder fakultätsübergreifend gedacht werden sollten.

Auch die fehlende Kopplung zwischen den Bedarfen der Wirtschaft, dem Arbeitsmarkt, den Forschungsthemen der Professoren und Professorinnen sowie der Hochschule als Organisation ist ein herausforderndes Thema. Hier kann die Hochschulpolitik – nicht zuletzt wegen der Freiheit von Forschung und Lehre – nur begrenzt Anreize setzen. Und die Forderung nach der (Ergebnis-)Freiheit der Forschung ist zudem gut begründet.

Hinzu kommt die lose Kopplung zwischen der hochschulinternen Administration und der Lehre. Sie könnte in der Schnittstelle Qualitätssicherung eine gute Brücke schlagen und so das Berichtswesen bündeln, wettbewerbliche Aspekte und verschiedene Lehrinhalte zur Kooperation zusammenführen und damit nicht nur etwaige Doppelkosten reduzieren. (E11, Abs. 19; Abs. 45)

Dem folgt die grundsätzliche Herausforderung

den Qualitätsbegriff der Lehre zu operationalisieren, dass er einerseits handhabbar ist, ohne dass er andererseits zu verkürzend ist. Lehrveranstaltungsevaluationen sind als Instrument der Einschätzung hochproblematisch: Wir können Kompetenztests machen. Das ist vielleicht ein bisschen valider (E5, Abs. 58).

Die Frage hängt eng mit den Lehr-, Lern- und den Prüfungsmethoden, die angewandt werden, zusammen. E1 verweist in diesem Zusammenhang auf die nach wie vor fehlenden didaktischen Kenntnisse in der Professorenschaft und dem damit zusammenhängenden Generationswechsel.

Manche Leute wissen gar nicht, was adaptives Prüfen ist. Dass sie damit aber besser fahren möglicherweise als mit der klassischen Prüfung, weil sie den Leuten nie diese Frust-Toleranz zumuten. Das kannte man ja von früher. Wenn man dann früher selbst eine Klausur geschrieben hat, natürlich für die erste Frage die schwerste herausgesucht und die würden Sie

beim adaptiven Prüfen gar nicht sehen in dieser Komplexität, weil der Rechner sowieso merkt, dass Sie es wahrscheinlich nicht schaffen. Und dann wird trotzdem nicht ihre Charakterstärke und ihre Prüfungsbelastbarkeit, sondern es wird einfach nur ihr Kenntnisstand einmal abgeprüft. Also damit kann man aber Hochschullehrende, die schon länger dabei sind, gar nicht allein lassen. Und die Jüngeren, die einen machen es eben und andere machen es nicht. (E1, Abs. 24)

Hieran schließt sich auch die Frage nach dem Selbstverständnis der Hochschule an: Sieht sie sich als reine Ausbildungsinstitution, die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen vermittelt oder folgt sie dem humboldtschen Prinzip? Auch dies kann ein Kriterium für die Lehrqualität sein.

Auch kann diese Entscheidung zur Profilbildung und damit für den Wettbewerb relevant werden.

Wettbewerb

Neben einigen anderen Wettbewerbsfeldern steigt dadurch, dass die Studierendenzahlen in den nächsten Jahren zurückgehen werden (KMK 2021, 30) der Wettbewerb zwischen allen Hochschulen. Dies ist politisch gewollt, denn steigert es die Fähigkeiten des Systems, die Qualität der Lehre und fördert das Gebot der Wirtschaftlichkeit.

Diskutiert wird die These, ob der Rückgang der Studierendenzahlen nur die ländlichen Regionen und Hochschulen im Osten Deutschlands trifft (E11, Abs. 7). Da jedoch fast alle Hochschulen einen Rückgang der Studierendenzahlen melden, könnten die Ursachen auch in den stark ausgebauten Kapazitäten – also auch in der sich nicht erfüllenden Wachstumsidee liegen (E11, Abs. 13).

Dem gegenüber wird in den Interviews geäußert, dass hinsichtlich der Studierendenzahlen nicht viel Potenzial zur Steuerung vorhanden ist, sondern

da können die Hochschulen so viel machen wie sie wollen. Dann muss man sagen, sind die relevanten Aspekte doch in der Regel eher, dass man in Berlin eine Hochschule hat oder in Hamburg oder in München oder tun sie sich eben sehr schwer in Nicht-Metropolregionen. Und also deshalb glaube ich, diese vermeintliche Steuerung über Marktfähigkeit bei Studierenden, die man gewinnen kann, das sind marginale Aspekte von denen ich nicht glaube, dass sie so eine große Wirkung haben werden, egal wie sich Hochschulen aufstellen (E2, Abs. 34).

Hinzu kommt,

dass der politische Anspruch oder auch die Kultur in Deutschland eher so der Aspekt der Gleichbehandlung, der Gerechtigkeit ist, denn dem der Konkurrenz. Und das sind auch viel-

leicht Konzepte, die aus dem anglo-amerikanischen Bereich übernommen sind, aber im Prinzip ganz anders unterlegt sind und auch nicht diese Tradition mit sich bringen, die man eben von anderen Hochschulen kennt. Und man muss dann auch konsequenterweise sagen, dass man dann auch diese Differenzierung haben möchte, dann muss man eben auch viele Universitäten haben, von denen man weiß, dass die Qualität sehr, sehr bescheiden ist. Diese Frage ist nicht wirklich zu Ende gedacht. Das sind, wie viele Dinge, die auf den ersten Blick reizvoll sind und übernommen werden, auch also jene übernommen werden auch mit der Wettbewerbsfähigkeit. Aber auf der anderen Seite sind die nicht intendierten Effekte, die hiermit verbunden sind, kaum in den Blick genommen worden. Und ich glaube, das tut Not, dass man dort deutlich reflektierter ist und wirklich auf diese Effekte einmal von Beginn an mitdenkt, die eben unter Umständen kontraproduktiv sind (E2, Abs. 36).

Ein fairer Wettbewerb wird auch dadurch erschwert, dass die Hochschullandschaft sehr stark ausdifferenziert ist und sich nicht zuletzt durch den Föderalismus, die Hochschulart und die Trägerschaft unterscheiden. Dadurch werden unterschiedlichste Wettbewerbsbedingungen geschaffen und es kommen Faktoren zum Tragen, auf die die Hochschulen keinen Einfluss haben, beispielsweise der Standort oder die regionale Anbindung an die Wirtschaft in der Region.

Gleichzeitig steuern der Bund und die einzelnen Bundesländer über Förderprogramme, bei denen sich die Hochschulen um zusätzliche Mittel bewerben können – und damit wieder in einen Wettbewerb eintreten. Dazu wird angemerkt:

Die Politik ist sich, glaube ich, nicht im Klaren darüber, wie sehr sie die Wissenschaftseinrichtungen auf Anpassung trainiert hat durch diese ganzen Anreize. Und da gibt es meiner Meinung nach eine Überanpassung inzwischen. Also es wird ein bisschen wenig gelassenen überlegt: „Ist das denn für uns überhaupt sinnvoll?“ „Müssen wir über jedes Stöckchen springen?“ „Muss jedes Möhrchen für uns attraktiv sein?“ oder sagen wir hier: „Nein, da machen wir diesmal nicht mit bei dem Wettbewerb.“ „Nein, dieses Förderprogramm interessiert uns nicht.“ oder „Diese Kennzahlen können wir leider nicht liefern“ ... das hemmt Eigenverantwortung, das hemmt Initiative. (E4, Abs. 20)

Gleichzeitig stellt E5 fest, „dass der Staat durchaus eine sehr starke Rolle spielt“ (E5, Abs. 28) und durch die Förderprogramme und Wettbewerbe mitsteuert:

Die ganzen Wettbewerbe – das Geld können Sie nicht ausgeben, wie Sie wollen. Sie können ja nicht sagen, wir bekommen jetzt 500 Millionen vom Land für Bau und wir machen daraus das, was wir für sinnvoll halten. Sondern das Land möchte natürlich schon dann oder jedenfalls auch der Bund irgendwie, ein bisschen mitreden. (E5, Abs. 84)

Durch diese Anpassung und das Mitsteuern über Mittel kann bis zu einem Punkt eine Gleichheit erreicht werden, die durchaus positiv zu sehen ist, hebt sie doch im idealen Fall die Qualität des gesamten Systems. Wenn jedoch dieser Punkt überschritten ist, kehrt die intendierte Wirkung diese Steuerungsimpulse ins Ge-

genteil um, wodurch die angestrebte Vielfalt und Profilbildung der Hochschulen gestört und damit ein wichtiges Wettbewerbsmerkmal ad absurdum geführt wird.

Und es wird nicht nur um Mittel, sondern auch um Professoren und Professorinnen, Verwaltungs- und technisches Personal konkurriert, (E11, Abs. 7) denn nur mit einer ausreichenden Anzahl an Personal und vielen klugen Köpfen ist eine Hochschule in der Lage, am Wettbewerb erfolgreich teilzunehmen und sich hinreichend gegenüber der öffentlichen Hand zu legitimieren. Um diese qualifizierten Personen an die Hochschule zu bekommen, ist ein attraktiver Arbeitsplatz (Forschungsequipment, digitale Ausstattung, Gehälter, Arbeitszeiten etc.) von hoher Bedeutung, und es zeigt sich, dass weniger stark ausgestattete Hochschulen auch geringere Chancen haben, hochqualifizierte Personen an sich zu binden und damit weiter an Stärke verlieren.

Fazit

Im Hinblick auf die in den Bologna-Verträgen intendierten Studienstrukturveränderungen zeigt sich, dass die Änderungen einer formalen Struktur auch immer Veränderungen der faktischen Struktur nach sich ziehen, da sich diese der Form anpassen müssen. Es entsteht somit ein Anpassungsbedarf innerhalb der Organisation. Hier gilt es, die strukturellen oder formalen Ziele der Hochschule mit den persönlichen Zielen und Neigungen der Betroffenen und ihr damit verbundenes Verhalten in Einklang zu bringen. Dieser erforderliche Prozess ist politisch nicht verzahnt worden und hat damit nur wenig Unterstützung in der Umsetzung erhalten. Der dazu gleichzeitig erfolgte *Shift from Teaching to Learning* ist – vielleicht auch, weil zu viele Veränderungen auf zu vielen Ebenen gleichzeitig erfolgten – nur sehr schleppend angenommen worden. Lehre lässt sich nicht getrennt denken: Die Strukturen beeinflussen immer die Art und Weise, die Lehrmethoden und damit letzten Endes auch die Güte der Lehre. Da nun zwar die Studienstrukturen harmonisiert wurden, die Lehrmethoden und (selbstverständlich) auch die Inhalte hingegen nicht, bleibt es fraglich, ob die Ergebnisse nicht hinter den Erwartungen dieser Harmonisierungsbestrebungen zurückbleiben müssen, da diese hochindividuell in den einzelnen Hochschulen vorliegen und damit oftmals nicht vergleichbar sind.

Dies wird in Deutschland zusätzlich durch den Föderalismus verstärkt. Es herrscht eine Imbalance zwischen den verfügbaren Ressourcen für die Hochschulen, welcher durch die unterschiedlichen Trägerschaften und Hochschularten noch erweitert wird. Hinzu kommen unterschiedliche Führungsstile der Ministerien, vielfältige Ausprägungen der Hochschulautonomie und der Policy-Bildung in

den einzelnen Bundesländern. Zwar folgen alle dem Gebot der Good Governance, aber alleine schon durch die unterschiedlichen Logiken und Ziele der Stakeholder spreizt sich das Feld weit auf. Indes kommen über alle Ebenen hinweg zumeist die gleichen Steuerungsinstrumente zum Einsatz, jedoch scheint es nach wie vor herausfordernd zu sein, die unterschiedlichen Logiken der Ebenen miteinander zu verbinden und in Einklang zu bringen. Förderprogramme, Impulse von Stiftungen, Verbänden und weiteren NGOs ermöglichen hierbei den weniger gut ausgestatteten Hochschulen die Lehre weiterzuentwickeln, sind aber dann an die Vorgaben des Mittelgebers gebunden und haben Mehraufwände gegenüber den Hochschulen, welche einen üppigeren Globalhaushalt oder weniger strikte leistungsorientierte Finanzierungen haben.

Diese Unterschiede finden sich auch im Bereich des Hochschulbaus wieder. Bürokratische Prozesse, Abstimmungsschleifen sowie die Anzahl der Stakeholder verlangsamen die Dynamik zusätzlich zu den Problematiken, die aus unterschiedlichen Zielen und Logiken entstehen: Prestige, Anpassung an die neuen Erfordernisse der Lehre, verfügbare Mittel, fehlende Konzepte zur Hybridisierung des physischen Raums, energetische Nachhaltigkeit. Hier kann Flexibilität eine hilfreiche Grundannahme sein, möglichst zukunftssicher zu agieren.

Hinzu kommt der bürokratische Ballast, der sich durch die Beteiligung an Programmen oder Förderinitiativen nicht verringert. Vielmehr wird er durch den Legitimationsdruck zum einen und vermutlich zum anderen durch die gesellschaftlichen und kulturellen Umbrüche und entstehende Unsicherheiten um ein weiteres verstärkt. Eine verbesserte, verlässliche und vertrauensbasierte Kommunikation, ein Entschlacken des bestehenden Regulariums und das Reduzieren des Monitorings auf aussagekräftige Kennwerte bei einer Ergänzung um qualitative Aussagen könnten helfen, die angestrebte Entbürokratisierung zu erreichen. Jedoch wurde in den Interviews deutlich, dass hierzu eine Änderung des Mindsets vollzogen werden müsste, von der nicht ganz klar ist, wie, in welchem Ausmaß und vor allem von wem diese zu initiieren wäre. Die Herausforderung wird von allen Ebenen benannt, und formal ist die Legislative aufgerufen, hier aktiv zu werden.

Gleichzeitig wächst der Anteil der Personen, die in der Verwaltung tätig sind. Dies macht unter der Perspektive der Professionalisierung Sinn. Jedoch ist in der Untersuchung auch deutlich geworden, dass durch die Qualitätssicherung und -entwicklung nochmals Bürokratie entstanden ist, und auch die – prinzipiell richtige Autonomie gegen Rechenschaftslegung – entsteht ein noch größeres Berichtswesen. Es scheint aus organisatorischer Sicht vorteilhaft zu sein, die Qualität der Lehre und das Qualitätsmanagement miteinander zu verzahnen, wobei es von Bedeutung ist, dass didaktische Fragen in einem größeren Rahmen diskutiert werden müssen: Damit ist es auch für das Qualitätsmanagement wichtig, sowohl

Fach- wie auch Bildungswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sowie alle mit der Lehre befassten Strukturen (Fachschaften, Studiengänge etc.) in ihre Prozesse und Entwicklungen einzubeziehen.

Auf Bundesebene ist das Problem erkannt worden, und während dieser Text entstand wurde von Kabinett das Eckpunktepapier für das BEG IV (Bürokratieentlastungsgesetz IV) (BEG IV) beschlossen (BMJ 2023). Das Justizministerium erwartet sich davon eine Senkung des Bürokratiekostenindex und eine Reduzierung des dafür aufgewendeten Volumens der Wirtschaft in Höhe von 2,3 Milliarden Euro. Es bleibt abzuwarten, wie der Öffentliche Dienst dies selbst umsetzen und nutzen wird.

Da die Studierendenzahlen in den kommenden Jahren rückläufig prognostiziert worden sind, ist der Wettbewerb der Hochschulen zueinander ein wichtiges Feld für die Handlungskoordination. Zum einen resultiert er aus dem Wettbewerb, in dem die Bundesländer zueinander stehen: hier steht vor allem für die Hochschulen das Stärken der Region im Vordergrund, zum anderen wird aber auch auf regionaler Ebene um Mittel, Personal und Studierende konkurriert. Gleichzeitig sind eine Differenzierung und ein kooperatives Miteinander der Hochschulen gewollt und wie in den Interviews bereits darauf hingewiesen wurde, wird es demnach „Universitäten haben, von denen man weiß, dass die Qualität sehr bescheiden ist“ (E2, Abs. 36). Damit wird es zu einem entscheidenden Kriterium, wo der zukünftige Arbeitnehmer und die zukünftige Arbeitnehmerin ihren Abschluss erlangt hat und die Gleichwertigkeit der Abschlüsse darf in letzter Konsequenz in Zweifel gezogen werden. Dies ist nicht zuletzt den verschiedenen Rahmenbedingungen der Hochschulen geschuldet, wodurch die Hochschulen unterschiedliche Wettbewerbsbedingungen vorfinden.

Literatur

- Becker, A. (2022): *Handlungskoordination in der Lernwelt Hochschule. Rahmenbedingungen kompetenzorientierter Lehre*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- BEG IV: 2023: *Eckpunkte der Bundesregierung für ein weiteres Bürokratieentlastungsgesetz (BEG IV)*. 30.08.2023 https://www.bmj.de/SharedDocs/Downloads/DE/Gesetzgebung/Eckpunkte/Eckpunkte_BuerokratieentlastungsG.pdf?__blob=publicationFile&v=1.
- BMJ Bundesjustizministerium (2023): *Eckpunkte zum Bürokratieabbau beschlossen*. Pressemitteilung Nr 54/2023 30. August 2023. https://www.bmj.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2023/0830_Buerokratieabbau_Eckpunkte.html.
- Czada, R. (2010): Good Governance als Leitkonzept für Regierungshandeln. Grundlagen, Anwendung, Kritik. In: Benz, A.; Dose, N. (Hrsg.): *Governance. Regieren in komplexen Systemen. Eine Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS, 201–224.

- HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg) (2015): Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung im europäischen Hochschulraum. Bonn HRK. https://www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf.
- Landry, C. (2002): Creatively Engaging Citizens in Long Term Urban Visioning. *Paper presented at the Vienna Conference on New European Local Governance*. Wien.
- Mayring, P. (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 13. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz.
- Stang, R. (2024): Hochschulen steuern. Perspektiven aus den Ministerien. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule gestalten. Dimensionen der politischen Steuerung und Konzepte*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 25–82.
- Schnapp, K.-U., Behnke, N., Willner, R. (2022): Das Verhältnis von Regierung und Ministerialbürokratie. In: K. R. Korte; M. Florack (Hrsg.): *Handbuch Regierungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Elke Bosse

Der Blick über den Tellerrand

Förderung von Lehrentwicklung im Europäischen Hochschulraum
am Beispiel von Irland, Norwegen und Schottland

Einleitung

Die Förderung von Lehrentwicklung hat in Deutschland spätestens mit dem *Qualitätspakt Lehre*¹ und in dessen Nachfolge mit dem *Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken*² sowie der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre*³ eine Form angenommen, die die Lehre als „Gemeinschaftsaufgabe aller beteiligten Akteure“ (Wissenschaftsrat 2017, 15) konturiert. So bilden die Ziele der genannten bundesweiten Förderinitiativen und weitere Programme der einzelnen Bundesländer, die auf eine Verbesserung der Lehrqualität beziehungsweise das Vorantreiben von Lehrinnovation abzielen, den hochschulpolitischen Rahmen für die Lehrentwicklung. An seiner Gestaltung wirken neben den für die Hochschulen zuständigen Bundes- und Landesministerien auch Stakeholder wie die Hochschulrektorenkonferenz und der Wissenschaftsrat mit, zum Beispiel in Form von Empfehlungen und Stellungnahmen, wie das zitierte Positionspapier zu *Strategien für die Hochschullehre* (Wissenschaftsrat 2017) zeigt. Zur Umsetzung hochschulpolitischer Ziele tragen wiederum hochschulübergreifende Strukturen für die Lehrentwicklung bei, wie zum Beispiel auf Länderebene tätige hochschuldidaktische Zentren oder das bundesweit agierende *Hochschulforum Digitalisierung*, die als intermediäre Einrichtungen Weiterbildung, Austausch und Vernetzung rund um Studium und Lehre fördern. Auf der Ebene der einzelnen Hochschulen sorgen schließlich die lehrbezogenen Supportstrukturen für die institutionelle Verankerung der Lehr-

1 Das Bund-Länder-Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) zielte von 2011 bis 2020 auf eine Verbesserung der Betreuung der Studierenden und der Lehrqualität. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/qualitaetspakt-lehre/qualitaetspakt-lehre.html>.

2 Als Nachfolge des Hochschulpakts 2020 zielt der von Bund und Ländern gemeinsam verantwortete Zukunftsvertrag auf eine flächendeckende und dauerhafte Verbesserung der Qualität von Studium und Lehre an den Hochschulen. <https://www.bmbf.de/bmbf/de/bildung/studium/zukunftsvertrag-studium-und-lehre-staerken/zukunftsvertrag-studium-und-lehre-staerken.html>.

3 Auf Grundlage einer Bund-Länder-Vereinbarung wurde die Stiftung Ende 2020 mit dem Ziel gegründet, eine qualitativ hochwertige und international wettbewerbsfähige Lehre an deutschen Hochschulen dauerhaft zu stärken. <https://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschule/innovation-in-der-hochschullehre/qualitaetspakt-lehre>.

entwicklung, wobei die entsprechenden Angebote von der klassischen hochschuldidaktischen Qualifizierung über die Begleitung von Studiengangentwicklung bis hin zur Moderation lehrbezogener Strategieprozesse reichen können (Merkt et al. 2022). Als Gemeinschaftsaufgabe geht Lehrentwicklung also über die Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen und die individuelle Verantwortung der Lehrenden hinaus. Vielmehr beruht sie auch auf dem Zusammenwirken der politischen Kontextsteuerung mit den hochschulübergreifenden und hochschuleigenen Supportstrukturen (Bosse et al. 2020).

Dieses Verständnis von Lehrentwicklung ist nicht auf Deutschland begrenzt, sondern prägt auch den weiteren Europäischen Hochschulraum, wie jüngere Untersuchungsberichte aus dem Kontext der *European University Association* (EUA) verdeutlichen (Bunescu/Gaebel 2018; Zhang 2022). Welche gemeinsamen Trends sich im Einzelnen ausmachen lassen und welche Besonderheiten die Mitgliedsländer kennzeichnen, wird im vorliegenden Beitrag analysiert. Dahinter steht das Ziel, Einblick in die Umsetzung europäischer Leitlinien für Studium und Lehre zu gewinnen, um daraus Hinweise für die Lehrentwicklung in Deutschland abzuleiten. Theoretisch knüpft der Beitrag an Arbeiten an, die die Governance von Studium und Lehre als komplexes Zusammenwirken von Steuerungsinstrumenten auf der Makro-Ebene des Hochschulsystems, der Meso-Ebene der Hochschulen und der Mikro-Ebene der Lehr- und Lernpraktiken charakterisieren (Hattke/Frost 2018).

Als Basis dient im Folgenden eine explorative Studie, die das *HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V.* (HIS-HE) für das an der Hochschule der Medien angesiedelte Projekt *Lernwelt Hochschule gestalten* von Januar bis Juni 2023 durchgeführt hat. Im Zentrum standen internationale Praxisbeispiele für die Förderung von Lehrentwicklung, die mit Hilfe einer umfassenden Internet- und Literaturrecherche identifiziert und anhand von Experten/-inneninterviews näher erkundet wurden. Die Wahl ist dabei mit Irland, Norwegen und Schottland auf drei Länderbeispiele gefallen, die in ihrem politischen Rahmen, den hochschulübergreifenden Strukturen und der institutionellen Verankerung von Lehrentwicklung zum einen prägnante Unterschiede zu den eingangs genannten Entwicklungen im deutschen Hochschulsystem aufweisen. Zum anderen spricht für diese Beispiele, dass hier die Umsetzung von europäischen Leitlinien für die Lehrentwicklung relativ weit vorangeschritten ist.

Bevor die ausgewählten Länderbeispiele näher analysiert werden, dient zunächst ein Überblick zur Lehrentwicklung im Europäischen Hochschulraum dazu, aktuelle Entwicklungstrends aufzuzeigen und den daraus abgeleiteten Analyserahmen vorzustellen. Darauf baut die anschließende Darstellung der Ergebnisse aus den länderbezogenen Recherchen und Interviews auf. Im abschließenden Fazit werden die Besonderheiten der vorgestellten Länderbeispiele zusammenge-

fasst und Implikationen für die weitere Untersuchung und praktische Gestaltung von Lehrentwicklung in Deutschland aufgezeigt.

Lehrentwicklung im Europäischen Hochschulraum

Gemeinsames Vorzeichen der europaweiten Entwicklungen, in die sich der lehrbezogene Wandel des deutschen Hochschulsystems einordnen lässt, bilden die mit dem Bologna-Prozess eingeleiteten Strukturreformen.⁴ Stünden anfangs vor allem die Angleichung der Studienstrukturen, die Erhöhung der Studierendenmobilität und die internationale Sichtbarkeit des Europäischen Hochschulraums im Vordergrund, liegt der Fokus jetzt stärker auf der Ausgestaltung von Studium und Lehre. Wie im Folgenden näher ausgeführt, verdeutlichen dies nicht nur die letzten Communiqués der Ministerkonferenzen in Paris (2018) und Rom (2020)⁵, sondern auch die Untersuchungsberichte der EUA, die aktuelle Entwicklungen und Initiativen im Bereich der Lehrentwicklung in der EU beziehungsweise im weiter gefassten Europäischen Hochschulraum⁶ nachzeichnen (Bunescu/Gaebel 2018; Gaebel/Zhang 2018; Zhang 2022).

Gemeinsame Empfehlungen

Nachdem bereits im Pariser Communiqué die besondere Bedeutung von Innovationen im Bereich von Studium und Lehre hervorgehoben wurde, umfasst die nachfolgend in Rom gefasste Erklärung konkretere Empfehlungen, die neben der weitergehenden Umsetzung der Studierendenorientierung auch die kontinuierliche Verbesserung der Lehre und ihrer institutionellen beziehungsweise politischen Rahmenbedingungen betreffen (Rome Ministerial Communiqué 2020, 3–4)⁷.

⁴ Für einen Überblick zum Bologna-Prozess: <https://www.kmk.org/themen/hochschulen/internationales/der-bologna-prozess.html>.

⁵ <https://www.ehea.info/page-ministerial-declarations-and-communications>.

⁶ Für einen Überblick zu den Mitgliedern des Europäischen Hochschulraums siehe die interaktive Karte des DAAD, die den Stand der Umsetzung der Bologna-Ziele anhand spezifischer Indikatoren auf Basis des Umsetzungsreports von 2015 illustriert: <https://www.daad.de/daad-interactive-map/>.

⁷ Im Folgenden handelt es sich um zusammenfassende Paraphrasen des englischsprachigen Originaltextes, die punktuell unter Rückgriff auf die Übersetzungssoftware DeepL angefertigt wurden (<https://www.deepl.com/translator>).

Im Einzelnen wird hier Unterstützung und Zusammenarbeit mit den Hochschuleinrichtungen angeregt für

- den Aufbau und die Förderung von (hochschulspezifischen und -übergreifenden) Teams aus Lehrenden und Support-Personal;
- die Verbesserung der kontinuierlichen professionellen Weiterbildung von Lehrenden („continuous professional development“, CPD) und der Austausch von Beispielen guter Praxis, wobei hochschulübergreifende Maßnahmen und nationale Kooperationsstrukturen als geeignete Ansätze gelten können;
- die Schaffung nachhaltiger institutioneller und nationaler Rahmenbedingungen für qualitativ hochwertige (digitale) Lehre, die in Zusammenarbeit mit dem Lehrpersonal entwickelt werden und Leitlinien für angemessene Arbeitsbedingungen mit einem überschaubaren Lehrpensum sowie attraktiven Verdienstmöglichkeiten umfassen;
- die Sicherstellung der Gleichwertigkeit von Lehre und Forschung, wobei ggf. akademische Karrierewege im Sinne einer besseren Anerkennung von Lehrleistungen zu überarbeiten sind;
- die Förderung innovativer Lehrmethoden, wobei der Fokus unter anderem auf inter- und multidisziplinären Ansätzen, forschendem Lehren und Lernen sowie dem angemessenen Einsatz von *Learning Analytics* liegen sollte.

Neben diesen Empfehlungen zur Verbesserung der Lehre geht es hinsichtlich der hochschulpolitischen Rahmenbedingungen vermehrt darum, das Hochschulsystem und die Hochschuleinrichtungen in die Lage zu versetzen, die Lehrentwicklung bestmöglich voranzutreiben. Dies umfasst,

- die Weiterentwicklung von Studium und Lehre in die nationalen Strategien und Konzepte für die Hochschulbildung einzubeziehen, die wiederum als Basis für den strukturierten Dialog mit den Hochschulen und anderen Interessensgruppen dienen sollten;
- die strategische Entwicklung und Innovationsfähigkeit von Studium und Lehre sowohl auf nationaler als auch auf institutioneller Ebene durch empirische Hochschulbildungsforschung, (Pilot-)Projekte sowie die Erhebung und Nutzung von bildungsbezogenen Daten zu unterstützen;
- den Austausch von Beispielen guter Praxis auf nationaler Ebene und im gesamten Europäischen Hochschulraum zu fördern, beispielsweise durch Plattformen für Austausch und Zusammenarbeit;
- angemessene und stabile Finanzmittel und Ressourcen bereitzustellen sowie einen zweckmäßigen Rechtsrahmen zu schaffen, der Hochschulen in die Lage versetzt, innovative und hochwertige Lehr- und Lernumgebungen zu entwickeln.

Stand der Umsetzung

Während eine Arbeitsgruppe für die Umsetzung der politischen Empfehlungen im Europäischen Hochschulraum konkrete Prinzipien, Maßnahmen und Beispiele guter Praxis erstellt⁸, beleuchten die oben genannten Untersuchungsberichte der EUA den bisherigen Stand der Lehrentwicklung. Im engeren Sinne geht es dabei zum einen um „teaching enhancement“, definiert als „any kind of formal pedagogical staff development or training provided to teachers“ (Bunescu/Gaebel 2018, 6). Zum anderen ist darunter auch Lehrentwicklung im weiteren Sinne gefasst, das heißt „a wider array of measures to encourage, incentivise, support and improve learning and teaching“ (Bunescu/Gaebel, 2018, 6). Diese weit gefasste Definition spiegelt sich darin wider, dass die standardisierte Online-Befragung (Gaebel/Zhang 2018) und die beiden Interviewstudien (Bunescu/Gaebel 2018; Zhang 2022) insgesamt beleuchten, wie die Umsetzung der zentralen Reformziele des Bologna-Prozesses zur Verbesserung von Studium und Lehre beigetragen hat und wie sich dies wiederum auf die strategische und strukturelle Unterstützung von Studium und Lehre auswirkt.

Fokussiert auf die letztgenannte Frage lassen sich die Ergebnisse der 2017 durchgeführten Online-Befragung⁹ zu „Learning and Teaching in the European Higher Education Area“ (Gaebel/Zhang 2018) dahingehend zusammenfassen, dass landesweite politische Vorgaben zur Lehrentwicklung zumeist als weiche Steuerungsinstrumente fungieren, da die Umsetzung weitgehend den einzelnen Hochschulen überlassen bleibt. Als Spannungsfeld wird dabei wahrgenommen, dass nationale Leitlinien zwar einerseits Aufmerksamkeit für Lehre schaffen, genauso wie spezielle Förderlinien zur Verbesserung von Lehre beitragen können – andererseits besteht Sorge um die Hochschulautonomie und die Freiheit der Lehre sowie die auskömmliche Grundfinanzierung der Hochschullehre.

Während dieses Spannungsfeld das Verhältnis zwischen dem politischen Rahmen und den Hochschulen kennzeichnet, gilt es der Studie zufolge innerhalb der Hochschulen eine Balance zu wahren zwischen den meist bottom-up initiierten Lehrinnovationen und der top-down gesetzten Agenda und Unterstützung für die Lehrentwicklung, die für die weitere Verbreitung von Innovationen als zentral angesehen werden. Mit der zunehmenden Relevanz der Qualität von Studium und Lehre haben sich an den Hochschulen vielerorts hochschuldidaktische Ein-

8 Siehe hierzu die EHEA-Webseite der Working Group on Learning & Teaching unter <https://www.ehea.info/page-Working-Group-Learning-and-Teaching>.

9 Für die Befragung wurden Hochschulen in 48 europäischen Ländern eingeladen, woraufhin 303 Einrichtungen aus 43 Ländern teilgenommen haben. Besonders zahlreich vertreten waren dabei Hochschulen aus Deutschland, Polen, Italien und Spanien.

richtungen beziehungsweise Lehr-Lernzentren als eigene Strukturen für die Lehrentwicklung herausgebildet. Allerdings wird die Teilnahme an den dort angesiedelten Qualifizierungsangeboten sehr unterschiedlich gehandhabt, genauso wie die weiteren Anforderungen an das Lehrpersonal, zu denen neben dem akademischen Abschluss üblicherweise auch Lehrerfahrung und Lehrevaluation gehören. So sind obligatorische formale Qualifikationsnachweise der Befragung zufolge eher wenig verbreitet und Lehrleistungen bilden nur selten eine formale Voraussetzung für bestimmte akademische Karrierestufen.

Um einen tiefergehenden Einblick in die nationalen Leitlinien und Initiativen zur Förderung von Lehrentwicklung zu gewinnen, wurde die Online-Befragung der EUA zunächst anhand von Interviews mit Expertinnen und Experten aus Hochschulen und Ministerien aus 27 Mitgliedsländern der EU ergänzt (Bunescu/Gaebel 2018).¹⁰ Im Jahr 2021 folgte dann eine zweite Interviewstudie mit einem erweiterten Kreis aus 30 Mitgliedsländern und einem größeren Themenspektrum, das neben den nationalen Leitlinien und Supportstrukturen für die Lehrentwicklung auch die hochschulübergreifende Zusammenarbeit sowie die mit der Lehre verbundenen Führungsaufgaben näher beleuchtet (Zhang 2022).¹¹ Fokussiert auf die hochschulpolitischen Rahmenvorgaben, hochschulübergreifenden Strukturen und institutionelle Verankerung der Lehrentwicklung lassen sich die Ergebnisse beider Studien wie folgt zusammenfassen:¹²

Im Hinblick auf den *hochschulpolitischen Rahmen* verfügen eher wenige Länder über eine gesonderte nationale Strategie für Studium und Lehre, häufiger sind lehrbezogene Themen Teil der allgemeinen Hochschulstrategie und eine Reihe von Ländern kommt ganz ohne politische Leitlinien für die Hochschullehre aus. Anstöße für die Lehrentwicklung können zudem auch die in nationale Vorgaben überführten *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG)¹³ liefern, indem sie als übergeordneter Rahmen für die landesweite Qualitätssicherung dienen. Darüber hinaus finden sich in einigen

10 Den Rahmen bildete das von 2015–2019 seitens der EUA koordinierte Projekt „European Forum für Enhanced Collaboration in Teaching“ (EFFECT). Vertreten waren in den Interviews Bulgarien, Dänemark, Deutschland, Estland, Finnland, Frankreich, Georgien, Griechenland, Irland, Italien, Kasachstan, Kroatien, Lettland, Litauen, die Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Slowakei, Slowenien, Spanien, Schweden, Tschechische Republik, Ungarn, das Vereinigte Königreich (England) und Zypern. Zusätzlich wurde auch Israel in die Studie einbezogen.

11 Hier diente das Projekt „Leadership and Organisation for Teaching and Learning at European Universities“ (LOTUS) als Rahmen, das die EUA zusammen mit verschiedenen Ministerien, Hochschulen und Hochschulverbänden von 2020–2022 durchgeführt hat.

12 Für die zahlreichen Beispiele, die im Folgenden ausgeklammert bleiben, siehe die Originalpublikationen der EUA.

13 Für die von der Hochschulrektorenkonferenz publizierte deutsche Fassung siehe www.hrk.de/uploads/media/ESG_German_and_English_2015.pdf.

Ländern spezifische gesetzliche Regelungen für die formale Lehrqualifizierung im Sinne der kontinuierlichen professionellen Weiterbildung (CPD), die Minimalstandards für die Lehrtätigkeit an Hochschulen festlegen und auf eine verbesserte Anerkennung von Lehrleistungen im Rahmen akademischer Karrierewege abzielen. Hinzu kommen Fälle, in denen die Anforderungen an die formale Lehrqualifikation in landesweiten Rahmenordnungen festgelegt sind, die auf Übereinkünften ohne Gesetzesstatus beruhen, von den Hochschulen aber als bindend für ihre Qualifizierungsangebote und Beschäftigungsvoraussetzungen angesehen werden. Zu den Stakeholdern, die an der Ausarbeitung und Ausgestaltung der mehr oder weniger gesetzlich verankerten Vorgaben mitwirken, gehören neben den verantwortlichen Bildungsministerien häufig auch nachgeordnete Behörden beziehungsweise staatliche Agenturen mit Verantwortung für die Lehre und ihre Finanzierung, genauso wie Interessensverbände der Hochschulen und Studierenden.

In Bezug auf *hochschulübergreifende Strukturen* für die Lehrentwicklung zeigen die beiden Interviewstudien große Unterschiede hinsichtlich ihrer Finanzierung und Organisation. Neben der bilateralen Zusammenarbeit einzelner Hochschulen aus hochschuleigenen Mitteln finden sich weiter gefasste Netzwerke bis hin zu landesweiten Kooperationsstrukturen, die zumeist durch nationale Förderinitiativen finanziert sind. So werden von Regierungsseite vielerorts projektbasierte Initiativen genutzt, um landesweite Impulse zu setzen und Fördermittel gezielt für ausgewählte Entwicklungsaktivitäten bereitzustellen. Die geschaffenen Strukturen reichen dabei von hochschulübergreifenden Portalen für *Open Educational Resources* (OER) und für Beispiele guter Lehre über Foren für den Austausch zu Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung bis hin zu übergeordneten Plattformen landesweiter Einrichtungen für die Lehrentwicklung, die Informationen zu Rahmenordnungen und Förderlinien mit Qualifizierungsangeboten und der Unterstützung für kollegialen Austausch vereinen. Jenseits der landesweiten Zusammenarbeit ermöglichen die Initiative für Europäische Hochschulen¹⁴ und Förderprogramme wie insbesondere Erasmus+ auch internationale Kooperationen von Hochschulen im Bereich der Lehrentwicklung.

Hinsichtlich der *institutionellen Verankerung* von Lehrentwicklung an den einzelnen Hochschulen besteht den Interviewstudien zufolge in den meisten Ländern der Trend, hochschuldidaktische Zentren beziehungsweise Lehr-Lernzentren zu etablieren, die Qualifizierungs- und Unterstützungsangebote bereithalten. Zur Zielgruppe gehören dabei meist neu einsteigende Lehrende, während erfahrene Lehrkräfte seltener adressiert werden und lehrunterstützendes Personal

14 <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/european-universities-initiative>.

kaum eine Rolle spielt. Unterschiedlich aufgestellt sind die Zentren allerdings je nachdem, ob gesetzliche Vorgaben beziehungsweise landesweite Übereinkünfte hinsichtlich der formalen Lehrqualifizierung bestehen. So erlauben Rahmenordnungen für die professionelle Weiterbildung (CPD) in einigen wenigen Ländern eine entsprechende Standardisierung und Akkreditierung von Kursangeboten, die wiederum als Basis für Anerkennungs- und Anreizsysteme dienen können, so dass die formale Lehrqualifizierung von den Hochschulen als Kriterium für Einstellung, beruflichen Aufstieg und Vergütung gehandhabt werden kann. Alternativ dienen in anderen Ländern die Vorgaben zur Qualitätssicherung und Akkreditierung sowie hochschulübergreifend etablierte Zertifikate dazu, die formale Lehrqualifikation an den Hochschulen zu verankern beziehungsweise die Teilnahme anzuerkennen.

Jenseits der skizzierten Entwicklungen auf der Ebene des hochschulpolitischen Rahmens, der hochschulübergreifenden Strukturen und der institutionellen Verankerung streicht die jüngere Interviewstudie Lehre als Führungsaufgabe als aufkommenden Trend für den Europäischen Hochschulraum heraus:

Teaching is to be apprehended as both an individual and a collective endeavour. In this regard, leadership in teaching should be understood as both the (individual) agency to develop strong strategic oversight, coordination and implementation for learning and teaching, and as a collective, institutional capacity to gear organisational development towards enhancement. (Zhang 2022, 8)

Wie die zitierte Autorin näher ausführt, ist die Idee von Lehre als Führungsaufgabe einerseits mit konkreten Funktionen und Verantwortlichkeiten verbunden, wie zum Beispiel in der Rolle von Vizepräsidentinnen und -präsidenten für Lehre, Studiendekaninnen und -dekanen oder Studiengangleitungen. Andererseits geht es um Gemeinschaften von engagierten Lehrenden, die sich aktiv für Lehrentwicklung und Lehrinnovation einsetzen. Unterschiede bestehen im Europäischen Hochschulraum den Interviews und weiterführenden Workshops im Rahmen der Studie von Zhang (2022) zufolge vor allem darin, inwieweit beide Ansätze miteinander verknüpft werden und als Treiber für lehrbezogene Innovationen und Karrierewege fungieren oder Lehre als Führungsaufgabe vor allem durch zusätzliche Verwaltungsaufgaben und erhöhte Arbeitsbelastung gekennzeichnet ist. Zum Ausdruck kommen diese Unterschiede zum Beispiel darin, dass in einigen Ländern nicht nur ein hochschulpolitischer Diskurs zur Lehre als Führungsaufgabe geführt wird, sondern auch entsprechende Weiterbildungsangebote und Anerkennungsformate existieren.

Hindernisse und Förderfaktoren

Zusammenfassend kommen die beiden Interviewstudien zur Lehrentwicklung im Europäischen Hochschulraum (Bunescu/Gaebel 2018; Zhang 2022) zu dem Schluss, dass der generell geringere Stellenwert der Lehre gegenüber der Forschung zu den zentralen Hindernissen für die Lehrentwicklung gehört. Als förderlich wird deshalb eingeschätzt, Anreize, Anerkennung und berufliche Entwicklungsmöglichkeiten auch für Lehrtätigkeiten zu etablieren und dies nicht auf den Berufseinstieg zu begrenzen, sondern auf die gesamte akademische Laufbahn auszudehnen. Auf politischer Ebene korrespondiert damit, dass mangelndes Engagement der politischen Akteurinnen und Akteure sowie fehlende Fördermittel häufig Hürden für Innovationen in Studium und Lehre bilden. Klare Leitlinien und Schwerpunkte von politischer Seite, ebenso wie eine Ergänzung von reiner Qualitätskontrolle durch Anreiz- und Anerkennungssysteme werden dagegen als Förderfaktoren für die Lehrentwicklung eingestuft. Im Hinblick auf hochschulübergreifende Strukturen heben die Autorinnen und Autoren zudem hervor, wie wichtig der Dialog mit allen an der Lehre Beteiligten ist, um eine Verständigung und Konsensbildung hinsichtlich strategischer Ziele und Maßnahmen für die Lehrentwicklung zu erreichen. Die Hauptverantwortung für die Umsetzung liegt schließlich bei den Hochschulen selbst, so dass auch die institutionelle Autonomie zu den Förderfaktoren für die Lehrentwicklung gehört. Als Herausforderung gilt hier allerdings, die für die Förderung von Studium und Lehre notwendigen Kapazitäten und Strukturen an den Hochschulen aufzubauen.

Chancen für die Lehrentwicklung werden den beiden Studien zufolge nicht zuletzt darin gesehen, dass sich gegen Ende der Pandemie zwar vielerorts eine Lehrmüdigkeit eingestellt hat und Verunsicherung bezüglich zukünftiger Anforderungen besteht – sich gleichzeitig aber auch ein Gelegenheitsfenster für Neuerungen ergibt, da aus der Bilanz der Pandemieerfahrungen neue Strategien für die Lehrentwicklung hervorgehen können. In ähnlicher Weise werden auch aktuelle Trends, wie sinkende Studierendenzahlen und die wachsende Heterogenität der Studierendenschaft, nicht nur als Herausforderungen, sondern auch als potentielle Treiberinnen für Lehrinnovationen angesehen.

Analyserahmen und Datenbasis

Für die Analyse ausgewählter Länderbeispiele wurde zunächst ein Rahmen entwickelt, der wie die vorangehende Darstellung aktueller Entwicklungstrends zwischen der Ebene des hochschulpolitischen Rahmens, den hochschulübergreifen-

den Strukturen und der institutionellen Verankerung von Lehrentwicklung unterscheidet (siehe Abbildung 1). Auf Basis der oben zusammengefassten EUA-Studien lässt sich dieser Analyserahmen dahingehend ausdifferenzieren, dass es im Hinblick auf den hochschulpolitischen Rahmen vor allem die nationalen Strategien und Leitlinien für die Lehre zu beleuchten gilt, ergänzt um die Stakeholder, die an der Gestaltung landesweiter Rahmenvorgaben mitwirken. Hinsichtlich der hochschulübergreifenden Strukturen ist der Blick wiederum auf landesweite Förderinitiativen und Plattformen zu richten, die ausgewählte Vorhaben und Kooperation im Bereich der Lehrentwicklung in ihrer Umsetzung unterstützen. In Bezug auf die institutionelle Verankerung sollen vor allem die Supporteinrichtungen für Lehrentwicklung der einzelnen Hochschulen fokussiert werden, ergänzt um Anerkennungs- und Anreizsysteme für Lehrtätigkeiten beziehungsweise besondere Lehrleistungen¹⁵.

Wie in Abbildung 1 veranschaulicht, handelt es sich bei dem Analyserahmen insgesamt um eine idealtypische Unterscheidung von Bereichen, die im Sinne von „multi-level governance“ (Hattke/Frost 2018, 1) in der Praxis eng miteinander verzahnt sind und in einem Wechselverhältnis stehen. Obgleich die folgende Darstellung der Analyseergebnisse jeweils vom hochschulpolitischen Rahmen ausgeht, soll dies also keinesfalls eine hierarchische Top-down-Genese nahelegen. Vielmehr ist umgekehrt auch denkbar, dass sich zum Beispiel Leitlinien aus der Praxis einzelner Hochschulen heraus entwickeln, institutionell verankert werden und vermittelt durch den hochschulübergreifenden Austausch Eingang in hochschulpolitische Rahmenvorgaben finden.

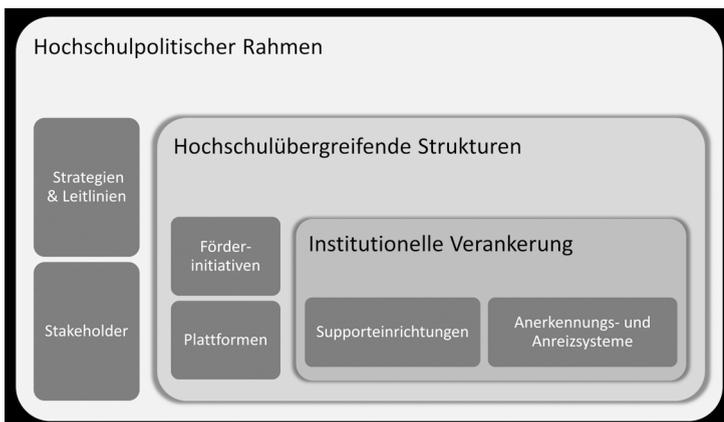


Abb. 1: Analyserahmen für die Länderbeispiele zur Lehrentwicklung (Quelle: Eigene Darstellung).

¹⁵ Zur Anerkennung von Lehrleistungen siehe auch Reichert (2024).

Der dargelegte Analyserahmen leitete die zunächst breit angelegte Internetrecherche, die den in den EUA-Studien angeführten Beispielen weiter nachgegangen ist, um schließlich eine Auswahl von drei im Detail zu untersuchenden Ländern zu treffen. So wurden Irland, Norwegen und Schottland¹⁶ als Länderbeispiele ausgewählt, die in der Umsetzung der europäischen Leitlinien für die Lehrentwicklung relativ weit vorangeschritten sind beziehungsweise dieselben besonders geprägt zu haben scheinen. Sie weisen zudem Besonderheiten in ihrem hochschulpolitischen Rahmen, den hochschulübergreifenden Strukturen und der institutionellen Verankerung von Lehrentwicklung auf, die sich vom deutschen Hochschulsystem unterscheiden und entsprechend Anregungen für künftige Entwicklungen versprechen – obgleich sich die ausgewählten Länder nicht nur in ihrem zentral verantworteten Hochschulsektor gegenüber der föderalen Struktur des deutschen Hochschulsystems unterscheiden, sondern wie unten näher ausgeführt auch über deutlich weniger Hochschulen und kleinere Studierendenzahlen verfügen.

Ausgehend von den Hinweisen zu den ausgewählten Länderbeispielen in den EUA-Studien wurden die Webseiten der jeweils für die Hochschulen zuständigen Ministerien sowie der für Studium und Lehre verantwortlichen Einrichtungen für die vertiefende Recherche genutzt, ergänzt um die Webseiten aller Hochschulen mit ihren jeweiligen hochschuldidaktischen Zentren beziehungsweise für Lehrentwicklung relevanten Projekten. Darüber hinaus wurden mit Hilfe von Portalen der EU und des DAAD¹⁷ grundlegende Hintergrundinformationen zum Hochschulsystem in Irland, Norwegen und Schottland (bzw. dem Vereinigten Königreich) recherchiert. Vertieft wurde die Recherche schließlich anhand von Fachpublikationen, die sich weitgehend auf (Evaluations-)Berichte zu lehrbezogenen Förderprojekten beschränken, da jenseits der genutzten EUA-Studien keine vergleichbaren Untersuchungen und länderspezifische Analysen zur Lehrentwicklung ermittelt werden konnten.¹⁸

Besonders hilfreich zur gezielten Vertiefung der Recherchen und zur Einordnung von ersten Ergebnissen waren die zusätzlich durchgeführten Interviews mit

16 Schottland ist zwar Teil des Vereinigten Königreichs, soll aber aufgrund seiner weitgehenden Eigenständigkeit in der politischen Steuerung des Hochschulsystems als eigenes Länderbeispiel behandelt werden.

17 Siehe hierzu die Länderberichte des Bildungsinformationsnetzwerks Eurydice (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>) sowie die Länderinformationsseiten des DAAD (<https://www.daad.de/de/laenderinformationen/>).

18 Eine Lücke füllt hier die erst nach Fertigstellung des vorliegenden Beitrags veröffentlichte „Internationale Recherche zur Förderung der Hochschullehre“, die das *Centrum für Hochschulentwicklung (CHE)* im Auftrag der *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* durchgeführt hat (<https://stiftung-hochschullehre.de/netzwerk-und-transfer/publikationen/>). Die Recherche ist dabei weltweit angelegt, beschränkt sich aber anders als die vorliegende Studie auf für die Förderung von Innovation in Studium und Lehre engagierte Organisationen.

Expertinnen und Experten für jedes der ausgewählten Länder. Neben forschungspraktischen Kriterien wie die Erreichbarkeit der Interviewpartnerinnen und -partner war für die Auswahl entscheidend, Personen aus einer in der vorausgehenden Recherche als relevant ermittelte Stakeholdergruppe beziehungsweise Einrichtung zu gewinnen, die Auskunft hinsichtlich einer der unterschiedlichen Ebenen von Lehrentwicklung geben können. Im Fall von Irland ist die Wahl dabei auf Lewis Purser als *Director for Learning & Teaching and Academic Affairs* des irischen Hochschulverbands (*Irish Universities Association, IUA*) gefallen,¹⁹ der zugleich Vorstandsmitglied im irischen *National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education* ist. Zur Lehrentwicklung in Schottland wurde ein Gruppeninterview mit Caroline Turnbull, Clare Parks und Amy Eberlin geführt, die als *Director, Quality Enhancement Specialist* beziehungsweise *Manager* für die Qualitätssicherungsagentur QAA in Schottland tätig sind.²⁰ Einblick in die Lehrentwicklung in Norwegen vermittelte Robert Kordts, der als *Associate Professor* für Hochschuldidaktik an der Universität Bergen arbeitet,²¹ die über zwei als fachspezifische Lehrentwicklungsprojekte geförderte *Centres for Excellence in Education* verfügt.

Länderbeispiele

Irland

Die Republik Irland verfügt über 14 staatlich finanzierte Hochschulen, darunter sieben *Universities*, fünf *Technological Universities* und zwei *Institutes of Technology*.²² Für das akademische Jahr 2021/22 waren laut der irischen Hochschulstatistik knapp 250.000 Studierende zu verzeichnen, wobei das *University College Dublin* und das *University College Cork* mit rund 29.000 beziehungsweise 23.000 Studierenden die höchsten Studierendenzahlen aufweisen.²³

¹⁹ <https://www.iua.ie/about/team/>.

²⁰ <https://www.qaa.ac.uk/scotland/about-us/meet-the-team>.

²¹ <https://www.uib.no/en/persons/Robert.Kordts>.

²² Daneben bieten elf weitere staatlich finanzierte Institutionen Studiengänge für ausgewählte Fachrichtungen an (<https://www.gov.ie/en/publication/5088c-list-of-publicly-funded-higher-education-institutions/>). Nähere Informationen zum Bildungssystem im Allgemeinen und zum Prozess der seit 2018 eingeleiteten Umstrukturierung der *Institutes of Technology* in *Technological Universities* im Besonderen finden sich in der DAAD-Bildungssystemanalyse für Irland (2021).

²³ <https://hea.ie/statistics/data-for-download-and-visualisations/access-our-data/access-our-data-students/>.

Hochschulpolitischer Rahmen

Die Verantwortung für das irische Hochschulsystem trägt das *Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science* der irischen Zentralregierung.²⁴ Als nachgeordnete Behörde übernimmt die *Higher Education Authority* (HEA) die Steuerung und Regulierung der Hochschulen, wobei sie insbesondere für die Ziel- und Leistungsvereinbarungen sowie die Finanzierung der Hochschulen zuständig ist.²⁵ Zudem bereitet sie die Daten der Hochschulstatistik auf, die als Grundlage für die strategische Planung und Strategieumsetzung auf institutioneller, regionaler und nationaler Ebene dienen.

Zu den zentralen Stakeholdern, die an der Gestaltung der Hochschulpolitik mitwirken, gehören zum einen die staatliche Agentur für externe Qualitätssicherung (*Quality and Qualifications Ireland*)²⁶ und zum anderen die Interessenvertretungen der Hochschulen (z. B. *Irish Universities Association*) und der Studierenden (*Union of Students in Ireland*)²⁷.

Neben diesem Stakeholderkreis ist für den politischen Rahmen des irischen Hochschulsystems kennzeichnend, dass es mit der 2011 formulierten *National Strategy for Higher Education to 2030* (Hunt 2011) über eine allgemeine nationale Hochschulstrategie verfügt, in der eigene Leitlinien für Studium und Lehre festgelegt sind, die auch die folgenden Zielvorstellungen bezüglich der Qualifizierung von Lehrenden umfassen:

All higher education institutions must ensure that all teaching staff are both qualified and competent in teaching and learning, and should support ongoing development and improvement of their skills. (Hunt 2011, 62)

Wie im Strategiepapier näher ausgeführt, steht hinter der zitierten Zielsetzung die Auffassung, dass Lehrende nicht nur über fachliche Expertise, sondern auch über Lehrkompetenzen verfügen müssen. Zudem werden Initiativen für innovative und forschungsbasierte Lehrmethoden als richtungsweisend anerkannt, so dass ihre Fortführung ebenso wie die Verbreitung von Beispielen guter Praxis mit Hilfe hochschulübergreifender Netzwerke angestrebt wird. Nicht zuletzt verweist das Strategiepapier explizit auf die *Europäischen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung* (ESG) als Maßstab für die irischen Hochschulen, wobei insbesondere die darin vorgesehenen Anforderungen an die Lehrkompetenzen beziehungsweise die Förderung von Lehrqualifikationen hervorgehoben werden.

²⁴ <https://www.gov.ie/en/organisation/department-of-higher-education-innovation-and-science/>.

²⁵ <https://hea.ie/about-us/overview/>.

²⁶ <https://www.qqi.ie/>.

²⁷ <https://usi.ie/>.

Zu den jüngeren Entwicklungen auf politischer Ebene gehört, dass der für die Hochschulen zuständige Minister 2021 mit dem Projekt *Next Steps for Teaching and Learning: Moving Forward Together* zur Auswertung der Pandemieerfahrungen aufgerufen hat, um eine zukunftsfähige Vision für Studium und Lehre zu entwickeln.²⁸ Anhand der Beiträge zentraler Stakeholder und umfassender empirischer Untersuchungen wurde eine Reihe von Kernbotschaften zu den durch die Pandemie gewonnenen Einsichten formuliert, um Leitlinien für die künftige Gestaltung von Studium und Lehre abzuleiten (National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education 2021). Diese reichen von übergreifenden Empfehlungen zur Förderung von Gleichstellung, Gemeinschaft und Zugehörigkeit über die strategische Ausrichtung von Studium und Lehre bis hin zur Unterstützung digital gestützter Lehre beziehungsweise entsprechender Lehrkompetenzen sowie einer verstärkt forschungsbasierten Lehrentwicklung.

Hochschulübergreifende Strukturen

Seit 2012 bildet das *National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning*²⁹ eine übergreifende Plattform, die unter der Leitung und Mitwirkung von Vertreterinnen und Vertretern des Hochschulsystems dazu dient, die Lehrentwicklung kollaborativ voranzutreiben. Präsent ist das *National Forum* dabei nicht nur in Form eines umfassenden Internetauftritts, sondern auch als Akteur zur Umsetzung politischer Initiativen, wie zum Beispiel bei der Koordination des oben erwähnten *Next Steps*-Projekt.

Im Vorstand des *National Forum* sind die oben genannten Stakeholder vertreten, denen themenspezifische Beratungsgremien sowie assoziierte Mitglieder zur Seite stehen, die an ihrer jeweiligen Hochschule zum Beispiel als Senior Lecturer tätig sind beziehungsweise lehrbezogene Ämter und Funktionen ausfüllen (z. B. *Teaching and Learning Development Officer*, *Digital Education Manager*, *Head of the Centre for Transformative Learning*) und dafür sorgen sollen, einerseits ihre jeweilige institutionelle Perspektive in das *National Forum* einzubringen und andererseits die Aktivitäten und Ergebnisse des *National Forum* in die Lehrpraxis an ihren Hochschulen einfließen zu lassen.³⁰ Die Zuständigkeit dieser Gremien

²⁸ Siehe die Ankündigung des Projekts unter <https://www.teachingandlearning.ie/2021/05/11/minister-harris-launches-project-to-examine-how-higher-level-education-can-learn-from-covid-19-pandemic/>.

²⁹ <https://www.teachingandlearning.ie/>. Wie dem Evaluationsbericht von Henard (2017) zu entnehmen ist, gehört insbesondere die ehemalige *Higher Education Academy* in Großbritannien zu den Vorbildern des *National Forum*.

³⁰ <https://www.teachingandlearning.ie/about/>.

für die Umsetzung hochschulpolitischer Rahmenvorgaben ist nicht zuletzt an der systematischen Auseinandersetzung mit den strategischen Leitlinien für die Lehrentwicklung auf europäischer und nationaler Ebene zu erkennen, die sich in den Publikationen des *National Forum* widerspiegelt (z. B. National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education 2016b).

In der zuletzt für 2019–2021 formulierten Strategie sind für das *National Forum* vier Schwerpunktthemen festgelegt, die die professionelle Weiterbildung aller Lehrenden, das digitale Lehren und Lernen, (inter)disziplinäres Lehren und Lernen sowie die Förderung von Studienerfolg betreffen.³¹ Das Leistungsspektrum umfasst dabei Rahmenkonzepte, Handreichungen, Förderausschreibungen, Auszeichnungen, Weiterbildungsangebote sowie eigene Studien und Publikationen, die über die Webseite des *National Forum* zur Verfügung gestellt werden. Im Hinblick auf die professionelle Weiterbildung der Lehrenden wurde beispielsweise auf Basis einer umfassenden Mappings zur Lehrqualifizierung (National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education 2015) ein eigenes Rahmenkonzept entwickelt, das die unterschiedlichen formalen und informellen Wege der Lehrqualifizierung anerkennt, auf gemeinsamen Werthaltungen basiert und einen Ansatz von Weiterbildung als evidenzbasierte und reflektierende Praxis verfolgt (National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education 2016a). Während dieses Rahmenkonzept Orientierung für die Planung, Konzeption und Durchführung von Angeboten zur Lehrqualifizierung an den Hochschulen bieten soll, hat das *National Forum* zusätzlich ein übergeordnetes, offenes Weiterbildungsangebot aufgebaut, das in Zusammenarbeit mit Akteurinnen und Akteuren aus den Hochschulen gestaltet wird.³²

Weitere Unterstützung für die Lehrentwicklung bietet das *National Forum* in Form unterschiedlicher Auszeichnungsformate, die nicht nur auf Vorschlägen von Studierenden basierende Lehrpreise („Teaching Hero Awards“) umfassen, sondern auch ein eigenes Fellowshipprogramm („Teaching and Learning Research Fellowships“) sowie Preise für disziplinspezifische Lehrendenteams („Disciplinary Excellence in Learning, Teaching and Assessment (DELTA) Award“).³³ Neben den Fördermitteln für diese Auszeichnungen schreibt das *National Forum* zusammen mit der *Higher Education Authority* eigene Förderprogramme für Hochschulen aus, wie zum Beispiel zuletzt für „Strategic Alignment of Teaching and Learning Enhancement“, das Innovationen in den Bereichen Bildung für

³¹ <https://www.teachingandlearning.ie/our-priorities/>.

³² <https://opencourses.ie/>.

³³ <https://www.teachingandlearning.ie/awards/>.

nachhaltige Entwicklung, digitale Transformation und akademische Integrität fokussiert.³⁴

Abgerundet wird das Leistungsspektrum des *National Forum* durch ein Publikationsportal, das sowohl eigene Studien, Berichte und Kurzdarstellungen zu laufenden Projekten als auch eine Literaturdatenbank („Teaching and Learning Scholarship Database“) sowie ein landesweites OER-Portal („National Resource Hub“) umfasst.³⁵

Zum *National Forum* liegt ein Evaluationsbericht von 2017 vor, der insbesondere die Aufbauphase beleuchtet und zu dem Schluss kommt, dass es gelungen ist, bestehende Netzwerke im Bereich von Studium und Lehre zu mobilisieren und die hochschulübergreifende Zusammenarbeit zu fördern (Henard 2017). Das *National Forum* gilt dabei nicht als zeitlich begrenztes Projekt, sondern als essentieller Bestandteil der nationalen Infrastruktur für die Hochschulbildung, in der das Potenzial gesehen wird, sich als Ressourcenzentrum für Lehre und Lernen in der irischen Hochschulgemeinschaft zu etablieren. Zu den ersten Erfolgen gehört die aktive Einbindung von Mitarbeitenden und Studierenden in die Förderprojekte, eine evidenzbasierte Dokumentation von Lehr- und Lernverbesserungen sowie die Etablierung von Auszeichnungen für lernförderliche Innovationen. Zugleich wird im Evaluationsbericht einschränkend festgestellt, dass die potentiellen Adressatinnen und Adressaten des *National Forum* noch nicht im vollen Umfang erreicht worden sind. Entsprechend richten sich die Empfehlungen nicht nur auf eine Fortführung des *National Forum* auf einer langfristigen und nachhaltigen Basis mit Unterstützung von Seiten des Ministeriums und der Hochschulleitungen, sondern auch darauf, möglichst systemweite Wirkungen anzustreben, um nicht nur diejenigen zu erreichen, die bereits von der Notwendigkeit der Lehrentwicklung überzeugt sind.

Institutionelle Verankerung

Für die institutionelle Verankerung von Lehrentwicklung finden sich an allen irischen Hochschulen hochschuldidaktische Einrichtungen, die als zentrale Einheit organisiert sind, zum Beispiel unter der Bezeichnung „Centre for Teaching & Learning“, „Teaching Enhancement Unit“ oder „Centre for Pedagogical Innovation and Development“. Sie verfügen über ein breites Angebotsspektrum zur Unterstützung des Lehrpersonals, dessen Kern die hochschuldidaktische Weiterbildung in Form akkreditierter Programme zum Erwerb einer formalen Lehrqualifikation

34 <https://www.teachingandlearning.ie/awards/>.

35 <https://www.teachingandlearning.ie/funding/>.

mit unterschiedlichen Abschlüssen (*Certificate, Diploma, Master*) und für unterschiedliche Kompetenzbereiche (z. B. „Digital Education“) bildet.³⁶ Zertifikatskurse (*Postgraduate Certificate*) entsprechen dabei 30 ECTS, während Kurse für ein *Postgraduate Diploma* 60 ECTS umfassen und für einen Masterabschluss weitere 30 ECTS hinzukommen. Flankiert werden diese Programme zumeist durch

- Workshops zu aktuellen lehrbezogenen Themen (z. B. ChatGPT, Learning Analytics),
- Handreichungen und Leitfäden für die Lehre (z. B. Teaching Toolkit),
- Informationen zu Auszeichnungen und Förderausschreibungen,
- Informationen zu Projekten & Veranstaltungen.

Darüber hinaus umfasst das Supportangebot an einigen Hochschulen auch die Unterstützung für lehrbezogene Forschungsprojekte im Sinne des *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL)³⁷, teilweise in Verbindung mit hochschuleigenen Fellowshipprogrammen.³⁸ Zudem werden jenseits der individuellen Weiterbildung auch *Communities of Practice* für den kollegialen Austausch zu spezifischen Themenfeldern angeboten.³⁹

Nicht zuletzt finden sich in einigen Fällen Weiterbildungsangebote im Sinne von Lehre als Führungsaufgabe, wie beispielsweise an der *Technological University Dublin* und dem *Dublin University College*, die Veranstaltungen zu „Strategic planning and inclusive academic leadership“⁴⁰ beziehungsweise zu „Leading in University T&L“⁴¹ für Mitarbeitende mit (Interesse an) lehrbezogenen Führungsaufgaben anbieten. Inhaltlich geht es laut der Ankündigungen um die Anwendung von theoretischen Modellen zu Strategieentwicklung und Führung auf den eigenen beruflichen Kontext der Teilnehmenden, wobei die eigene Praxis reflektiert und Möglichkeiten zur forschungsbasierten Weiterentwicklung aufgezeigt werden sollen.

36 In einigen Fällen findet das oben erwähnte Rahmenkonzept des *National Forum* explizit Erwähnung als Referenz in den Kursankündigungen (z. B. <https://www.tudublin.ie/study/postgraduate/courses/university-learning-and-teaching-jan/>).

37 So z. B. am *University College Dublin* (siehe <https://www.ucd.ie/teaching/resources/reviewandresearch/researchingandpublishingyourteaching/>) und an der *Dublin City University* (siehe <https://www.dcu.ie/teu/research-practice/>).

38 z. B. <https://www.ucd.ie/teaching/awardsgrantsfellowships/fellowships/>.

39 z. B. <https://www.tudublin.ie/explore/about-the-university/academic-affairs/ta/communities-of-practice/>.

40 Angekündigt unter <https://www.tudublin.ie/explore/about-the-university/academic-affairs/ta/academic-programmes-and-cpd/postgraduate-cpds/>.

41 Angekündigt unter <https://www.ucd.ie/teaching/newsevents/news/leadinginuniversitytl.html>.

Norwegen

Zum norwegischen Hochschulsystem gehören insgesamt 33 staatlich anerkannte Hochschulen, die sich aus zehn Universitäten, neun spezialisierten Universitäten und 14 *University Colleges* beziehungsweise *Universities of Applied Sciences* zusammensetzen.⁴² Im Jahr 2022 lag die Studierendenzahl der norwegischen Hochschulstatistik zufolge bei rund 300.000, wobei die *Norwegian University of Science and Technology* mit ca. 43.000 Studierenden und die *University of Oslo* mit ca. 26.000 Studierenden die größten Hochschulen bilden.⁴³

Hochschulpolitischer Rahmen

Die Verantwortung für das Hochschulsystem liegt beim norwegischen Bildungs- und Forschungsministerium⁴⁴, dem das *Directorate for Higher Education and Skills* (HK-dir)⁴⁵ untersteht, das für die Umsetzung hochschulpolitischer Beschlüsse zuständig ist. Im Hinblick auf die Ausgestaltung der hochschulpolitischen Leitlinien für die Lehrentwicklung spielt einerseits die Qualitätssicherungsagentur (NOKUT)⁴⁶ eine wichtige Rolle und andererseits auch der norwegische Hochschulverband (UHR), der als Zusammenschluss aller staatlich anerkannten Hochschuleinrichtungen die Interessen der Hochschulen vertritt.⁴⁷

Im Jahr 2017 hat die norwegische Regierung Erwartungen an die Hochschulen im Hinblick auf die Steigerung der Qualität der Hochschulbildung in einem *White Paper* formuliert, das nicht nur auf Stakeholderkonsultationen beruht, sondern auch im Fachdiskurs zur Qualität von Studium und Lehre begründet ist (Ministry of Education and Research 2017). So sind dem *White Paper* Auftragsstudien zum Forschungsstand der Studienerfolgsvorschung und zur Förderung von Qualitätskultur vorausgegangen (Damşa et al. 2015; Kottmann et al. 2016). Als Ergebnis

⁴² Für nähere Information zum Hochschulsystem und zu den Hochschultypen in Norwegen siehe <https://www.nokut.no/en/norwegian-education/general-information-about-education-in-norway/>.

⁴³ <https://www.ssb.no/en/utdanning/hoyere-utdanning/statistikk/student-i-universitets-og-hogskoleutdanning>.

⁴⁴ <https://www.regjeringen.no/en/dep/kd/id586/>.

⁴⁵ <https://hkdir.no/en/about-us>. HK-dir hat 2022 die Aufgaben der ehemaligen Agentur für *International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education* (Diku) übernommen und ist u. a. für das Förderprogramm der *Centres for Excellence in Education* (SFU) zuständig.

⁴⁶ <https://www.nokut.no/en/about-nokut/>.

⁴⁷ <https://www.uhr.no/en/about-uhr/>.

wird in dem *White Paper* das Ziel formuliert, insbesondere den Stellenwert der Lehre zu erhöhen und die Lehrkompetenzentwicklung zu fördern:

Most importantly, teaching excellence should not depend on a few individual pedagogical enthusiasts while status and resources are rewarded primarily to the foremost researchers. Rather, educational quality must be the responsibility of the academic environment as a whole, including the academic leadership. Every teacher has the capacity to develop their pedagogical methods and inspire their students. Good teaching is a craft that can be learnt. (Ministry of Education and Research 2017, 1)

Die zitierte Zielsetzung soll einerseits durch Maßnahmen der Regierung erreicht werden, zu denen etwa wettbewerbliche Förderprogramme zur Förderung von Lehrentwicklung und Lehrinnovation gehören. Andererseits werden im *White Paper* konkrete Anforderungen an die Hochschulen formuliert. Diese betreffen die Entwicklung von Anreizsystemen zur Incentivierung und Anerkennung von Aktivitäten zur Lehrentwicklung, genauso wie die Berücksichtigung grundlegender Lehrkompetenzen und -erfahrungen als Beschäftigungsvoraussetzung sowie nicht zuletzt auch die Ausweitung lehrbezogener Forschung und forschungsbasierter Weiterentwicklung der Lehre.

Eine konkrete nationale Leitlinie hat sich in Folge des *White Papers* insofern ergeben, als auf Beschluss des norwegischen Hochschulverbands⁴⁸ für die Beschäftigung als *Associate Professor* an norwegischen Hochschulen seit 2018 eine hochschuldidaktische Basiskompetenz im Umfang von 200 Stunden als formale Lehrqualifikation nachzuweisen beziehungsweise in den ersten zwei Jahren nach Einstellung nachzuholen ist. Zudem erfordert der Aufstieg zum *Full Professor* den Nachweis zusätzlicher lehrbezogener Leitungserfahrungen. Hochschuldidaktische Basiskompetenz wird in den Leitlinien als Fähigkeit bestimmt, nicht nur Lehre und Betreuung im Sinne der Förderung von Studierenden individuell beziehungsweise im Kollegium zu planen und durchzuführen, sondern impliziert zum Beispiel auch, die eigene Lehre forschungsgestützt und unter Einbindung von Studierenden weiterzuentwickeln, zu akademischen und pädagogischen Innovationen beizutragen, sich in die Curriculumentwicklung einzubringen sowie den aktuellen hochschulpolitischen Diskurs zu verfolgen. Zur Umsetzung der Leitlinien ist vorgesehen, dass sie von den Hochschulen in eigene Regularien überführt und an ihre jeweiligen (fächer)spezifischen Bedürfnisse angepasst werden. Zudem müssen alle Hochschulen Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung über ein entsprechendes hochschuldidaktisches Angebot sicherstellen.

⁴⁸ <https://www.uhr.no/temasider/karrieropolitikk-og-merittering/nasjonale-veiledende-retningslinjer-for-uh-pedagogisk-basiskompetanse/>.

Neben dem *White Paper* ist als jüngere Entwicklung auf politischer Ebene die Verabschiedung einer Strategie für digitale Transformation im Hochschulsektor⁴⁹ zu verzeichnen, die die Pandemieerfahrungen aufgreift und darauf abzielt, die Vorteile der digitalen Technologie künftig verstärkt zur Weiterentwicklung der Qualität in Bildung, Forschung und Innovation zu nutzen. Zu den sechs strategischen Schwerpunktbereichen gehört auch „Digital innovation in teaching and learning“, wobei es um den Aufbau digitaler Lehrkompetenzen und den Einsatz digitaler Technologien zur lernförderlichen Verbesserung der Lehre geht. Die konkreten Handlungsfelder umfassen die Entwicklung von hochschuldidaktischen Prinzipien und Methoden für digitale Lehr- und Prüfungsformen, die Weiterbildung von Mitarbeitenden in forschungsbasierten Formen des digital gestützten Lehrens sowie die Schaffung eines Rahmens für hochschulinterne und -übergreifende Zusammenarbeit bei der digitalen Weiterentwicklung von Studienangeboten.

Hochschulübergreifende Strukturen

Norwegen verfügt seit 2010 über ein landesweites Förderprogramm für sogenannte *Centres for Excellence in Education* (SFU), die – wie im oben genannten *White Paper* vorgesehen – in einem wettbewerblichen Verfahren ausgewählt werden, um zur Qualitätsverbesserung in der Hochschulbildung durch forschungsbasierte Lehrinnovation in bestimmten Fachgebieten beziehungsweise Fächergruppen beizutragen.⁵⁰ Mit Möglichkeit zur Verlängerung um eine zweite Förderphase wird der SFU-Status zunächst für fünf Jahre vergeben, wobei neben einzelnen Hochschulen auch Verbundprojekte gefördert werden und insgesamt die Anforderung zum hochschulübergreifenden Wissenstransfer besteht, der über die einzelnen Förderprojekte und den Förderzeitraum hinausgeht. Damit korrespondiert die Bezeichnung als *Centres for Excellence* (anstelle von *Centres of Excellence*), die signalisieren soll, dass es nicht um ein auf eine kleinere Einheit begrenztes Exzellenzverständnis geht, sondern um „a wider, more outward-looking, networked and experimentally orientated enterprise“ (Andersen Helseth et al. 2019, 21). Zu den

⁴⁹ <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/strategy-for-digital-transformation-in-the-higher-education-sector/id2870981/>.

⁵⁰ Ab 2010 war die Qualitätsagentur NOKUT für die Administration der SFU zuständig (<https://www.nokut.no/en/the-centres-for-excellence-in-education-initiative-sfu/about-the-sfu-initiative/>), bis HK-dir bzw. zwischenzeitlich Diku (*Norwegian Agency for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education*) diese Aufgabe 2019 übernommen hat. Die aktuellen Ziele und Förderausschreibungen finden sich unter <https://hkdir.no/en/programmer-og-tilskuddsordninger/norwegian-centres-for-excellence-in-education-sfu>.

Förderkriterien der so verstandenen Exzellenzzentren gehört laut der Förderausschreibung von 2019 (Diku 2019), sowohl die bestehende Qualität nachzuweisen als auch ambitionierte Pläne vorzulegen für

- exzellente, auf aktuelle Forschungs- und Entwicklungsarbeiten gestützte Studienangebote,
- die Entwicklung innovativer Lehrkonzepte, einschließlich der Erkundung und Nutzung digitaler Möglichkeiten,
- die Förderung des Engagements und der Eigenverantwortung der Studierenden,
- die Entwicklung und Verbreitung von Wissen und Praktiken zur Gestaltung lernförderlicher Lehr-Lernumgebungen,
- Bezüge zu internationalen Entwicklungen in der Hochschulbildung.

Die Liste der bisher beziehungsweise aktuell geförderten SFU umfasst 15 Förderprojekte, wobei die unterschiedlichen Fächerschwerpunkte von der Lehrkräftebildung über Mathematik und Naturwissenschaften bis hin zu Musik-, Film- und Medienwissenschaft reichen.⁵¹ Zu einem der ersten SFU gehört beispielsweise *bioCEED* als *Centre for Excellence in Biology Education* an der Universität Bergen, das auf Veränderungen der Lehr-Lernkultur im Sinne des SoTL-Ansatzes sowie auf die Entwicklung innovativer Lehrmethoden für das Biologiestudium abzielt.⁵² In hochschulübergreifender Zusammenarbeit wurden dabei auch Projekte gemeinsam mit anderen SFU realisiert (Slette/Bråten 2019), genauso wie sich Fortbildungsreihen, Praxisbeispiele, Lehr-Lernmaterialien und wissenschaftliche Publikationen zur Hochschulfachdidaktik an ein breiteres Fachpublikum richten. Jüngere SFU greifen wiederum aktuelle Themen wie Klimawandel und Nachhaltigkeit auf, um disziplinspezifische Lösungen nicht nur auf der Ebene der Lehrmethoden, sondern auch hinsichtlich der Curriculumentwicklung zu generieren, wie etwa im Rahmen des geowissenschaftlichen Verbundprojekts *iEARTH*⁵³ und im *Centre for Sustainable Healthcare Education*⁵⁴ an der medizinischen Fakultät der Universität Oslo.

Ausgehend von der Frage nach dem Transfer von Lehrentwicklungsaktivitäten und gestützt durch einen entsprechenden Literaturüberblick belegt der Evaluationsbericht des niederländischen *Center for Higher Education Policy Studies* (CHEPS) die insgesamt positive Wirkung der SFU auf die Lehrentwicklung an norwegischen Hochschulen (Kottmann et al. 2020). Gleichwohl wird festgestellt, dass

51 <https://hkdir.no/en/programmer-og-tilskuddsordninger/norwegian-centres-for-excellence-in-education-sfu>.

52 Zu den Zielen und Kooperationspartnern von bioCEED: <https://bioceed.w.uib.no/>.

53 <https://www.earth.no/>.

54 <https://www.med.uio.no/she/english/>.

die SFU je nach Akteursgruppe unterschiedlich wahrgenommen werden und sich Mitglieder der Hochschulleitung tendenziell stärker mit den Ergebnissen auseinandersetzen als Lehrende. Zudem wird insbesondere in der hochschulübergreifenden Koordination der Förderinitiative Verbesserungspotential gesehen, die sich dem Evaluationsbericht zufolge nicht auf die Auswahl, Administration und das Monitoring der SFU beschränken sollte. Vielmehr betreffen die Empfehlungen zum Beispiel das Bereitstellen einer zentralen Infrastruktur für den hochschulübergreifenden Wissensaustausch und Wissenstransfer, genauso wie die Einbettung der SFU in eine übergeordnete Theorie des Wandels (*Theory of Change*), die als Orientierungsrahmen für die Analyse intendierter und nicht-intendierter Wirkungen des Förderprogramms dienen sollte.

Institutionelle Verankerung

Während die SFU eine disziplinspezifische Verankerung von Lehrentwicklung an den geförderten Hochschulen ermöglichen, finden sich im Einklang mit den nationalen Leitlinien an allen norwegischen Hochschulen sowohl Weiterbildungsangebote für den Erwerb der obligatorischen Lehrqualifikation und zum anderen auch die im *White Paper* geforderten „merit systems to encourage more teaching initiatives and to reward important development work“ (Norwegian Ministry of Education and Research 2022, 22).

Die Kursangebote für *Basic University Pedagogy* sind zumeist an zentralen hochschuldidaktischen Einrichtungen mit Bezeichnungen wie etwa *Centre for Teaching and Learning*⁵⁵ oder *Centre for Learning, Innovation and Academic Development*⁵⁶ angesiedelt, die häufig weitere Unterstützung für Lehrende in Form von Beratung und IT-Support bieten und in manchen Fällen von fakultäts- beziehungsweise fachspezifischen Einheiten flankiert werden.⁵⁷ Verantwortlich für die Durchführung ist oft ein Team aus Professorinnen und Professoren sowie wissenschaftlichen Mitarbeitenden, die in hochschulweiten Forschungsgruppen zur Hochschulbildungsforschung vernetzt sind.⁵⁸ Angelegt auf den obligatorischen Umfang von 200 Stunden, umfasst das hochschuldidaktische Weiterbildungsprogramm üblicherweise aufeinander aufbauende Pflicht- und Wahlmodule zu hoch-

55 <https://www.ntnu.edu/lss/centre-for-teaching-and-learning>.

56 <https://www.uio.no/link/english/>.

57 So z. B. für Mathematik und Naturwissenschaften an der Universität Oslo (<https://www.mn.uio.no/kurt/english/>).

58 z. B. die Forschungsgruppe TeLED an der Universität Bergen unter <https://www.uib.no/en/rg/teled>) und HEDWORK an der Universität Oslo unter <https://www.uv.uio.no/english/research/groups/hedwork/index.html>.

schuldidaktischen Themen beziehungsweise Kompetenzbereichen, die mit eigenen SoTL-Projekten der Teilnehmenden verknüpft sind und in 2–3 Semestern absolviert werden können.⁵⁹

Die Anerkennung der formalen Lehrqualifikation wird durch ein hochschuleigenes Leistungssystem für die Lehre geregelt, das bestimmte Kriterien vorgibt, nach denen es die individuelle Expertise zu dokumentieren gilt. Zu den Vorbildern gehört das im Rahmen des SFU bioCEED entwickelte Anerkennungssystem für „excellent teaching practitioner“ (Førland et al. 2016), das wiederum auf ähnliche Ansätze an schwedischen Universitäten zurückgeht (Førland/Roxå 2023). Im Zentrum stehen dabei grundlegende SoTL-Prinzipien, wie Studierendenorientierung, ein forschungsorientierter Lehr-Lernansatz, eine fortschreitende Lehrkompetenzentwicklung sowie das Engagement für kollegialen Erfahrungsaustausch, die in den hochschuleigenen Anerkennungssystemen näher bestimmt sind.⁶⁰ Dokumentiert in Form eines Lehrportfolios entscheidet eine hochschuleigene Expertenkommission über die Anerkennung der Lehrqualifikation, was im positiven Fall mit Gehaltserhöhungen und Zuschüssen verbunden sein kann.⁶¹ Dass die Anerkennung als *Excellent Teaching Practitioner* der im *White Paper* vorgesehenen weitergehenden Expertise entspricht, wird zum Beispiel deutlich an den Regularien der *Norwegian University of Science and Technology*. Hier richtet sich das Anerkennungssystem an fest angestellte Lehrende, die über eine mindestens fünfjährige Lehrerfahrung verfügen und dokumentieren können, dass ihre Lehrqualifikation deutlich über die hochschuldidaktische Basiskompetenz hinausgeht.⁶²

Schottland

Schottland verfügt über 19 staatlich finanzierte Hochschulen, die sich aus 16 Universitäten, zwei Kunst- und Musikhochschulen sowie einem Rural College zusam-

⁵⁹ So z. B. für Mathematik und Naturwissenschaften an der Universität Oslo (<https://www.mn.uio.no/kurt/english/>).

⁶⁰ beispielsweise die Erläuterungen der einzelnen Kriterien am *University Centre in Svalbard* unter <https://www.unis.no/facilities/teaching-and-learning-tools/merit-system-for-teaching-at-unis/>.

⁶¹ An der *Oslo Metropolitan University* wird beispielsweise neben einer Gehaltserhöhung von 35.000 norwegischen Kronen auch ein einmaliger Zuschuss von 100.000 norwegischen Kronen an die jeweilige Einrichtung gezahlt, an der die ausgezeichneten Lehrenden angesiedelt sind, wobei die Mittel für die kollegiale Weiterentwicklung der Lehre zu verwenden sind (<https://ansatt.oslo.met.no/en/merittering-av-undervisere>).

⁶² <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/English/Apply+for+the+status+of+an+excellent+teaching+practitioner>.

mensetzen.⁶³ Laut der schottischen Hochschulstatistik lag die Zahl der Studierenden im akademischen Jahr 2021/22 bei rund 300.000.⁶⁴ Mit knapp 43.000 Studierenden ist die University of Glasgow die größte Hochschule, gefolgt von der University of Edinburgh mit rund 41.000 Studierenden.

Hochschulpolitischer Rahmen

Mit dem *Scotland Act* von 1998 wurde die Verantwortung für die Hochschulbildung der schottischen Regierung übertragen,⁶⁵ wobei das Bildungsministerium (*Cabinet for Education and Skills*) über einen eigenen *Minister for Higher and Further Education* verfügt.⁶⁶ Für die Finanzierung der Hochschulen ist das *Scottish Funding Council* (SFC) als nachgeordnete Behörde zuständig, das einerseits eine beratende Rolle gegenüber der Regierung in Fragen der Hochschulentwicklung innehat und andererseits die Umsetzung hochschulpolitischer Ziele koordiniert.⁶⁷ Zu den weiteren Instanzen, die die Hochschulpolitik mitgestalten, gehört zum einen die *Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) Scotland*⁶⁸ als die für Schottland zuständige Qualitätsagentur. Zum anderen sind hier als die wichtigsten Interessensvertretungen der schottische Universitätsverband *Universities Scotland*⁶⁹ sowie die *National Union of Students Scotland*⁷⁰ und *Student Partnerships in Quality Scotland*⁷¹ als Studierendenverbände zu nennen.

Strategische Ziele werden von Seiten des für Hochschulbildung zuständigen Ministers jährlich in Form von so genannten *Letters of Guidance*⁷² an das SFC kommuniziert. Lehrentwicklung beziehungsweise Lehrqualität stand darin insbesondere 2019/20 im Fokus, um die Interessen des schottischen Hochschulsystems durch Abgrenzung von den in England als obligatorisch eingeführten Rahmenvorgaben des *Teaching Excellence and Student Outcomes Framework* (TEF) zu schüt-

⁶³ Siehe <https://www.gov.scot/policies/universities/>. Näheren Einblick in die Besonderheiten des schottischen Hochschulsystems bietet die vom British Council herausgegebene Analyse von Kemp und Lawton (2021).

⁶⁴ <https://www.hesa.ac.uk/data-and-analysis/students/where-study#provider>.

⁶⁵ Zum Verhältnis von Schottland und dem Vereinigten Königreich im Bereich der Hochschulpolitik siehe <https://publications.parliament.uk/pa/cm5802/cmselect/cmscotaf/54/5405.htm>.

⁶⁶ <https://www.gov.scot/about/who-runs-government/cabinet-and-ministers/cabinet-secretary-education-skills/>.

⁶⁷ <https://www.sfc.ac.uk/>.

⁶⁸ <https://www.qaa.ac.uk/scotland>.

⁶⁹ <https://www.universities-scotland.ac.uk/>.

⁷⁰ <https://www.nus-scotland.org.uk/>.

⁷¹ <https://www.sparqs.ac.uk/>.

⁷² <https://www.sfc.ac.uk/about-sfc/letter-guidance/letter-guidance.aspx>.

zen und dem in Schottland etablierten Ansatz der Qualitätssicherung Priorität einzuräumen (Minister for Further Education, Higher Education and Science 2019/20). Damit korrespondiert die von den schottischen Hochschulen gemeinsam getroffene Entscheidung, sich nicht am TEF zu beteiligen.⁷³

Hochschulübergreifende Strukturen

Seit 2003 verfolgen die schottischen Hochschulen mit dem *Quality Enhancement Framework* (QEF)⁷⁴ einen kollaborativen Ansatz, der von *QAA Scotland* durch dezidiert entwicklungsorientierte Verfahren und Aktivitäten unterstützt wird, die auf der Definition von „enhancement“ als „taking deliberate steps to bring about improvement in the effectiveness of the learning experiences of students“ (QAA Scotland 2017, 3) beruhen. Neben eigenen, auf die ESG abgestimmten, institutionellen und fächerspezifischen Reviewverfahren umfasst das QEF insbesondere die kollegiale und kooperative Bearbeitung von sogenannten *Enhancement Themes* zur Förderung von Qualitäts- und Lehrentwicklung.⁷⁵ Dazu werden hochschulübergreifend relevante Themenfelder identifiziert, um Erfahrungsaustausch und die Entwicklung von Maßnahmen zur Verbesserung von Studium und Lehre gezielt anzustoßen. Die Beteiligung an den *Enhancement Themes* wird in formalen Vereinbarungen der einzelnen Hochschulen mit *QAA Scotland* geregelt und durch eine komplexe Gremienstruktur umgesetzt, die die aktive Mitwirkung von Hochschulleitungen, Lehrenden, Supportpersonal und Studierenden aller 19 Universitäten sicherstellt.⁷⁶ *QAA Scotland* bietet dabei eine hochschulübergreifende Plattform, die mit Personal für die Koordination der *Enhancement Themes* ausgestattet ist, Fördermittel für hochschulübergreifende Entwicklungsaktivitäten bereithält und in Form einer zentralen Webseite sichtbar wird. Neben grundlegenden Informationen zur Arbeitsweise und zu den einzelnen Entwicklungsaktivitäten werden hier die Ergebnisse zur Verfügung gestellt, die von Material- und Mediensammlungen über aufgezeichnete Workshopreihen und Video-Tutorials bis hin zu Evaluations- und Forschungsberichten reichen.⁷⁷

Zu den letzten, jeweils für drei Jahre bearbeiteten Themen gehören „Resilient Learning Communities“, und „Evidence for Enhancement“, wobei diesen Schwerpunkten jeweils bestimmte Entwicklungsbereiche untergeordnet waren, zu denen

73 <https://www.universities-scotland.ac.uk/tef22/>.

74 <https://www.qaa.ac.uk/scotland/quality-enhancement-framework>.

75 <https://www.enhancementthemes.ac.uk/en/home>.

76 <https://www.enhancementthemes.ac.uk/about-enhancement-themes/how-the-themes-are-managed>.

77 <https://www.enhancementthemes.ac.uk/explore-the-enhancement-themes>.

sich Hochschulen beziehungsweise Lehrende, Supportpersonal und Studierende zusammenschließen konnten, um eigene Projekte umzusetzen. Das von 2020–2023 bearbeitete Thema widmete sich dabei den wandelnden Bedürfnissen einer immer vielfältigeren Studierendenschaft und den Anforderungen einer sich schnell verändernden Umwelt, um Möglichkeiten der Förderung von Resilienz mit Blick auf zentrale Herausforderungen wie Heterogenität, Zugehörigkeit und die Flexibilisierung von Lernwegen zu erkunden. Angesichts der pandemiebedingten Krise bot dieser Themenschwerpunkt nicht nur Gelegenheit für Kooperationsprojekte rund um die Umstellung auf digitale Lehre, sondern zum Beispiel auch für den Austausch über Führungsaufgaben auf der Ebene von Studiengangsleitungen.⁷⁸

Unter dem vorherigen Schwerpunkt *Evidence for Enhancement: Improving the Student Experience (2017–2020)* befassten sich die Hochschulen wiederum mit der wachsenden Fülle an Befunden zu Studium und Lehre, um die Nutzung von empirischen Daten für die Lehrentwicklung im Sinne einer Verbesserung der studentischen Lernerfahrungen zu erkunden. Zu den realisierten Kooperationsprojekten gehörte die Auseinandersetzung mit den im schottischen Hochschulsektor verfügbaren Daten, genauso wie die kritische Reflexion von etablierten Evaluationsverfahren, um zum Beispiel disziplinspezifische Ansätze zu entwickeln und Lösungen für kaum quantitativ messbare Bereiche der Hochschulbildung zu finden.⁷⁹ Die Ergebnisse umfassen beispielsweise Leitfäden zur Nutzung empirischer Daten, die sich nicht nur an Lehrende, sondern auch an Studierende richten, die an Lehrentwicklungsprozessen mitwirken (Austen/Jones Devitt 2019, 2020).

Die 20-jährige Arbeit der schottischen Hochschulen an den *Enhancement Themes* wird aktuell eingehend evaluiert, wobei die beteiligten Hochschulen mit ihren jeweiligen Projekten aktiv eingebunden sind.⁸⁰ Besonders kennzeichnend erscheint hier, dass die zunehmende Auseinandersetzung mit der Frage nach den Wirkungen von Lehrentwicklungsaktivitäten und der Aufbau von Kompetenzen für die Durchführung von Evaluationen insgesamt zu einem auf die erreichten Veränderungen fokussierten Berichtswesen geführt haben. Die vorläufigen Ergebnisse der übergeordneten Evaluation (Austen/Jones Devitt 2023) zeigen zudem, dass Zusammenarbeit und Austausch die zentralen Merkmale der Arbeit an den *Enhancement Themes* bilden und der Aufbau der dafür notwendigen Prozesse und Strukturen an den Hochschulen gelungen ist. Davon haben nicht nur einzelne Hochschulen profitiert und institutionelle Veränderungsprozesse angestoßen,

⁷⁸ <https://www.enhancementthemes.ac.uk/resilient-learning-communities/completed-projects>.

⁷⁹ <https://www.enhancementthemes.ac.uk/explore-the-enhancement-themes/evidence-for-enhancement>.

⁸⁰ Für nähere Informationen zur laufenden Evaluation der *Enhancement Themes*: <https://www.qaa.ac.uk/scotland/news-events/blog/past-present-and-future-evaluating-enhancement-themes-a-journey-through-space-time>.

sondern der schottische Hochschulsektor ist international für seine entwicklungsorientierte Arbeitsweise anerkannt. Zu den Empfehlungen für die Zukunft der *Enhancement Themes* gehört, zum einen vermehrt Verbindungen zwischen den *Enhancement Themes* zu schaffen, um isolierte Aktivitäten zu vermeiden. Zum anderen regt das Evaluationsteam an, die Erforschung der Auswirkungen von Lehrinnovationen auf die Erfahrungen und Ergebnisse der Studierenden vermehrt zu unterstützen.

Institutionelle Verankerung

Alle schottischen Universitäten verfügen über zentrale Einrichtungen für Hochschuldidaktik unter Bezeichnungen wie zum Beispiel „Learning and Teaching Academy“ oder „Centre for Academic Development“. Eingebettet sind sie zumeist in eine hochschulweite Lehrstrategie, in der nicht nur die der Lehre zugrundeliegenden Werte und bevorzugte Lehrpraktiken, sondern an einigen Hochschulen auch konkrete Ziele für den Anteil an Lehrpersonal festgelegt sind, der Weiterbildungsangebote wahrnehmen sollte.⁸¹ Zudem gibt es insbesondere für Doktorandinnen und Doktoranden spezifische Regularien, die eine obligatorische Teilnahme an hochschuldidaktischer Weiterbildung vor der Aufnahme einer Lehrtätigkeit vorsehen.⁸² Darüber hinaus sind die Angebote für die Lehrqualifizierung an hochschuleigenen Rahmenkonzepten ausgerichtet, die auf das im gesamten Vereinigten Königreich verbreitete *UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education* (UKPSF)⁸³ abgestimmt sind. Somit besteht eine enge Verbindung der schottischen Hochschulen zu der für das UKPSF verantwortlichen Einrichtung, *Advance HE* (ehemals *Higher Education Academy*), die sich als gemeinnützige Mitgliederorganisation des Hochschulsektors für die

81 Hierzu beispielsweise die Strategie der *University of the Highlands and Islands* (<https://www.uhi.ac.uk/en/learning-and-teaching-academy/innovation/ltes/>) und das Strategiepapier der *Aberday University* (<https://www.abertay.ac.uk/media/hurlclb/abertay-learning-enhancement-strategy-2020-25.pdf>).

82 Hierzu z. B. die Regelungen an der *St. Andrews University* (<https://www.st-andrews.ac.uk/policy/academic-policies-learning-and-teaching-doctoral-students-who-teach/doctoral-students-who-teach.pdf>), die über ein eigenes Supportprogramm für Doktorandinnen und Doktoranden verfügt (<https://www.st-andrews.ac.uk/ceed/research-postgraduates-teach/>).

83 Verwendung findet laut der analysierten Webseiten insbesondere die noch bis Ende 2023 geltende Fassung von 2011 (<https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/uk-professional-standards-framework-ukpsf>), während sich die Neufassung (noch) nicht an den schottischen Hochschulen etabliert zu haben scheint (<https://advance-he.ac.uk/teaching-and-learning/psf>).

Verbesserung der Hochschulbildung einsetzt und über das Vereinigte Königreich hinaus mit Partnern weltweit zusammenarbeitet.⁸⁴

Diese Verbindung zu den hochschulübergreifenden Strukturen spiegelt sich auch darin wider, dass die hochschuldidaktischen Weiterbildungsangebote der schottischen Hochschulen von *Advance HE* akkreditiert und als Wege konzipiert sind, ein *Fellowship* zu erreichen, das von *Advance HE* als Anerkennung und formaler Nachweis lehrbezogener Expertise vergeben wird.⁸⁵ Je nach Erfahrungsstand und Art der lehrbezogenen Aufgaben sind dafür vier verschiedene Kategorien vorgesehen (*Associate Fellowship*, *Fellowship*, *Senior Fellowship*, *Principal Fellowship*), um zwischen mehr oder weniger großen Anteilen eigener Lehre, lehrunterstützenden Tätigkeiten und Leitungsaufgaben zu unterscheiden. Entsprechend umfasst das Weiterbildungsangebot an den schottischen Hochschulen neben Workshops für Neueinsteigerinnen und Neueinsteiger in der Lehre auch umfassendere Programme, die gezielt an den Anforderungen für die unterschiedlichen *Fellowships* ausgerichtet und um Beispiel im Fall des *Postgraduate Certificate Academic Practice* mit insgesamt 60 ECTS auf ca. zwei Jahre angelegt sind.⁸⁶

Daneben gehören zum Unterstützungsangebot der hochschuldidaktischen Einrichtungen auch Beratung und teilweise eigene Mentoringprogramme für die Bewerbung um ein *Fellowship*, die eine eingehende Dokumentation und Reflexion der eigenen lehrbezogenen Expertise voraussetzt.⁸⁷ Hinzu kommen

- Workshops (z. B. organisiert als Webinar oder *Micro Credential Short Course*)⁸⁸,
- Jahrestagungen und Symposien⁸⁹,

84 <https://www.advance-he.ac.uk/about-us#purpose>.

85 <https://www.advance-he.ac.uk/membership/teaching-and-learning-accreditation>. Auch wenn die schottischen Universitäten, wie oben erwähnt, nicht nach dem in England eingeführten *Teaching Excellence and Student Outcomes Framework* (TEF) bewertet werden, das u. a. den Anteil an Personal mit formaler Lehrqualifikation berücksichtigt und damit einen starken Anreiz für eine standardisierte hochschuldidaktische Weiterbildung bietet, scheinen sich die *Fellowships* als das damit verbundene Anerkennungssystem bewährt zu haben.

86 z. B. die Struktur der Weiterbildungsangebote an der *Heriot Watt University* (<https://www.hw.ac.uk/uk/services/is/learning-teaching/leads.htm>) und der *University of Edinburgh* (<https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/cpd/postgraduate-certificate/structure>).

87 Beispiele für dieses Unterstützungsformat finden sich etwa an der *University of Sterling* (<https://www.stir.ac.uk/about/professional-services/information-services-and-library/current-students-and-staff/academic-development/credited-cpd/sfelte-experience-route/>) und der *University of St. Andrews* (<https://www.st-andrews.ac.uk/ceed/education-focused-staff/hea-fellowship/>).

88 z. B. <https://www.gla.ac.uk/myglasgow/add/events/cpd/> und <https://www.abdn.ac.uk/staffnet/teaching/microcredential-short-course-enhancing-your-teaching-for-202324-16361.php>.

89 Für Beispiele: <https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/cpd/workshops/learning-teaching-conference> und <https://www.abdn.ac.uk/staffnet/teaching/annual-academic-development-symposium-2023-15341.php>.

- Leitfäden und Portale (z. B. „Assessment and Feedback Toolkit“⁹⁰,
- Informationen zu Auszeichnungen und Fördermitteln.

Im letztgenannten Punkt besteht zumeist eine Verbindung zu den hochschulübergreifenden Aktivitäten von *QAA Scotland*, indem die hochschuldidaktischen Einrichtungen über die *Enhancement Themes* und die damit verbundenen Fördermöglichkeiten informieren.

Jenseits von Weiterbildung und Beratung beinhaltet das Angebotsspektrum sehr häufig auch die Förderung lehrbezogener Forschungsaktivitäten durch die Organisation entsprechender Netzwerke (z. B. *Pedagogical Inquiry Network*) und Hinweise zur Durchführung von SoTL-Projekten.⁹¹ Ebenfalls auf Vernetzungs- und Austauschformaten beruht schließlich die Unterstützung im Sinne der Idee von Lehre als Führungsaufgabe, die durch die *Advance HE Fellowships* verankert ist, die Leitungserfahrungen (*Senior Fellow*) und das Engagement für die strategische Auseinandersetzung mit Studium und Lehre (*Principal Fellow*) honorieren.⁹²

Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag ist der Frage nach allgemeinen Trends der Förderung von Lehrentwicklung im Europäischen Hochschulraum nachgegangen, um Besonderheiten ausgewählter Mitgliedsländer herauszuarbeiten, die Hinweise für die Lehrentwicklung in Deutschland im Sinne der aktuellen europäischen Leitlinien für Studium und Lehre versprechen. Als Basis diente eine explorative Studie, die auf den Ergebnissen von Untersuchungen zur Lehrentwicklung im Europäischen Hochschulraum aufbaut (Bunescu/Gaebel 2018; Gaebel/Zhang 2018; Zhang 2022) und sie an konkreten Länderbeispielen vertieft. Die Wahl ist dabei auf Irland, Norwegen und Schottland gefallen, da sich diese Länder durch eine besonders weitgehende Umsetzung europäischer Leitlinien auszeichnen beziehungsweise dieselben in besonderem Maße geprägt zu haben scheinen.

Leitend für die Analyse war die Auffassung von Lehrentwicklung als Gemeinschaftsaufgabe, die über die individuelle Verantwortung der Lehrenden für die Gestaltung einzelner Lehrveranstaltungen hinausgeht und auch das Zusammen-

⁹⁰ z. B. <https://www.gla.ac.uk/myglasgow/add/aftoolkit/>.

⁹¹ Beispiele für Netzwerkaktivitäten finden sich etwa an der *University of Aberdeen* (<https://www.abdn.ac.uk/staffnet/teaching/pedagogical-inquiry-network-9200.php>) und an der *University of Glasgow* bietet ein Blog Hilfestellung für SoTL-Projekte (<https://uofgsotl.blog/>).

⁹² Netzwerke für „Experienced Teachers“ und „Directors for Teaching“ bietet z. B. die *University of Edinburgh* (<https://www.ed.ac.uk/institute-academic-development/learning-teaching/connect>).

wirken hochschulpolitischer Rahmenvorgaben mit hochschulübergreifenden Strukturen und dem jeweils institutionell verankerten Support umfasst. Entlang dieser drei Ebenen wurden zunächst allgemeine Trends der Förderung von Lehrentwicklung im Europäischen Hochschulraum beleuchtet, um dann den Analyse-rahmen für die Länderbeispiele auszudifferenzieren und ausgewählte Entwicklungen in den Fokus zu rücken.

So war der Blick erstens auf die Strategien und Leitlinien sowie die zentralen Stakeholder gerichtet, die den hochschulpolitischen Rahmen für die Lehrentwicklung in den einzelnen Ländern prägen beziehungsweise ausgestalten. Zweitens wurden die Förderinitiativen und Plattformen betrachtet, die als hochschulübergreifende Strukturen zur Umsetzung von Vorhaben und Kooperation im Bereich der Lehrentwicklung beitragen. Zum dritten wurden hochschuleigene Supporteinrichtungen für Lehre zusammen mit lehrbezogenen Anerkennungs- und Anreizsystemen fokussiert, die der institutionellen Verankerung der Förderung von Lehrentwicklung dienen. Anschließend an den theoretischen Diskurs zur Governance von Studium und Lehre illustrieren die Ergebnisse das vielschichtige Zusammenspiel ausgewählter Steuerungsinstrumente, wobei sich die identifizierten Strategien und Leitlinien, ebenso wie die hochschulübergreifenden Förderprogramme und Plattformen auf die Makro-Ebene des Hochschulsystems beziehen, während die institutionell verankerten Supporteinrichtungen sowie Anerkennungs- und Anreizsysteme auf der Meso-Ebene der Hochschulen angesiedelt sind. Die Mikro-Ebene der Lehr- und Lernpraktiken war nicht Gegenstand der Analyse und bleibt somit ausgeklammert.

Zum Abschluss bleibt darzustellen, wie die Ergebnisse der drei Länderbeispiele vor dem Hintergrund der europäischen Leitlinien einzuordnen sind, um ihren Vorbildcharakter zusammenfassend auszuweisen. Zudem sind die Implikationen aufzuzeigen, die sich zum einen für die praktische Förderung von Lehrentwicklung in Deutschland und zum anderen für weitergehende Untersuchungen ableiten lassen.

Einordnung und Vorbildcharakter der Länderbeispiele

Die Ergebnisse zum hochschulpolitischen Rahmen lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass insbesondere Irland und Norwegen Beispiele für die Umsetzung der in den europäischen Leitlinien empfohlenen Integration der Weiterentwicklung von Studium und Lehre in nationale Strategien liefern. In den Strategiepapieren der zuständigen Ministerien nimmt die Sicherstellung beziehungsweise Förderung von Lehrkompetenzen einen zentralen Stellenwert ein, wobei Norwegen besonders weit geht und über konkrete Rahmenvorgaben für den Umfang

der formalen Lehrqualifizierung von Professorinnen und Professoren verfügt. Zudem kann Norwegen als Vorbild für die in den europäischen Leitlinien empfohlene Gleichstellung von Lehre und Forschung durch eine verbesserte Anerkennung von Lehrleistungen dienen, da auf hochschulpolitischer Ebene vorgegeben ist, dass Hochschulen eigene Anerkennungs- und Anreizsysteme für die Lehre etablieren.

Darüber hinaus hat die Analyse aller drei Länderbeispiele gezeigt, dass die Voraussetzungen für den in den europäischen Leitlinien vorgesehenen strukturierten Dialog der Stakeholder dadurch gegeben sind, dass neben den jeweils zuständigen Ministerien einerseits nachgeordnete Behörden beziehungsweise staatliche Agenturen die Hochschulpolitik mitgestalten und andererseits Interessensvertretungen sowohl von Hochschulen als auch von Studierenden eingebunden sind.

Die Ergebnisse zu den hochschulübergreifenden Strukturen veranschaulichen wiederum am Beispiel von Irland und Schottland, wie sich die in den europäischen Leitlinien empfohlenen Plattformen für Austausch und Zusammenarbeit gestalten lassen. In beiden Fällen unterstützen sie nicht nur die kollaborative Bearbeitung aktueller Herausforderungen, sondern bilden auch eine hochschulübergreifende Anlaufstelle für Ressourcen zur Gestaltung von Studium und Lehre, etwa in Form von Rahmenkonzepten, Leitfäden, Fachpublikationen, Praxisbeispielen, Auszeichnungen und Förderlinien. Norwegen weist demgegenüber die Besonderheit einer Förderinitiative auf, die auf fachspezifische Lehrinnovationen angelegt ist und statt einer übergreifenden Plattform eher auf dezentrale Knotenpunkte für Lehrentwicklung setzt.

Die Ergebnisse zur institutionellen Verankerung liefern schließlich Beispiele für die Förderung der professionellen Weiterbildung von Lehrenden, wie sie in den europäischen Leitlinien empfohlen wird, wobei sich alle drei Länderbeispiele durch zentrale Einrichtungen auszeichnen, die akkreditierte beziehungsweise auf hochschulübergreifend festgelegte Rahmenvorgaben abgestimmte Weiterbildungsformate bieten. Als vorbildlich erscheint dabei die Ausdifferenzierung hochschuldidaktischer Weiterbildungsangebote nach Kompetenz- beziehungsweise Karriere-stufen, die bis hin zur Unterstützung von Lehre als Führungsaufgabe reicht. Zudem spiegelt sich im Angebotsportfolio der Hochschulen die in den europäischen Leitlinien angeregte Fundierung der Lehrentwicklung durch empirische Hochschulbildungsforschung wider, wie sich an der weit verbreiteten Förderung von SoTL-Projekten und der in Norwegen sichtbaren professoralen Ausstattung hochschuldidaktischer Zentren zeigt. Nicht zuletzt wird auf der Ebene der institutionellen Verankerung deutlich, dass Empfehlungen zur Anerkennung von Lehrleistungen insbesondere in Form von teilweise karrierewirksamen Fellowships umgesetzt werden.

Hinweise für die Förderung von Lehrentwicklung in Deutschland

Als deutliche Einschränkung in Bezug auf die Übertragbarkeit der ermittelten Beispiele auf Deutschland sind zuvorderst die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Ländern hervorzuheben. So verfügt Deutschland mit 423 Hochschulen und rund 2,9 Millionen Studierenden über ein deutlich größeres und ausdifferenziertes Hochschulsystem. Gleichwohl gilt auch für Deutschland eine Orientierung an den Leitlinien für den Europäischen Hochschulraum und mit den untersuchten Länderbeispielen besteht zudem die Gemeinsamkeit eines öffentlich finanzierten Hochschulsektors. Allerdings liegt die Zuständigkeit für die Hochschulen aufgrund des Föderalismus bei den Bundesländern, so dass für Deutschland beim hochschulpolitischen Rahmen und den hochschulübergreifenden Strukturen neben der bundesweiten Ebene auch bundesländerspezifische Aspekte differenziert zu betrachten wären. Dies kann an dieser Stelle nicht geleistet werden, sodass die folgenden Implikationen als exemplarische Anregungen für den Diskurs zur Lehrentwicklung in Deutschland zu verstehen sind.

Für die hochschulpolitische Ebene lassen sich aus den dargestellten Länderbeispielen insofern Hinweise ableiten, als in Deutschland zwar Positionspapiere auf den Bedarf an strategischer Steuerung auf Hochschulebene verweisen (Wissenschaftsrat 2017) und die Gemeinsame Wissenschaftskonferenz lehrbezogene Zielsetzungen für die Bund-Länderprogramme formuliert hat⁹³, es aber an einer übergreifenden nationalen Strategie für Studium und Lehre, wie sie für Irland und Norwegen festgestellt werden konnte, mangelt. Gesetzlichen Vorgaben für die an deutschen Hochschulen verlangte Lehrqualifikation, wie der „pädagogischen Eignung“ als Einstellungsvoraussetzung für Professorinnen und Professoren (§ 44 HRG), fehlt es damit an einer klaren Einbettung in hochschulpolitische Leitlinien, die etwa zum Wandel tradierter Nachweispraktiken und Auswahlkriterien in Berufungsverfahren (Kleinmann/Hückstädt 2018) beitragen könnte. Richtungsweisend erscheint deshalb eine verstärkte strategische Auseinandersetzung im Dialog zwischen Bund, Ländern und weiteren Stakeholdern (z. B. Stiftung Akkreditierungsrat, Wissenschaftsrat, Hochschulrektorenkonferenz und Freier Zusammenschluss von Studierendenschaften), in die auch Fachgutachten und Untersuchungen zur Lehrentwicklung und Lehrqualität einfließen sollten, um die Konsensbildung zu unterstützen und die Strategieentwicklung im Sinne einer Aufwertung der Lehre voranzutreiben.

93 <https://www.gwk-bonn.de/themen/foerderung-von-hochschulen/innovation-in-der-hochschul-lehre/qualitaetspakt-lehre>.

Wie die Länderbeispiele zudem verdeutlichen, können strategische Leitlinien wiederum die Einrichtung hochschulübergreifender Strukturen begünstigen, das heißt, Plattformen für Austausch und Kollaboration zu etablieren. Dabei kann sowohl intermediären, fachübergreifenden Einrichtungen wie in Irland und Schottland als auch disziplinspezifischen Förderinitiativen wie in Norwegen eine tragende Rolle zukommen, um Rahmenkonzepte für die Förderung von Lehrentwicklung und Lehrqualifizierung zu erarbeiten, Lehrinnovationen zu unterstützen und Beispiele guter Praxis zu verbreiten. Vergleichbare Ansatzpunkte sind in Deutschland insbesondere mit der *Stiftung für Innovation in der Hochschullehre*, mit den landesweiten hochschuldidaktischen Zentren und OER-Portalen sowie übergreifenden Plattformen wie dem *Hochschulforum Digitalisierung* gegeben – allerdings wird hier jeweils nur ein eingeschränktes Aufgabenspektrum abgedeckt und weitgehend unabhängig voneinander agiert. Eine stärkere Verknüpfung beziehungsweise eine übergeordnete zentrale Anlaufstelle nach dem Vorbild von Irland oder Schottland könnte dagegen nicht nur die Einbindung und Mitwirkung aller Hochschulen und Hochschulmitglieder erleichtern, sondern auch die Möglichkeit bieten, gemeinsame Standards zu erarbeiten und ausgewählte Entwicklungsthemen zusammen voranzutreiben.

Im Hinblick auf die institutionelle Verankerung wird im Vergleich mit den untersuchten Länderbeispielen schließlich deutlich, dass die Weiterbildungsangebote an deutschen Hochschulen nicht nur weniger standardisiert ausfallen, sondern auch die Idee der kontinuierlichen professionellen Weiterentwicklung auf unterschiedlichen Karrierestufen bis hin zur Lehre als Führungsaufgabe kaum umgesetzt ist. Hierfür wäre eine Verständigung auf hochschulübergreifende Rahmenkonzepte und Akkreditierungsverfahren notwendig, die etwa an den länderspezifischen Rahmenkonzepten für hochschuldidaktische Zertifikate und bestehenden Qualitätsstandards der *Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik* (dghd)⁹⁴ ansetzen könnte. Die Länderbeispiele legen dabei auch eine verstärkte Verankerung von bestehenden SoTL-Initiativen⁹⁵ nahe, genauso wie sie die Frage nach der professoralen Ausstattung von Lehr-Lernzentren aufwerfen, um Supporteinrichtungen nicht auf Serviceleistungen zu beschränken und die in den europäischen Leitlinien geforderte forschungsbasierte Lehrentwicklung im Sinne von „Hochschuldidaktik als Wissenschaft“ (Rhein/Wildt 2023) voranzutreiben. Jenseits der Weiterbildung zeigt sich im Vergleich mit den Länderbeispielen nicht zuletzt noch eine Leerstelle in punkto Anerkennung von Lehrleistungen, da zwar Anreize wie Lehrpreise an deutschen Hochschulen sehr weit verbreitet sind, Fel-

⁹⁴ Hierzu: <https://www.dghd.de/praxis/standards-fuer-die-praxis/>.

⁹⁵ Hierzu: die SoTL-Aktivitäten an deutschen Hochschulen: <https://www.uni-paderborn.de/uni-versitaet/bildungsinnovationen-hochschuldidaktik/sotl/>.

lowships aber allenfalls als Instrument externer Förderinstanzen wie dem Stifterverband⁹⁶ zum Einsatz kommen. So wäre zu prüfen, inwieweit in Deutschland eigene Anerkennungsverfahren wie in Norwegen oder eine Orientierung an international verbreiteten Auszeichnungen wie in Schottland dazu beitragen könnten, Lehrerfahrungen und -qualifikationen strukturiert zu dokumentieren, transparent zu machen und in ihrer Karriererelevanz aufzuwerten.

Auch wenn keine direkte Übertragung der Länderbeispiele auf Deutschland möglich ist, bieten sie insgesamt vielschichtige Impulse für den Dialog zur Lehrentwicklung, der sowohl an den einzelnen Hochschulen, genauso wie hochschulübergreifend und unter Einbezug der hochschulpolitischen Akteurinnen und Akteure zu führen wäre. Zugleich könnte auch der Austausch mit internationalen Expertinnen und Experten hilfreich sein, um Erfahrungen aus dem Europäischen Hochschulraum direkt in den Dialog einzubeziehen und den Blick von außen auf das deutsche Hochschulsystem für weitergehende Entwicklungsimpulse zu nutzen.

Implikationen für künftige Forschung

Im Hinblick auf die Lehre als Gemeinschaftsaufgabe bleibt zum Abschluss zu bilanzieren, dass das Zusammenspiel der zum Zweck der Analyse getrennten Ebenen bei den ausgewählten Länderbeispielen in unterschiedlichem Maße deutlich wird. Klar erkennbar ist die Verknüpfung zwischen den hochschulpolitischen Leitlinien, hochschulübergreifenden Strukturen und der institutionellen Verankerung im Fall von Norwegen, wo die besonders weitgehenden Vorgaben des zuständigen Ministeriums sowohl mit der analysierten hochschulübergreifenden Förderinitiative als auch mit den an den Hochschulen verankerten Weiterbildungsangeboten sowie Anerkennungs- und Anreizsystemen korrespondieren. In Irland und Schottland ist dagegen zumindest die Verbindung zwischen den hochschulübergreifenden Plattformen und der institutionellen Verankerung von Lehrentwicklung an den Hochschulen etwas weniger sichtbar, da sich hier lediglich punktuelle Verweise auf übergreifende Rahmenkonzepte und Fördermöglichkeiten finden lassen. Insgesamt legen zudem die Evaluationsberichte zu den hochschulübergreifenden Strukturen, genauso wie die Interviews mit Expertinnen

96 Das 2022 abgeschlossene Förderprogramm des Stifterverbands (<https://www.stifterverband.org/lehrfellows>) war im Unterschied zu den Länderbeispielen nicht auf die bilanzierende Würdigung von Gesamtleistungen in der Lehre angelegt, sondern umfasste die Förderung bestimmter Lehrinnovationsvorhaben und die Vernetzung von Lehrfellows, die künftig im „Netzwerk der Fellows für Innovationen in der Hochschullehre“ fortgeführt werden soll (<https://stiftung-hochschullehre.de/projekt/lehrfellows/>).

und Experten nahe, dass nicht nur die Nachhaltigkeit der aufgebauten Strukturen eine andauernde Herausforderung ist, sondern auch die weitere Verbreitung von Wissensressourcen und Praxisbeispielen mittels stärkerer Einbindung der Lehrenden noch auszubauen wäre.

Für weitergehende Untersuchungen legt dies nahe, die Ergebnisse der vorliegenden Studie nicht nur mit Hilfe vertiefter Recherchen und durch den Einbezug weiterer Stakeholder-Perspektiven zu validieren. Vielmehr wäre noch gezielt zu analysieren, inwieweit die Umsetzung der Förderung von Lehrentwicklung gelingt und die Zielgruppe der Lehrenden erreicht. Dies würde bedeuten, die bisher ausgeklammerte Mikro-Ebene der Lehr-Lernpraktiken in den Blick zu nehmen und der Umsetzung der identifizierten Steuerungsinstrumente beispielsweise anhand von Fallstudien nachzugehen. Neben dieser erweiterten Analyse internationaler Entwicklungen steht für den weitergehenden Vergleich auch eine systematische Erfassung der bestehenden Förderung von Lehrentwicklung in Deutschland aus. So wäre eine auf Recherchen und Befragungen gestützte Bestandsaufnahme anzustoßen, die das für diesen Beitrag entwickelte Analyseschema auf Bundes- und Länderebene anwendet, um hochschulpolitische Leitlinien und Stakeholder, hochschulübergreifende Förderinitiativen und Plattformen, ebenso wie institutionell verankerte Supporteinrichtungen sowie Anerkennungs- und Anreizsysteme untersucht. Ergänzt um Daten zu Personalstrukturen und Finanzressourcen könnten die Ergebnisse nicht nur als Basis für den hochschulpolitischen Stakeholder-Dialog dienen, sondern auch im hochschulübergreifenden Austausch im Sinne von Benchlearning aufgegriffen werden.

Literatur

- Andersen Helseth, I.; Alveberg, C.; Ashwin, P.; Bråten, H.; Duffy, C.; Marshall, S.; Oftedal, T.; Reece, R. J. (2019): *Developing Educational Excellence in Higher Education. Lessons learned from the establishment and evaluation of the Norwegian Centres for excellence in Education (SFU) initiative*. NOKUT. https://www.nokut.no/siteassets/sfu/developing-educational-excellence-in-higher-education_2019.pdf.
- Austen, L.; Jones Devitt, S. (2019): *Student guide to using evidence*. QAA Scotland. <https://www.enhancementthemes.ac.uk/explore-the-enhancement-themes/evidence-for-enhancement/student-engagement-and-demographics/students-using-evidence>.
- Austen, L.; Jones Devitt, S. (2020): *Staff guide to using evidence*. QAA Scotland. <https://www.enhancementthemes.ac.uk/explore-the-enhancement-themes/evidence-for-enhancement/optimising-existing-evidence/staff-guide-to-using-evidence>.
- Austen, L.; Jones Devitt, S. (2023): *Evaluation for All. The Scottish Enhancement Themes*. QAA Scotland. <https://www.enhancementthemes.ac.uk/docs/ethemes/conference/keynote-evaluation-for-all-the-scottish-enhancement-themes.pdf>.

- Bosse, E.; Würmseer, G.; Krüger, U. (2020): Lehrentwicklung als organisationaler Veränderungsprozess. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung* 15/4, 135–156. <https://doi.org/10.3217/zfhe-15-04/08>.
- Bunescu, L.; Gaebel, M. (2018): *National Initiatives in Learning and Teaching in Europe. A report from the European Forum for Enhanced Collaboration in Teaching (EFFECT) project*. Brüssel. European University Association. <https://eua.eu/downloads/publications/national%20initiatives%20in%20learning%20and%20teaching%20in%20europe.pdf>.
- DAAD (2021): *Irland. Daten und Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2021*. <https://www.daad.de/de/laenderinformationen/europa/irland/artikel-analysen/>.
- Damşa, C.; Lange, T. de; Elken, M.; Esterhazy, R.; Fosslund, T.; Frølich, N.; Hovdhaugen, E.; Maassen, P.; Nerland, M.; Nordkvelle, Y. T.; Stensaker, B.; Tømte, C.; Vabø, A.; Wiers-Jenssen, J.; Aamodt, P. O. (2015): *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning*. NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2360199>.
- Diku (2019): *Centres for Excellence in Education. Call for proposals 2019*. Norwegian Agency for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education.
- Førland, O.; Roxå, T. (2023): Establishing reward systems for excellence in teaching. The experience of academics pioneering a reward system. *European Journal of Higher Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/21568235.2023.2214713>.
- Førland, O.; Vandvik, V.; Andersson, R. (2016): The story of bioCEED or how to grow a SoTL culture from scratch. *Proceedings of The 38th ANNUAL EAIR FORUM*. <https://portal.research.lu.se/en/publications/the-story-of-bioceed-or-how-to-grow-a-sotl-culture-from-scratch>.
- Gaebel, M.; Zhang, T. (2018): *Trends 2018. Learning and teaching in the European Higher Education Area*. <https://eua.eu/resources/publications/757:trends-2018-learning-and-teaching-in-the-european-higher-education-area.html>.
- Hattke, F.; Frost, J. (2018): Governance of Teaching and Learning in Higher Education. In: *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Dordrecht: Springer, 1–7. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_549-1.
- Henard, F. (2017): *Review of the National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning*. <https://hea.ie/assets/uploads/2017/04/Review-of-the-National-Forum-for-the-Enhancement-of-Teaching-and-Learning-2.pdf>.
- Hunt, C. (2011): *National Strategy for Higher Education to 2030*. <https://www.gov.ie/en/publication/072a65-national-strategy-for-higher-education-to-2030/>.
- Kemp, N.; Lawton, W. (März 2021): *A strategic analysis of the Scottish higher education sector's distinctive assets: An update*. British Council Scotland. https://scotland.britishcouncil.org/sites/default/files/240321_strategic_analysis_of_scotlands_higher_education_sectors_distinctive_assets.pdf.
- Kleinmann, B.; Hückstädt, M. (2018). Auswahlkriterien im Berufungsverfahren: Universitäten und Fachhochschulen im Vergleich. *Beiträge zur Hochschulforschung* 40, 20–47.
- Kottmann, A.; Huisman, J.; Brockerhoff, L.; Cremonini, L.; Mampaey, J. (2016): *How Can One Create a Culture for Quality Enhancement? Final Report*. Center for Higher Education Policy Studies; CHEGG.
- Kottmann, A.; Westerheijden, D.; van der Meulen, B. (2020): *Learning from Innovations in Higher Education: Evaluation of innovation impacts of the Norwegian Centres for Excellence in Education initiative*. Enschede. Center for Higher Education Policy Studies.
- Merk, M.; Rütter, J.; Knauf, A.-K.; Preiß, J.; Kraut, M. (2022): *Ergebnisse der Online-Umfrage „Die Perspektive von hochschuldidaktisch Verantwortlichen auf Hochschuldidaktik. Eine deutschlandweite Befragung des BMBF-Projekts HoDaPro“*. <https://www.hul.uni-hamburg.de/forschung/projektarchiv/hodapro/ergebnisbericht-hodapro-umfrage.pdf>.
- Minister for Further Education, Higher Education and Science. (2019/20): *Scottish Funding Council. Letter of Guidance 2019–20*. <https://www.sfc.ac.uk/about-us/letter-guidance/>.

- Ministry of Education and Research (Hrsg.) (2017): *Meld. St. 16 (2016–2017): Quality Culture in Higher Education*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae30e4b7d3241d5bd89db69fe38f7ba/en-gb/pdfs/stm201620170016000engpdfs.pdf>.
- National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education (Hrsg.) (2015): *Mapping Professional Development Pathways for Those Who Teach in Irish Higher Education. Where are we now and where do we want to go? National Resource Hub*. <https://hub.teachingandlearning.ie/resource/mapping-professional-development-pathways-for-those-who-teach-in-irish-higher-education-where-are-we-now-and-where-do-we-want-to-go/>.
- National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education (Hrsg.) (2016a): *National Professional Development Framework for All Staff Who Teach in Higher Education*. <https://hub.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2021/06/NF-2016-National-Professional-Development-Framework-for-all-Staff-Who-Teach-in-Higher-Education.pdf>.
- National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education (Hrsg.) (2016b): *Some Key European and National Teaching and Learning Policy and Practice Documents*. <https://hub.teachingandlearning.ie/wp-content/uploads/2021/06/NF-2016-Some-Key-European-and-National-Teaching-and-Learning-Policy-and-Practice-Documents.pdf>.
- National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education. (2021): *Next Steps for Teaching and Learning: Moving Forward Together*. <https://www.teachingandlearning.ie/vital/nextsteps/>.
- Norwegian Ministry of Education and Research (Hrsg.) (2022): *Long-term plan for research and higher education 2023–2032: Meld. St. 5 (2022–2023) Report to the Storting (white paper)*. <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/meld.-st.-5-20222023/id2931400/?ch=1>.
- QAA Scotland. (2017): *Enhancement-led Institutional Review Handbook*. https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/reviewing-he-in-scotland/elir4-handbook-2017.pdf?sfvrsn=178af581_20.
- Reichert, S. (2024): Höherbewertung der Lehre als Kulturwandel im Hochschulsystem? Internationale Wegweiser für eine „Währungsreform“ in der deutschen Hochschulentwicklung. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule gestalten. Dimensionen der politischen Steuerung und Konzepte*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 165–188.
- Rhein, R.; Wildt, J. (Hrsg.) (2023): *Hochschulbildung: Band 5. Hochschuldidaktik als Wissenschaft. Disziplinäre, interdisziplinäre und transdisziplinäre Perspektiven*. Bielefeld. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839461808>.
- Rome Ministerial Communiqué (2020): *Annex III: Recommendations to National Authorities for the Enhancement of Higher Education Learning and Teaching in the EHEA*. https://www.ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique_Annex_III.pdf.
- Slette, A. L.; Bråten, H. (2019, 25. August): *Encouraging Collaboration in the field of Quality Assurance and Quality Enhancement*. EAIR 41th Annual Forum in Leiden, The Netherlands. https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/braten_slette_encouraging-collaboration-in-the-field-of-quality-assurance-and-quality-enhancement-2019.pdf.
- Wissenschaftsrat (2017): *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier*. Halle/Saale. https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6190-17.pdf?__blob=publicationFile&v=2.
- Zhang, T. (2022): *National Developments in Learning and Teaching in Europe. A report from the Leadership and Organisation for Teaching and Learning at European Universities (LOTUS) project*. Brüssel: European University Association. https://eua.eu/downloads/publications/lotus%20report_2022_fin2.pdf.

Teil II: **Perspektiven**

Michael Schemmann

Konzepte der Analyse von Hochschulgovernance im Wandel

Von den „Many pathways of academic coordination“ zur „Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen“

Einleitung

Die Befassung mit der Steuerung von Hochschulen ist zu einem Dauerthema der Soziologie, der Politikwissenschaft, der Hochschulforschung und nicht zuletzt auch der Erziehungswissenschaft avanciert (Stang/Becker 2022; Becker 2022).

Als jüngstes Beispiel für die Intensität und Innovativität der Forschung in diesem Bereich sei verwiesen auf die *DFG Forschungsgruppe Multipler Wettbewerb im Hochschulsystem*, die über soziologische und wirtschaftswissenschaftliche Zugänge versucht, das Verständnis vom multiplen Wettbewerb in Hochschulen zu steigern (Krücken 2021). Dabei wird davon ausgegangen, dass neben klassischen Wettbewerbssituationen noch weitere Wettbewerbe hinzugetreten sind und den Wandel beziehungsweise die Steuerung des Hochschulwesens wesentlich prägen. Zudem steigern sich auch die Interdependenzen zwischen den einzelnen Wettbewerben. Es sei

ein breiterer Blick erforderlich, um zu erfassen, wie individuelle und kollektive Akteure, also Wissenschaftler*innen und Hochschulen, gleichzeitig in mehrere ineinander geschachtelte und interdependente Wettbewerbe eingebunden sind (Krücken et al. 2021, 90).

Spätestens seit den 1970er Jahren sind Überlegungen und Modelle gereift, die weg von dem klassischen Steuerungsverständnis linearer Steuerung sich hin zu komplexeren Modellen und Ansätzen entwickeln. Während klassische Modelle von einem Steuerungssubjekt, Steuerungsobjekt, Steuerungsziel und Steuerungsinstrument ausgehen, berücksichtigen komplexe Modelle eine Vielzahl von Akteurinnen und Akteuren sowie Absichten, die steuernd einwirken (Schemmann 2014).

Hinsichtlich der komplexeren Steuerungsüberlegungen wird insbesondere der Beitrag von Clark immer wieder hervorgehoben (Clark 1979). Gleichwohl haben sich seither Überlegungen zur Analyse der Steuerung immer wieder verändert.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, Modelle zu diskutieren, die sich seit den Überlegungen Clarks und unter Rückgriff auf seine Überlegungen entwickelt ha-

ben, um dabei auch jüngste Herausforderungen der Hochschulsteuerung in den Blick zu nehmen.

Der Anfang wird, wie bereits gesagt, bei Clarks Überlegungen zur Handlungskoordination in Universitäten gesucht. Als Weiterentwicklung soll sodann Schimanks Überlegung zum sogenannten Governance-Equalizer fokussiert werden. Daran anschließend steht Brüsemeisters Entwurf im Blick, der organisationstheoretisch gestützt und sich unter anderem auf Schimank bezieht. Den Schlusspunkt in diesem Beitrag setzt schließlich ein jüngst vorgelegtes Instrument zur Analyse der Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen.

Wege der akademischen Koordination nach Clark

In seinem 1979 erschienen Aufsatz zur Handlungskoordination in Hochschulen nimmt Clark die Tatsache, dass Hochschulen polyzentrisch strukturiert sind, als einen Ausgangspunkt. So seien Fakultäten, Professuren und andere Betriebssegmente der Hochschulsysteme um eine große Anzahl unterschiedlicher Fachgebiete herum organisiert (Clark 1979, 252).

Da diese einzelnen Teile nur lose gekoppelt seien, werde auch die Herstellung von Ordnung zu einem schwierigen Problem. So seien mithin auch Gruppen, die üblicherweise nicht Teil von Koordination betrachtet werden, an der Herstellung von Ordnung beteiligt. Gleichsam nimmt Clark vier zentrale Wege der Koordination in den Blick: die Koordination durch Bürokratie, durch Profession, durch Politik und durch Markt. Alle vier seien in allen nationalen Hochschulsystemen vertreten, allerdings in unterschiedlicher Stärke und Kombination.

Bei der *bürokratischen Koordination* stellt Clark fest, dass die Mittel bekannt seien und sich in den formalen Verwaltungsstrukturen der Institutionen und Systeme widerspiegeln. Die Verwaltungsstrukturen würden auch umfassend ausgedehnt und so erhalte diese Art der Koordination mehr Bedeutung:

Thus our administrative frameworks grow taller from layering, wider from jurisdictional expansion, crammed with more people through personnel enlargement, filled with more expertise through administrative specialization, and equipped with massive bodies of regulations through the expansion of rules. (Clark 1979, 255)

Die *professionelle Koordinierung* bezieht sich zunächst darauf, dass Professorinnen und Professoren sowohl auf nationaler Ebene als auch auf lokaler Ebene in Koordinationsprozesse einbezogen sind. Dabei basiert die Einbeziehung auf der Fachkompetenz und ist in den Gruppenbeziehungen verwurzelt. So ist es den Professorinnen und Professoren möglich, auf verschiedenen Ebenen zu regieren.

This form of coordination may be called professional (especially if one is feeling benign), or it may be termed academic oligarchy (if one is a little sharp about it), or it may be labeled control of academic barons or even academic Mafia (if one is particularly put out). (Clark 1979, 256)

Hinsichtlich der *politischen Koordination* fokussiert sich Clark auf reguläre politische Repräsentantinnen und Repräsentanten, auf externe politische Interessengruppen sowie auf interne Gruppen.

Dabei stellt er fest, dass der Einfluss der gewählten Repräsentantinnen und Repräsentanten sowie von Spitzenbeamtinnen und Spitzenbeamten, die in wichtige Ämter kommen, zunimmt. Zudem werde Hochschule auch zunehmend ein Feld der Parteipolitik. „More issues in higher education are divided along the lines of party politics, legislative coalitions, and power exchanges among central executives.“ (Clark 1979, 258)

In den letzten Jahren sei zudem auch der Einfluss von externen Interessengruppen stärker geworden. So hätten etwa bestimmte Organisationen bestimmter Berufsgruppen ein Beteiligungs- und Repräsentationsrecht bei nationalen Entscheidungsprozessen zur Hochschulpolitik (Clark 1979, 259).

Und schließlich sei auch die Bedeutung interner Gruppen in den letzten Jahren gewachsen:

This ‘participation’ phenomenon has been particularly strong during the 1970s in Western Europe, with institutions in West Germany and Denmark most notably affected by new participation rights and privileges for junior faculty, students and nonacademic personnel. (Clark 1979, 259, H.i.O.)

Mit Blick auf die *Marktkoordinierung* konzentriert sich Clark auf die Unterformen Verbrauchermarkt, Arbeitsmarkt und institutionellem Markt.

Der Verbrauchermarkt im Hochschulsystem ist wesentlich an den Begriff der Studiengebühren gebunden. Dabei ist die Wahl der Verbraucherinnen und Verbraucher, in diesem Fall der Studierenden, der zentrale Punkt (Clark 1979, 261).

Der Arbeitsmarkt, bei dem Arbeitskräfte ihre Fähigkeiten gegen Geld anbieten, ist ebenfalls relevant für das Hochschulsystem:

[...] hence faculty and administrative employment constitute such markets. Here, again, this form of market is used heavily by some systems and lightly by others, but it always exists to some degree. (Clark 1979, 261)

Der institutionelle Markt, sofern er im Hochschulsystem besteht, wird über Prestige geregelt, das heißt, er beschreibt den Wettbewerb der Hochschulen um Prestige.

Thus, if there is an institutional market in higher education, its apparent coin is prestige. State authority tries to govern the relations among institutions by manipulating that element. (Clark 1979, 262)

Clark geht nun davon aus, dass es jenseits der vier benannten Haupttypen eine Reihe verschiedener Mischformen gibt, wobei auch die Verknüpfung von so gegensätzlichen Formen wie Bürokratie und Markt denkbar ist. Die vielfältigen Aufgaben und Interessen, die den akademischen Systemen innewohnen, ließen sich über die vielen verschiedenen Wege am besten lösen. Damit seien Pluralität und Vielfalt wichtige Punkte:

It is better to think of a plurality of pathways of coordination and of the respective contributions of multiple elements. And it is much more useful to search for the ways in which such elements are reconciled with one another than to urge a single form to the exclusion of others. (Clark 1979, 266)

Es sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass Clark an anderer Stelle eine Typologisierung der Hochschulsteuerung mittels des sogenannten Dreiecks der Koordination, bestehend aus akademischer Oligarchie, Markt und Staat vorgelegt hat (Clark 1983), welches zu einem späteren Zeitpunkt um die Dimension Organisation erweitert wurde (Clark 1998).

In späteren Arbeiten hat sich Clark dann auch in programmatischer Weise mit der unternehmerischen Universität auseinandergesetzt. Diese gelte es herzustellen, nicht zuletzt um durch die Transformation neue Grundlagen für Kollegialität, Autonomie und Erfolg zu legen (Clark 1998; Clark 2001).

In der Folge hat Schimank die Steuerungsdiskussion dann gebündelt, in dem er einen Entwurf mit fünf Dimensionen vorgelegt hat.

Governance-Regime nach Schimank

In einem Beitrag aus dem Jahre 2000 hat Schimank einen Entwurf zur Abbildung von Governance-Regimen entlang von fünf Dimensionen vorgelegt (Schimank 2000). Als solches sieht er vor:

staatliche Regulierung der Hochschulen, Außensteuerung der Hochschulen durch den Staat oder durch andere Akteure, an die er Steuerungsbefugnisse delegiert, akademische Selbstorganisation der Hochschulen, hierarchische Selbststeuerung der Hochschulen und Konkurrenzdruck in und zwischen Hochschulen (Schimank 2007, 238).

Grundlegend für das handelnde Zusammenwirken durch die Dimensionen sind drei Akteurinnen und Akteure: Hochschulen, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler und Mitglieder der wissenschaftlichen Profession sowie staatliche beziehungsweise staatliche lizenzierte Akteurinnen und Akteure. In Kürze bringt Schimank dieses auf die Formel: „Organisation – Profession – Staat“ (Schimank 2007, 240).

Im Einzelnen bezieht Schimank die staatliche Regulierung als hierarchische Steuerung von Verhalten durch klare Regelungen. Beispielhaft verweist er auf haushaltsrechtliche Vorschriften. Die Außensteuerung hingegen wird durch staatlich legitimierte Akteurinnen und Akteure vorgenommen und stellt ebenfalls eine Form der hierarchischen Steuerung dar. Allerdings erfolgt diese beispielsweise über Zielvereinbarungen, so dass die Ziele vorgegeben werden, der Weg zum Ziel hingegen nicht (Schimank 2007, 241).

Darüber hinaus basiert die akademische Selbstorganisation auf „[...] einer durch geteilte kognitive Orientierungen geprägten und innerhalb von Hochschulen hierarchisch und formell auch polyarchisch eingebetteten Gemeinschaft“ (Schimank 2007, 241).

Hierarchische Selbststeuerung bezieht sich zunächst auf innerorganisationales Leitungspersonal wie Rektorinnen und Rektoren oder Dekaninnen und Dekanen. „Sie wirkt intraorganisatorisch darauf hin, dass sich die Hochschule als ein korporativer Akteur verhält“ (Schimank 2007, 241–242).

Zuletzt sieht Schimank bei Konkurrenzdruck den Markt „[...] als elementaren Mechanismus sozialer Ordnungsbildung, also auf Tausch und Verhandlung auf der Basis wechselseitiger Beobachtung und unter Nutzung von Einflusspotentialen“ (Schimank 2007, 242).

Die fünf Dimensionen sind zudem als Schieberegler konzipiert worden, so dass jede Dimension nicht nur dichotomisierend eingesetzt, sondern auch herauf- und heruntergefahren werden kann. Hierfür wurde auch der Begriff des Governance-Equalizers oder Governance-Reglers geprägt (Schimank 2007, 239). Mit Blick auf die empirische Operationalisierung ist der Equalizer auch in international-vergleichenden Studien eingesetzt worden (de Boer et al. 2007). Wir konzentrieren uns hier beispielhaft auf die Operationalisierung von Heinze et al. (2011).

Im Interesse der drei Autoren steht der Formwandel von Staatlichkeit im Hochschulsystem. Sie unterscheiden dabei das *Selbstverwaltungsmodell* und das *Managementmodell* als zwei typische Governance-Regime, die auf einem Kontinuum als Pole darzustellen sind. Das Selbstverwaltungsmodell ist durch die wissenschaftlichen Professionen geprägt, während das Managementmodell ein nach dem Modell des New Public Management reformiertes Governance-Regime darstellt (Heinze et al. 2011, 122). Die Fragestellung der Studie zielt darauf, wie das deutsche Hochschulsystem aktuell zu kennzeichnen sei. Drei Optionen werden

ausgewiesen: Es kann dem Selbstverwaltungsmodell ähneln, es kann es sich dem Managementmodell angenähert haben, oder es können sich Mischformen ausgebildet haben. Die Autoren kennzeichnen die jeweiligen Governance-Regime mithilfe von Governance-Mechanismen im Anschluss an Schimank (2009) Um diese Governance-Mechanismen nun zu operationalisieren, wählen die Autoren das Verfahren, „den einzelnen Governance-Mechanismen konkrete neue Steuerungsimpulse zuzuweisen und aufzuzeigen, welche Kompetenzen die monokratischen Leitungsorgane, die Kollegialorgane und die Ministerialverwaltung innehaben“ (Heinze et al. 2011, 129).

Als Operationalisierung ergibt sich folgende Systematik (siehe Tabelle 1):

Tab. 1: Operationalisierung der Governance-Mechanismen (Heinze et al. 2011, 130).

Governance-Mechanismen	Operationalisierung
Staatliche Regulierung	Kompetenzen der Ministerialverwaltung Kameralistik oder Globalbudget
Akademische Selbstorganisation	Kompetenzen des Senats Kompetenzen des Konzils Kompetenzen der Fakultätsräte
Zielbezogene Außensteuerung durch externe Stakeholder	Einführung von Hochschulräten Kompetenzen von Hochschulräten Zusammensetzung von Hochschulräten Zielvereinbarungen zwischen Staat und Hochschulen Formelgebundene Mittelvergabe zwischen Staat und Hochschulen
Hierarchisch-administrative Selbststeuerung	Kompetenzen des Rektors Kompetenzen der Dekane Professionalisierung der Administration Hochschulinterne Zielvereinbarungen Hochschulinterne formelgebundene Mittelvergabe Evaluationsverfahren für Forschung und Lehre
Wettbewerb	Zielvereinbarung zwischen Staat und Hochschulen Formelgebundene Mittelvergabe zwischen Staat und Hochschulen Hochschulinterne Zielvereinbarungen Hochschulinterne formelgebundene Mittelvergabe Leistungsorientierte Vergütung (W-Besoldung) Evaluationsverfahren für Forschung und Lehre Studiengebühren Hochschulrankings

Hinsichtlich der Akteurinnen und Akteure, die ausgewiesen werden, handelt es sich um weithin „klassische“ Akteurinnen und Akteure. Genannt werden die Ministerialverwaltung, der Senat, das Konzil, Fakultätsräte und -rätinnen, Rektoren und Rektorinnen, Dekane und Dekaninnen, Verwaltung, Professoren und Professorinnen und indirekt Serviceagenturen. Ferner ist mit dem Hochschulrat ein neu hinzugetretener Akteur zu nennen. Aber gerade hinsichtlich der jüngeren Entwicklung im Hochschulbereich werden entsprechende Akteurinnen und Akteure nicht einbezogen. Zu nennen sind die Entwicklungen auf europäischer Ebene, die mit der Bologna-Reform oder dem Europäischen Hochschulraum die Bedeutung der Europäischen Union, aber auch der Kultusministerkonferenz als relevante Akteurinnen im Hochschulbereich gesteigert haben.

Governance Dimensionen nach Brüsemeister

Während die Arbeiten am Governance-Regler von Schimank zu einer weiteren Spezifizierung der Governance Dimensionen führte, suchte Brüsemeister mit einem Entwurf von fünf Dimensionen die Diskussion zu erweitern und auch die Governance-Dimensionen für andere Forschungsarbeiten jenseits der Hochschulforschung zu öffnen. Dabei entwickelte Brüsemeister den erneuerten Governance-Regler induktiv aus empirischem Material, das im Kontext eines Forschungsprojektes auf kommunaler Ebene erhoben wurde (Brüsemeister 2019, 36). In der Folge wurden die Dimensionen auch durch soziologische und organisationstheoretische Überlegungen abgesichert.

Brüsemeister weist für den erneuerten Governance-Regler ebenfalls fünf Dimensionen aus. Als solches werden Profession, Organisation, Politik, Wissen und Sichtbarkeit fokussiert. Die einzelnen Regler werden verstanden als Regelungsgebiete, die wiederum als Räume verstanden werden, in denen gehandelt werden kann.

Ein Akteur kann sich einen Handlungsraum eröffnen, in dem er zusammen mit anderen Akteuren in Aushandlungen einsteigt. Ein Regelungsbereich kann jedoch auch verschlossen bleiben, wenn Aushandlungen unterbleiben. (Brüsemeister 2019, 37)

Mit Blick auf den Regler *Profession* gehe es kurz gefasst darum, dass über Professionsgrenzen hinweg gemeinsam gearbeitet werde (Brüsemeister 2019, 37). Dabei schließen die Überlegungen an eine weiten Professionsbegriff an, der sich auf Aspekte der gemeinsamen Selbstbeschreibung einer beruflichen Gemeinschaft und der Orientierung an Fachstandards bezieht. Auch wenn Professionen im Wettbe-

werb zueinander stehen, geht es um die Verständigung zwischen den Professionen und die Vermeidung von Einseitigkeiten (Niedlich et al. 2017, 6).

Der Regler *Organisation* umfasst den Regelungsbereich, dem Vorhaben eine offene oder geschlossene Form zu geben (Brüsemeister 2019, 37). In der theoretischen Fundierung wird an Luhmann angeschlossen, wonach Organisationen dazu dienen, Ziele zu bearbeiten und zu konkretisieren. „Anders formuliert könnte sich der Regler Organisation damit auf die Funktion beziehen, kollektives und zielgerichtetes Handeln zu ermöglichen“ (Niedlich et al. 2017, 6).

Politik als Regler sieht vor, einen politischen Willen für ein Programm zu mobilisieren (Brüsemeister 2019, 37). Dabei eröffnet ein erneuter Anschluss an Luhmann die Möglichkeit, nicht nur auf politische Institutionen wie beispielsweise das Parlament zu blicken, sondern auch Hochschulgremien oder Entscheidungsträger in Hochschulen in den Blick zu nehmen. Zudem wird der Regelungsbereich nicht nur auf hierarchische und formale Prozesse bezogen, sondern auch auf partizipative und informelle Prozesse (Niedlich et al. 2017, 5).

Hinsichtlich des Reglers *Wissen* geht es um die Bündelung und Verfügbarkeit von relevantem Wissen (Brüsemeister 2019, 37). Dabei rücken zwei Aspekte in den Blick. Einerseits geht es hierbei um die Voraussetzung von wechselseitig geteiltem Wissen zur erfolgreichen Handlungskoordination. Andererseits wird auch der Beitrag des Wissens zur Steuerung beziehungsweise zur Initiierung von Handlung fokussiert (Niedlich et al. 2017, 7).

Schließlich zielt der Regler *Sichtbarkeit* auf den Regelungsbereich, Öffentlichkeit zu erzeugen (Brüsemeister 2019, 37). Dabei geht es um Öffentlichkeit innerhalb und außerhalb der Organisation. Es geht darum, „[...] Themen, Meinungen sowie Handlungsweisen und -resultate zu beobachten und darauf zu reagieren“ (Niedlich et al. 2017, 8).

In summa bleibt festzuhalten, dass Brüsemeisters Entwurf von fünf Dimensionen die Diskussion erweitert hat und für Untersuchungen jenseits der Hochschulforschung aufschließen kann.

Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen

Nicht zuletzt seit der Verabschiedung der AGENDA 2030 und den sogenannten Sustainable Development Goals (SDGs) ist die Institutionalisierung von Nachhaltigkeit in der Gesellschaft und damit auch im Hochschulsystem zu einem zentralen Entwicklungsfokus avanciert. Dass Nachhaltigkeit auch im Zusammenhang der Brundtland-Kommission und der Rio-Konferenz 1992 schon auf der internationalen Agenda stand, sei hier vernachlässigt (Brundtland 1987). Hochschuleinrichtun-

gen wird eine herausragende Rolle in diesem Prozess der umfassenden gesellschaftlichen Transformation zugeschrieben:

It has been pointed out that this requires a fundamental change in the culture, purpose, policy, and practice of HEI (Higher Education Institutions, M. S.) and a transversal, inter- and transdisciplinary approach, integrating the core HEI domains of teaching research, campus operations and outreach. (Niedlich et al. 2020, 1)

Wenngleich es Hinweise darauf gibt, dass sich durchaus Fortschritte bei der umfassenden und ganzheitlichen Transformation von Hochschulen hin zu Nachhaltigkeit einstellen, so zeigen sich auch Hinweise darauf, dass die Orientierung an und Einbeziehung von SDGs lückenhaft vollzogen wird (Niedlich et al. 2020, 2). Umso mehr stellt sich die Frage, wie sich dieser Prozess in den Hochschulen steuern lässt. In diesem Kontext ist in Anlehnung an Brüsemeisters Überlegungen zum Governance-Regler ein Instrument entwickelt worden, das die Governance von Nachhaltigkeitstransformation unterstützt. Der Governance-Regler wird als Analyseheuristik verwendet, um die Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen in den Blick zu nehmen.

Entwickelt im Rahmen des Projektes HOCH-N¹, zielt das Instrument darauf ab, analytische Einsichten und auch Handlungswissen zur Steuerung zu generieren. Dabei ist das Instrument so gestaltet, dass neben einer grundsätzlichen Definition der Dimension des Reglers auch eine fünf-stufige Skala angefügt ist, die es erlaubt, den Fortschritt bei der Dimension des Reglers einzuschätzen.

Bei der Dimension *Profession* wird die Entwicklung eines interdisziplinären Verständnisses von Nachhaltigkeit in den Blick genommen. Dabei geht es auch darum, entlang des Verständnisses deutlich zu machen, welche Prinzipien und Standards verfolgt werden und wie Nachhaltigkeit in die einzelnen Bereiche und Fächer integriert wird. Auf der ersten Stufe werden individuelle Reflexionen zu Nachhaltigkeit in den Fächern oder Fakultäten gesehen. Auf der zweiten Stufe werden Reflexionen von Gruppen in den Fächern angesiedelt. Weitere Stufen sehen sodann einen Austausch über die Fächer und Bereiche hinweg vor, wobei die höchste Stufe ein gemeinsames und geteiltes Verständnis von Nachhaltigkeit vorsieht, das in den Alltagshandlungen berücksichtigt wird (Niedlich 2020 et al., 7).

Der Regler *Organisation* fokussiert die Frage, wie kooperative Aufgabenbewältigung möglich gemacht wird. Dabei geht es um die Entwicklung von konkreten Nachhaltigkeitszielen für einzelne Bereiche und die Bereitstellung von Ressourcen und mithin dezentralen Strukturen, um diese zu erreichen. „Overarching coordination does not necessarily mean centralized control, however. Rather it can also aim to support decentralized initiatives in order to maximize their effec-

¹ <https://www.hochn.uni-hamburg.de/>.

tiveness“ (Niedlich et al. 2020, 9). Hinsichtlich der Stufen sieht die erste Stufe dabei vor, dass Einzelakteurinnen und -akteure in Bezug auf Nachhaltigkeit handeln. Auf den folgenden Stufen werden diese Handlungen zunehmend in Projekten zusammengeführt und ferner werden Verfahren sowie Ressourcen bereitgestellt, um die Initiativen in der Hochschule zu koordinieren. Auf der höchsten Stufe sind Netzwerke und Koordinationsformen etabliert und werden durch Regeln und langfristige Ressourcenzuteilung gestützt (Niedlich et al. 2020, 9).

Die Dimension *Politik* nimmt in den Blick, wie Nachhaltigkeit fest in den Hochschulen verwurzelt und legitimiert werden kann. Es geht vor allem um interne Akteurinnen und Akteure der Hochschule und deren Möglichkeiten, Entscheidungen bezüglich einer Nachhaltigkeitsagenda zu treffen. Auf der ersten Stufe der Entwicklung werden hier einzelne Entscheidungsakteurinnen und -akteure gesehen, die eher informell Nachhaltigkeitsaktivitäten unterstützen. Auf den folgenden Stufen findet sich offizielle und öffentliche Unterstützung der Nachhaltigkeitsziele sowie auch die Kodifizierung als institutionelles Ziel. Auf der höchsten Stufe werden schließlich die Nachhaltigkeitsziele in operationalisierbare Maßnahmen übersetzt und das Erreichen der Ziele evaluiert (Niedlich et al. 2020, 5–6).

Wissen als Regler beschreibt die Notwendigkeit, ein gemeinsames Verständnis von Problemen und deren Ursachen zu haben sowie die Lösungen für die Probleme zu entwickeln. Die Entwicklung von Nachhaltigkeit setzt umfangreiches Wissensmanagement voraus. Dabei sieht die erste Stufe der Entwicklung vor, dass relevantes Wissen einigen wenigen Akteurinnen und Akteuren zur Verfügung steht. Auf den nächsten Stufen wird dieses Wissen gesichert und auch anderen Akteurinnen und Akteuren zugänglich gemacht. Schließlich besteht eine Struktur, in der kontinuierlich Wissen eingespeist wird, um den Nachhaltigkeitsentwicklungsprozess in der Organisation dauerhaft zu unterstützen (Niedlich et al. 2020, 10).

Die *Sichtbarkeit* von Initiativen zur Nachhaltigkeit stellen schließlich die letzte, gleichsam ebenso wichtige Dimension dar:

Making sustainable initiatives visible in public is an important part of sustainability governance in HEIs, because doing so creates the opportunity for stakeholders to observe issues, positions, activities, and their results, and to react to them. (Niedlich et al. 2020, 11)

Auf der niedrigsten Stufe wird hier die Kommunikation von wenigen Individuen gesehen, zumeist in deren unmittelbarer beruflichen Umgebung. Auf den folgenden Stufen erweitert sich dies auf gezielte Kommunikation von beispielsweise Fakultäten. Auf der höchsten Stufe wird Nachhaltigkeit zu einem festen Bestandteil des Leitbilds der Hochschule und zum Profil (Niedlich et al. 2020, 1).

Fazit

Der Beitrag hat unterschiedliche Konzepte der Hochschulgovernance über die Zeit hinweg analysiert und dabei insbesondere auch versucht, die Entwicklung und Bezugnahme der Konzepte herauszuarbeiten.

Bereits mit den Arbeiten von Clark in den ausgehenden 1970er Jahre ist ein Ansatz markiert, der von einer polyzentrischen Struktur von Hochschulen ausgeht und sich damit deutlich von der linearen Steuerungsvorstellung löst. Stattdessen wird ein Konzept entfaltet, dass viele relevante Akteurinnen und Akteure in den Blick nimmt und auch die Frage nach der Koordination von Handlung stellt.

Über den Governance-Regler im Anschluss an Schimank und das Konzept von Brüsemeister, das eine Öffnung des Reglers auch für die Analyse in anderen Segmenten des Bildungswesens anstrebt, wurde schließlich das Konzept der Nachhaltigkeitsgovernance vorgestellt. Mit dem entwickelten Konzept kann sowohl die Analyse als auch die Steuerung von Nachhaltigkeitsentwicklung und -prozessen an den Hochschulen gelingen. Die Umsetzung von Nachhaltigkeit in den Bildungsorganisationen allgemein und den Hochschulen im Besonderen gehört ohne Frage zu einer der Kardinalaufgaben der nächsten Jahrzehnte.

Dass Fragen des Lehrens und Lernens als Dimensionen bei der Konzeptionierung von Steuerungsmodellen in der Hochschulforschung kaum eine Rolle spielen, kann angesichts der vor allem soziologischen Arbeiten kaum überraschen. Es sei jedoch abschließend darauf verwiesen, dass Becker (2022) einen Vorschlag vorgelegt hat, Studierendenorientierung in den Regler-Modellen zu berücksichtigen.

Literatur

- Becker, A. (2022): *Handlungskoordination in der Lernwelt Hochschule. Rahmenbedingungen kompetenzorientierter Lehre*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.
- Brundtland, H. (1987): *Our Common Future. Report of the World Commission on Environment and Development*, New York: United Nations.
- Brüsemeister, T. (2019): Vergleichende Analyse mittels Governance-Regler. Eine Synopse. In: R. Langer; T. Brüsemeister (Hrsg.): *Handbuch Educational Governance Theorien*. Wiesbaden: Springer VS, 35–49.
- Clark, B. R. (1979): The Many Pathways of Academic Coordination. *Higher Education* 8, 251–267.
- Clark, B. R. (1983): *The Higher Education System. Academic Organizations in Cross-National Perspective*. Berkeley CA: University of California Press.
- Clark, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Paris: IUA Press & Pergamon.

- Clark, B. R. (2001): The Entrepreneurial University. New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement. *Higher Education Management* 13/2, 9–24.
- de Boer, H.; Enders, J.; Schimank, U. (2007): On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: D. Jansen (Hrsg.): *New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces and Integration*. Dordrecht: Springer, 137–154.
- Heinze, R. G.; Bogumil, J.; Gerber, S. (2011): Vom Selbstverwaltungsmodell zum Managementmodell? Zur Empirie neuer Governance-Strukturen im deutschen Hochschulsystem. In: J. Schmid; K. Amos; J. Schrader; A. Thiel (Hrsg.): *Welten der Bildung? Vergleichende Analyse von Bildungspolitik und Bildungssystemen*, Baden-Baden, 121–149.
- Krücken, G. (2021): Multiple competitions in higher education. A conceptual approach. *Innovation* 23/2, 163–181. doi: 10.1080/14479338.2019.1684652.
- Krücken, G.; Bünstorf, G.; Cantner, U.; Frost, J.; Grebel, T.; Hamann, J.; Hottenrott, H.; Kosmützky, A.; Meier, F.; Schimank, U.; Serrano Velarde, K. (2021): Multipler Wettbewerb im Hochschulsystem. Interdisziplinäre Perspektiven und wissenschaftspolitische Implikationen. *Das Hochschulwesen* 69/3–4, 90–95.
- Niedlich, S.; Kummer, B.; Bormann, I.; Rieckmann, M.; Bauer, M. (2017): Governance-Regler als Heuristik für die Analyse von Nachhaltigkeitsgovernance an Hochschulen. *Hoch N AP Gov. Arbeitspapier No. 2*. <https://www.hochn.uni-hamburg.de/downloads/ap2-governance-regler.pdf>.
- Niedlich, S.; Bauer, M.; Doneliene, M.; Jaeger, L.; Rieckmann, M. and Bormann, I. (2020): Assessment of Sustainability Governance in Higher Education Institutions. A Systematic Tool Using a Governance Equalizer. *Sustainability* 12/5, 1816. doi:10.3390/su12051816.
- Schemmann, M. (2014): Steuerung. In: J. Dinkelaker; A. von Hippel (Hrsg.) *Erwachsenenbildung in Grundbegriffen*. Stuttgart: Kohlhammer, 255–262.
- Schimank, U. (2000): Welche Chancen und Risiken können unterschiedliche Modelle erweiterter Universitätsautonomie für die Forschung und Lehre der Universitäten bringen? In: S. Titscher; G. Winckler; H. Biedermann; H. Gatterbauer; S. Laske; R. Moser; F. Strehl; F. Wojda; H. Wulz (Hrsg.): *Universitäten im Wettbewerb. Zur Neustrukturierung österreichischer Universitäten*. München/Mering: Hampp, 94–147.
- Schimank, U. (2007): Die Governance-Perspektive: Analytisches Potenzial und anstehende konzeptionelle Fragen. In: H. Altrichter; T. Brüsemeister; J. Wissinger (Hrsg.): *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*, Wiesbaden: Springer VS, 231–260.
- Stang, R.; Becker, A. (Hrsg.) (2022): *Lernwelt Hochschule 2030. Konzepte und Strategien für eine zukünftige Entwicklung*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur.

Sybille Reichert

Höherbewertung der Lehre als Kulturwandel im Hochschulsystem?

Internationale Wegweiser für eine „Währungsreform“ in der deutschen Hochschulentwicklung

Einleitung

In den letzten beiden Jahrzehnten hat das deutsche Hochschulsystem in der Forschung ein signifikantes Wachstum der Fördermittel und wettbewerblichen Ausrichtung erfahren. Da dieses Wachstum aber nur ausnahmsweise über die für die Grundfinanzierung zuständigen Bundesländer erfolgte, sondern vorwiegend über Bundesforschungsmittel, die befristet und wettbewerbsbasiert für Projekte vergeben werden, wurden Erfolge in der Forschung und in der Einwerbung von Drittmitteln zur Leitwährung hochschulischer Erfolge. Dies betrifft vor allem die Universitäten, die nur über die Forschung einen realen Mittelzuwachs sichern konnten, in jüngerer Zeit aber auch vermehrt für die Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, deren Ausbau der angewandten Forschung ihnen zu nationaler Sichtbarkeit und Anerkennung (so z. B. über den Wettbewerb *Innovative Hochschule*¹) verhalf. Zwar wurde diese Höherbewertung der Forschungsleistung vor allem an Universitäten durchaus kritisiert. Auch wurde mithilfe von Bundeswettbewerben wie dem *Qualitätspakt Lehre* ein erfolgreicher Versuch zur Verbesserung von Betreuungsqualität und Innovation in der Lehre unternommen, welcher auch der Sichtbarkeit von Lehrleistungen zugute kam. Dennoch konnte dessen Zuschnitt und Wirkung der nationalen und internationalen Sichtbarkeit bundesweiter Forschungserfolge der Universitäten oder Forschungsverbände kein Gegengewicht bieten.

Gleichzeitig wurde der Lehralltag an vielen Hochschulen für Lehrende mühsamer, da die zunehmende Quantität und Vielfalt der Studierenden und ihrer Qualifikationsprofile, der Studiengänge und der damit verbundenen Qualitätssicherungs-, Betreuungs- und Berichtspflichten den Aufwand pro Lehrereinheit für die Lehrenden signifikant erhöhte. Entsprechend spärlicher wurden Zeitressourcen für Innovation sowie für besonders aufwändige und koordinationssträchtige Lehrformen. Auch die Personalauswahl orientierte sich dank der starken Zuwächse in den international ausgerichteten Forschungsprojekten vor allem an den in-

1 <https://www.innovative-hochschule.de/>.

ternational sichtbaren und drittmittelträchtigen Forschungsleistungen der Bewerber oder Bewerberinnen.

Auch in anderen europäischen Ländern steht die Lehre vor ähnlichen Herausforderungen der mangelnden institutionellen oder laufbahnbestimmenden Berücksichtigung. Gleichzeitig wird durch neue Lehr- und Lernbedarfe und die wachsende Betonung studierendenzentrierter Lehre der institutionelle und systemische Handlungs- und Abstimmungsbedarf größer, die Lehre kollaborativer, wie ihn eine Studie der EUA 2019 bemerkt:

Teaching, although intrinsically rewarding, is often viewed as a private activity with no commonly accepted criteria of quality: a common notion seems to be that what cannot be measured does not play any role in external recognition or promotion. At the same time, teaching has become increasingly collaborative and a collective responsibility, and individual courses need to contribute to the curriculum level. The ultimate focus should be on learning: how teachers facilitate and act on student learning on the one hand, and how teachers themselves are continuously learning. (EUA 2019, 4)

Die Weiterentwicklung der Lehrinhalte und -methoden sowie der Lehrkompetenzen der Lehrenden müsste angesichts der anstehenden gesellschaftlichen Bedarfe eigentlich eine zentrale institutionelle und individuelle Aufmerksamkeit beanspruchen. Aber ist dies möglich, wenn das Trachten und Wirken zumindest an den Universitäten sich in Strategie- und Karriereentwicklung eher an Forschungsleistungen orientiert?

Die neue Aufmerksamkeit auf Innovation und Qualität der Lehre

Seit wenigen Jahren mehren sich auch in Deutschland die Anzeichen, dass die Lehrleistungen und gerade die innovative Lehre, vor allem im Kontext der immer dringlicher wahrgenommenen Innovations- und Transformationsrolle der Hochschulen, nicht nur an den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften, sondern auch an den Universitäten eine Renaissance der Aufmerksamkeit erfährt und mittelfristig auch strukturellen in Personalauswahl und Laufbahnentwicklung höher bewertet werden könnte. Dafür sprechen die folgenden vier Faktoren:

1. Im Zentrum der neuen Aufmerksamkeit steht die Wahrnehmung, dass unsere durch bedrohliche, globale Krisen gekennzeichnete Welt in den meisten Bereichen einen grundlegenden Wandel unserer Einstellungen, Gewohnheiten und sozioökonomischen Ansätze bedarf, angefangen mit einem auf Nachhaltigkeit ausgerichteten Einsatz von Technologien, bis hin zu einer globalen po-

litischen Ordnung, welche die Verantwortung für eine Überbeanspruchung von natürlichen Ressourcen berechnet und bepreist. In jedem Bereich unseres Handelns werden neue Herangehensweisen gesucht, welche technologische, sozioökonomische und politisch-rechtliche Innovationen zusammendenken. Dies fordert von den Innovatorinnen und Innovatoren jenseits der Fachkenntnisse auch eine ausgeprägte Fähigkeit, interdisziplinär und systemisch mit Innovationsprozessen umzugehen und die Kollaboration zwischen unterschiedlichen Disziplinen sowie Akteurinnen und Akteuren ergebnisorientiert zu gestalten. Auch die Notwendigkeit, unternehmerische Fähigkeiten schon früh zu vermitteln und mit dem Erlernen von Fachwissen zu verbinden, um dem wachsenden Innovationsbedarf zu entsprechen, wird von Wirtschaft und Gesellschaft immer breiter eingefordert. Neben Fachwissen oder vielmehr verwoben mit diesem werden Handlungskompetenzen gebraucht, die nicht erst in der Berufswelt vermittelt werden können, sondern schon früher in Schule und Hochschule gezielt gefördert werden müssen. Schließlich sind es die digitalen Kompetenzen, die inzwischen in allen Fächern auf unterschiedliche Weise vermittelt werden müssen, um der omnipräsenten digitalen Transformation und ihren methodischen, politischen, sozialen und ethischen Herausforderungen gerecht zu werden. Somit erfährt die schon lange eingeforderte *Kompetenzorientierung in der Lehre* (die nur in einigen wenigen Ländern wie Norwegen, Dänemark, Großbritannien, Irland oder Niederlande schon länger etabliert ist) *durch die Anforderungen an die Gestaltung von Transformation einen Dringlichkeitsschub*, der inzwischen in ganz Europa zu verzeichnen ist.

2. Nicht nur wegen des erwähnten Bedarfs an fachlich ausdifferenzierten digitalen Kompetenzen fordert die digitale Transformation Innovation in der Lehre ein. Auch *digital gestützte Vermittlungsmethoden benötigen sowohl Lehrende als auch Hochschulleitungen zum Umdenken und lenken die Aufmerksamkeit auf die Qualität der Lehre*. Dass digital gestützte interaktive Lehre kein verzichtbares Add-on ist, sondern zum notwendigen Instrumentarium einer immer umfassender digital vermittelten Informationswelt gehört, hat zuletzt die COVID-19-Pandemie schmerzhaft vor Augen geführt. Wie unzureichend die digitalen Kompetenzen der Lehrenden und die digitalen Plattformen und Unterstützungsdienstleistungen der Hochschulen sind, *wieviel Weiterbildung und Infrastruktur- und Dienstleistungsausbau nötig sind, um eine effektive digital gestützte Lehre zu ermöglichen*, welche zur Aktivierung des Lernprozesses wesentlich beitragen kann, wurde als institutionelle und individuelle Aufgabe inzwischen anerkannt.

Durch digitale Lernformate wird aber auch der Mehrwert der Präsenzlehre beziehungsweise ihre Qualitätsbedingungen in den Fokus gerückt. Nicht die klassische Frontallehre und reine Wissensvermittlung, sondern die interaktive, auf die individuelle Lernsituation eingehende und auf Anwendung fokussierte Lehre oder die Begleitung der Lehre in Teams profitieren besonders von der Präsenz des oder der Lehrenden. Traditionelle Vermittlungsformen werden besser in *flipped-classroom* vorbereitend digital ersetzt und dann durch aktivierende Lernformate ergänzt, die auf die Fragen und Perspektiven der Lernenden eingeht. Der Aufwand für die Lehrenden ist damit deutlich größer.

Digitale gestützte Lehre befördert noch dazu neue Business-Modelle in der Hochschulwelt, welche die immer fragmentierteren und seltener rein konsekutiven Studienverläufe ergänzen. Insgesamt wird der Umgang mit sehr divers qualifizierten und auch divers zu qualifizierenden Studierenden in einer Lerngruppe zur herausfordernden Norm. Beratungs-, Ergänzungs-, Brücken- und Orientierungsunterstützung wird unverzichtbar und impliziert die Verfügbarkeit von entsprechend qualifiziertem akademisch unterstützendem Personal.

1. Eine Neubewertung der Lehre und ihrer Qualität wird aber auch durch die Kritik an den Bewertungspraktiken in der Forschung lauter. Die Überbetonung indikatorenbasierter Beurteilung, die mangelnde Bewertung der Leistungen angewandter, gesellschafts- oder innovationsorientierter Forschung, die immer wieder beklagte Unterbewertung interdisziplinärer Forschungsleistungen wegen disziplinärer Beurteilungskriterien, die Einforderung von Open Science und Forschungsvermittlung und Wissenschaftskommunikation beeinflussen auch die Herangehensweisen an die forschungsbasierte Lehre. *Projektbasierte Lehre gewinnt an Beliebtheit und strategischer Aufmerksamkeit, Kooperation mit externen Stakeholdern wird häufiger integriert und in Problemstellungen aufgegriffen.*
2. Die stärkste Kraft hinter der wachsenden strategischen Aufmerksamkeit der Universitäten auf die Ausrichtung, Qualität und Einbettung der Lehre und ihre Rolle bei der Profilierung der Gesamtinstitution ist der *demographischen Entwicklung* und dem *Fachkräftemangel* geschuldet. Die traditionell in ihrem Studierendenprofil stark regional aufgestellten deutschen Hochschulen für Angewandte Wissenschaften und Universitäten (die selbst den international sichtbareren Exzellenzuniversitäten immer noch eigen ist), sind zunehmend auf die Rekrutierung überregionaler und internationaler Studierender angewiesen, welche sich über die Qualität der Lehre, das Studierendenleben und die beruflichen Einstiegschancen auch in sozialen Netzwerken informieren. Sich allein auf traditionelle Lehrformen und das Studierendenklientel der deutschen Gymnasien der Region zu verlassen, wird nicht mehr reichen, um bestehende Ressourcen zu sichern. Ohne den nachweislich den Studienalltag

bestimmende Angebote einer maßgeblich interaktiven und projektbasierten Lehre und entsprechender unterstützender Beratungsangebote werden sich nicht mehr genügend Talente für die Hochschulen und den Bedarf der Region rekrutieren und halten lassen.

In Kombination (siehe Abbildung 1) werden diese treibenden Kräfte es in der Zukunft kaum zulassen, der Qualität und Innovation in der Lehre nicht eine zentrale Aufmerksamkeit zu zollen. Ansonsten würden sich immer weniger hoch qualifizierte mobile Talente für deutsche Hochschulen entscheiden und damit den Wohlstand und das Wohlergehen des Standorts in Frage stellen.



Abb. 1: Die treibenden Kräfte der Wiederentdeckung der Lehre in der strategischen Hochschulentwicklung (Quelle: Eigene Darstellung).

Projektanreize und Systemhindernisse

Angesichts dieser starken Einflussfaktoren müssten sich unsere Hochschulen wieder vermehrt um die Ausrichtung und Qualität der Lehre bemühen und diese auch in Personalauswahl, Personalstrategie und Personalentwicklung und der Definition von Aufgabenprofilen gezielt berücksichtigen. Dies müsste nicht nur auf

die bereits per definitionem auf Lehre und Transfer ausgerichteten Hochschulen für Angewandte Wissenschaften gelten, sondern eigentlich auch für den Universitätssektor unseres Hochschulsystems, welcher sich über zwei Jahrzehnte vorwiegend über die Wettbewerbe in der Forschung profiliert hat. Ein deutliches Zeichen in diese Richtung wurde durch den von Bund und Ländern geförderten Drittmittelwettbewerb *Qualitätspakt Lehre* (2011–2020) und die 2020 ins Leben gerufene *Stiftung Innovation in der Hochschullehre* (SIH)² gesetzt. Beide widme(t)en sich der Innovation und Qualität der Lehre auf Projektbasis in einem Umfang von etwa 200 Millionen Euro pro Jahr, so dass damit wichtige sichtbare Anreize für Qualitätsentwicklung und Erfolgsprofilierung durch Lehrqualität gesetzt werden konnten und können, wie die Evaluation des Qualitätspakts und die ersten Umsetzungsrunden der SIH zeigen.

Jedoch obliegt die Schaffung institutioneller Rahmenbedingungen und strategischer Anreize für eine Höherbewertung der Lehrleistung in der institutionellen Qualitätsentwicklung wie auch in der individuellen Laufbahnentwicklung den Hochschulen und den diese finanzierenden und regulierenden Bundesländer. Auf der Ebene der Länder und Hochschulen sehen die Rahmenbedingungen aber weniger förderlich aus. Gerade in den regulativen, finanziellen und tariflichen Rahmenbedingungen wird der Aufbruch in eine innovative, studierendenzentrierte Lehre entscheidend behindert. Hierzu gehören vor allem Beschränkungen in der Kapazitätsberechnung, die Budgetbemessung, mangelnde Personalautonomie sowie die finanzielle Ausstattung der Hochschulen, welche allesamt die Handlungsfreiheit der Hochschulsteuerung empfindlich begrenzen. Zwar wurden die Hochschulbudgets im Rahmen des *Qualitätspakts Lehre* auch von den Bundesländern mehrheitlich deutlich erhöht, jedoch deckt dieses Wachstum lediglich das Wachstum der Studierenden in den letzten zwei Jahrzehnten ab. Auch führt ein Wachstum des akademischen Personals durch Drittmittel zu entsprechend erhöhter Studierendenkapazität, so dass die Lehrqualitätsentwicklung auch auf diesem Wege kaum erleichtert werden kann, vor allem wenn sich das neu gewonnene akademische Personal nicht prioritär um die Entwicklung der Lehre, sondern vor allem der Forschung bemüht. Auch erlauben weder die tariflichen Rahmenbedingungen noch die Hochschulbudgets eine genügende Anzahl oder Entwicklungsmöglichkeiten für Experten und Expertinnen in den lehrunterstützenden Dienstleistungen.

Insbesondere sei zunächst auf die seit zwei Jahrzehnten beklagte, aber ebenso beharrlich weiter existierende Kapazitätsrechnung mit ihren Curricularnormwerten (CNW) hingewiesen. Diese diente der Erweiterung des Hochschulsystems nach dem Öffnungsbeschluss und hat von Anfang an gewährleistet, dass eine quantitative Erweiterung des Hochschulsystems erfolgte, ohne eine proportionale

2 <https://stiftung-hochschullehre.de/>.

Erhöhung staatlicher Mittel zu gewährleisten. Damit wurde die Öffnung zuungunsten der Gruppengrößen in den Lehrveranstaltungen und mithilfe stetiger Verringerung des Kostenaufwands pro Studierenden erreicht. Neben der Qualität der Lehre litt auch die Anerkennung eines Einsatzes für diese, da eine Lehre im Massenbetrieb allzu oft (auch gemäß der Sprache der Kapazitätsverordnung) zur Last wurde und eine Förderung individueller Bildungsentwicklung nur in weniger nachgefragten Fächern, in einzelnen Nischen und späteren Studienabschnitten möglich war. Zudem unterscheidet die bisherige Kapazitätsrechnung nur wenige Lehrveranstaltungstypen und erlaubt somit nur unzureichend, den für verschiedene Lernformen benötigten unterschiedlichen Aufwand entsprechend abzubilden. Jenseits der Unterscheidung nach den Veranstaltungstypen Vorlesung, Seminar und Übung müssten auch unterschiedliche Formen von Lernbegleitung, Projektarbeit, Tutoring, Beratung inklusive die Entwicklung neuer Lehr- und Lernveranstaltungen in Lehraufwands- und Kapazitätsrechnungen Niederschlag finden. Um einen Aufbruch in der Innovation der Lehre und eine Veränderung der Anerkennungskultur zugunsten des Engagements für die Qualitätsentwicklung in der Lehre zu ermöglichen, müsste die Studierenden-Kapazität sowie der entsprechende Budgetrahmen neu ausgehandelt werden. Nur so könnte die Ein- und Durchführung innovativer Lehre auch hochschulweit ermöglicht oder befördert werden. Da das Wachstum der letzten Jahre lediglich das Studierendenwachstum knapp abgebildet hat, reicht das Lehrpersonal allein quantitativ (sowie in Zusammensetzung und Kompetenzprofil) bisher nicht, um einen genügenden Anteil an lernendenzentrierter Lehre zu ermöglichen.

Hoffnung gibt es aber dennoch: Angesichts des demographischen Wandels und des damit verbundenen Rückgangs der Studienanfängerzahlen, der bereits begonnen hat, ergibt sich in den nächsten Jahren endlich eine willkommene Gelegenheit, die Hochschulbudgets nicht etwa zu reduzieren, sondern für eine Erhöhung der Ausgaben pro Studierenden und eine damit verbundene gezielte Qualitätsentwicklung in der Lehre zu nutzen.

Aber auch auf Hochschulebene lassen sich, abgesehen von budgetären Restriktionen, weitere Hindernisse für die Lehrqualitätsentwicklung, zumindest im Universitätssektor, in den Berufungsverfahren und der Vergabe der Leistungszulagen festmachen. Diese sind an Universitäten vor allem an Forschungsleistungen bemessen, nicht zuletzt, weil die akademischen Laufbahnen national und international im Universitätssektor bisher kaum die anderen Leistungsdimensionen von Lehre oder Wissenstransfer in Wirtschaft und Gesellschaft mit der gleichen Sorgfalt berücksichtigen, beurteilen und gewichten.

Die alleinige Ausrichtung des Hochschulsektors auf den Weg zur Professur (ohne alternative Karrierewege) und die ausschlaggebende Ausrichtung der Berufungskriterien für Universitätsprofessuren auf Forschungsleistungen führt gegen-

wärtig an den Universitäten zu einer vorherrschenden Motivationskonstellation, die sehr ungleich die drei Missionen befördert (siehe Abbildung 2). Der Forschung wird nicht nur deutlich mehr Anerkennung in der Wissenschaftscommunity gewährt und eine entscheidendere Rolle für die individuelle Karriereentwicklung zugemessen, sie erlaubt auch noch mehr Freiräume zur individuellen Innovation, ohne komplexe institutionelle Abstimmung (ein hohes Gut in der Wissenschaftscommunity). Der Wissenstransfer hat im Vergleich – im Rahmen der neuen Betonung der Innovations- und Transformationsrolle der Universität – in den letzten Jahren zwar mehr strategische Aufmerksamkeit erfahren, hinkt aber im Vergleich bezüglich Anerkennung, Bedeutung für die individuelle Karriereentwicklung und individuellen Freiräumen an den Universitäten deutlich hinterher, während er an den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften einen deutlich höheren Stellenwert erfährt. Der Einsatz für die Lehre ist hinsichtlich aller drei Aspekte vor allem an den Universitäten immer noch deutlich benachteiligt. Auch wenn sich dieses Bild an einigen wenigen Universitäten und an den vielen Fachhochschulen anders zeigt, – und an deutschen Hochschulen (Universitäten wie Hochschulen für Angewandte Wissenschaften) die Verzahnung von Forschung, Lehre und Wissenstransfer immer häufiger ins Zentrum strategischer Aufmerksamkeit rückt – herrscht die beschriebene Motivationskonstellation immer noch im Universitätssektor vor.

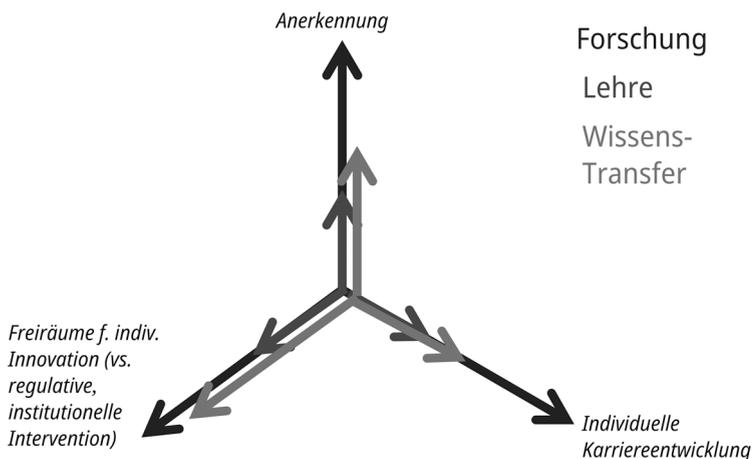


Abb. 2: Kultur der ungleichen Missionen im deutschen Universitätssektor (Quelle: Eigene Darstellung).

Auch sollten wir die vorherrschenden Diskurse für die verschiedenen Missionen im deutschen Hochschulsystem kritisch beleuchten, da diese die intrinsische Motivation der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen, die im Hochschulwesen traditionell eigentlich besonders stark ausgeprägt ist, unterschiedlich stark befördert oder behindert. Während für die Entscheidungen und Kommunikation von Forschungsangelegenheiten (institutionelle Schwerpunkt- und Clusterauswahl, Profilierung, Berufungen, strategische Kommunikation) fachliche Wissenschaftsdiskurse vorherrschend sind und im Wissenstransfer Diskurse die gesellschaftliche Wirkung betonen, herrschen in den Gremiendiskussionen um Lehre Regelungsdiskurse vor (z. B. zu Qualitätssicherung, Koordination unterschiedlicher Lehrmodule, Lehrdeputatsverteilung), die damit die Fremdbestimmung betonen und damit kaum die intrinsische Motivation verstärken dürften (siehe Abbildung 3).

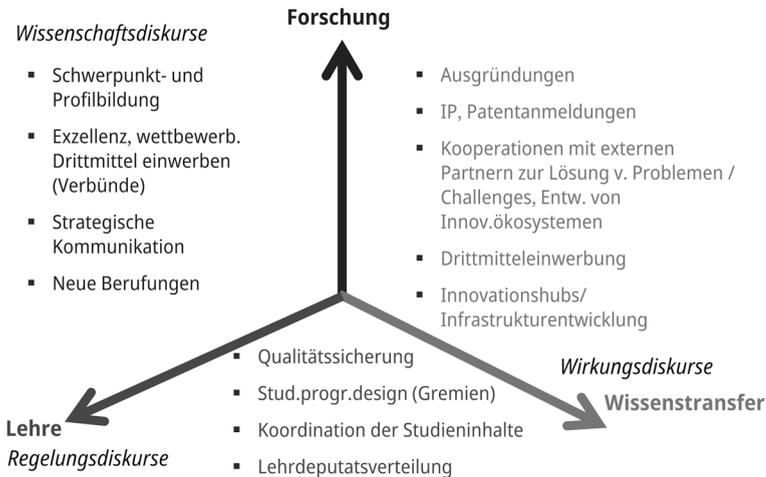


Abb. 3: Unterschiedlicher Steuerungsfokus und Diskurse für die drei Missionen (Quelle: Eigene Darstellung).

Genau dieses Primat der Forschung für die Leistungsbemessung und Anerkennungskultur im Universitätssektor wird in einigen anderen Ländern inzwischen durch institutionelle Strategien und eine Diversifizierung von Karrierewegen und Beurteilungsverfahren in Frage gestellt. Der im nächsten Abschnitt erfolgende Blick auf einige neue Praktiken der Höherbewertung der Lehre in Strategie, Leistungsevaluation und Karriereentwicklung zeigt auf, wie Systemwandel und insti-

tionelle Steuerung an Universitäten im europäischen Ausland neue Wege aufzeigen, wie mittelfristig ein grundlegender Wandel institutioneller Steuerung und individueller Verhaltensweisen eingeleitet werden kann. Sie sollen daher als Anregung und Wegweiser für einen Kulturwandel in der deutschen Hochschulentwicklung dienen.

Internationale Wegweiser für einen Kulturwandel in akademischer Leistungsbewertung und Laufbahnentwicklung

Auch im europäischen Ausland wurde die Frage der Wertschätzung der anderen Dimensionen des Hochschulwirkens lebhaft diskutiert. Neben dem diesbezüglichen Austausch auf europäischer Ebene (EUA 2019) sind im letzten Jahrzehnt auch auf nationaler Ebene wegweisende Steuerungsversuche unternommen worden, die Anerkennung von Lehrleistungen mit der Entwicklung von neuen Karrierpfaden zu verbinden und dabei die systemische Ebene mit der institutionellen zu verbinden. Als herausragende Beispiele von Handlungskoordination sowohl zwischen den Ebenen des Hochschulsystems als auch innerhalb einzelner Hochschulen sind diese Vorbilder für eine wirkungsvolle Anerkennung und Qualitätsentwicklung von Lehrleistungen und Lehrinnovation.

Der britische Lehrkompetenzrahmen für Laufbahnentwicklung (Career Framework for University Teaching)

Ein erstes wegweisendes Beispiel ist eine weit über den nationalen Orbit hinauswirkende Entwicklung, welche zunächst die systemischen Herausforderungen besserer Karriereanreize für Lehrleistungen und Innovation angeht. Das *Career Framework for University Teaching* wurde ab 2014 entwickelt, um eine ebenbürtige Anerkennung und Bewertung („Parity of Esteem“) von Lehr- und Forschungsleistungen in der Universitätslandschaft zu ermöglichen, da auch in Großbritannien die Forschung einen deutlich wichtigeren Stellenwert bei der Bewertung, Belohnung und Beförderung akademischer Laufbahnen an den Universitäten einnimmt. Die Entwicklung eines Lehrkompetenzrahmens und deren Umsetzung auf institutioneller Ebene hat der Anerkennung von Lehrleistungen an den Universitäten in Großbritannien Steuerungskraft verliehen.

Die Entwicklung des Kompetenzrahmens (Teaching Framework) wurde von der *Royal Academy of Engineering* 2014 beauftragt und mithilfe einer breiten Beteiligung der Stakeholder entwickelt und getestet, unterstützt von der unabhängigen Beraterin Ruth Graham, unter deren Namen das Framework auch international bekannt ist. Auf der Basis einer umfangreichen Umfrage und Interviews zur britischen Hochschulbildung und Belohnung von Lehrleistungen in akademischen Karrieren sowie einer Bestandsaufnahme der aktuellen Praxis und *State-of-the-Art* bei der Evaluation und Honorierung universitärer Lehrleistungen wurde 2015–2016 ein Rahmen entwickelt, der die Steuerung des beruflichen Aufstiegs auf der Grundlage des universitären Lehrens und Lernens ermöglichen sollte. Dieser wurde von einem Gremium globaler Expertinnen und Experten für universitäres Lehren und Lernen begutachtet und danach (2016–2018) dem Feedback von 15 Partneruniversitäten (u. a. *National University of Singapore*, *University of New South Wales* und *University College London*) unterzogen, um iterative Verbesserungen einzuleiten. 2018 wurde das Framework dann offiziell als Empfehlung verabschiedet.³ Seitdem beziehungsweise zum Teil währenddessen haben viele Universitäten ihre institutionellen Kompetenzrahmen in diesem Sinne entwickelt, um eine höhere Gewichtung von Lehrleistungen in akademischen Laufbahnen auf transparente Kriterien und Evidenz von erbrachten Leistungen stützen zu können. Da der Kompetenzrahmen zur Anwendung in allen disziplinären und geographischen Kontexten geeignet ist, hat er inzwischen auch breite Verwendung gefunden, unter anderem auch im später vorgestellten niederländischen Reformkontext.

Die entscheidende Leistung des Teaching Framework besteht in der Ermöglichung einer evidenzbasierten Differenzierung von Kompetenzstufen (siehe Abbildung 4), deren Erreichung transparente Entscheidungen über Belohnung oder Beförderung erlaubt. Die vielfältigen möglichen qualitativen Methoden der Leistungseinschätzung sowie die Kriterien für eine Beförderungentscheidung sind für jede Stufe genau aufgeführt.

³ <https://www.teachingframework.com/resources/Career-Framework-for-University-Teaching.pdf>. In der Zusammenfassung finden sich auch hilfreiche Hyperlinks zu den Beurteilungsmethoden und Beförderungskriterie sowie zu bestehender guter Praxis.

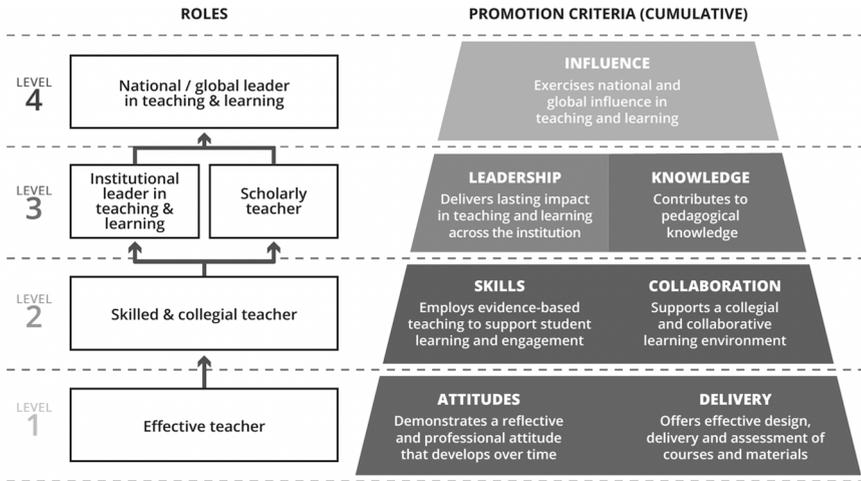


Abb. 4: Kompetenzstufen des Career Framework for University Teaching (Quelle: Royal Academy of Engineering 2018, 39).

Eine erste Stufe beschreibt die Kompetenzen und Haltungen eines „effektiven Lehrenden“ (*effective teacher*), welche jede/r Universitätsdozierende beherrschen sollte, um an der Universität lehren beziehungsweise Lernende in ihrem Lernprozess begleiten zu dürfen. Die zweite Stufe weiterer Kompetenzentwicklung betont nicht nur evidenz-basierte Lehrkompetenzen (und damit auch die Reflektion eigener Lehrpraktiken vor dem Hintergrund evidenzbasierter Studien) sondern auch die Kollaboration im Rahmen des Unterrichts sowie das kollegiale Zusammenwirken zwischen Lehrenden und Lernenden, aber auch zwischen den Lehrenden:

The Framework defines the ‘skilled and collegial teacher’ as an individual who ‘takes an evidence- informed approach to their development as a teacher and provides mentorship to their peers to promote a collegial and collaborative educational environment across their school or discipline’. (Royal Academy of Engineering 2018, 38, H.i.O.)

Interessant ist vor allem die dritte Leistungsstufe, an der sich zwei Möglichkeiten der Ausweitung der Führungsrolle und des Wirkungskreises für die Lehrenden

eröffnen, die jeweils auch auf der Basis der Lehrleistung eine Tenure-Entscheidung begründen könnten: zum einen die Rolle der institutionellen Führung im Lehren und Lernen, die einen „wesentlichen Beitrag zur Verbesserung des Umfelds für Inklusion und Exzellenz beim Lehren und Lernen innerhalb und außerhalb ihrer Institution leistet“, und zum anderen die Rolle des *Scholarly Teacher*, der oder die auch wissenschaftlich forschend

einen wesentlichen Beitrag zum pädagogischen Wissen leistet, indem er/sie sich mit wissenschaftlicher Forschung auseinandersetzt und zu dieser beiträgt und dadurch wiederum die Bildungspraxis innerhalb und außerhalb ihrer Institution beeinflusst (Royal Academy of Engineering 2018, 27).

Die wissenschaftliche Forschung zu pädagogischen oder didaktischen Praktiken soll dabei einher gehen mit deren Anwendung innerhalb und jenseits der Institution. Auf der letzten Stufe hat die jeweilige Führungsrolle (auf beiden Wegen) nationale und globale Wirkungskraft entfaltet. Für alle Stufen werden Beförderungskriterien und die dafür nötigen Arten von Nachweisen festgelegt.

Auf institutioneller Ebene gibt es einige Beispiele, die im Sinne des oben beschriebenen Modells entwickelt wurden. Beispielhaft sei auf das University College London verwiesen. Schon im Jahre 2014 (zeitgleich mit der Entwicklung des landesweiten Kompetenzrahmens) begann zum Beispiel das University College London (UCL) mit einer grundlegenden Reform seiner drei akademischen Karrierewege, dem Teaching Fellow Track, dem Research Fellow Track oder dem Academic Track (bei dem Forschung und Lehre gleichwertig zusammenwirken sollen). Von 2014 bis 2017 hat die Universitätsleitung die UCL-Gemeinschaft in einen breit angelegten Konsultationsprozess einbezogen, der auf globaler Forschung und Best Practices in der akademischen Anerkennungspraxis basiert (einschließlich des oben erwähnten Career Framework for University Teaching). Diese Entwicklungsphase resultierte in einem neuen institutionellen Anerkennungssystem, dem *UCL Academic Careers Framework*, das akademische Personalauswahl und Berufungen, Personalentwicklung, Leistungsbeurteilungen und Beförderungen an der Universität unterstützt. (UCL 2018) Das UCL Academic Careers Framework wurde im Oktober 2017 eingeführt. Es verwendet ein einziges Modell, um alle drei Karrierewege zu unterstützen, indem es die Wirkung des/der Kandidaten/in in vier Bereichen bewertet: Lehre, Forschung, institutionelles Engagement (*citizenship*) und unternehmerisches Engagement oder Wissenstransfer in Wirtschaft und Gesellschaft. Bei jedem Schritt auf der Karriereleiter der Universität müssen Kandidatinnen und Kandidaten, die eine Ernennung oder Beförderung anstreben, angeben, welcher für welchen der vier Bereiche auf welcher Kompetenzstufe angestrebt wird: als Schwellenfähigkeit, als Kernfähigkeit oder sogar als besonders

fortgeschrittene, vertiefte oder spezialisierte Fähigkeit. Je höher die angestrebte Einstufung, desto gewichtiger wird auch die dortige Leistungsbeurteilung erfolgen. Transparente evidenzbasierte qualitative Beurteilungsprozesse und -kriterien sind Teil des Karrieremodells. Auf Grundlage der genau beschriebenen Kompetenzstufen (von 1 bis 8) können Laufbahnentwicklung und Erfolgsmessung vorgenommen werden.

Das *UCL Academic Careers Framework* erfüllt damit eine ganze Bandbreite von Funktionen, es ermöglicht:

1. Evidenz als Grundlage für die Beförderung zusammentragen,
2. Beurteilung von Beförderungen,
3. Vorbereitung auf Beurteilungen,
4. Identifizierung von Qualifikationslücken,
5. Erörterung von Laufbahnperspektiven,
6. Identifizierung von Entwicklungsmöglichkeiten,
7. Gestaltung neuer Personalprofile und Erstellung von Stellenbeschreibungen,
8. Nachfolgeplanung,
9. Grundlage für Belohnung und Anerkennung.

Die niederländische akademische Laufbahnreform zur Diversifizierung von akademischen Karrierewegen (Room for Everybody's Talent)

Das Positionspapier *Room for Everybody's Talent* der niederländischen öffentlichen Wissenschaftsinstitutionen und Geldgeber plädiert für einen Kulturwandel bei der Anerkennung akademischer Leistungen und der Gestaltung von akademischen Karrierewegen.⁴ Die vorgeschlagene Modernisierung des akademischen Karrieresystems will ein besseres Gleichgewicht bei der Anerkennung aller universitären Aufgaben – Bildung, Forschung, gesellschaftliche Wirkung, Führung und (für Universitätskliniken) Patientenversorgung – erreichen. Das System soll so funktionieren, dass es die Qualität jeder Leistungsdimension verbessert. Darüber hinaus wird argumentiert, dass die komplexen akademischen und gesellschaftlichen Herausforderungen unserer Zeit ein Bewertungssystem erfordern,

⁴ VSNU, NFU, KNAW, NWO en ZonMw (2019): *Ruimte voor ieders talent* <https://www.universiteitvannederland.nl/files/publications/Position%20paper%20Ruimte%20voor%20ieders%20talent.pdf>. In English: Room for Everybody's Talent (2019) Room for everyone's talent. Towards a new balance in the recognition and rewards of academics. https://www.universiteitvannederland.nl/files/publications/2019-Recognition-Rewards-Position-Paper_EN.pdf.

das sowohl die (multidisziplinäre) Zusammenarbeit, mit mehr Betonung auf Teamarbeit und einer offenen akademischen Gemeinschaft, als auch das einzigartige Talent einzelner Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler schätzt. Während der Universitätsverband VSNU an einem Bewertungs-, Entwicklungs- und Förderrahmen arbeitet, der die Grundlage für ein neues *University Job Classification System* (UFO) bilden soll, schaffen die Fördergeber (NWO und ZonMw) mehr Vielfalt in ihren Förderinstrumenten. Interessant bezüglich der Handlungskoordination ist die große Freiheit bei der institutionellen Ausgestaltung dieser Ziele, verbunden mit der Forderung an jede Universität, einen entsprechenden Reformprozess innerhalb ihrer Hochschule durchzuführen. Zur Untermauerung der Reformnotwendigkeiten nahmen alle Universitäten auch an einer internationalen Umfrage des internationalen *Advancing Teaching Network* teil, welches akademische Lehrkultur im Rahmen des Teaching Cultures Survey überprüft. 2022 nahmen 11.614 Befragte aus 17 Universitäten (darunter neun niederländische Universitäten) und acht Ländern an dieser inter-institutionellen Umfrage teil. Dabei diente das oben skizzierte *Career Framework for University Teaching* aus Großbritannien den niederländischen Universitäten als Vorbild für die Reform zur Diversifizierung von akademischen Laufbahnen und Leistungsbewertungen.

Zum Beispiel an der Leiden University wurde die Frage nach dem bestmöglichen Arbeitsumfeld und einem Qualitätsentwicklungssystem, welches die Leistungen in allen drei Missionen sowie in Führung und Zusammenarbeit in Teams verbessert, mit dem Strategiepapier „Academia in Motion: Recognition & Rewards“ (Universität Leiden o. J.) beantwortet. Dieses versteht sich als Beitrag zur nationalen Initiative für ein neues Anerkennungs- und Belohnungssystem und Einleitung eines hochschulweiten Prozesses. Die weitere Konkretisierung wird durch fünf Arbeitspakete fortgeführt, welche die hochschulweite Partizipation und Koordination sicherstellen und im Strategieplan 2022–2027 festgelegt sind:

1. Fokus 1: Entwicklung transparenter Qualitätsbewertung von Bildung, Forschung, gesellschaftlicher Relevanz und Teamarbeit;
2. Fokus 2: Entwicklung eines Portfoliomodells als Grundlage für das Jahresgespräch oder *Performance and Development-Interview*;
3. Fokus 3: Entwicklung eines aussagekräftigen Lebenslaufmodells für Ernennungen und Beförderungen;
4. Fokus 4: Entwicklung einer transparenten Politik für Berufungen, unbefristete Ernennungen und Beförderungen für alle Stellen des wissenschaftlichen Personals;
5. Fokus 5: Anpassung des Profils von Führungskräften (mehr Fokus auf Vernetzung, soziale Kompetenzen und Zusammenarbeit).

Ähnliche Positionspapiere wurden in den letzten Jahren an allen niederländischen Universitäten erstellt. Betont wird auf nationaler und institutioneller Ebene, dass eine Vielfalt nicht nur zwischen den Leistungsdimensionen (und deren Gewichtung durch einzelne Wissenschaftler/innen), sondern auch in der unterschiedlichen Handhabung zwischen den Fakultäten möglich ist, auch wenn jede sich auf transparente Prozesse und Kriterien der Leistungsbewertung und Personalauswahl und -entwicklung festlegen muss.

Die *Leiden University* betont in ihrer Umsetzung auch die Dringlichkeit einer stärkeren Gewichtung der Lehrinnovation und begründet dies mit den folgenden Entwicklungen:

1. Zunehmender internationaler Wettbewerb und anhaltendes Wachstum der Zahl internationaler Studierender – zunehmende kulturelle Vielfalt bei der Aufnahme von Studierenden.
2. Rasante technologische Entwicklungen zwingen die Universität zu einem Umdenken in der Lehre. Auch auf die vielen neuen Anbieterinnen und Anbieter von Online-Lehre oder modularer Bildung, die auf der globalen Bühne auftauchen, muss die Universität reagieren.
3. Der Arbeitsmarkt, für den die Universität (aus)bildet, wird immer dynamischer und verlangt von Absolventinnen und Absolventen andere Kenntnisse und Fähigkeiten als bisher, vor allem „21st-century skills and transferable skills, such as collaboration, communication and entrepreneurship“. (Leiden University 2022)

Der Kernanspruch an die Lehre der Universität besteht darin „to have students develop into academic and engaged citizens that are able to look beyond boundaries“ (Leiden University 2022), welcher sich in acht Ambitionen niederschlägt, vier, welche die unmittelbare Lernumgebung der Studierenden auszeichnen sollen, und vier, welche ihre Orientierung auf die externe Welt und ihre Interaktion mit der universitären Gemeinschaft auszeichnen. Diese werden erklärt und mit Maßnahmen hinterlegt (siehe Abbildung 5).

Während jede niederländische Universität ihre Bewertungs-, Berufungs- und Beförderungprozessen anpasst, um einer größeren Vielfalt von Leistungen gerecht zu werden, werden auf nationaler Ebene die Umsetzungspläne für alle Aspekte ausgetauscht und verbleibende Handlungsbedarfe aufgezeigt. Dass zum Beispiel auch die Personalentwicklungsinstrumente wie Jahresgespräche mit Mitarbeitenden und Leistungsbeurteilungen (Performance Reviews) angepasst werden müssen, wird durch diesen dichten Dialog eingefordert, auch wenn die Ausgestaltung an unterschiedlichen Universitäten unterschiedliche Formen annimmt. So hat zum Beispiel die Universität Twente jenseits der landesweit obligatorischen *University Teaching Qualification*, ohne die an der Universität nicht gelehrt wer-

den darf, eine weiterführende *Senior University Teaching Qualification* eingeführt, die ein Schritt auf dem Weg zu einer die Lehre stärker (75%) gewichtenden Professur darstellt.⁵

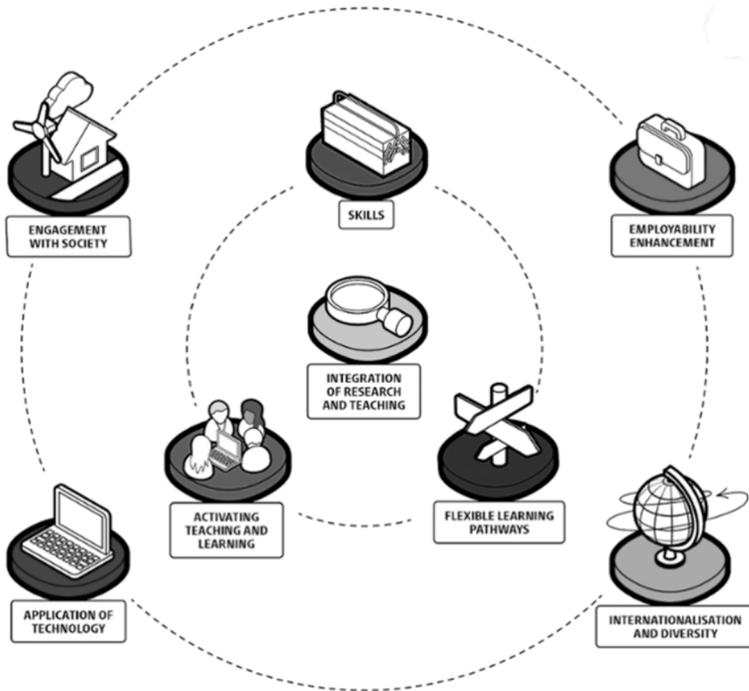


Abb. 5: Die acht Ambitionen für Lehre und Lernen der Universität Leiden (Leiden University 2022).

Neben derartigen Einzelentwicklungen wird die Ermöglichung von Laufbahnen, welche die Lehre stärker gewichten, im ganzen System eingeführt. An allen niederländischen Universitäten werden zurzeit die Bewertungskriterien in Berufungs-, Einstellungs-, Beförderungs- und Personalentwicklungsprozessen angepasst, um eine diverse Gewichtung von Leistung zuzulassen. Von der Personalauswahl bis hin zur Definition und Interview-basierten Überprüfung von Führungskompetenzen werden bestehende Praktiken in Kommissionen durchleuchtet und reformiert sowie entsprechende Trainings entwickelt. Die *Roadmap* (University of Groningen 2022) und das *Framework on Career Paths: Education* (Universität Groningen 2022) der Universität Groningen sind gute Beispiele für

⁵ <https://www.teachingframework.com/resources/TWENTE.pdf>.

die Breite und Detailtiefe, mit der die Diversifizierung der Karrierewege vorgenommen wird.

Ähnliche Entwicklungen finden sich auch in anderen Ländern an einzelnen Institutionen, aber nur selten in dieser gesamtsystemischen, inter-institutionell koordinierten Vorgehensweise. Ausnahmen sind die Institutionen des *University of California Systems* in den USA, die Tenure Track-Teaching Professuren in abgestimmter Weise vor allem in Disziplinen mit großem Lehrbedarf eingeführt haben.⁶ Für diese ist eine Lehrleistung von 2/3 der Arbeitszeit vorgesehen. Der professionelle Austausch über Erfolg und Innovation von Lehrpraktiken wird von diesen Professorinnen und Professoren eingefordert. Im Fokus der neuen Professuren soll die Entwicklung pädagogischer Methoden stehen und Untersuchungen zur Art und Weise, wie Studierende am besten lernen, stehen. In Gremien arbeiten diese mit „research-focused colleagues“ zusammen. Im Gesamtsystem gibt es etwa 5–10 Prozent dieser Professuren geben (Harlow et al. 2022). Eine jüngere empirische Studie über diesen neuen Professurentypus (Harlow et al. 2022) belegt dessen Mehrwert und Effektivität im kalifornischen Universitätssystem. Stakeholder-Interviews betonen deren Ruf unter den „research-focused faculty“ als herausragende Lehrende, als Brücken zwischen traditioneller universitärer Lehre und den Lehr-Lernzentren, als Ressourcen für andere Lehrende und als Führungspersonen beim Einwerben von Forschungsmitteln für Lehr- und Lernstudien (Harlow et al. 2022).

European University Alliances als Motoren für Lerninnovation und institutionellen Wandel

Nachdem wir oben Beispiele einer zwischen systemischer und institutioneller Ebene koordinierten Reform von Rahmenbedingungen und Anreizen für innovative Lehre mithilfe einer systematisch durchorchestrierten Reform der Laufbahnwege, Leistungsbewertungsmethoden und Belohnungskriterien beschrieben haben, sollte auch eine andere Form der inter-institutionellen Koordination zum Ziele der Lehr- und Lernreform nicht fehlen: Die strategische Abstimmung der neuen *European University Alliances*, die seit 2019 von der Europäischen Kommission über das Erasmus+-Programm – und zum Teil auch durch das Horizon Europe-Programm – gefördert werden, sieht eine gemeinsame Transformation der in ihr zusammengeschlossenen Mitgliedsinstitutionen vor. Zumeist steht die Innovation der Lehre – neben der integrierten Mobilität – im Fokus der Allianzen und verbindet sich mit den Ansprüchen, die Herausforderungen der Gesellschaft in

⁶ Academic Personnel Recommendations for the Successful Hiring and Promotion of UC Professor of Teaching Faculty (2021), <https://tqn.ucop.edu/394-2/>.

der Lehre besser adressieren zu können. Damit verbunden sind interdisziplinäre Projekte, die zum Teil diese Herausforderungen zusammen mit externen Partnerinnen und Partnern lösen, beziehungsweise deren Problemstellungen aufgreifen. So wird in einer Studie über die *European Universities Initiative* und deren Wirkung (Craciun et al. 2023) auf die durch die Allianzen beförderte Einführung von Challenge-based Learning hingewiesen:

The most significant innovations in teaching and learning pushed by EUAs is challenge-based learning (CBL) and micro-modules/micro-credentials. CBL refers to an ‘approach where students work with academics, researchers, companies, cities and regions from different countries and disciplines to address big societal challenges’ (European Commission, 2020, not paged). From the focus groups we found that EUAs accelerated the take-up and use of CBL methodologies in partner institutions. In some cases, a whole new set of teaching and learning methodologies related to CBL such as service learning or virtual/living labs were implemented. By exchanging knowledge and practices among alliance members about CBL the competence-building of staff is supported. Such competences are ‘a key component in all types of education, and also when it comes to CBL’ (Gunnarson and Swarts, 2021, 113). From the focus groups, we gleaned that trainings are provided by educational professionals to support teachers in using CBL methodologies and regular meetings are organised to discuss ‘hot topics’ around CBL. (Craciun et al 2023, 43, H.i.O.)

In meiner eigenen Beratungstätigkeit konnte ich in drei Europäischen Universitätsallianzen ebenfalls beobachten, wie Kompetenzprofile der Absolventinnen und Absolventen, die man für die Zukunft rüsten wollte, für die Allianz gemeinsam formuliert und als profilbildend angesehen wurden. Die gemeinsame Ausbildung von kompetenzorientierten innovativen Lehrkompetenzen unter den Lehrenden, vor allem im Hinblick auf möglichst effektives projekt-basiertes Lernen, galt als zentraler Baustein dieser Allianzen und wurde durch neu konzipierte Curricula, gemeinsam entwickelte oder gegenseitig nutzbare Fortbildungen, Lerninfrastrukturen und Peer-to-Peer-Learning umgesetzt. Vor allem die Ausbildung von wissenschaftsbasierten Problemlösungskompetenzen der Studierenden und einer auf Nachhaltigkeit ausgerichtete Anwendungsfähigkeit des vermittelten Wissens wurden als zentrale Bedingungen für deren Zukunftsfähigkeit – und damit auch der Zukunftsfähigkeit der Hochschulbildung – angesehen.

Neubewertung der Lehre: Herausforderungen für die Hochschulsteuerung und -koordination

Auf der Grundlage der beschriebenen Praktiken aus dem Ausland lassen sich die anstehenden Herausforderungen, welche eine Höherbewertung der Lehre, ihrer

Innovation, empirischen Erfolgsüberprüfung und qualitativen Weiterentwicklung, strukturell in der ganzen Breite des Hochschulsystems ermöglichen, zusammenfassen.

An erster Stelle steht die systematische Diversifizierung der akademischen Personalprofile, das heißt, deren Definition und Einstufung, Auswahlkriterien, entsprechende Personalentwicklung, Leistungsbewertung und Beförderung. Zum einen umfasst dies (an Universitäten) die Höherbewertung der Lehrleistungen in Anforderungsprofilen, Fortbildungen, Evaluationen, Beförderungsvoraussetzungen, Förderanreizen von Professuren – von Minimalanforderungen an alle (die auch die Bereitschaft zur Lehrinnovation umfassen sollte), bis hin zur Ermöglichung von die Lehre stärker gewichtenden Professuren, welche das Portfolio der Professuren neben den stärker forschungsorientierten Professuren und den Professors of Practice und Honorarprofessuren ergänzen und einen gleichwertigen Leistungsanspruch erheben. Die Definition der Leistungsstufen und Leistungsbeurteilungsmethoden, die Kriterien der Berufungs- und Beförderungsprozesse müssen entsprechend angepasst werden, was einen institutionellen Reformprozess über die verschiedenen Disziplinen hinweg voraussetzt. Auch wenn die ausländischen Vorbilder für die universitären Professuren und Karrierepfade, welche Lehre stärker gewichten, auch Forschungsleistungen (nur in geringerem Umfang) vorsehen, muss die qualitative Einschätzung der Lehrleistungen die gleiche Sorgfalt und inhaltliche Reflektion wie bei der für die Forschung üblichen Peer Review spiegeln. In Deutschland müssten in einigen Bundesländern eventuell auch die gesetzlichen Rahmenbedingungen und mit Sicherheit die Berechnungsgrundlagen für Hochschulbudgets und Lehrdeputate flexibilisiert werden. Zum anderen umfasst die Diversifizierung der Personalprofile aber auch die Aufgabenprofile, Gehälter und Entwicklungsmöglichkeiten für lehrunterstützende Dienstleistungen. Diese umspannen so unterschiedliche Aufgaben wie Orientierungsangebote für Studierende, Beratung und Mentoring, professionelle Lehrmaterialerstellung insbesondere für kostenpflichtige Weiterbildungsangebote, technische Unterstützung der digitalen Lehre, Lehrdesign in problembasierter Lehre, Karriereberatung, internationales Marketing, Entwicklung didaktischer Fortbildungs- und Beratungsangebote.

Effektive Lehrinnovation und Qualitätsentwicklung in der Lehre lebt darüber hinaus von der Kooperation zwischen verschiedenen Expertisen. Bei der Entwicklung von *Challenge-based Education* zum Beispiel müssen Fachexpertinnen und -experten mit Expertinnen und Experten für Challenge-Lernprozesse (und deren Orchestrierung) zusammenarbeiten; professionelle Weiterbildungsangebote brauchen die Kooperation von Fachexpertinnen und Lehrmaterialdesignern. Die Betreuung der Studierenden mit ihren zum Teil stark divergierenden Qualifikationsprofilen setzt eine gute Kooperation von Lehrenden und Beratungspersonal vor-

aus. Auch der Einbezug von externen Partnerinnen und Partnern und die Entwicklung effektiver Projektarbeit setzt professionelle Zusammenarbeit voraus. Interaktive interdisziplinäre projektbasierte Lehre ist sowohl in der Vorbereitung als auch in der Durchführung aufwändig – ein Aufwand, der entsprechend im Lehrdeputat widerspiegelt werden muss.

Innovative qualitätsbewusste Lehre, die sich auf die Vielfalt der Studierenden und der externen Bedarfe und Herausforderungen einstellt, setzt insofern intensive Hochschulkoordination und Zusammenarbeit voraus.

Angesichts der Vielfalt und Tiefe von Maßnahmen, die nötig sind, um Lehrqualität und -innovation im Alltag in der gesamten Institution mit der gleichen Qualitätsaufmerksamkeit und Anerkennung von Leistung und Exzellenz zu versorgen, wird deutlich, dass der Wandel zu einer solchen Qualitätskultur (sowie deren Weiterentwicklung) *strategische Führung* erfordern. Vor allem auf Hochschuleitungsebene müssen gesamtinstitutionelle Prozesse auf eine Höherbewertung der Lehre systematisch ausgerichtet und orchestriert werden. Diese Prozesse umspannen verschiedene Ressorts auf der Leitungsebene und müssen aufeinander abgestimmt werden, so zum Beispiel:

- die Entwicklung neuer Personalprofile inklusive neue Leistungsgewichtung der Professuren,
- die Anpassung der Berufungskriterien und -prozesse,
- die Anpassung der Leistungsevaluationen,
- der Ausbau der Personalentwicklung von akademischem Personal, inkl. Einführung oder Anpassung der Jahresgespräche zur Laufbahn- und Qualitätsentwicklung mit akademischem Personal inklusive Professor/innen,
- die Definition von zentralen Lehr-/Lernpolicies (wie in Leiden, Tilburg, oder Twente, wo *Student-driven Learning@Twente*⁷ genau beschreibt, welche Erwartungen an das Lehrpersonal damit verbunden sind),
- die Programmentwicklung zur Stärkung der Kompetenzorientierung oder der problembasierten Lehre,
- die Festlegung der erwarteten Zulassungsvoraussetzung für Studienanfängerinnen und -anfänger,
- die Anpassung der Studierendenrekrutierung zur Gewinnung geeigneter Studierender,
- die Ausrichtung der Orientierungs-, Brücken- oder Studieneingangsangebote zur Befähigung der Studierenden (z. B. auch im Hinblick auf projektbasiertes Lernen)

7 <https://www.utwente.nl/en/learning-teaching/Expertise/student-driven-learning/>.

- die Ermöglichung von Spielräumen für innovativen Lehr-/Lerndesign diesseits von starker Lehrregulierung, zum Beispiel durch Fonds für Zeit- und Personalressourcen,
- die Förderung von Kooperation und Kooperationsbereitschaft zwischen verschiedenen Akteurinnen und Akteuren in der Lehre und Lehrentwicklung, auch zwischen Professorinnen und Professoren sowie lehrunterstützenden Dienstleiterinnen und Dienstleistern („Third Space“-Personal),
- die Förderung von Teamarbeit zwischen verschiedenen Disziplinen inkl. deren Ermöglichung in entsprechend flexiblen Studienordnungen,
- die interne Umsetzung flexibler Lehrdeputate mit transparenten Kriterien,
- die Ermöglichung von flexiblen Lernräumen für innovative Lehr- und Lernformate (z. B. *challenge-based learning*),
- das hochschulpolitische Aushandeln neuer Kapazitäts- und Lehrdeputatsrechnungen mit Ministerien, Landeshochschulkonferenz.

Die Liste der Aufgaben zur Ermöglichung einer Institutionskultur, die Lehrleistungen und -innovation auch an Universitäten deutlicher gewichtet und auch Möglichkeiten ebenbürtiger Exzellenz in der Qualitätsentwicklung der Gesamtinstitution oder der individuellen Laufbahnentwicklungen eröffnet, ist lang und koordinationsintensiv. Aber nicht nur innerhalb der Hochschule, sondern auch zwischen Hochschulen und Ministerium werden Rahmenbedingungen verändert werden müssen (siehe Tabelle 1). Ob dies so reibungsfrei und bottom-up wie im niederländischen Modell auch in Deutschland gelingen kann, wird sich erweisen.

Tab. 1: Steuerung einer stärker gewichteten Lehre auf Ebene des/der Hochschulsystems oder -institution (Quelle: Eigene Darstellung)

Steuerungsebene	System	Organisation
Steuerungsfokus		
Flexibilisierung und Diversifizierung der akademischen Karrierepfade inkl. Möglichkeit einer Höherbewertung der Lehre und entsprechender unterstützender Dienstleistungen	<ul style="list-style-type: none"> – Ermöglichung diverser akademischer Stellenprofile mit Beförderung- und Entwicklungsmöglichkeiten – Anpassung oder Abschaffung von Stellenplänen zur Flexibilisierung der Laufbahnwechsel – Flexibilisierung der Lehrdeputate – Flexibilisierung der tariflichen Einordnung von aka- 	<ul style="list-style-type: none"> – Anpassung der Berufungsprozesse u. -kommissionen zur Diversifizierung der Leistungsmessung/ -dimensionen – Anpassung der Beförderungsprozesse – Einweisung/ Fortbildung Berufungskommissionen – Zielvereinbarungen, Qualifikationsvereinbarungen – Ausbau Personalentwicklung und Fortbildungen Per-

Steuerungsebene Steuerungsfokus	System	Organisation
	<p>demischen Management- u. Dienstleistungsstellen (third space)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Regulative und finanzielle Ermöglichung von Beförderungen bei Lehrleistungen und Laufbahn-/Stellenwechsel 	<p>sonalführung (z. B. Führen von Jahresgespräche, Mentoring bei Umsetzung individueller Entwicklungsziele, Anpassung Weiterbildung),</p> <ul style="list-style-type: none"> - Design einer internen Laufbahnberatung, die diverse Laufbahnpfade berücksichtigt und individuelle Schwerpunktsetzungen unterstützt - Erweiterung des Fortbildungs- und Peer-to-Peer Mentorings in Lehr-/Lernmethodik mit empirischer Überprüfung des Lehr/Lernerfolgs - Festlegung obligatorischer Lehrkompetenzen für Gewährleistung des Lehrprofils/Lehrqualität der Institution
<p>Rahmenbedingungen zur Ermöglichung und Anerkennung von Lehrleistungen und -innovation</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sichtbare Wettbewerbe für Lehrinnovation zur „Wertsteigerung“ - zusätzliche Mittel für verstetigte Innovation mit institutionellem und individuellem Mehraufwand - Reduktion der Reglungsdichte - Anpassung der Lehrdeputatsregelungen zur Ermöglichung innovativer Formate 	<ul style="list-style-type: none"> - Lehrpolicy – Leitbild, Kompetenzprofil der Absolvent/innen - Lehrinnovation: Kompetenzförderung der Lehrenden u. Lernenden (Festlegung institutioneller Erwartungen) - Lehrvaluationen u. Feedback anpassen - Diversifizierte Weiterbildung inkl. Peer-to-Peer-mentoring, flächendeckende Vermittlung von innovativen Formaten - Zeiträume (inkl. Sabbatical) und Assistenz für Lehrinnovation, Lehrinnovationsfonds - Freiräume für neue Studienangebote ohne Genehmigungsaufwand

Steuerungsebene	System	Organisation
Steuerungsfokus		<ul style="list-style-type: none"> – Mobilisierung, Koordination, strategische Kommunikation der Institutionsreformen – Anpassung von Leistungsassessments und Evaluationsmethodik

Sicher ist aber, dass die deutsche Hochschullandschaft eine Aufwertung der Lehre an Universitäten in der strategischen Hochschulentwicklung und akademischen Laufbahnentwicklung mindestens genauso braucht, wie sie eine Ausweitung der angewandten Forschung an den Hochschulen für Angewandte Wissenschaften gebraucht hat (auch wenn deren Rahmenbedingungen zum Teil noch verbesserungsbedürftig sind). Ohne eine Währungsreform zugunsten einer Aufwertung der Lehre werden die deutschen Universitäten viele ihrer motiviertesten qualifiziertesten Studierenden verlieren oder gar nicht erst aus dem In- und Ausland gewinnen können, denn diese werden zugunsten einer motivierenden und wirkungsorientierten Lernumgebung und zugunsten ihrer Zukunftsfähigkeit und Berufschancen andere Standorte vorziehen.

Literatur

- Craciun, D.; Kaiser, F.; Kottmann, A.; Van der Meulen, B. (2023): *Research for CULT Committee. The European Universities Initiative, first lessons, main challenges and perspectives*. Brüssel: European Parliament, Policy Department for Structural and Cohesion Policies. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2023/733105/IPOL_STU\(2023\)733105_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2023/733105/IPOL_STU(2023)733105_EN.pdf).
- EUA (2019): *Learning and Teaching Paper No. 2. Career Paths in Teaching. Thematic Peer Group Report*. <https://eua.eu/downloads/publications/eua%20tpg%20report%2020-%20career%20paths%20in%20teaching.pdf>.
- Harlow, A. N.; Buswell, N. T.; Lo, S. M.; Sato, B. K. (2022): Stakeholder perspectives on hiring teaching-focused faculty at research-intensive universities. *International Journal of STEM Education* 9/54. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00370-y>.
- Leiden University (2022): *Vision on Teaching and Learning*. <https://www.universiteitleiden.nl/en/dossiers/vision-on-teaching-and-learning/about-the-vision-on-teaching-and-learning/why-innovation-in-education>.
- Royal Academy of Engineering (2018): *The Career Framework for University Teaching. Background and Overview*. <https://www.rhgraham.org/resources/Career-Framework-University-Teaching-April-2018.pdf>.
- UCL (2018): *UCL Academic Careers Framework*. <https://www.ucl.ac.uk/human-resources/sites/human-resources/files/ucl-130418.pdf>.

Universiteit Groningen (2022): *Framework on Career Paths: Education*. <https://www.rug.nl/infonet/mewerkers/beleid-en-strategie/erkennen-waarden/docs/framework-education-career-paths-at-ug.pdf>.

University of Groningen (2022): *Roadmap of the University of Groningen's Recognition and Rewards Programme*. <https://www.rug.nl/about-ug/policy-and-strategy/recognition-rewards?lang=en>.

Universiteit Leiden (o. J.): *Academia in Motion. Recognition & Rewards*. <https://www.universiteitleiden.nl/binaries/content/assets/algemeen/academia-in-motion.english.pdf>.

Isa Jahnke und Stefanie Herberger

Aufbau und Entwicklung einer Universität aus der Perspektive von Lehre und Studium

Die neue Technische Universität Nürnberg

Der Beginn

Die *Technische Universität Nürnberg* (University of Technology Nuremberg, kurz: UTN)¹ ist eine junge und aufstrebende Universität, die auf den Grundprinzipien von Internationalität, Interdisziplinarität und Digitalisierung basiert. Dieser Beitrag fokussiert die Entwicklung des Studiengangkonzeptes und das innovative Lehr-Lern-Modell der UTN. Forschung und Lehre wird überwiegend auf Englisch stattfinden, um den internationalen Studierenden gerecht zu werden.

Die Gründung der UTN wurde durch den Beschluss zur Errichtung einer neuen Universität in Nürnberg im Jahr 2017 eingeleitet. Eine Strukturkommission erstellte ein Konzept, das schließlich vom Wissenschaftsrat positiv bewertet wurde. Im Januar 2021 wurde die UTN offiziell gegründet, der Kanzler und der Präsident nahmen ihre Arbeit auf. Mit einem Schlüssel zu einer Anmietung in der Hand – ohne Möbel, ohne Personal, ohne Infrastruktur – beginnt für die Universitätsleitung das große Vorhaben, eine Universität auf der grünen Wiese neu aufzubauen.

Das erste Personal, die ersten Strukturen

Im Gründungsjahr 2021 haben der Gründungspräsident Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Hans-Jürgen Prömel und der Kanzler Dr. Markus Zanner erste Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter eingestellt. Bis zum Jahresende waren es immerhin schon 22 Personen (Stand 1.12.2021). Im Januar 2022 wurde die Gründungsvizepräsidentin für Studium, Lehre und Internationales, Prof. Dr. Isa Jahnke, berufen, im Februar nahm der erste Gründungschair, Prof. Dr. Wolfram Burgard, seine Arbeit auf, um das Department Engineering aufzubauen und inhaltlich wie personell zu entwickeln. Ein weiteres Jahr später, im Frühjahr 2023, wurde ein weiterer Gründungs-vizepräsident, diesmal für Forschung, Innovation und Entrepreneurship, Prof. Dr. Alexander Martin, sowie ein weiterer Gründungschair, Prof. Dr. Gyburg Uhlmann,

1 <https://www.utn.de/>

die das Departments Liberal Arts and Sciences (LIAS) aufbauen wird, berufen. Ein großer Meilenstein ist mit dem Beginn des ersten Studiengangs gelegt: Die UTN begrüßte die ersten Studierenden im Oktober 2023, denn dann startete der 1. Masterstudiengang Artificial Intelligence & Robotics (in englischer Sprache).

Der Inhalt des Studiengangs zeigt, dass die UTN den Schwerpunkt auf die Ingenieurwissenschaften und Informatik legt. Das verwundert vor dem Hintergrund regionaler und politischer Interessen kaum: Die Gründung einer neuen technischen Universität in Nürnberg soll die Metropolregion stärken und die Region insbesondere in der Informatik und im ingenieurwissenschaftlichen Bereich noch wettbewerbsfähiger machen, als sie es ohnehin schon ist. Außerdem soll die UTN die Entwicklung von Startups fördern, Arbeitskräfte nach Nürnberg bringen und gesellschaftliche Herausforderungen angehen. Die Herausforderungen unserer Zeit wie zum Beispiel Klimawandel, Mobilität, Desinformationen, Demokratieverständnisse können aber nicht vom Department Engineering alleine gelöst werden. Interdisziplinarität wird von Beginn an großgeschrieben. Daher wird es von den Geistes-, Sozial- und Naturwissenschaften gestützt. Die UTN hat also in der Anfangsphase den Aufbau von zwei Departments im Fokus: a) Engineering und b) Liberal Arts & Sciences.

Ein wichtiger Aspekt ist der Bau der Campus-Universität, der im Süden der Stadt liegt und vom Hauptbahnhof aus gut und schnell erreichbar ist. Ohne Räume keine Professorinnen und Professoren, und ohne Lernräume auch keine Studierenden. So begann im Jahr 2022 der Bau des ersten Gebäudes namens Cube One, und bis zum Ende des Jahrzehnts sollen weitere Gründungsgebäude fertiggestellt sein – so der derzeitige Plan. Aber wer selbst schon einmal gebaut hat, weiß, dass solche Pläne durch viele Dinge geändert werden können, zum Beispiel wenn man Kampfmittel der Nachkriegszeit im Erdreich findet oder wenn Eidechsen und andere Tiere umziehen müssen. Der Ort des Campus ist nicht isoliert, sondern es entsteht zeitnah durch andere Bauträger der Ausbau und die Weiterentwicklung des nahegelegenen Stadtteils, so dass weitere Wohnungen, Schulen und Restaurants entstehen.

Die UTN hat eine ambitionierte Zeitschiene für ihre Entwicklung. So erfolgt die Planung zum Aufbau der Professorenschaft und der Studiengänge schrittweise zunächst bis zum Jahr 2030. Im Jahr 2030 sollen es bereits 75 Professorinnen und Professoren sein. Daran angelehnt wird 2030 mit etwa 1.200 Studierende gerechnet, die Zielzahl für den Endausbau liegt bei insgesamt rund 6.000 Studierenden und ca. 200 Professorinnen und Professoren.

Ein neues Modell des Lehrens und Lernens

Im Herbst 2023 begann der erste Studiengang Artificial Intelligence (AI) & Robotics. Bereits 2025 ist das zweite Masterprogramm geplant; diesmal im Bereich Liberal Arts & Sciences mit interdisziplinären Verzweigungen zum Department Engineering. 2026 wird ein 3. Masterstudiengang angestrebt und ab 2027 folgen erste Bachelorstudiengänge.

Das UTN-Studiengangkonzept beinhaltet neben dem disziplinären Track (scientific core, disziplinärer Kern basierend auf neuesten Forschungserkenntnissen), und deren Spezialisierung in weiteren Semestern, auch einen interdisziplinären Track, Kurse zu Schlüsselqualifikationen sowie ein über zwei Semester gehendes Projekt: *Learning in Transformation* (LiT), das weiter unten ausgeführt wird. Die Studiengangentwicklung im Sinne von Constructive Alignment (Biggs 2014; Reeves 2006) legt den Fokus auf die Abstimmung der Student Learning Outcomes, also die spezifizierten Kompetenzen (Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten oder Einstellungen), die die Studierenden am Ende einer Lernerfahrung oder eines Studiengangs erreicht haben sollen, mit den entsprechenden Lehr- und Lernmethoden sowie dem Prüfungssystem (Assessment). Dieser Ansatz stellt sicher, dass die Studierenden die erforderlichen Kompetenzen entwickeln und die Lerninhalte effektiv verinnerlichen können.

Ein zentrales Merkmal der UTN ist ihr neues Modell des Lehrens und Lernens. Die Universität strebt an, innovative und digital-unterstützte Lehr- und Lernformate zu etablieren, die auf aktivierenden Lernmethoden basieren und eine kontinuierliche Verbesserung verfolgen. *Active learning with guided practice* (Freeman et al. 2014; Deslauriers et al. 2019), in Europa als aktivierende Lernstrategien bezeichnet, basiert auf Forschungserkenntnissen, dass Studierende durch eigenes Tun und Reflektion der eigenen Aktivitäten lernen. Dieses wird durch die Lehrenden angeregt und unterstützt (*activity-based model of instruction*). In der Online-Phase gibt es für Studierende etwas zu lesen oder anzuschauen, zum Beispiel kurze Videos, nicht mehr als 10 Minuten, und daran anschließend erfolgt immer eine Aktivität, die die Lehrenden vorab entwickelt haben. Das sind sogenannte *Assignments* mit *Rubrics* (Lernbeurteilungskriterien), die auch mittels wöchentlichen Feedbacks für jede Studierende und für jeden Studierenden durch die Lehrenden begleitet werden. Um nur einige Möglichkeiten zu nennen: In der Präsenz-Phase auf dem Campus werden die Inhalte vertieft oder die Gruppenarbeiten, die in der Online-Phase begonnen wurden, werden weiter fortgeführt, oder es gibt weitere Aufgaben für die sehr guten Studierenden und Support für diejenige, die in der Online-Phase schlechter abgeschnitten haben. Um so etwas durchführen zu können, ist ein Betreuungsverhältnis von ca. 1:25 bis 1:30 notwendig.

Bei zu großen Gruppen wird der Aufbau der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden negativ beeinflusst. Dabei ist eine positive Beziehung für das Lernen relevant. Negative Beziehungen und Emotionen verhindern Lernen (Pekrun 2014).

Das Lehr-Lern-Konzept der UTN nutzt für jede Lehrveranstaltung den Ansatz des Learning Experience Design (Schmidt et al. 2020; Jahnke 2022). Es wird keine Vorlesungen geben, sondern Kurse. Gute Lehre in solchen Kursen wird als das Design von aktivierenden Lernprozessen und positiven Lernerfahrungen definiert. Dabei wird darauf geachtet, dass in jedem Kurs *positive learning experience* ermöglicht werden – und zwar durch das Kursdesign. Ob die Designs zum erwünschten Lernziel führen, wird mittels formativer Evaluation erfasst. Jedes Design wird immer auch auf die drei Qualitätskriterien *effektiv, effizient und ansprechend* für Studierende geprüft. Hierfür setzt die UTN spezielle, teils neuartige Evaluationsmethoden ein. Um die Effektivität zu messen, das heißt, inwiefern die Studierenden die Lernziele erreicht haben (learning goals/outcomes), werden pre/post Test-Methoden verwendet. So kann man empirisch untersuchen, ob das Kursdesign effektiv ist (Reigeluth 1983, weiterentwickelt von Honebein/Reigeluth 2021):

- effektiv: effectiveness is a measure of student achievement,
- effizient: efficiency is a measure of student time and/or cost,
- ansprechend: appeal is a measure of continued student participation (did students like the instruction).

Hier ist wichtig zu wissen, dass es nicht ausreicht, *nur* die Studierenden zu fragen, was sie gut finden – wobei auch dies ein wichtiges Partizipationsinstrument ist. Aber wie Deslauriers et al. (2019) gezeigt haben, gibt es eine negative Korrelation zwischen dem, was Studierende mögen (Entertainment-Vorlesungen), und dem, was sie tatsächlich lernen (nicht viel), wobei sie aber subjektiv meinen, sie haben viel gelernt. Dies ist bei dem *activity-based model of instruction* genau andersherum. Studierende denken, sie haben nichts gelernt, finden es auch sehr anstrengend, aber wenn man es objektiv misst, dann haben sie mehr gelernt als im Vergleich zur traditionellen Vorlesung. Daher ist es uns an der UTN so wichtig, dass wir im Lehr-Lern-Konzept neue Wege gehen und solche Kurse entwickeln, die lernförderlich und lernwirksam sind. So bauen wir von Beginn die Lehr-/Lerngestaltung auf wissenschaftlichen Erkenntnissen auf und werden kontinuierlich Daten erheben, um diese Lerndesigns weiterentwickeln zu können. Dieses evidenzbasierte Vorgehen ist die zentrale Säule für das Lehr-Lern-Modell an der UTN. Das Lehr-Lern-Modell der UTN, das Kursdesign sowie das Projekt des Learning in Transformation drei wesentliche Besonderheiten an der neu entstehenden Universität, die im Folgenden näher beleuchtet werden.

Zentrale Eckpfeiler des Lehr-Lern-Modells an der UTN

Zu den oben genannten, zentralen Aspekten, sind weitere Eckpfeiler des UTN Lehr-Lern-Modell konzeptionell entwickelt worden: An der UTN wechseln sich asynchrone Online-Phasen mit Präsenzmeetings ab, eine Art Flipped oder Inverted Classroom-Ansatz. In solchen Präsenzmeetings auf dem Campus steht die Interaktion im Fokus, wo die Lehrenden zum *guide on the side* werden. So möchte die UTN den Wandel weg vom *sage on the stage* hinbekommen. Ein positiver Beziehungsaufbau ist lernförderlich und hilft, sich über die eigenen Grenzen hinweg weiterentwickeln zu können. So haben Studien zum Sprachenlernen gezeigt, dass man sich nicht weiterentwickelt und nicht weiter lernt, wenn man keine peers oder keine Lehrenden zur Seite hat. Dies wird als „Zone of Proximal Development“ beschrieben (Vygotsky 1978).

Das Lehr-Lern-Konzept der UTN zeichnet sich durch verschiedene Merkmale aus, die eine effektive und ansprechende Lernerfahrung gewährleisten. Im Folgenden werden einzelne Aspekte näher erläutert:

1. *Constructive Alignment von kompetenzbasierten Learning Outcomes, Lernaktivitäten und Assessment (Lernbeurteilung/Prüfungen)*: Die UTN legt großen Wert auf die Abstimmung von Lernzielen, Lernaktivitäten und Bewertungsmethoden. Dies bedeutet, dass die Lernziele auf die Entwicklung von Kompetenzen ausgerichtet sind und die Lernaktivitäten konkret darauf abzielen, diese Kompetenzen zu fördern. Gleichzeitig werden die Assessment-Methoden so gestaltet, dass sie die tatsächliche Beherrschung der Kompetenzen messen können. Durch diese Abstimmung wird sichergestellt, dass das Lernen einen klaren Zweck hat und die Studierenden auf relevante Kompetenzen hinarbeiten.
2. *Wöchentliches individuelles Feedback bereits in der Online-Phase*: Ein weiteres Merkmal des Lernkonzepts der UTN ist das wöchentliche individuelle Feedback, das den Studierenden bereits während der Online-Phase zur Verfügung gestellt wird. Dieses Feedback ermöglicht es den Studierenden, ihren Lernfortschritt zu überprüfen, Fragen zu klären und gezielte Unterstützung zu erhalten. Durch die regelmäßige Rückmeldung wird ein kontinuierlicher Verbesserungsprozess unterstützt und die Studierenden werden motiviert, aktiv am Lernprozess teilzunehmen.
3. *Lerndesign nach Qualitätskriterien und soziotechnisch-pädagogische Usability*: Das Lerndesign an der UTN erfolgt nach definierten Qualitätskriterien. Dabei werden verschiedene Aspekte berücksichtigt, darunter die Mensch-Computer-Interaktion, die eine benutzerfreundliche und intuitive Nutzung der digitalen Lernumgebung ermöglicht. Zudem wird darauf geachtet, dass auch in

digitalen Umgebungen eine „Social Presence“ (Garrison et al. 2000) gefördert wird, um soziale Beziehungen und Interaktionen zu unterstützen. Des Weiteren werden pädagogische und methodische Ansätze qualitativ bewertet, um sicherzustellen, dass sie den Anforderungen des Lernens gerecht werden.

4. *Assessment/Prüfungsformate*: Anstelle von traditionellen Klausuren setzt die UTN auf lernorientierte Assignments, Portfolios, Maker Spaces und andere alternative Prüfungsformate. Diese Formate ermöglichen den Studierenden, ihr erworbenes Wissen und ihre Fähigkeiten in praktischen Anwendungen zu demonstrieren. Sie fördern das kreative Denken, die Problemlösungsfähigkeiten und die Anwendung von theoretischem Wissen in realen Szenarien. Durch die Vielfalt der Prüfungsformate wird auch die individuelle Stärke der Studierenden berücksichtigt.
5. *Kursevaluation*: Die Evaluation der Kurse an der UTN erfolgt nach den Kriterien: effektiv, effizient und ansprechend. Dabei wird darauf geachtet, die Wirksamkeit des Lernens durch das Kursdesign zu überprüfen, und auch, ob der Kurs ressourcenschonend und zeiteffizient gestaltet ist. Es soll so sichergestellt werden, dass die Lernziele erreicht werden und Verbesserungspotenziale frühzeitig erkannt und umgesetzt werden können.

Diese verschiedenen Elemente des Lernkonzepts der UTN tragen dazu bei, dass die Studierenden eine qualitativ hochwertige und individuell angepasste, positive Lernerfahrung machen können. Durch das Constructive Alignment von Lernzielen und Bewertungsmethoden, das wöchentliche individuelle Feedback, die Qualitätskriterien im Lerndesign, die vielfältigen und neuartigen Prüfungsformate sowie die innovative Kursevaluation wird ein Lernumfeld geschaffen, das den Bedürfnissen der Studierenden gerecht wird und sie dazu ermutigt, ihr volles Potenzial zu entfalten.

Das Besondere am Lernkonzept der UTN kann anhand von drei Punkten zusammengefasst werden: Erstens werden durch das Kursdesign positive Lernerfahrungen ermöglicht, und das Kursdesign wird im Sinne effektiver, effizienter und ansprechender Erfahrungen gestaltet. Anstatt den Fokus auf das reine Lehren zu legen (bei dem, durch Studien nachgewiesen, nicht viel gelernt wird), konzentriert sich die UTN auf das Lernen selbst. Zweitens ist ein wichtiger Aspekt dieses Lernkonzepts die Nutzung von Forschungserkenntnissen, um das Lernumfeld und die Bedingungen kontinuierlich zu verbessern. Die UTN verknüpft aktiv Forschung (research on teaching and learning) und Lehr-Lern-Praxis, um das Lerndesign zu optimieren. Dabei geht es nicht nur um die Evaluation von Studien, sondern um eine umfassende Triangulation von Forschungsergebnissen, um die Wirksamkeit des Lernens zu steigern. Drittens setzt die UTN darüber hinaus ein agiles Konzept um und orientiert sich an den Prinzipien einer agilen Organisation. Dies bedeutet,

dass sie flexibel und anpassungsfähig ist, um auf neue Herausforderungen und Erkenntnisse zu reagieren. Die Prinzipien agiler Arbeitsweisen werden insbesondere auf den Bereich des Lernens angewendet, um kontinuierliche Verbesserungen zu ermöglichen. Durch die Kombination dieser drei Elemente entsteht ein einzigartiges Lernkonzept an der UTN. Es wird ein lernförderliches und positives Umfeld geschaffen, und es ermöglicht evidenzbasierte Gestaltung des Lernens, bei der die best-geeigneten Methoden und Ansätze mit Blick auf die Lernziele angewendet werden. Gleichzeitig ermöglicht das agile Konzept der UTN eine kontinuierliche Weiterentwicklung des Lernens, um den Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden. Insgesamt schafft die UTN damit eine innovative Lernumgebung, die sich durch hohe Qualität und Anpassungsfähigkeit auszeichnet.

Kursdesign an der UTN

Im Rahmen des Kursdesigns an der UTN wird ein strukturiertes Konzept angewendet, das die verschiedenen Phasen des Lernprozesses berücksichtigt. Jeder Kurs besteht aus mehreren Einheiten (Learning Units), die jeweils spezifische Lernziele und Aktivitäten umfassen.

Jede Einheit eines Kurses ist ähnlich strukturiert, in der Regel 1–2 Wochen lang, am Ende des Kurses auch mal über 3–4 Wochen, um die gelernten Teile zu einem Ganzen zusammenzuführen. Jede Lerneinheit beginnt mit einer Kombination aus Online- und Präsenzphasen. In der Online-Phase werden die Studierenden ermutigt, das Thema zu erkunden, darüber mit anderen zu diskutieren, ihre Kenntnisse zu demonstrieren und das Gelernte zu vertiefen: Discover/Explore, Discuss, Demonstrate und Deepen. Diese verschiedenen Aktivitäten, bei denen Punkte gesammelt werden (ähnlich dem gamified learning, um die Motivation der Studierenden zu erhöhen), ermöglichen es den Studierenden, das Thema aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und ein tieferes Verständnis zu entwickeln.

Im Rahmen jeder Einheit wird in der Regel ein, manchmal mehrere, Learning-Oriented Assignment(s) durchgeführt. Dabei handelt es sich um einen auf das Lernen ausgerichteten Auftrag, bei dem die Studierenden ihr Wissen anwenden und zeigen können, was sie gelernt haben. Dieses Assignment trägt dazu bei, die Lernziele der Einheit zu erreichen und ermöglicht den Studierenden, ihr Wissen in einem praktischen Kontext anzuwenden. Diese kleinen oder am Ende des Kurses größeren Assignments werden im Vorfeld mit Rubrics (Lernbeurteilungskriterien) im Lernmanagementsystem der UTN für die Studierenden veröffentlicht, so dass die Studierenden wissen, wie ihr Lernfortschritt beurteilt wird.

Während jeder Lerneinheit erhalten die Studierenden formatives Feedback zu ihrem Lernfortschritt anhand der oben genannten Rubrics². Jede Einheit hat spezifische Lernziele, die erreicht werden sollen. Diese Lernziele sind klar formuliert und dienen als Leitfaden für den Kursverlauf. Sie geben den Studierenden eine klare Vorstellung davon, was sie am Ende jeder Einheit erreichen sollten.

Das Kursdesign folgt diesem Muster in allen Lern-Einheiten des Kurses. Dabei werden die Inhalte von einfach bis komplexer aufgebaut. Die letzte Lerneinheit des Kurses umfasst in der Regel ein Abschluss-Assignment, wie zum Beispiel ein Projekt. In diesem Abschluss-Assignment haben die Studierenden die Möglichkeit, das im Kurs gelernte Wissen anzuwenden und praktische Erfahrungen zu sammeln („making learning visible“, Hattie 2008).

Das Kursdesign an der UTN gewährleistet somit eine klare Strukturierung des Lernprozesses, bei der die verschiedenen Einheiten aufeinander aufbauen und die Studierenden schrittweise zu den definierten Lernzielen führen. Durch die Kombination von verschiedenen Lehr- und Lernmethoden, konkrete Aktivitäten in jeder Einheit sowie gezieltem Feedback werden die Studierenden dazu angeregt, aktiv am Lernprozess teilzunehmen und ihr Wissen anzuwenden.

Eine Neuerung im Prüfungssystem ist das kompetenzorientierte Prüfen im Sinne eines formativen Assessment, also die laufende Rückmeldung und Bewertung des studentischen Lernfortschritts auf Basis der eingereichten Assignments während des Lernprozesses. Dies unterstützt die Studierenden dabei, ihre Kompetenzen zu entwickeln und sich kontinuierlich zu verbessern.

Transformatives Lernen – studentisches Projekt über zwei Semester hinweg

Das Modul „Learning in Transformation“ an der UTN baut auf dem Ansatz des transformativen Lernens auf (Jahnke/Wildt 2023; Mezirow 1997). Es ist ein zweisemestriges Modul, das darauf abzielt, den Studierenden einen Transformationsprozess zu ermöglichen, bei dem sie ihr universitäres Wissen dekontextualisieren und in einem nicht-universitären Setting rekontextualisieren.

Der Transformationsprozess erfolgt in mehreren Schritten. Zunächst erwerben die Studierenden wissenschaftliche Kenntnisse und Konzepte im universitären Setting. Sie erlernen theoretisches Wissen und entwickeln ein solides Verständnis für ihr Fachgebiet. Dies bildet die Grundlage für den weiteren Verlauf des Transformationsprozesses.

² Zum Beispiel: <https://teaching.berkeley.edu/teaching-guides/assessing-learning/assessment-rubrics>.

Im nächsten Schritt identifizieren die Studierenden einen Bedarf oder ein Problem aus Industrie, Gesellschaft, Politik oder anderen relevanten Bereichen. Dies kann beispielsweise eine Herausforderung sein, der sie mit ihrem erworbenen Wissen begegnen möchten.

Der Transfer der wissenschaftlichen Kenntnisse steht im Mittelpunkt des nächsten Schrittes. Die Studierenden nutzen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten, um Lösungen für das identifizierte Problem zu entwickeln. Dabei basiert ihr Lernen auf forschungsorientierten Ansätzen, bei denen sie ihre Kenntnisse anwenden und erweitern.

Die entwickelten Lösungen werden außerhalb der Universität umgesetzt und angewendet. Die Studierenden engagieren sich aktiv in der Industrie, der Gesellschaft oder anderen relevanten Bereichen, um ihre Ideen und Lösungen umzusetzen. Dieses außeruniversitäre Engagement ermöglicht es den Studierenden, ihre erworbenen Kenntnisse praktisch anzuwenden und einen konkreten Beitrag zu leisten.

Im letzten Schritt erfolgt die Reflexion über den gesamten Transformationsprozess. Die Studierenden reflektieren ihre Erfahrungen, analysieren die Ergebnisse ihrer Bemühungen und generieren neues Wissen für weitere Forschung und möglicherweise auch für unternehmerische Aktivitäten. Diese Reflexion und die Generierung neuer Forschungsansätze oder unternehmerischer Ideen schließt den Transformationsprozess ab und bereitet den Boden für weiteres Lernen und Wachstum.

Das Konzept des transformativen Lernens im Rahmen von *Learning in Transformation* ermöglicht den Studierenden einen ganzheitlichen und praxisorientierten Lernprozess. Sie haben die Möglichkeit, ihr theoretisches Wissen in realen Szenarien anzuwenden, dabei einen direkten Einfluss auf die Welt außerhalb der Universität zu nehmen und ihre weiterentwickelten Ideen und Fähigkeiten wieder für die Wissenschaft einzusetzen. Dies fördert nicht nur ihr fachliches Wachstum, sondern auch ihre persönliche Entwicklung und ihre Fähigkeit, komplexe Probleme zu lösen und innovative Lösungen zu finden.

UTN School of StaRs: Service und Support

Um den zentralen Lehr-Lerndesign-Ansatz ganzheitlich und mit hoher Qualität in alle Studiengänge bringen zu können – und zwar von Beginn an – legt die UTN großen Wert auf den Aufbau einer starken Service-Unit namens UTN School of Students and Young Researchers (StaRs). Die UTN School of StaRs ist eine zentrale Service-Einheit an der Universität, die verschiedene Aufgaben und Dienstleistun-

gen für unterschiedliche Zielgruppen anbietet. Die School richtet sich an potenzielle Studierende, Bachelor- und Masterstudierende, Promovierende, Postdocs und junge Professorinnen und Professoren. Ihr Ziel ist es, eine umfassende Unterstützung und Betreuung für diese Zielgruppen bereitzustellen und insbesondere Studierende und junge Forschende in verschiedenen Bereichen wie Lehre, Karriereentwicklung und interkulturelle Kommunikation zu begleiten. Das Aufgabenportfolio der UTN School of StaRs umfasst mehrere Bereiche:

- *Digital LEAD Lab (Learning Experiences and Active Design)*: Dieses Center konzentriert sich auf Lehre und Lernen und fördert innovative Lehr-Lern-Formate. Es bietet Ressourcen und Unterstützung für Lehrende und Studierende, um aktive Lernmethoden und -räume zu nutzen, anstatt traditionelle Vorlesungssäle zu verwenden.
- *Welcome Center*: Dieses Center richtet sich an alle nationalen und internationalen Studierenden und soll ihnen einen reibungslosen Start an der Universität ermöglichen. Es bietet Informationen, Beratung, Zusammentreffen, Veranstaltungen und Unterstützung in verschiedenen Bereichen, um den Einstieg und die Integration in das Studium zu erleichtern.
- *Student Services*: Die School bietet umfassende Unterstützung für Studieninteressierte bei der Bewerbung und Zulassung an der Universität. Sie unterstützt sie bei Fragen zum Bewerbungsprozess, den erforderlichen Unterlagen und dem Auswahlverfahren. An der UTN angekommen, erhalten Studierende hier Unterstützung bei allen administrativen, studien- und prüfungsrelevanten Prozessen.
- *Promovierenden Service und Support*: Die UTN School of StaRs bietet umfassende Unterstützung für Promovierende während ihrer Promotionszeit. Sie unterstützt sie bei administrativen Angelegenheiten, der Planung und Durchführung von Forschungsprojekten und bietet ihnen ein Netzwerk von Gleichgesinnten und Expertinnen und Experten.
- *Early Career Center*: Das Career Center richtet sich an alle Zielgruppen der UTN School of StaRs von den Studierenden bis zu den Postdocs und unterstützt sie bei der beruflichen Orientierung und Karriereplanung. Es bietet Workshops, Beratung und Ressourcen, um die Studierenden und jungen Forschenden in ihrer beruflichen Entwicklung und in allen Karrierephasen zu unterstützen.
- *Sprach- und Kulturcenter*: Dieses Center bietet Unterstützung für Studierende, die ihre Sprachkenntnisse verbessern möchten. Es bietet Sprachkurse, interkulturelle Trainings und Ressourcen, um die interkulturelle Kompetenz der Studierenden zu fördern.
- *Diversity, Equity, Inclusion (DEI) Office*: Es ist wichtig, dass die Materialien in der Lehre daraufhin gestaltet werden, dass sie alle Studierende ansprechen

(z. B. Frauen in MINT). Um Vielfalt, Chancengerechtigkeit und Inklusion zu fördern, arbeitet das DEI-Office Strategien aus, eine vielfältige und inklusive Studien- und Arbeitsumgebung zu schaffen und fördert Maßnahmen und Initiativen zur Förderung der Diversität an der Universität.

- *Qualitätsmanagement*: Die School stellt sicher, dass die Studienprogramme qualitativ hochwertig sind und den Anforderungen der Studierenden entsprechen. Sie überprüft und verbessert kontinuierlich die Lehrpläne, um den besten Lernerfolg zu gewährleisten. Außerdem hat sie alle Prozesse im Blick, die für die UTN und eine Akkreditierung der Programme und des Systems als Ganzes relevant sind.
- *Alumni Service*: Dieser Service unterstützt ehemalige Studierende und junge Forschende dabei, weiterhin mit der Universität verbunden zu bleiben und von den Alumni-Netzwerken zu profitieren. Es bietet Veranstaltungen, Informationen und Karriereunterstützung für die Absolventen.

Die UTN plant auch die Entwicklung einer eigenen digital-gestützten Bibliothek, die den Studierenden und Forschenden Zugang zu relevanten Ressourcen und Informationen bietet. Jedoch stellt diese Bibliothek nicht nur Bücher bereit, sondern will auch ein Ort der Begegnung werden. Daher ist die Gestaltung von informellen Lernräumen ein wichtiger Bestandteil. Im Hinblick auf das Kursdesign der UTN wird auch eine innovative Gestaltung der Lernumgebungen angestrebt. Es ist geplant, mehr informelle Lernräume für die Studierenden zu schaffen, in denen sie sich treffen, interagieren und lernen können. Diese Räume sollen so gestaltet sein, dass die Studierenden sich wohlfühlen und sowohl in Gruppen als auch individuell arbeiten können. Dieses Konzept zielt darauf ab, die Universität als einen sozialen Ort zu gestalten, an dem die Studierenden nicht nur Wissen erwerben, sondern auch miteinander in Austausch treten können und sich gerne aufhalten.

Ausblick

Die UTN ist eine junge Start-Up-Universität, die die Möglichkeit hat, vieles auszuprobieren, von Beginn an tradierte Strukturen und Prozesse in Frage zu stellen und neue Prozesse zu etablieren, die für Forschung und Lehre wirksamer sind, die Menschen in diesen Bereichen fördern und die effektiver und effizienter sind als bisherige Strukturen. In diesem Beitrag haben wir insbesondere auf die Lehre und das Studium an der UTN fokussiert und daran verdeutlicht, was Innovationen in diesem Bereich sein können, und wie diese in die Praxis des Lehrens und Lernens integriert werden können. Es stehen uns auch Herausforderungen bevor

wie rechtliche Rahmenbedingungen (z. B. veraltetes Prüfungsrecht) oder auch bestehende *teaching beliefs*. Hier kommt es darauf an, dass wir gemeinsam daran arbeiten, kognitive Dissonanzen sichtbar zu machen und diese dann lösen. Und dies tun wir getreu unserem Motto der UTN: Wir denken Universität neu – gemeinsam!

Danksagung

Unser herzlicher Dank gilt unserem Gründungspräsident Prof. Dr. Dr. h. c. mult. Hans Jürgen Prömel für seine wertvolle Unterstützung und sein Engagement beim Aufbau der neuen Technischen Universität Nürnberg. Zudem bedanken wir uns bei dem gesamten UTN Team, dass unermüdlich innovative Wege exploriert und gemeinsam geht – und auch vor immer wieder neuen Herausforderungen nicht haltmacht.

Literatur

- Biggs, J. (2014): Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education* 1, 5–22.
- Deslauriers, L.; McCarty, L. S.; Miller, K.; Callaghan, K.; Kestin, G. (2019): Measuring actual learning versus feeling of learning in response to being actively engaged in the classroom. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 116/39, 19251–19257. <https://doi.org/10.1073/pnas.1821936116>.
- Freeman, S.; Eddy, S. L.; McDonough, M.; Smith, M. K.; Okoroafor, N.; Jordt, H.; Wenderoth, M. P. (2014): Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 111/23, 8410–8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>.
- Garrison, D. R.; Anderson, T.; Archer, W. (2000): Critical inquiry in a text-based environment. Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education* 2/2–3, 87–105.
- Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Honebein, P. C.; Reigeluth, C. M. (2021): To prove or improve, that is the question. The resurgence of comparative, confounded research between 2010 and 2019. *Educational Technology Research and Development* 69, 465–496. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09988-1>.
- Jahnke, I.; Wildt, J. (2023). Learning in transformation. In: T. Philipp; T. Schmohl (Eds.): *Handbook Transdisciplinary learning*. Transcript. <https://www.degruyter.com/document/isbn/9783839463475/html?lang=de>.
- Jahnke, I. (2023): Quality of digital learning experiences – effective, efficient, and appealing designs? *International Journal of Information and Learning Technology* 40/1, 17–30. <https://doi.org/10.1108/IJILT-05-2022-0105>.

- Mezirow, J. (1997): Transformative Learning. Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* 74, 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>.
- Pekrun, R. (2014): *Emotions and Learning*. Educational Practices Series, 24. International Academy of Education. http://www.iaaed.org/downloads/edu-practices_24_eng.pdf.
- Reigeluth, C. (1983): *Instructional Design Theories and Models. An Overview of Their Current Status*. Hillsdale: Erlbaum.
- Schmidt, M.; Tawfik, A. A.; Jahnke, I.; Earnshaw, Y. (2020): *Learner and user experience research: An introduction for the field of learning design & technology*. Open Access. <https://edtechbooks.org/ux>.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Thomas Rider

Strukturierte Förderung digitaler Lehrcapabilities

Das Projekt CapaDiLL

Einleitung

Angesichts zunehmend dynamischer bildungstechnologischer Entwicklungen ist es nötig, strukturierte Weiterbildungskonzepte zu entwickeln. Das Hauptziel des Drittmittelprojektes *Capabilities für die Digitalisierung von Lehren und Lernen* (CapaDiLL) an der Hochschule der Medien Stuttgart (HdM)¹ ist es, Lehr und Lernfähigkeiten unter Berücksichtigung digitaler Lehrprozesse weiterzuentwickeln. Hierzu wird das sogenannte *Digi_Teach* Konzept entwickelt. Die Teilnehmenden von *Digi_Teach* sollen über eine Modulabfolge schrittweise zu einer *Community of Teaching & Learning* geformt werden. Im *Digi_Teach* Konzept wird dies durch die Bereitstellung von digitalen (*Digi_OVER*), physischen (*Digi_Station*) und sozialen (*Digi_Peers*) Umgebungen gefördert. Dieses Konzept befindet sich derzeit in der Umsetzungs- und Erprobungsphase, um Erfahrungen aus der Praxis miteinfließen zu lassen. Es handelt sich somit nicht um ein fertiges Konzept, sondern um ein *Work in Progress*. Im folgenden Beitrag werden das Konzept, die zugrundeliegenden Einflüsse auf dessen Entwicklung und erste praktische Umsetzungen vorgestellt.

Projektziele

Neue und immer raschere Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie fordern die Hochschullehre stetig heraus. Das neue Normal der anhaltenden Digitalisierung fordert alle Lehrenden dazu auf, neue Entwicklungen zu erfassen, Folgen abzuschätzen und (wenn Mehrwert vorhanden ist) die eigene Lehre zu verändern. Als aktuelle Beispiele seien hier Entwicklungen wie Learning Analytics oder auch KI-basierte Textgeneratoren wie ChatGPT genannt. Aber auch die durch die COVID-19-Pandemie beschleunigten Entwicklungen wie digitale Prüfungen und hybride Lehrformate stellen noch immer eine

¹ <https://stiftung-hochschullehre.de/projekt/capadill/>.

Herausforderung im Lehralltag dar. Es stellt sich dabei nicht nur die Frage, wie qualitativ hochwertige Lehre angesichts dieser dynamischen Digitalisierung der Hochschule gewährleistet werden kann, sondern auch, wie Lehrende ermächtigt werden können, an der bildungstechnologischen Entwicklung teilzuhaben und mit ihren Bedenken und Lösungsvorschlägen Einfluss auf Kulturwandel und Innovation in der Hochschule (Becker/Stang 2022, 13) nehmen zu können.

Digitalisierung stellt Lehrende oft vor praktische Probleme, die ihnen diese Teilhabe erschweren. Dabei kann es sich beispielsweise um das Fehlen von berufsspezifischem Überblicksmaterial und beispielhaften Lehrkonzepten handeln, welches die Vielzahl von Begriffen, Werkzeugen und Methoden des digitalen Lehrens verständlich macht. Auch fehlen oftmals zeitliche Freiräume und verfügbare technologische Ressourcen, um die didaktisch sinnvolle Einbindung von digitaler Technologie in die eigene Lehre zu entwickeln und zu erproben. Nicht zu vergessen ist die Suche von neuen Lehrenden nach einer übergeordneten Digitalisierungsstrategie, mit dem Ziel neu hinzugekommene Lehrkräfte eine bessere Orientierung zu bieten. Kurz gesagt: Es fehlen oftmals strukturierte Weiterbildungskonzepte, die den Lehrenden nicht nur digitale Kompetenzen vermitteln, sondern auch die Möglichkeit bieten, diese Kompetenzen als Teil einer Praxisgemeinschaft anzuwenden.

Das Hauptziel des Drittmittelprojektes *Capabilities für die Digitalisierung von Lehren und Lernen* (CapaDiLL) an der Hochschule der Medien Stuttgart (HdM) ist es, Lehr- und Lernfähigkeiten unter Berücksichtigung digitaler Lehrprozesse weiterzuentwickeln.

Im Rahmen des Projektes wird das Hauptziel verfolgt, die Entwicklung der (digitalen) Lehrfähigkeiten, den *Teaching Capabilities*, voranzutreiben. Diese Lehrfähigkeiten sind eine Kombination aus didaktischer Kompetenz des Lehrenden, technischen Voraussetzungen und Hochschulprozessen (z. B. Interne Kommunikation und Digitalisierung). Genauer definiert beziehen sich *Teaching Capabilities* auf das Lehrpotenzial im Bereich der Lehre, über das die Hochschule verfügen muss, um qualitativ hochwertige (digitale) Lehre anbieten zu können.

Ein wichtiger Aspekt bei der Konzeption und Umsetzung ist die Erstellung eines Weiterbildungsangebotes, welches individuelle und studiengangsbezogene Reifegrade berücksichtigt. Die Entwicklung dieses Konzeptes soll damit eine Basis für die Beurteilung des Reifegrades, also der *Teaching Capability* der Hochschule selbst erlauben. Dadurch können in Zukunft konkretere Maßnahmen für eine systematische Weiterentwicklung zum Beispiel im Bereich der Didaktik oder der technischen Voraussetzungen abgeleitet werden.

Förderer des Projektes ist die Stiftung Innovation in der Hochschullehre (Projektnummer FBM2020-EA-1640-06860) mit dem Förderprogramm *Hochschullehre durch Digitalisierung stärken* (FBM 2020).

Weiterbildungskonzept *Digi_Teach*

Um die zuvor genannten Ziele zu verfolgen und Probleme systematisch zu bearbeiten, wird auf der theoretischen Grundlage des Kompetenzrasters für Hochschullehrende (Eichhorn 2020, 90) und des Capability Ansatzes (Nussbaum 2000, 219–247) ein Weiterbildungskonzept entwickelt (*Digi_Teach* Konzept). Dieses Konzept befindet sich derzeit in einer Umsetzungs- und Erprobungsphase, um Erfahrungen aus der Praxis und Beispiele anderer Hochschulen miteinfließen zu lassen. Es handelt sich somit nicht um ein fertiges Konzept, sondern ist noch ein *Work in Progress*. In den folgenden Abschnitten werden die theoretischen und praktischen Einflüsse näher beschrieben und dann das Konzept selbst kurz vorgestellt.

Kompetenzraster für Hochschullehrende

Besonders einflussreich bei den konzeptuellen Überlegungen war die berufsrelevante Ausrichtung der Niveaus und Inhalte der Weiterbildungsangebote. Im Berufsfeld von Hochschullehrenden lassen sich drei Arbeitsbereiche identifizieren: Lehre, Forschung und akademische Selbstverwaltung (Reinmann et al. 2013, 1–8). Im Kontext der Digitalisierung der Arbeitsprozesse in diesen Bereichen ergibt sich dementsprechend eine differenzierte Beschreibung für digitale Kompetenzen (Reinmann et al. 2013, 1–8). In der Lehre steht die mediendidaktische Kompetenz im Fokus. In der Forschung ist der Umgang mit digitalen Medien zur Bewältigung von Forschungsaufgaben, Datenmanagement und Publikationen eine zentrale Fähigkeit. In der Selbstverwaltung wiederum ist Bedienungs- und Technikkompetenz notwendig, um den Informationsfluss zu bewältigen.

Basierend auf diesen Handlungsfeldern entwickelte Eichhorn (2019, 63–80) ein präzises Modell digitaler Kompetenzen in der Hochschullehre, welches detailliert genug ist, um alle unterschiedlichen Teildimensionen abzudecken. Im Modell werden acht Dimensionen digitaler Kompetenz definiert: IT-Kompetenz, Informationskompetenz, Kommunikationskompetenz, Digital Produzieren, Analyse-Reflexionskompetenz, Digitale Lehre, Digitale Wissenschaft, Digitale Identität und Karriereplanung. Diese Dimensionen werden in drei Niveaus (Eichhorn 2019, 69) eingeteilt: Grundlagenwissen, praktische Anwendung und Weitergabe, Anleitung und Begleitung anderer Personen. Das Modell wurde mithilfe der Niveaus zu einem Kompetenzraster und einem Fragebogen weiterentwickelt.

Ein Beispiel für die strukturierte Fortbildung mit dem Kompetenzraster ist das *studiumdigitale* der Goethe-Universität Frankfurt. Es vermittelt Kompetenzen

für digitale Lehre an Hochschulen (Eichhorn 2020, 90) durch eine Reihe von darauf abgestimmten Workshop-Angeboten. Nach erfolgreichem Abschluss der Reihe erhalten Lehrende ein Zertifikat, das ihnen eine Befähigung zur Planung, Gestaltung und Ressourceneinschätzung von E-Learning- und Blendend-Learning-Szenarien bescheinigt (studiumdigitale 2023). Das *Digi_Teach* Konzept spiegelt dieses Kompetenzraster inhaltlich wider und auch die Einteilung der Niveaus in Form von Modulen basiert darauf.

Das Kompetenzraster wird auf Grundlage eines Fragebogens erfasst (Eichhorn 2019, 71–76). Dieser wird im Weiterbildungskonzept *Digi_Teach* als Basis für eine Selbsteinschätzung (beispielsweis über ein Online-Tool) genutzt. Ziel ist es, den Lehrenden einen Überblick über die eigene Ausprägung von Kompetenzen zu geben und zielgerichtet Inhalte zu empfehlen. Vor Beginn der Weiterbildung soll durch ein webbasiertes Umfragetool erfasst werden, welche Kompetenzstufe der digitalen Lehre (Eichhorn 2019, 68–69) den aktuellen IST-Zustand bei der Lehrkraft darstellt. Durch das Tool soll anschließend automatisch eine Visualisierung in Form des Kompetenzrasters erstellt werden. Dadurch kann eine Empfehlung ausgesprochen werden, an welcher Position innerhalb des Prozesses der Einstieg in das Weiterbildungsangebot sinnvoll ist. Grundsätzlich ist es den Lehrkräften aber möglich, an einer beliebigen Position zu beginnen und auf die Einstufung der eigenen digitalen Kompetenz zu verzichten.

Capability Ansatz

Der Befähigungsansatz von Nussbaum (2000, 219–247) spielte eine Rolle, um den Rahmen für eine strukturiertere Konzeptentwicklung zu setzen. Er erweitert das Konzept der Kompetenz um die Bedingungen ihrer Realisierung. Diese Bedingungen oder Chancen von Realisierung werden als Befähigungen beziehungsweise *Capabilities* bezeichnet. Diese schließen nicht nur die individuelle Kompetenzentwicklung, sondern auch die sozialen Rahmenbedingungen einer gerechten und inklusiven Bildungsteilhabe mit ein.

Wie Rath und Maisenhölder (2021, 11–12) ausführen, sind diese Befähigungen deswegen nicht nur ein pädagogisches Ziel für die individuelle Entwicklung, sondern auch für die Entwicklung der Bildungsinstitutionen. Bildungsinstitutionen wie Hochschulen müssen das Ziel haben, *Capabilities* bereitzustellen, um Bildungsteilhabe politisch und pädagogisch zu sichern.

Der Befähigungsansatz beschreibt nicht nur Können und Wissen, sondern auch die Ermöglichung von Erleben, Handeln und Artikulation der erlangten Einsichten und Fertigkeiten. Dies soll durch die Bereitstellung von Raum für die An-

wendung von Erlerntem und der individuellen Erfahrung eigener produktiver Praxis gefördert werden.

Befähigungen beschreiben die Ermächtigung zur sozialen Kommunikation und Interaktion, insbesondere auch im digitalen Raum unter Zuhilfenahme digitaler Tools und Methoden. Ihr Erreichen ist maßgeblich mit der Teilhabe an Digitalisierungsprozessen in einer Gemeinschaft verbunden.

Im *Digi_Teach* Konzept bietet der Befähigungsansatz eine umfassende Sicht auf Weiterbildung für digitale Fähigkeiten. Dies ermöglichte einen erweiterten Blick auf die Möglichkeiten, die die Hochschule selbst den Lehrenden zur Verfügung stellt. Insbesondere die Bereitstellung leicht zugänglicher digitaler Ressourcen, die Einbeziehung physischer Lern- und Lehrräume und die Schaffung von Möglichkeiten zum Austausch mit anderen Lehrenden sind dadurch zentrale Säulen des *Digi_Teach* Konzeptes geworden. Konzeptionell bietet jedes Modul in zunehmendem Maße Raum für Praxis und Austausch zu Digitalisierungsprozessen in der Lehre. Dadurch wird gewährleistet, dass auch die Capability der Hochschule selbst strukturiert erweitert wird und mit der individuellen Kompetenzentwicklung Hand in Hand geht.

Beispiele von Entwicklungen

Weitere Grundlagen des Konzeptes sind Beobachtungen dauerhafter Entwicklungen in der Hochschullandschaft. Hierbei haben sich drei Ansätze besonders bei der Bildung des *Digi_Teach* Konzeptes als wichtig herausgestellt.

Der erste Ansatz thematisiert den zunehmenden Einsatz von Videotutorials zur Weiterbildung von digitalen Lehrkompetenzen an deutschen Hochschulen. Diese sind auf den Homepages der Hochschulen selbst oder auf öffentlich zugänglichen Videoplattformen zu finden. Inhaltlich bieten sie oft Best-Practices zu Themen der digitalen Lehre oder technische Instruktionen zu Prozessen der Medienproduktion. Ein Beispiel dafür ist die ZML-Wissenskiste auf dem YouTube-Kanal des Karlsruher Institutes für Technologie².

Der zweite Ansatz bezieht sich auf die sogenannten *Brown Bag Meetings*. Es handelt sich dabei um eine informelle Möglichkeit, sich über spezielle Themen während der Mittagspause auszutauschen. Sie finden immer öfter Anwendung beim Austausch über digitale Lehre und gehören bei einigen Hochschulen in Deutschland bereits zum festen Repertoire. Als Beispiel können hier die Brown

2 <https://www.youtube.com/watch?v=egxmgs28yNk>.

Bag Meetings der Universität Münster dienen, welche speziell für den Austausch über digitale gestützte Lehre und auf Praxisbezug ausgelegt sind³.

Der dritte Ansatz verfolgt die Einrichtung und Etablierung von sogenannten *Learning Labs* für Hochschullehrende. Gemeint sind damit physische Räume, die für Beobachtung, das Neudenken und die Evaluierung von Einstellungen und Praktiken der (digitalen) Lehre eine Gelegenheit bieten (Sanchez et al. 2021, 1–20). Sie dienen als erste Kontaktstelle für neue und innovative Technologien und auch als Inkubator für die Entstehung neuer digitaler Lehrräume, -aktivitäten und -gemeinschaften. Learning Labs umfassen Raumkonzepte für das Experimentieren und Dokumentieren von digitalen Lernpraktiken, aber auch Infrastruktur für digitale Meetings, Seminare und soziale Interaktionen. Insbesondere Ausstattungen für Audio- und Videoproduktion bilden einen Teil von Learning Labs. Als zentrales Designprinzip wird großer Wert auf die Modularität und Flexibilität der Ausstattung gelegt. Aktivitäten, die dort stattfinden können, sind beispielsweise Workshops oder Diskussionen mit Experten, die die Ressourcen des Learning Labs ausschöpfen. Ziel ist es, den Austausch von Reflexionen über die eigene Lehre mit Kolleginnen und Kollegen anzuregen. Zum Aufbau einer Gemeinschaft wird bei Learning Labs oft auf Community Newsletter, Mailing Lists, Social Networks, Innovationswettbewerbe, Help Desks und Online Profile zurückgegriffen. Ein Beispiel dafür ist das Learning Lab der Technischen Hochschule Nürnberg⁴ und das Open Teaching Lab der Hochschule Konstanz⁵.

Konzeptvorstellung

Das aktuelle Konzept bildet über eine Modularisierung von Weiterbildungsinhalten und Niveaus die zuvor beschriebenen Einflüsse folgendermaßen ab. Die bereits erwähnten Reifegrade wurden im Rahmen des Konzeptes einzelnen Modulen zugeordnet, die unterschiedliche Niveaus im Entwicklungsprozess digitaler Kompetenzen (Eichhorn 2020, 90) abdecken. Dies geschah, um *Teaching Capabilities* – im Sinne von Nussbaum – gezielter zu identifizieren und zu fördern. Innerhalb des Projektes soll nun durch Umfragen eine genaue Erfassung dieser Reifegrade bei den individuellen Lehrenden und den zugehörigen Studiengängen ermöglicht werden. Dadurch kann eine Empfehlung für Inhalte ausgesprochen werden, die dem Reifegrad des einzelnen Lehrenden entsprechen. Technisch wird dies über

3 <https://www.uni-muenster.de/ZHL/weiterbildung/brownbag.html>.

4 <https://www.th-nuernberg.de/einrichtungen-gesamt/administration-und-service/lehr-und-kompetenzentwicklung/lehr-und-lernraeume/learning-lab/>.

5 <https://www.htwg-konstanz.de/hochschule/einrichtungen/open-teaching-lab/otl>.

eine kurze und leicht zugängliche Online-Umfrage realisiert. Sie kann dann zur Orientierung, Reflexion und Einschätzung der eigenen digitalen *Teaching Capability* genutzt werden.

Die Teilnehmenden von *Digi_Teach* sollen über die Modulabfolge schrittweise zu einer *Community of Teaching & Learning* geformt werden (Seidl/Michel 2021, 425). Im *Digi_Teach* Konzept wird dies durch die Bereitstellung von offenen digitalen (*Digi_OVER*), physischen (*Digi_Station*) und sozialen (*Digi_Peers*) Umgebungen gefördert. Die Zusammenarbeit an und der Austausch über digitale Lehre soll die Bildung von Fachgemeinschaften anregen, in denen Fachkolleginnen und Fachkollegen sich zusammenfinden können. All dies zielt darauf ab, systematisch Orte, Zeit und Gelegenheit für Austausch und Einbindung der digitalen Lehre in die Studiengänge zu fördern (Seidl/Michel 2021, 425). Diese Community soll eine Basis bilden, Best Practices für digitale Lehre zu verfassen und somit auch *Hochschulcapability* als Ganzes zu formen.

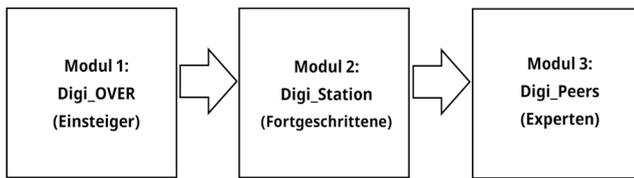


Abb. 1: Grafisches Gesamtkonzept (Eigene Darstellung).

Beim ersten der drei Module handelt es sich um ein Grundlagenmodul, genannt *Digi_OVER*, kurz für *Digital Open Video Educational Ressources*. Es soll einen digitalen Kurs mit Videos über digitale Kompetenzen beinhalten. Diese Lernvideos sollen einen inhaltlichen Orientierungspunkt für Lehrpersonen an der Hochschule bieten. Es wird versucht in diesem Modul schnellzugängliche Materialien zu bieten, um das Onboarding zu erleichtern, aber es soll darüber hinaus auch allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern einen einfachen Zugang zu Grundlagenwissen der digitalen Lehre bieten.

Im Fortgeschrittenenmodul *Digi_Station*, kurz für *Digital Workstation* soll die praktische Anwendung von digitalen Kompetenzen im Zentrum stehen. Hierzu gehören physische Lehr-Lernumgebungen, in denen zusammen praktiziert werden kann. Auch soll diese Umgebung Möglichkeiten des zwanglosen Austauschs, Beratung und des gemeinsamen Austestens innovativer Technologien bieten. Die hard- und softwaretechnischen Einrichtungen, die die Basis für dieses Modul bieten, sollten nach nur kurzer Einweisung durch Mitarbeitende niederschwellig von den Lehrenden zur eigenen Lehrmedienproduktion nutzbar sein.

Das Expertenmodul *Digi_Peers* soll Raum dafür bieten, dass Lehrende aus der Hochschulpraxis selbst digitale Lehre, Good Practices und innovative Technologien präsentieren können. Dies soll nach Möglichkeit in einem informellen Rahmen stattfinden, um ungezwungen Herausforderungen bei der Digitalisierung der eigenen digitalen Lehre zu identifizieren, mit anderen zu teilen und zu diskutieren. Somit ist das Hauptaugenmerk des dritten Moduls *Digi_Peers* die Thematisierung der Weitergabe von Wissen zu digitalen Kompetenzen.

Erste Realisierung der Modulinhalte

Eine der ersten Maßnahmen war die Anschaffung eines Umfragetools sowie dessen technische und inhaltliche Anpassung. Diese Anpassungen dienten zur grundsätzlichen Ausrichtung des Umfragetools hin zu einem Selbsteinschätzungstool für digitale Kompetenzen Hochschullehrender mit Bezug zum Kompetenzraster (Eichhorn 2020, 88–89). Dazu wurde ein spezielles Umfragetool mit Visualisierungsoptionen erworben⁶. Die Umfrage befindet sich derzeit noch in der Entwicklungsphase⁷. Die Ergebnisse der Selbsteinschätzung sollen den Lehrenden in Kürze dazu verhelfen, ihren Reifegrad und die für sie in Frage kommenden Inhalte aus *Digi_Teach* schnell zu identifizieren.

Für die Inhalte des ersten Moduls begann die Produktion von Lernvideos für Hochschullehrende. Auf Grundlage des Kompetenzrasters (Eichhorn 2019, 88–89) wurden die entsprechenden Themen identifiziert und die Drehbücher zu den Lernvideos über digitale Lehre und Forschung verfasst. Um die Inhalte angemessen, aber im kurzen LernvideofORMAT darstellen zu können, wurden für jede Subdimension einer digitalen Kompetenz mehrere Videos produziert und von einem *Talking Head* gesprochen. Die Videoaufnahmen fanden größtenteils in einem Studio an der Hochschule der Medien Stuttgart statt. Zusätzlich wurden O-Töne und Interviews mit einigen Professorinnen und Professoren der Hochschule der Medien sowie Expertinnen und Experten einzelner Themengebiete aufgezeichnet. Mithilfe von studentischen Hilfskräften wird das Videomaterial derzeit geschnitten, animiert und mit Grafiken angereichert. Darüber hinaus wird derzeit eine Moodle-Umgebung eingerichtet, in der die Videos mit Quizfragen und einem Glossar von wichtigen Begriffen eingestellt werden. Gespeichert werden die Videos auf der Videoplattform Panopto. Die Hochschule der Medien hat mit Panopto dazu einen Rahmenvertrag zum Hosting der Videodaten in der EU vereinbart.

⁶ <https://digitale-kompetenzrad.de/>.

⁷ <https://digitale-kompetenzrad.de/survey-210/de/>.

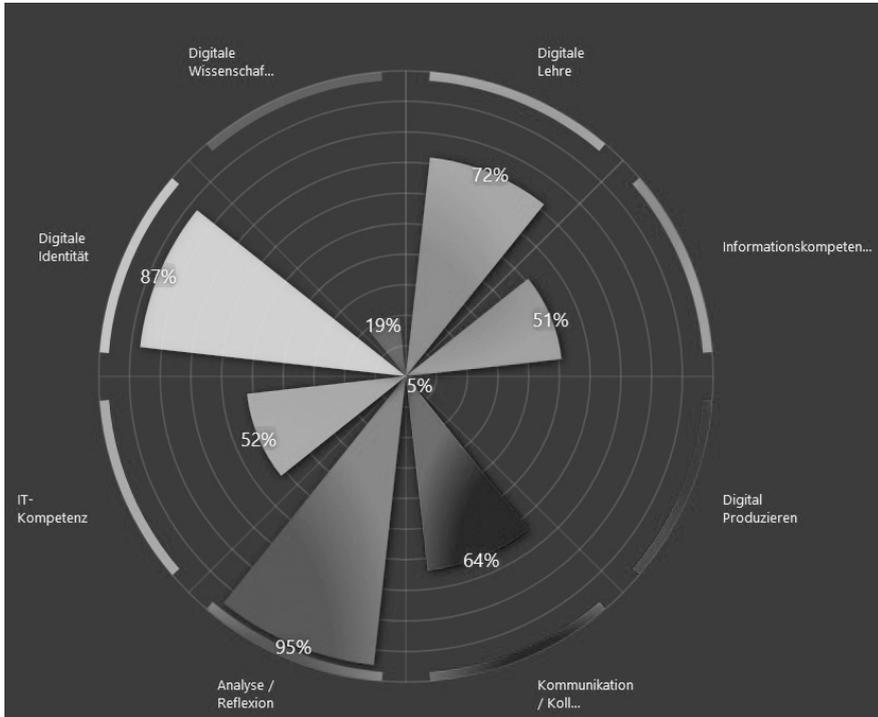


Abb. 2: Screenshot aus dem Umfragetool (Eigener Screenshot).

Die bisherigen Erfahrungen im Bereich der *Learning Labs* boten gute Ansatzpunkte, um dieses Weiterbildungskonzept ins zweite Modul von *Digi_Teach* zu übertragen. Hierfür wurde an der Hochschule der Medien ein Seminarraum für 20 Studierende mit neuen Möbeln und Technik ausgestattet, die sogenannte *Lehrwelt*. Sie bildet das Äquivalent zur bereits an der Hochschule der Medien bestehenden Lernwelt⁸ für Studierende (Becker/Stang 2023, 28–33).

⁸ https://www.hdm-stuttgart.de/view_news?ident=news20150706102013.



Abb. 3: Flexible Einzeltische in der neuen Lehrwelt (Quelle: Eigenes Foto).

Die Ausstattung beinhaltet ein flexibles Mobiliar wie beispielsweise Einzeltische und Drehstühle. Daneben wurde auch eine Beratungsecke mit Monitor eingerichtet und auch mehrere Monitore für studentische Gruppenarbeit angeschafft.



Abb. 4: Verschiebbarer Monitor mit Gruppenarbeitsplatz (Quelle: Eigenes Foto).

Auf der technischen Seite verfügt der Raum über die an der Hochschule bereits verbreitete Hörsaalausstattung aus Beamer, Mikrophon und Lautsprechern. Zusätzlich wurde in einer Ecke des Raumes ein Videostudio eingerichtet. Dazu wurde die Rapidmooc Video Station⁹ angeschafft, die eine einfache und niederschwellige Möglichkeit bietet, um eigene Lernvideos zu erstellen. In dieser Videoecke befinden sich ebenfalls LED-Lichter für die Ausleuchtung, Akustikstellwände für Geräuschdämpfung und ein Greenscreen für die Videoaufnahmen.



Abb. 5: Beratungs- und Studioecken in der neuen Lehrwelt (Quelle: Eigenes Foto).

Außerdem wurde ein Schnittplatz für Audio- und Videoinhalte eingerichtet, für den ein Paararbeitstisch und ein Monitor zur Verfügung stehen. Derzeit wird an einer technischen Umsetzung von schnell durchführbaren online/hybrid Meetings gearbeitet. Dazu wurde bereits die Software Zoom Rooms¹⁰ beschafft und in der digitalen Infrastruktur der Hochschule der Medien integriert. In der Zukunft wird in der Lehrwelt der Zugriff auf Zoom Rooms mit einer digitalen Flipchart (Sammlung Flip) und einer beweglichen Robotik Kamera möglich sein.

Im Rahmen des dritten Moduls wurde eine Veranstaltung in der neuen Lehrwelt durchgeführt, der „Brown Bag Lunch Extended“. Es handelt sich dabei um eine Form der bereits erwähnten Brown Bag Meetings. Der Brown Bag Lunch ist

⁹ <https://rapidmooc.com/>.

¹⁰ <https://explore.zoom.us/de/products/zoom-rooms/>.

bereits an der Hochschule der Medien etabliert und wird von der Educational IT regelmäßig angeboten. Eine Erweiterung dieses Formats (Extended) wird nun zusätzlich angeboten, um interessierten Lehrenden die Möglichkeit zu geben, innovative Technologien aus dem Bereich der digitalen Lehre selbst in der Lehrwelt auszuprobieren. Eine erste solche Veranstaltung hat bereits stattgefunden und fand gute Resonanz bei den Teilnehmenden. Dabei wurde die Rapidmooc Video-station vorgestellt und zum Ausprobieren eingeladen.

Zukünftige Umsetzungen zielen darauf ab, an bestehenden Formaten der Hochschule anzukoppeln, um dort Räume für Praxis und Austausch über digitale Lehrthemen zu bieten. Ein weiteres wichtiges Umsetzungsziel ist der Aufbau regelmäßiger Kontakte zu anderen Hochschulen, um eine bessere Einschätzung der (digitalen) Lehrcapabilities an der Hochschule der Medien und anderen Hochschulen zu erhalten.

Fazit

Resümierend kann festgehalten werden, dass sich die erste Realisierung der Modulhalte als deutlich komplex erweist. Insbesondere die Produktion der Lernvideos für Hochschullehrende beansprucht aufgrund der nötigen schrittweisen Reviewprozesse (unter Einbeziehung von HdM-Professorinnen und -Professoren) viel Zeit. Auch zeigt sich bereits, dass aufgrund von erstem Feedback durch Lehrende, die Einrichtung der Lehrwelt noch um einzelne „analoge“ Bestandteile, wie beispielsweise eine papierbasierte Flipchart erweitert werden kann. Somit, ist gewiss das die Erfahrungen in der Umsetzung von *Digi_Teach* weitere Impulse für die konzeptuelle Weiterentwicklung geben werden.

Literatur

- Becker, A.; Stang, R. (2022): Herausforderungen für die Lernwelt Hochschule 2030. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule 2030. Konzepte und Strategien für eine zukünftige Entwicklung*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 13–29.
- Becker, A.; Stang, R. (2023): Lernräume für die Zukunft gestalten. Perspektiven für eine Neuorientierung. *Strategie digital. Magazin für Hochschulstrategien im digitalen Zeitalter* 4, 28–33.
- Eichhorn, M. (2019): Fit für die digitale Hochschule? Modellierung und Erfassung digitaler Kompetenzen von Hochschullehrenden. *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung* 36, 63–80.
- Eichhorn, M. (2020): Digital Literacy, Fluency und Scholarship. Ein Entwicklungsmodell digitaler Kompetenzen von Hochschullehrenden. In: M. Merkt; A. Spiekermann; T. Brinker; A. Werner; B.

- Stelzer (Hrsg.): *Hochschuldidaktik als professionelle Verbindung von Forschung, Politik und Praxis*. Bielefeld: wbv, 81–94.
- Goethe Universität Frankfurt (Hrsg) (o. J.): *Studiumdigitale. Zentrale eLearning-Einrichtung*. https://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/49689206/studiumdigitale__Zentrale_eLearning_Einrichtung.
- Hochschule Konstanz (Hrsg.) (o. J.): *Open Teaching Lab*. <https://www.htwg-konstanz.de/hochschule/einrichtungen/open-teaching-lab/otl>.
- Nussbaum, M. (2000): Women's capabilities and social justice. *Journal of human development* 1/2, 219–247.
- Rath, M. O; Maisenhölder, P. (2021): Digitalisierung als Capability und Fairness. Ausblicke auf eine Postcorona-Lehre. *Ludwigsburger Beiträge zur Medienpädagogik* 21, 1–20.
- Reinmann, G.; Hartung, S.; Florian, A. (2014): Akademische Medienkompetenz im Schnittfeld von Lehren, Lernen, Forschen und Verwalten. *Grundbildung Medien in pädagogischen Studiengängen* 1, 319–332. http://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2013/07/AkademischeMedienkompetenz_Reinmann_Hartung_Florian.pdf.
- Sanchez, E.; Paukovic, E.; Cheniti-Belcadhi, L.; El Khayat, G.; Said, B.; Korbaa, O. (2021): What do you mean by learning lab? *Education and Information Technologies* 27, 4501–4520.
- Seidl, T.; Michel, A. (2021): Curriculumentwicklung im Zeitalter der Digitalisierung. Rahmenbedingungen, Herausforderungen, Formate und Inhalte. In: Hochschulforum Digitalisierung (Hrsg.): *Digitalisierung in Studium und Lehre gemeinsam gestalten: Innovative Formate, Strategien und Netzwerke*. Wiesbaden: Springer VS, 413–430.
- Studiumdigitale – Zentrale eLearning-Einrichtung. https://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/49689206/studiumdigitale__Zentrale_eLearning_Einrichtung.
- Technische Hochschule Nürnberg (Hrsg.) (o. J.): *Learning Lab*. <https://www.th-nuernberg.de/einrichtungen-gesamt/administration-und-service/lehr-und-kompetenzentwicklung/lehr-und-lernraeume/learning-lab/>.

Anja Metz

Strukturelle Herausforderungen für Studierende

Eine Studierendenperspektive

Einleitung

Beginnend mit der Entscheidung zum Studium und dem Eintritt in das erste Semester beginnen Studierende eine akademische Reise in das Hochschulwesen und treten in eine facettenreiche Phase der Transformation. Dabei geht es nicht allein um die Erweiterung des Wissens, sondern auch um einen persönlichen Reifeprozess und die Orientierung für die berufliche Zukunft. Trotz dieser vielversprechenden Perspektiven stehen Studierende vor einer Vielzahl struktureller Herausforderungen, die ihre Bildungserfahrungen auf unterschiedliche Weisen beeinflussen. Finanzielle Belastungen bilden einen prominenten Faktor, da Kosten in allen Bereichen eine erhebliche Hürde darstellen – je nach persönlicher Situation im unterschiedlichen Maß, aber nur sehr selten völlig ohne Sorgen. Die finanzielle Ausstattung beeinflusst naturgemäß den individuellen Lebensstandard der Studierenden – wo wäre dies nicht der Fall –, doch liegen die Einnahmen meist in einem relativ überschaubaren Bereich, oft so sehr, dass der Fokus auf das Lernen beeinträchtigt wird.

Die Herausforderungen erstrecken sich jedoch weit über das Finanzielle hinaus. Mangelnde Unterstützungsdienste setzen Studierende zusätzlichem Stress aus, sei es in Bezug auf die Wahl des Studiengangs, die Karriereplanung oder die Bewältigung persönlicher Herausforderungen. Eine ganzheitliche Betreuung, die auch psychologische Unterstützung einschließt, ist hierbei von entscheidender Bedeutung, aber in sehr unterschiedlichem Maß gegeben. In der Lehr- und Lernumgebung manifestieren sich ebenfalls strukturelle Probleme. Überfüllte Vorlesungen und begrenzte individuelle Betreuungsmöglichkeiten beeinträchtigen den Lernprozess, zum Beispiel in der Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden.

Diese Herausforderungen werfen grundlegende Fragen zur Zugänglichkeit, Qualität und Gerechtigkeit des Hochschulwesens auf. Um eine inklusive Bildung zu gewährleisten, bedarf es nicht nur der Identifizierung, sondern auch der konsequenten Bekämpfung dieser strukturellen Probleme. Nur durch einen holistischen Ansatz können wir sicherstellen, dass die Hochschulbildung nicht nur Wis-

sen vermittelt, sondern auch eine unterstützende Umgebung bietet, die die individuelle Entwicklung und Chancengleichheit für alle Studierenden fördert.

Mangelnde Wertschätzung

Gerade in sehr gefragten Studiengängen fühlen sich Studierende häufig wie das „notwendige Übel“, das am besten in die Hände von Tutorinnen und Tutoren gegeben wird, da die Lehrenden keine Zeit dafür haben. In einem Hörsaal mit 500 anderen Studierenden sitzend kann man Verständnis für diese Situation der Lehrenden aufbringen, doch Verständnis zu haben verbessert die Situation nicht. Sobald man jedoch ein dringliches Problem direkt mit der Dozentin oder dem Dozenten besprechen möchte und trotz eines Termins im Sprechstundenkalender diesen nicht wahrnehmen kann, weil die Kommilitoninnen und Kommilitonen zuvor zu lange gebraucht haben, fällt es schwer, dieses Verständnis aufrecht zu erhalten.

Zusätzlich fragwürdig ist es, wenn motivierte Erstsemesterinnen und Erstsemester in besagtem 500-Plätze-Hörsaal sitzen und gleich zu Beginn erfahren, dass ohnehin 50–60 Prozent in diesem Raum das erste Semester nicht schaffen werden. Willkommenskultur geht irgendwie anders.

Wie soll man Vertrauen aufbauen zu Menschen, welche ein solches Studierendenbild vertreten. Kann man ernsthaft eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe und Unterstützung erhoffen? Was zu Kaiser Wilhelms Zeiten noch angemessen war, ist heute zu Recht nicht mehr zeitgemäß. Die Versuchung ist groß, an dieser Stelle auf Einzelpersonen und -situationen zu verweisen, jedoch sollte man sich dem nicht hingeben – dazu kommt es einfach zu häufig vor. Vielmehr sind die Hochschulen gefragt, ihren Lehrenden generell Weiterbildungen sowohl in Sachen Personalführung und Pädagogik zu ermöglichen, als auch im Bereich der Verwaltung, denn gerade Professorinnen und Professoren sind nicht notwendigerweise auf die drei Teile ihres Berufes, zu denen neben der Forschung eben auch die Lehre und die Verwaltung zählt, vorbereitet (Becker 2024). Hier stehen auch die Ministerien der Länder in der Pflicht, es den Einrichtungen zu ermöglichen, ebensolche Weiterbildungen zu finanzieren, sodass die Studierenden bereits während ihrer aktiven Studienzzeit bestmögliche Unterstützung und Wertschätzung erfahren und eben nicht erst, wenn sie (vielleicht) Alumni sind.

Auch bedarf es eines Umdenkens im Bereich der örtlichen Raumstrukturen. Der schon erwähnte Hörsaal mit 500 Personen sollte, wie auch das sogenannte Bulimielernen, der Vergangenheit angehören und der Anteil des projektbezogenen Studiums erhöht werden (Stang 2024). Dies diene zum einen der Sichtbarma-

chung der Studierenden und beugte zum anderen einem harten Machtgefälle zwischen den Lehrpersonen und ihnen vor. Zudem helfe es, Studierende stärker in die Vorgänge und Probleme an den Hochschulen mit einzubeziehen.

Viele Studierende können sich – gerade durch die Zeit der Pandemie – nicht (mehr) mit ihrer Hochschule identifizieren, weswegen es hilfreich ist, ihnen von Anfang an zu erklären, was von ihnen (verantwortlich) verlangt wird, ihnen dann aber auch die Möglichkeit der Hochschulpartizipation zu geben. Dabei ist es wichtig, den Studierenden innerhalb der Gremien zuzuhören, ihre Wünsche, Fragen, Bedenken und Sorgen ernst zu nehmen und fürderhin zu berücksichtigen. Es untergräbt den Gedanken und Absicht der Mitbestimmung, wenn mit Professorinnen und Professoren sowie Studierenden besetzte Gremien Beschlüsse fassen, welche durch das Rektorat hinterher ohne weitere Erklärung gänzlich und kompromisslos unter den Tisch fallen gelassen werden. Das ist nicht nur ein Affront gegen die Studierenden, sondern zeugt auch von mangelnder Wertschätzung gegenüber den Lehrenden. Wie will man an solchen Bildungsorten ein positives Klima etablieren?

Finanzielle Lage

Ein fundamentales Element der finanziellen Herausforderungen ist die stetige Erhöhung der Wohn-, Studien- und Lebenshaltungskosten. Diese steigen schneller, als die finanziellen Ressourcen der Studierenden mitwachsen können, was zu erheblichem Druck führt, die sowieso schon stark eingeschränkten finanziellen Mittel zur Deckung der Kosten aufzubringen. Das Statistische Bundesamt hat 2022 aufgezeigt, dass Studierende im Schnitt 436 €/Monat an Miete zahlen (BMBF 2023). Dass die Tendenz eher nach oben als nach unten geht, belegt eine weitere Studie vom Statistischen Bundesamt (2023b). Dies überrascht wenig, ist es doch ein allgemeiner Trend in unserer Gesellschaft. Die elterliche Finanzspritze als klassisches zusätzliches Studenteneinkommen sinkt daher ebenfalls. Es bedarf also dringend der Schaffung bezahlbaren Wohnraumes auch im Sinne des Baus neuer Wohnheime und der Sanierung der bestehenden. Gleichsam müssen die vorhandenen Hiwi-Stellen ausgebaut und besser entlohnt werden, denn die Notwendigkeit für Studierende zur Erhöhung des Einkommens neben ihrem Studium zu arbeiten, ist studentische Realität. Ein Vollzeitstudium erfordert rein rechnerisch 40h/Woche, mit einem zusätzlichen Nebenjob landen Studierende dann entsprechend problemlos bei 50–60 h/Woche. Damit verabschieden wir uns von einer nennenswerten Work-Live-Balance! Müssen sie aufgrund von unzureichender Bezahlung

noch mehr Stunden erbringen, kann dies leicht zu Überforderung führen, was sich negativ auf ihre akademischen Leistungen auswirkt.

An dieser Stelle ist es auch seitens der Lehrenden nicht hilfreich, wenn diese keinerlei Rücksicht auf Studierende nehmen, sollten jene aufgrund außerplanmäßiger Hochschulveranstaltungen oder Arbeitseinsätzen einer Veranstaltung fernbleiben müssen. Die Entlohnung eines 8h-Arbeitstages kann man nicht im Nachhinein erwirtschaften, die Inhalte eines Seminars nachzuholen gelingt jedoch sehr wohl. Gerade in Nach-Corona-Zeiten, da wir als Gesellschaft starke Erfahrungen mit digitalem Lehren und Lernen erfahren mussten und die Möglichkeiten technischer Lösungen kennenlernten, muss es möglich sein, in solchen Fällen einen Kompromiss zu finden.

Auch berufsbegleitend Studierende stehen vor einer Vielzahl von Herausforderungen, die aus den simultanen Verpflichtungen gegenüber ihrer beruflichen Tätigkeit und ihres Studiums resultieren. Zum einen stehen sie vor dem Problem des effektiven Zeitmanagements, da die Balance zwischen Arbeit, Studium, Familie und Freizeit eine kontinuierliche Herausforderung darstellt. Berufliche Belastungen werden verstärkt, da berufsbegleitend Studierende ihre Energien zwischen beruflichen Verpflichtungen und akademischen Anforderungen aufteilen müssen. Diese Doppelbelastung führt oft zu Erschöpfung und Schlafmangel, was sich in Stress niederschlägt, denn man möchte den Anforderungen, die an einen gestellt werden, trotz allem gerecht werden. Zum anderen entstehen auch hier durch zusätzliche Ausgaben, wie beispielsweise zahlreiche Fahrten zur Hochschule und dem Betrieb, finanzielle Engpässe, welche den Druck auf die Studierenden verstärken, da sie auf ihre Berufstätigkeit angewiesen sind. Zudem können die festen Stundenpläne vieler berufsbegleitender Studiengänge zu Konflikten mit den Arbeitszeiten führen, was die Flexibilität in der Bewältigung der beiden Verpflichtungen einschränkt. Die Unternehmen sind sich diesen Herausforderungen oft nicht bewusst, besonders, wenn sie das erste Mal einen berufsbegleitenden Studierenden in ihren Reihen haben. Die Hochschulen können durch Aufklärung bezüglich der Bedürfnisse sowohl den Studierenden als auch den Unternehmen wertvolle Impulse geben, was es an besonderer Unterstützung bedarf.

Die finanziellen Hürden wirken zudem für Studierende aus einkommensschwachen Familien als zusätzliche Hemmschwelle, wenn es um die Frage „Studium, ja oder nein?“ geht. Dies verstärkt die ohnehin schon bestehenden Ungleichheiten im Bildungssystem und setzt diese fort. Der BAföG-Satz stieg zwar in den letzten Jahren (Statistisches Bundesamt 2023a), jedoch taten dies auch sämtliche Kosten, sodass die Möglichkeit, BAföG zu erhalten, allein keine Grundlage für die Entscheidung zu einem Studium ist. Zudem kommt, dass Deutschland nicht für seine positive Fehlerkultur bekannt ist und die hohe Auswahl an verschiedenen Studiengängen Studienanfängerinnen und -anfänger zweifeln lässt, welches denn

nun das Richtige für sie sei. Für Studienanfängerinnen und -anfänger aus einkommensschwächeren Familien ist diese Frage noch existenzieller als für andere, denn sie haben mitunter nur genau einmal eine Chance ein Studium zu beginnen und sollten sie nach ein paar Semestern feststellen, dass sie sich verwählt haben, oder Teile der Pflichtmodule zu schwer für sie sind, stehen sie vor der Dreifachbelastung sowohl (BAföG-)Schulden als auch keinen Abschluss erreicht zu haben und sich zudem den unter Umständen auftretenden immensen psychischen Belastung ausgesetzt zu sehen. Diese jungen Menschen sind für die Gesellschaft derzeit noch totes „Kapital“, da sie ihre erworbenen Skills, die fachlichen wie die überfachlichen ohne Abschluss nicht wirklich einbringen können. Es bedarf einer dienlichen Infrastruktur, sowohl in den Hochschulen an sich, als auch allgemein, um auch diesen Leuten wieder eine sinnvolle Perspektive zu geben. Hierfür seien die erleichterte Anrechnung bereits geleisteter ECTS oder die Option der Hochschulinternen (Studien-)Beratung für solche Fälle ebenso genannt wie die Ermöglichung des Quereinstiegs in einen Beruf, der der bereits erlernten Fähigkeiten bedarf.

Fehlende Infrastruktur und Hochschulbau

Hochschulen sind als Stätten des Wissens und der persönlichen Entwicklung gedacht, jedoch werden viele Bildungseinrichtungen zunehmend von strukturellen Herausforderungen, insbesondere in Bezug auf ihre Infrastruktur, geplagt. Dies beginnt bereits beim zuvor erwähnten 500-Plätze-Hörsaal und seinen damit verbundenen Problemen.

Das Problem betrifft aber nicht nur die Hochschulen an sich, sondern ist auch in der sie umgebenden Infrastruktur anzutreffen. Das Angebot des ÖPNV ist mal mehr, mal weniger stabil und in Zeiten des Bus- und Bahnstreikes haben Studierende oftmals keine Möglichkeit, vor Ort an die Hochschulen zu gelangen, was gerade in Prüfungszeiten folgenschwere Konsequenzen nach sich ziehen kann. Hier müssen Lösungen sowohl von den Städten als auch von den Hochschulen selbst gefunden werden, beispielsweise durch die Notfalleinrichtung eines stündlichen Hochschulbusses, der zuvor sehr zentrale Stellen in der Stadt abfährt oder die spontane Möglichmachung eines Onlinesettings für die betroffenen Veranstaltungen. Überdies besteht eine Diskriminierung von älteren Studierenden mit Blick auf das Tarifsystem. So gibt es beispielsweise in Stuttgart für Studierende, deren Hochschulen sich nicht am StudiTicket beteiligen, die Möglichkeit, sich das JugendTicket (22,39 €/Monat bzw. 134,30 Euro/6 Monate) zu besorgen. Dies gilt jedoch nur für Menschen bis 26 Jahre. Alle Älteren müssen auf das Deutschlandticket

(49,00 €/Monat) oder auf diverse Monatskarten zurückgreifen.¹ Diese Kostendifferenz wächst auch für Studierende mit Beginn des 27. Lebensjahres nicht einfach auf dem Baum und die Älteren, die unter Umständen auch noch Kinder haben, müssen laut den Umständen eben zusehen, woher sie das Geld hierfür nehmen.

Aber auch an den Hochschulen selbst ist vielerlei Verbesserungspotential vorhanden. Studierenden fehlen Räume und Ressourcen sowohl zum Arbeiten, als auch um das Campusleben aktiv mitgestalten zu können. In starkem Maße fehlen Gelegenheiten stiller Einzelarbeit im ruhigen Umfeld, um in Ruhe arbeiten zu können und abgetrennte Räumlichkeiten für Gruppen zur Projektarbeit oder Referatsbesprechungen. Zumeist gibt es in Bildungseinrichtungen vorzugsweise die Möglichkeit einer dieser Optionen, während die andere eher stiefmütterlich behandelt wird.

Die mangelnde Infrastruktur für Studierende verstärkt zum einen die finanzielle Belastung, die bereits durch zahlreiche anderweitige Kosten entsteht. Zum anderen können sich soziale Ausgrenzung, Isolation und die dadurch entstehenden psychischen Krankheiten (weiter)entwickeln, wenn Studierende zusätzlich hohe Kosten für den ÖPNV tragen müssen und keine adäquaten Gemeinschaftsräume vorhanden sind. In diesem Zusammenhang sei erwähnt, dass die Hochschule sicherlich finanziell davon profitiert, den Betrieb über die Weihnachtsferien komplett einzustellen. Die Nachteile für die Studierenden sind indes grotesk vielfältiger und reichen von begrenztem Zugang zu Ressourcen über reduzierte Sozialkontakte hin zu eingeschränkten Möglichkeiten des Lernens und Interagierens mit Arbeitsgruppenmitgliedern fragt man sich schon, wie es sein kann, dass Bildungseinrichtungen über die gesamte Dauer der Weihnachtsferien gänzlich ihre Pforten schließen, um Heizkosten zu sparen? Viel deutlicher kann man seinen Studierenden nicht sagen, dass sie und ihre Bedürfnisse im Grunde nicht interessieren.

Das Thema „Hochschulbau“ wurde bereits ausgeführt (Becker 2024) und spielt auch aus Sicht der Studierenden eine beachtliche Rolle. Die Problematik beginnt bereits mitunter ganz trivial in der Ermangelung ausreichender Lehrräume und endet in unpraktikablen oder nicht vorhandenen, Lernräumen. Tische und Stühle werden für Studierende von daher mitunter aus der Not heraus in (breite) Gänge gestellt – ab und an auch in Kellergewölben – mit der dort (nicht) gegebenen Strom- und Internetversorgung. Tageslicht und Fenster? Fehlanzeige.

Studierende brauchen Platz. Nicht nur zum Lernen und Arbeiten, sondern auch zum Wohnen und Sein. Die Schwierigkeiten bei der Beschaffung von bezahlbarem Wohnraum, insbesondere in der Nähe der Hochschulen, zwingen viele Studierende zu langen Pendelzeiten, unsicheren Wohnverhältnissen oder der schie-

1 <https://www.vvs.de/tickets/zeittickets-abo-polygo/studiticket>.

ren Unmöglichkeit, vom Elternhaus auszuziehen. Dies beeinträchtigt nicht nur ihre akademische Leistung, sondern auch ihre Lebensqualität sowie ihre psychische Gesundheit. Eine umfassende Herangehensweise an das Thema Hochschulbau ist daher unerlässlich. Hierbei sollten sowohl die Bildungseinrichtungen als auch die verantwortlichen Stellen in den Ministerien Maßnahmen ergreifen, um mit den Studierenden und Lehrenden zusammen eine Infra- und Gebäudestruktur zu schaffen, die nicht nur den Bildungszugang erleichtert, sondern auch ein inklusives, sozial unterstützendes Campusleben fördert. Eine mögliche Lösung besteht in der Schaffung multifunktionaler Räume, die sowohl den Anforderungen des Unterrichts als auch den Bedürfnissen des studentischen Lebens gerecht werden. Dabei sollte das Raumdesign nicht nur quantitative, sondern auch qualitative Aspekte berücksichtigen, was eine enge Zusammenarbeit und Kommunikation der Entscheidungsträger untereinander sowie die Einbeziehung der Lehrenden und Studierenden erfordert. Hierfür ist auch eine Kultur, in der Fehler akzeptiert werden, entscheidend. Die Möglichkeit, nichtfunktionale Möbelteile zu verwerfen und durch verbesserte Alternativen zu ersetzen, ist ein Schlüsselement für die Schaffung effektiver Lernumgebungen. Förderhin ist es notwendig, bürokratische Hürde abzubauen, damit diese einer zügigen Umsetzung nicht im Wege stehen. Neubauten und auch Renovierungen, sollten nicht erst nach langwierigen Prüfungen und Fristen realisiert werden können. Die heutigen Anforderungen an die Konzeption von Gebäuden können sich in 15–20 Jahren erheblich geändert haben, daher ist es wichtig sicherzustellen, dass bezugsfertige Objekte nicht bereits bei ihrer Eröffnung veraltet sind.

Insgesamt ist die Verbesserung der Hochschulbauinfrastruktur von entscheidender Bedeutung, nicht nur für die Reputation der Bildungseinrichtungen, sondern auch für das Wohlbefinden und die Entwicklung der Studierenden – denn erstere entsteht auch durch die Empfehlung letzterer. Eine investierte Zeit und Ressourcen in die Schaffung moderner, funktionaler und flexibler Lernumgebungen zahlen sich nicht nur kurzfristig aus, sondern tragen auch dazu bei, die Zukunft der Bildung nachhaltig zu gestalten.

Herausforderungen durch die Bologna-Reform

Dass die Bologna-Reform primär eine Strukturreform des Studiums darstellte und Aspekte von „Lehren und Lernen“ bis vor kurzem gänzlich vernachlässigt wurden, wurde bereits an anderer Stelle ersichtlich (Becker 2024). Doch auch hinsichtlich ursprünglicher Ziele insbesondere im Hinblick auf die Anerkennung von Stu-

dienleistungen und die Förderung der Mobilität, gibt es aus studentischer Perspektive Raum für Verbesserungen,

Die „Vereinfachung der Anerkennung von Studienleistungen und -abschlüssen“ (KMK/BMBF o. J., 3), ein Kernziel des Bologna-Prozesses, gerät durch die signifikante Zunahme hochspezialisierter Studiengänge in eine problematische Situation. Laut Informationen der Kultusministerkonferenz hat sich die Anzahl der angebotenen Studiengänge in Deutschland von 6.800 im Jahr 2000 auf 9.124 Bachelor- und 9.580 Masterstudiengänge im Jahr 2020 erhöht. Hierbei sind Studiengänge mit Staatsexamen noch nicht berücksichtigt, was die bereits beachtliche Fülle an Möglichkeiten zusätzlich explodieren lässt (KMK/BMBF o. J.).

Die Kehrseite dieser Entwicklung besteht darin, dass die wachsende Anzahl sehr spezifischer Studiengänge die Umsetzung des Bologna-Ziels, die Mobilität der Studierenden zu fördern, erheblich erschwert. Diese Herausforderung wird verstärkt durch die Tatsache, dass sich die sinkende Zahl der Studierenden mit einem überbordenden Angebot an Studiengängen konfrontiert sieht. Eine besondere Problematik ergibt sich zudem beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium, da Masterstudiengänge oft eng an die Struktur und Inhalte des hauseigenen Bachelorprogramms angepasst sind.

Ein Problem entsteht, wenn Studierende aufgrund persönlicher Präferenzen, beruflicher Ambitionen oder weiteren Gründen eine andere Hochschule für ihr Masterstudium wählen möchten. Die stark spezifizierte Ausrichtung vieler Masterstudiengänge an den hauseigenen Bachelorprogrammen führt zu Inkompatibilitäten zwischen verschiedenen Hochschulen. Hierdurch wird der Hochschulwechsel zu einer Herausforderung, da das Anforderungsprofil der neuen Hochschule nicht mit den bisher erworbenen Kompetenzen übereinstimmt.

Dieses Dilemma steht im klaren Widerspruch zu einem weiteren Ziel des Bologna-Prozesses – der Förderung der Mobilität von Studierenden und Hochschulangehörigen. Es stellt sich die Frage, welchen Sinn diese Zielvereinbarung hat, wenn innerhalb eines Bachelorstudiums erworbene Leistungen bereits bei einem Wechsel zu einer anderen Hochschule nicht vollständig anerkannt werden. Die erhoffte Flexibilität und Durchlässigkeit zwischen den Hochschulen, die der Bologna-Prozess anstrebt, wird durch die mangelnde Anerkennung von Studienleistungen ad absurdum geführt.

Von studentischer Seite aus betrachtet, ist die Überwindung dieser Hürden dringend erforderlich. Die fachinterne Anerkennung bereits erbrachter Leistungen ist auch dann angemessen, wenn die Modulinhalte nicht zu 100 Prozent übereinstimmen. Diese Flexibilität würde es den Studierenden ermöglichen, ihre akademischen Erfahrungen auf vielfältige Weise zu gestalten, ohne dabei an unnötigen bürokratischen Hürden zu scheitern oder durch das doppelte Belegen von Modulen, die sich inhaltlich teilweise überschneiden, Zeit zu verlieren.

Fürderhin ist es von größter Wichtigkeit, die Masterstudiengänge offener für Studierende anderer Hochschulen zu gestalten, auch um die Bildung einer hauseigenen „Bildungsblase“ zu verhindern. Wissenschaft lebt vom Austausch mit anderen; es ist kontraproduktiv, das Masterstudium ausgerechnet in diesem Punkt zu behindern. Eine solche Anpassung fördert nicht nur die Mobilität der Studierenden, sondern stärkt auch die Vielfalt und Dynamik im Hochschulwesen.

Ein weiterer Punkt, mit dem die Reform beworben wurde, war der Erwerb des Bachelors als berufsqualifizierender Abschluss.² In der Realität manifestiert sich jedoch ein bedauerlicher Widerspruch: Es ist bemerkenswert und leider zugleich erheiternd, dass der Staat seine eigenen Angestellten bei diesem Prozess offenbar übersehen hat. Lehramtsanwärterinnen und -anwärter stehen bis zum aktuellen Zeitpunkt vor der Herausforderung, dass ein reiner Bachelorabschluss nicht ausreicht, um in ihrem Berufsfeld Fuß zu fassen.

Allgemein können also Studierende mit Erreichen des Bachelorabschlusses qualifiziert ins Arbeitsleben einsteigen – mit Ausnahme des Lehramts, für das der Mastergrad nötig ist. Durchaus berechtigt kann man argumentieren, daß für die Ausbildung von Kindern eine höhere Mindestanforderung gilt, jedoch sorgt es für zwei traurige Nebenwirkungen: Erstens beraubt es die Reform den genannten Zielerfolg, zweitens verstärkt es den Lehrermangel anstatt ihn zu beheben. Diese Diskrepanz zwischen den allgemeinen Versprechungen der Reform und der Realität der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung zeigt, dass nicht alle Berufsfelder gleichermaßen von den intendierten Verbesserungen profitieren.

Besonders frappierend ist die krude Unterscheidung mittels Referendariatspflicht: Während der Masterabschluss allgemein eine Erweiterung der bereits ausreichenden Bachelors darstellt, also eine zusätzliche höhere Qualifikation bietet, reicht er beim Lehramt nicht einmal aus, um damit tatsächlich den erlernten Beruf ausüben zu können. Stattdessen erwartet die qualifizierte Lehrkraft mit dem Referendariat eine 18-monatige Prüfung als „Vorbereitung auf den Schuldienst“. Diese Phase intensiven Drucks eliminiert zuverlässig erheblichen Teil der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer oder schreckt von vorneherein angehende Studieninteressierte ab. Die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter befinden sich in einer angekündigten Ausnahmesituation, die durch ihre Länge und die vielfältigen anspruchsvollen Anforderungen an die pädagogische Praxis geprägt ist. Fachkräftemangel kann auch hausgemacht sein.

² <https://www.kmk.org/themen/hochschulen/studium-und-pruefungen/bachelor-und-master.html>.

Fazit

In der heutigen Bildungslandschaft wird auf allen Ebenen ein dringender Bedarf an gesteigerter Empathie deutlich. Die Fähigkeit, sich in die Perspektiven anderer hineinzusetzen, ist von grundlegender Bedeutung, sei es für Studierende, Lehrende, Hochschulleitungen oder Ministerien. Eine ergebnisorientierte Kommunikation auf Augenhöhe kann nur gelingen, wenn Vertrauen und Offenheit auf allen Seiten herrschen. Dies erfordert ein gemeinsames Bestreben, bei dem alle Beteiligten bereit sind, sich aktiv in die Lage der anderen zu versetzen.

Studierende, traditionell als Empfänger von Bildungsdienstleistungen betrachtet, sollten als aktive Partnerinnen und Partner in diesem Prozess anerkannt werden. Lehrende könnten von einem tieferen Verständnis für die Herausforderungen der Studierenden profitieren. Hochschulleitungen und Ministerien werden durch einen empathischen Ansatz bessere Einblicke in die Bedürfnisse der Bildungsgemeinschaft erhalten. Vertrauen und Offenheit sind die Schlüssel, um diesen Wandel zu ermöglichen. Das bedeutet, sich von traditionellen Denkweisen zu lösen und neue, inklusivere Modelle zu erkunden. Es erfordert, dass alle Parteien in einem Klima agieren, das von Respekt und Wertschätzung geprägt ist, wobei es in diesem Zusammenhang essenziell ist, zu betonen, dass Wertschätzung und Respekt keine Einbahnstraßen sind.

Die finanzielle Problematik in der Bildung stellt einen zusätzlichen Herausforderungsfaktor dar. Oftmals stehen Bildungseinrichtungen vor dem Dilemma, qualitativ hochwertige Bildung anzubieten und gleichzeitig finanziell nachhaltig zu agieren. Eine empathische Herangehensweise erfordert, dass Entscheidungsträger in den Ministerien die finanziellen Hürden, denen sowohl Hochschulen, als auch Lehrende als auch Studierende gegenüberstehen, genau verstehen. Es ist unerlässlich, transparente Finanzierungsmodelle zu entwickeln, die die Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigen und so eine qualitativ hochwertige Bildung sicherzustellen.

Ein weiterer Aspekt ist das Problem des Hochschulbaus. Oftmals sind die baulichen Strukturen veraltet und entsprechen nicht den modernen Anforderungen an eine innovative Lernumgebung. Hier ist ein empathischer Ansatz erforderlich, um die Bedürfnisse aller Nutzergruppen zu verstehen. Studierende benötigen Räume, die sowohl Einzel- als auch Gruppenarbeit fördern und Lehrende benötigen optimale Lehrumgebungen. Das Bewältigen dieses Problems erfordert nicht nur finanzielle Investitionen, sondern auch einen offenen Dialog, der die unterschiedlichen Perspektiven und Bedürfnisse aller Beteiligten berücksichtigt.

Es ist an der Zeit, das veraltete Paradigma des „es war schon immer so, es wird immer so sein“ insbesondere im Bildungsumfeld zu überwinden. Dies erfor-

dert einen bewussten Bruch mit festgefahrenen Strukturen und eine Bereitschaft, Innovation und Veränderung zu akzeptieren. Nur durch diesen offenen Dialog und einen empathischen Austausch ist es möglich, eine dynamischere, integrativere Bildungsumgebung zu schaffen, die den Bedürfnissen aller Beteiligten gerecht wird und die Grundlage für eine nachhaltige und fortschrittliche Bildung legt.

Diese Vision ist keineswegs grundsätzlich utopisch, sondern kann in der Realität gelingen und ein allgemein anerkannter Standard werden. Die genannten Knackpunkte sind keine unrealistischen Wunschzettel, sie stellen im Großen dar, was im Kleinen oft bereits Realität ist. Lehrende, welche ihre Veranstaltungen pädagogisch hochwertig durchführen, existieren ebenso wie Gebäude, deren Planung sich am modernen Bedarf orientierte. Einige Masterstudiengänge wurden offener als zuvor gestaltet, unter anderem auch als Reaktion auf den Druck sinkender Studierendenzahlen. Die Hochschule der Medien bietet nicht als einzige Hochschule ein breites Angebot von Betreuungsmaßnahmen für Studierende an, welche von Informationskursen für Erstsemester über Stressreduzierung bis hin zur Mental-Health-Week und einem Startup-Center reichen.

Die greifbaren Erfolge aus der Umsetzung der in dieser Vision skizzierten Ideen und Forderungen belegen eindrücklich, dass es sich keineswegs um bloße Theorie handelt. Tatsächlich sind bereits zahlreiche Bildungseinrichtungen Vorreiter dieses zukunftsweisenden Ansatzes. Solche Erfolgsgeschichten erzeugen nicht nur einen optimistischen Blick in die Zukunft, sondern dienen auch als Inspiration und Ansporn, den eingeschlagenen Weg konsequent fortzusetzen. Die Dynamik der Gestaltung einer umfassenden, qualitätsorientierten und individuell angepassten Hochschulbildung lässt den Weg des Bildungssektors zu nachhaltiger Veränderung und Innovation erahnen. Diese Fortschritte sind nicht nur ermutigend, sondern fungieren auch als Katalysator für eine breitere Akzeptanz und Bereitschaft, die Zukunft entsprechend zu gestalten.

Literatur

- Becker, A. (2024): Rahmenbedingungen der Steuerung von Hochschulen. Analyse zentraler politischer Dokumente. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule gestalten. Dimensionen der politischen Steuerung und Konzepte*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 11–24.
- BMBF (2023): Höhe der durchschnittlichen Mietausgaben von Studierenden in ausgewählten Städten in Deutschland im Jahr *Statista*. Online. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/384453/umfrage/mietkosten-von-studierenden-in-ausgewaehlten-staedten-in-deutschland/>.
- KMK; BMBF (o. J.): *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2000–2020. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK*,

DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW, GEW und BDA. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_02_18-Nationaler-Bericht-Bologna-2020.pdf.

Stang, R. (2024): Hochschulen steuern. Perspektiven aus den Ministerien. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule gestalten. Dimensionen der politischen Steuerung und Konzepte*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 25–86.

Statistisches Bundesamt. (2023a): Durchschnittlicher monatlicher BAföG-Förderbetrag pro Studierenden in Deutschland von 1991 bis 2022 (in Euro). *Statista. Online*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/220/umfrage/monatlicher-bafoeg-foerderbetrag-pro-student/>.

Statistisches Bundesamt (2023b): Entwicklung des Wohnungsmietindex für Deutschland in den Jahren von 1995 bis 2022. *Statista. Online*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/70132/umfrage/mietindex-fuer-deutschland-1995-bis-2007/>.

Alexandra Becker und Richard Stang

Perspektiven für den Hochschulstandort Deutschland

Resümee eines Projektes

Einleitung

Die Ergebnisse des Projekts *Lernwelt Hochschule gestalten* zeigen, dass viele Herausforderungen, die zu Beginn der Forschungsprojektreihe *Lernwelt Hochschule 2017* als Problempunkte benannt wurden, in Angriff genommen werden, aber auch, dass es besonders bezogen auf die Handlungskoordination in Hochschulen noch vielfältige Baustellen gibt (Becker 2022). Heute, mit den Erfahrungen globaler Krisen wie COVID-19-Pandemie, den Kriegen in der Ukraine und in Israel/Gaza zeigt sich, dass Agilität, Flexibilität und Innovationskraft mehr gefordert werden und notwendiger sind, als zu Beginn des Projektes gedacht wurde.

Nach wie vor werden Themen wie *Digitalisierung, physikalischer Lehr- und Lernraum, Hochschuldidaktik und -organisation* sowie *Partizipation* diskutiert. Durch die Diskussion über *Third Mission* wurde das Feld erweitert und die Hochschulpolitik erhielt als Stakeholder und Akteurin mehr Bedeutung in der Betrachtung.

Positiv zu sehen ist, dass die Bedeutung der Hochschulen als Innovationstreiberinnen und Transformatorinnen für die Gesellschaft, Wirtschaft und nicht zuletzt für die Politik anerkannt wird und dementsprechende Unterstützungs- und Förderprogramme sowohl von der Politik selbst wie auch von Stiftungen aufgelegt werden. Auch wird mittlerweile die Lehre als zentraler strategischer Faktor – wenn auch mit unterschiedlicher Zielsetzung – für und von den Hochschulen wahrgenommen. Versuchen Hochschulen mit ihren Aktivitäten ihre Legitimation und die damit verbundenen Ressourcen zu sichern, erhofft sich die Politik internationale Wettbewerbsfähigkeit auf der einen Seite und andererseits durch Kooperationen und Internationalisierung der Wissenschaft politische, globale Bündnisse festigen und mitgestalten zu können. Hochschulen sollen auch dazu beitragen, Innovationsdynamik in einer sich verändernden globalen Ökonomie zu entwickeln und den Standort Deutschland zu sichern.

Relevanz von Hochschulen und Rahmenbedingungen

Für die Gesellschaft sind Hochschulen Orte der Wissensgenerierung, Innovation und des technologischen Fortschritts. Erst seit wenigen Jahren sehen Bürgerinnen und Bürger Hochschulen als Orte an, an denen sie auch Möglichkeiten erhalten, Wissen und Kompetenzen zu erlangen. Die Öffnung der Hochschulen und neue Zugangswege haben in den letzten Jahren entscheidend dazu beigetragen. Fand früher die Weiterbildung unter anderem über Abendkurse an der Volkshochschule statt, können heute Micro Degrees erworben und Kontaktstudien absolviert werden, welche formal für eine weitere Qualifizierung angerechnet werden können.

Aus der Perspektive der Wirtschaft sichern Hochschulen den Fachkräftebedarf und sind Innovationsgeberinnen und Entwicklungs- und Forschungsunterstützerinnen. Neu ist seit wenigen Jahren, dass diese Stakeholder angehalten und aufgerufen sind, sich mit in die Gestaltung der Hochschule einzubringen: Die Bürgerinnen und Bürger sollen Impulse geben, welche Inhalte und Kompetenzen für das gesellschaftliche Miteinander relevant sind und welche Problemlagen neuer Lösungen bedürfen. Die Wirtschaft bringen oftmals als beratendes Mitglied ein, welche wirtschaftlichen Perspektiven und Anforderungen an berufliche Qualifikationen für die zukünftigen Absolventinnen und Absolventen von Relevanz sind und bietet sich als Kooperationspartnerin in Lehr- und Forschungsprojekten an. Die Politik ist sich ihrer Steuerungsfunktion bewusst und ist aufgerufen, die Rahmenungen so zu gestalten, dass die Weiterentwicklung der Hochschulen ermöglicht werden kann.

Hinzu kommen nicht steuerbare Einflüsse, wie zum Beispiel der rapide technologische Wandel, von dem vor allem die Digitalisierung die Hochschulwelt in besonderem Maße betrifft. Die Globalisierung und steigende Mobilität führt zu einer stärkeren Heterogenität der Gesellschaft und damit auch der Studierendenschaft. Einher gehen diese Entwicklungen mit einem gesellschaftlichen Kulturwandel, der durch mehr Eigenverantwortung des Einzelnen bei gleichzeitig stark sinkenden Hierarchievorstellungen, hochindividuelle Lebensstilen und verschiedene Megatrends (z. B.: New Work, Neo-Ökologie, Gender Shift, Silver Society) gekennzeichnet ist.

Herausforderungen

Die unterschiedlichen gesellschaftlichen und ökonomischen Herausforderungen bedeuten für Hochschulen einen steigenden Veränderungsdruck, allerdings eröffnen sich auch Chancen, für eine zukunftsorientierte Neujustierung. Im Rahmen der Untersuchungen des Projektes *Lernwelt Hochschule* wurde deutlich, dass vor diesem Hintergrund vor allem auf die Hochschulleitungen besondere Herausforderungen zukommen. Neben Managementkompetenzen benötigen die Hochschulleitungen auch ein Verständnis von Lehr-Lernprozessen, um die Bildungseinrichtung Hochschule zukunftsfähig zu gestalten. Es bedarf also zum Beispiel

- Management- und betriebswirtschaftliche Kompetenzen, um der gesellschaftlich und politisch mehr denn je berechtigten Forderung nach Wirtschaftlichkeit gerecht zu werden,
- pädagogische Fähigkeiten, um den erforderlichen Veränderungen im Bereich der Lehre zu verstehen und diese fachlich um- und durchsetzen zu können,
- Führungskompetenzen, um die besondere Organisation Hochschule zu leiten und weiterentwickeln zu können,
- Kommunikationskompetenzen, um den Wandel intern positiv zu gestalten und nach außen Kooperationen und Partnerschaften sinnhaft mitzugestalten.

Diese Anforderungen an die Kompetenzen der Hochschulleitungen spiegeln sich in den Anforderungen an zentrale Akteurinnen und Akteure in der Organisation Hochschule – von der Hochschulleitung über die Professorinnen und Professoren und Wissenschaftlichen Mitarbeitenden bis hin zu den Verwaltungsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern und dem technischen Personal.

Doch neben den professionsbezogenen Herausforderungen kommt ein zentrales Element dazu, das die Hochschulen in den nächsten Jahren grundlegend verändern wird: der *Shift from Teaching to Learning*. Lehr-Lernkonzepte werden sich auch vor dem Hintergrund der Digitalisierung verändern müssen, um auch in der Lehre flexibel auf die gesellschaftlichen und ökonomischen Herausforderungen reagieren zu können. Projektorientiertes und problembasiertes Lernen erfordern didaktische Kompetenzen bei den Lehrenden, die aktuell noch zu häufig auf traditionelle Lehr-Lernformen wie Vorlesungen zurückgreifen, obwohl sich gezeigt hat, dass zum Beispiel Flipped Classroom-Konzepte die Anwendungsorientierung des Gelernten befördern können.

Die Veränderungen von Lehr-Lernkonzepten, die sich vor allem an der Förderung von Kompetenzen orientieren, erfordern allerdings auch veränderte Lehr-Lernraumsettings. Das hat zur Folge, dass sich die Anforderungen an den Hochschulbau massiv verändern. Die Hochschulen sollten zu multioptionalen Lernlandschaften werden, in denen die Vermittlung durch Lehrende, das gemeinsame

Erarbeiten von Inhalten und Konzepten in Gruppen sowie das individuelle Lernen ineinandergreifen können. Reine Informationsvermittlung kann in Zukunft über digitale Formate erfolgen. Der physische Raum Hochschule wird als Kommunikations- und Experimentierraum benötigt, in dem Lehrende und Studierende gemeinsam an der Lösung von zukünftigen Herausforderungen arbeiten können. Dazu wird es allerdings notwendig sein, dass sich die Hierarchiestrukturen zwischen Lehrenden und Studierenden verändern. Die „allwissenden“ Lehrenden gibt es schon lange nicht mehr. Deshalb ist es an der Zeit, dass sich an den Hochschulen eine neue Qualität einer Learning Community etabliert, die durch Zusammenarbeit und Unterstützung gekennzeichnet ist. In Anbetracht des Fachkräftemangels wird es immer wichtiger, das Potenzial jeder und jedes Studierenden zu heben und zu fördern.

Doch auch die Perspektive der Hochschulmitarbeitenden gilt es zu beleuchten. Betrachtet man die Trends New Work, Digitalisierung und der Work-Life-Balance unter der Perspektive der Hochschulmitarbeitenden wird sichtbar, dass es grundlegende Veränderungen am *Arbeitsplatz Hochschule* geben wird. Die Digitalisierung kann hier sicher dazu beitragen, neue Arbeitsplatzstrukturen (Arbeitszeitregelungen, Büroorganisation, Home-Office-Lösungen etc.) zu etablieren. Eine der größten Herausforderungen dürfte dabei sein, die zunehmende Arbeitsdichte so zu kanalisieren, dass diese noch zu bewältigen ist. Dies trifft im Prinzip auch auf die Studierenden zu. Die Frage, wie sich eine gesunde Work-Life-Balance herstellen lässt, ist derzeit in allen Gesellschafts- und Wirtschaftsbereichen von Relevanz. Die Digitalisierung bietet hier mehr Flexibilität, erspart zumindest die Fahrtzeiten und ermöglicht eine bessere Verbindung der verschiedenen Verpflichtungen. Allerdings erfordern neue Arbeitszeit- und Arbeitsorganisationsmodelle ein hohes Maß an Selbstorganisation. Gleichzeitig bedarf es einer Organisation, die diese Entwicklung mitträgt und unterstützt. Tut sie dies nicht, ist absehbar, dass die Attraktivität der Hochschule als Arbeitsplatz nicht nur in der Forschung sinkt, sondern auch in der Verwaltung und der Lehre. Insgesamt bedeuten diese Trends, dass digitale Kompetenzen unabdingbar und kein Selbstzweck sind, der nur für die berufliche Qualifikation dienlich ist. Erfreulicherweise ist dies von der politischen Ebene erkannt worden, und die Bundesländer beginnen, dies in ihre gesetzlichen Rahmungen einzupassen.

Vor dem Hintergrund dieser Herausforderungen bedarf es auch einer grundlegenden Überprüfung von Studienstrukturen. So erscheint es mehr als anachronistisch, dass Studierende, die eventuell ihr Studium schon fast abgeschlossen haben, ihr Studium ohne Abschluss beenden müssen, wenn sie bei einem Modul die Prüfung mehrmals nicht bestanden haben. Dass es Studierende gibt, die nicht studierfähig sind, soll hier nicht in Abrede gestellt werden, dass aber Studierende, die sonst eine gute Performance im Studium abliefern, wegen eines Moduls kei-

nen Abschluss erhalten, scheint kaum nachvollziehbar – auch im Hinblick darauf, welche Konsequenzen eine Exmatrikulation vor Abschluss des Studiums für das Selbstwertgefühl junger Menschen hat, sollten die Studienstrukturen dringend überarbeitet werden, um den individuellen Stärken der Studierenden gerecht zu werden.

Die Herausforderungen auf den verschiedenen Ebenen von Hochschulen – und hier ist nur ein Teil genannt – erfordern agile Strategien. Dies erschwert die Handlungskoordination in Hochschulen, vor allem auch, weil verschiedene Akteurinnen und Akteure unterschiedliche Interessen haben können. Dabei ist zum Beispiel das Verhältnis von Forschung und Lehre nach wie vor ein komplexes Feld. Es gibt eben auch Professorinnen und Professoren, für die Lehre keine besondere Attraktivität hat, da das fachliche Renommee vor allem über Forschung und Publikationen realisiert wird. Auch scheint es immer noch teilweise „post-feudale“ Strukturen an den Hochschulen zu geben, die sich zum einen im Umgang mit den Mitarbeitenden, zum anderen im Umgang mit Raum manifestieren. Die Abhängigkeiten Wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von den Lehrstühlen sind nach wie vor problembehaftet. Auch zeigt sich, wenn man sich in Hochschulen Raumstrukturen anschaut, dass oft der Zugriff auf Räume als Ausdruck für Bedeutung angesehen wird. New Work mit neuen Bürokonzepten, die Flächen einsparen helfen, lässt sich deshalb besonders bei Professorinnen und Professoren kaum realisieren, obwohl diese sich nicht selten nur 100 bis 120 Tage im Jahr in ihrem Büro aufhalten.

Vor dem Hintergrund der hier aufgezeigten Aspekte, stellt sich die Frage, wie Veränderungen in Zukunft gestaltet werden können? Sicher sind in diesem Zusammenhang Hochschulpolitik und Wissenschaftsministerien auf besondere Weise gefordert.

Rolle der Hochschulpolitik und der Administration in den Ministerien

Die Hochschulpolitik hat den Bedarf erkannt, die Hochschullandschaft neu zu justieren, und in einigen Landeshochschulgesetzen sind die ersten Anpassungen der Rahmenbedingungen zu finden (Becker 2024). Mit den sinkenden Studierendenzahlen scheint sich abzuzeichnen, dass sich die Hochschulwelt konsolidiert. Einzelne Hochschulen werden Schwierigkeiten bekommen, ihre Studienplätze belegt zu bekommen; einige Hochschulen werden fusionieren; wieder andere werden versuchen, mehr internationale Studierende zu akquirieren.

Unter dieser Perspektive ist die Profilierung für jede einzelne Hochschule von großer Bedeutung. Der Wettbewerb wird auch vor dem Hintergrund stattfinden, dass die Vielfalt an Studiengängen – wie sie in Deutschland zu finden ist – auf Dauer, allein schon aufgrund der Vielzahl an Benennungen und Ausprägungen und der damit fehlenden Überschaubarkeit, reduziert werden wird. Es wird neue Strukturen der Öffnung zwischen Fakultäten und Studiengänge bedürfen, um neue, individuelle Studienwege zu ermöglichen. Ein flexibles Angebot an Studienwegen wird auch dazu beitragen, dass die Hochschulen wirtschaftlich bleiben können.

Dass in vielen Bundesländern unter der Prämisse „Autonomie gegen Rechenschaftslegung“ Autonomieperspektiven für Hochschulen erweitert werden, könnte dazu beitragen, dass Hochschulen noch stärker ihre eigenen Geschicke in die Hand nehmen und nicht auf Anweisungen warten. Dazu werden aber von der Politik größere Anforderungen für das Berichtswesen und die Qualitätssicherungsmaßnahmen (Monitoring, Begründung und Belegung von Aktivitäten der Hochschulmitglieder) an die Hochschulen herangetragen werden. Hier gilt es perspektivisch ein wohl austariertes Maß zwischen Kontrolle und legitimem Informationsanspruch und Vertrauen zu finden, der das Interesse der Gesellschaft an wirtschaftlichem und sinnhaftem Umgang mit den Geldern einerseits bedient, aber andererseits die Hochschulen nicht mit Bürokratie, Erhebungen und Nachverfolgungen überfrachtet. Dies kann über eine gute, zugewandte kooperativ gestaltete Kommunikation der Beteiligten – eben als Vertragspartnerinnen mit einem gemeinsamen Ziel – gelingen, setzt allerdings auch voraus, dass der Verständnis der Rollen geklärt ist und Hochschulen eben nicht als Auftragsnehmerinnen des jeweiligen Wissenschaftsministeriums wahrgenommen werden und offen über Herausforderungen und Möglichkeiten gesprochen werden kann, ohne dass befürchtet werden muss, dass diese sanktioniert werden und damit weniger Mittel in die Hochschule fließen, Wettbewerbsnachteile entstehen oder gar das Damoklesschwert „Fusionierung“ oder „Schließung“ zur Debatte steht.

Auch werden es die meisten Hochschulen gar nicht vermeiden können, sich auf bestimmte Ausrichtungen, Positionierungen und Profilerkmale zu fokussieren, denn es wird auf politischer Ebene das Interesse geben, zumindest bundeslandspezifisch ein möglichst breites Studienangebot zur Verfügung zu stellen, dass sich allerdings nicht doppelt (Stang 2024). Hier werden die Hochschulpolitik steuernd eingreifen und die Wissenschaftsministerien entsprechende Strategien entwickeln müssen. Hochschulstrategie und Hochschulentwicklungspläne, die festlegen, wohin eine Hochschule mittel- und langfristig steuert, werden weiter an Bedeutung gewinnen, um die jeweilige Hochschule zu positionieren.

Dabei wird es wichtig werden – und die Wissenschaftsministerien achten immer stärker darauf –, dass alle Hochschulangehörigen und Stakeholder in die Entwicklung von Strategien einbezogen werden.

Probleme bei der Strategieentwicklung

Bislang fehlt es hier allerdings an schlüssigen Konzepten, alle beteiligten Akteurinnen und Akteure gleichermaßen in die Strategieprozesse einzubinden. Senate, Hochschulräte, Beiräte et cetera sind hier zwar Instrumente, die allerdings zu kurz greifen. Vor allem das Einbinden der Perspektive der Studierenden erweist sich als schwieriges Unterfangen. Zum einen sind deren Möglichkeiten, Einfluss zu nehmen, limitiert, zum anderen ist es schwierig, die Studierenden zur aktiven Mitwirkung an der Selbstorganisation zu motivieren. Natürlich muss auch die Frage diskutiert werden, in welchem Ausmaß Studierende zu bestimmten Themen entscheidungsbildend mitwirken sollten, wenn sie selbst nur für wenige Jahre Mitglieder der Hochschule sind. Auch fehlt es oftmals den Studierenden nach wie vor an Kenntnissen, wie die Hochschule als Gesamtorganisation funktioniert und wie sie sich einbringen können. Dazu kommt, dass sich Studierende nicht selten in prekären finanziellen Situationen befinden, die es notwendig macht, dass sie neben dem Studium arbeiten und es so oft erst gar nicht möglich ist, zusätzlichen zeitlichen Aufwand in die Hochschule zu investieren, dessen Return of Invest erst nach ihrer Kohorte zum Tragen kommt. Hier sind Politik und Hochschulorganisation aufgerufen, Raum im Rahmen des Studiums für das Engagement zu schaffen und die finanzielle Lage der Studierenden zu verbessern. Hinzu kommt, dass Studierende sich zwar gerne einbringen können, eine echte Mitbestimmung jedoch rechtlich gar nicht vorgesehen ist, da die Professorinnen und Professoren in relevanten Gremien über mindestens 50 Prozent der Stimmen verfügen müssen (Becker 2022, 54–55) und somit die Studierenden zwar gehört werden, aber die letzte Entscheidung bei der Professorenschaft liegt. In Hochschulräten sind oft überhaupt keine Studierenden vertreten.

Positiv hervorzuheben sind hier Bundesländer, die das Hochschulgesetz dahingehend ändern möchten, dass eine studentische Vertretung im Rektorat verpflichtend wird. Doch haben Pilotversuche gezeigt, dass es schwierig sein kann, dafür Studierende zu gewinnen. Es entstehen Herausforderungen alleine schon dadurch, dass dieses Amt zeitlich eng begrenzt ist (in der Regel auf ein Jahr) und sich damit nur bedingt langfristige Strategien umsetzen lassen. Um die Freiräume von Studierenden zu erweitern, haben erste Bundesländer begonnen, die Studentenwohnheime endlich zu sanieren und damit mehr bezahlbaren Wohnraum zur

Verfügung zu stellen, der Studierende finanziell entlastet. Auch das BAföG ist überarbeitet worden, dennoch scheinen diese Maßnahmen nicht auszureichen, wie Metz (2024) eindrücklich darlegt.

Auch für projektfinanzierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter stellt sich die Frage, warum sie sich in einer Organisation engagieren sollen, in der sie nicht dauerhaft verbleiben können. Die zumeist sehr knappe Arbeitszeit ist inhaltlich mit dem Projekt ausgefüllt, hinzu kommt Bürokratie und zumeist gern übernommene Aufgaben in der Lehre. Und dennoch können nur selten in Forschungsanträgen Kapazitäten für Selbstorganisation und Lehre mitbeantragt werden und es ist auch fraglich, ob das überhaupt sinnvoll wäre. Hinzukommt, dass von den zumeist knapp bemessenen, eingeworbenen Drittmitteln ein nicht unerheblicher Prozentsatz als Overheadkosten von der Hochschule für die organisatorische Rahmung genutzt werden muss, um im Sinne der Wirtschaftlichkeit Verwaltungskosten zu decken.

Bei dem vorherrschenden Fachkräftemangel und unter der Rahmung des Wissenschaftszeitvertragsgesetzes sowie bei der im Verhältnis zur Wirtschaft nicht üppigen Bezahlung der Stellen, die oftmals auch noch in Teilzeitstellen heruntergebrochen werden, ist der *Arbeitsplatz Hochschule* – und damit auch der Karrierepfad über die wissenschaftliche Mitarbeit – nur begrenzt attraktiv. Und auch wenn dieser Umstand kurzfristig der Wirtschaft zugutekommt, da sie dadurch die Absolventinnen und Absolventen für sich gewinnen kann, so ist mittelfristig damit zu rechnen, dass die Forschung – mangels Nachwuchs – ihre Leistungsfähigkeit einbüßt.

Ein weiterer Aspekt, der für die Strategieentwicklung in Hochschulen von Relevanz ist, ist das Verhältnis von Forschung und Lehre. Besonders, wenn innovative Lehr-Lernkonzepte umgesetzt werden sollen, ist es dringend notwendig, Professorinnen und Professoren, aber auch der akademische Mittelbau, der mit der Lehre befasst ist, hochschuldidaktisch zu qualifizieren. Hierfür müssen Ressourcen geschaffen werden, und die Qualifizierung der Lehrenden sollte an die Qualitätssicherung der Hochschule angebunden sein. Dies löst jedoch nicht die Problematik der unterschiedlichen Gewichtung von Forschung und Lehre in den Entscheidungen. Oftmals ist es so, dass die eingeworbenen Forschungsgelder indirekt die Lehre mitfinanzieren und Professorinnen und Professoren, die ihren Schwerpunkt auf ihre Lehre legen, ein schlechteres Renommee und auch geringere Leistungszulagen in Kauf nehmen müssen. Zwar gibt es mittlerweile Lehrpreise, aber nach wie vor ist die Forschung das Zugpferd der Hochschulen bezogen auf das Renommee. Forschungsleistungen haben auch nicht selten Auswirkungen auf die Mittelverteilung. Doch die Qualität der Lehre ist nach wie vor nicht qualitativ zu bewerten und einzuordnen. Folglich gilt es hier entweder Kennzahlen, die der Lehre gerecht werden, oder ein qualitatives Bewertungsschema zu entwickeln,

dass Kompetenzen abbilden kann, und eben nicht dem Schema unterliegt: Studierende können Wissen zum Zeitpunkt X darlegen oder eben nicht. Nach wie vor sind hier Bildungsforschende, aber auch die Politik und die Wirtschaft als Empfängerin der Absolventinnen und Absolventen aufgerufen, ein sinnhaftes Bewertungsschema zu entwickeln.

Perspektiven

Generell werden Hochschulen zukünftig gut beraten sein, sehr genau zu überlegen, wie sie sich positionieren. Nicht jede Hochschule kann und wird alle Merkmale erfüllen. Und selbst wenn man die sogenannten Exoten wie zum Beispiel: Kunst- und Musikhochschulen, Verwaltungs-, Hochschulen der Finanzbehörden und der Polizei herausnimmt, werden sowohl inhaltliche wie auch prozessuale und strukturelle Festlegungen getroffen werden müssen. Und dies beinhaltet mehr denn je auch sich gegen bestimmte Themen, Abläufe und zum Beispiel Stellenpläne zu entscheiden. Das fatale an dieser Konstellation ist, dass Hochschulen „Tanker“ sind und keine „Rennboote“. In der heutigen schnellen und wechselhaften Zeit ist es selbst für höchstagiile Unternehmen mit großen Herausforderungen behaftet, mittelfristige Strategien zu entwickeln und durchzusetzen. Doch diese können deutlich schneller und flexibler Kurskorrekturen vornehmen als Hochschulen dazu in der Lage sind. An dieser Stelle sei auf die Problematik der vielen Stakeholder, der langen Entscheidungswege und der überbordenden Bürokratie verwiesen.

Ein weiterer, relevanter Punkt ist die hochschulinterne Besetzung der entscheidenden Positionen. Die Hinwendung zum Managementmodell bringt eine Stärkung der Kompetenzen des Hochschulleitenden mit sich und damit eine stärkere Hierarchisierung der Hochschulen. Dies fordert den Hochschulleitenden nicht nur eine höhere Konfliktfähigkeit ab, die konträr zu dem tradierten Kollegialitätsprinzip steht, sondern erfordert Kompetenzen (pädagogische Kompetenzen, betriebswirtschaftliche Kompetenzen, Führungskompetenzen, Kommunikationskompetenzen etc.), die in der Regel nicht alle mit der Ausbildung erworben wurden.

Vor diesem Hintergrund sind auch die Autonomiebestrebungen, die es derzeit gibt, sehr ambivalent. Wenn Hochschulen mehr Autonomie erhalten, ist es entscheidend, wie die Hochschulleitungen damit umgehen. Wenn aus Unsicherheit heraus, Vorgänge, wie zum Beispiel die Berufung von Professorinnen und Professoren, restriktiver gehandhabt werden als vorher, dann schafft die Autonomie weniger Freiraum, sondern wird zur Bremse von Entwicklung. Wird der Frei-

raum aber von den Hochschulleitungen genutzt, um die Hochschule zukunftsorientiert zu gestalten, dann ergeben sich daraus vielfältige Möglichkeiten.

Hinzu kommt, dass in Hochschulen zwei Logiken aufeinanderstoßen: Das Wissenschaftssystem und die Verwaltung. Beide Systeme und Logiken sind nur mit großen Aufwänden miteinander zu vereinen und haben durchaus Parallelen zu den Gesprächen zwischen Ministerien und Hochschule: Es gilt Verständnis und Empathie für und von beiden Seiten zu entwickeln und die Prozesse sinnhaft miteinander zu verweben. Da sich durch die veränderten Kompetenzen auch die Anzahl der Interessierten an dieser Position erhöhen wird, ist es auch hier empfehlenswert eine gezielte Aus- und Weiterbildung für diese Aufgabe zu entwickeln und mit in die Berufung zum Hochschulleitenden mit aufzunehmen. Auch wenn im Zuge der Autonomiesteigerung das Berufungsrecht für Professorinnen und Professoren in vielen Bundesländern mittlerweile bei den Hochschulen selbst liegt, so ist im Zuge der Qualitätssicherung seitens der Ministerien ein berechtigtes Interesse daran zu sehen, das Berufungsrecht für diese Position zumindest abschließend (z. B. per Genehmigungsvorbehalt) zu begleiten.

Zu den Aufgaben der Hochschulleitungen zählt auch, die Hochschule attraktiv zu gestalten. Direkt kann dies hochschulorganisationsintern gesteuert werden – doch im Hinblick auf externe Faktoren wie zum Beispiel regionale Faktoren (Flächenland, Strukturstärke und Bevölkerungsdichte) kann nur reagiert werden. Da sich aber alle Hochschulen den gleichen Erwartungen ausgesetzt sehen, aber unterschiedlichste Voraussetzungen haben, sind entweder Anpassungen in den Erwartungen oder Ausgleich erforderlich. Die Erwartungen zu individualisieren kann mit Blick auf den nationalen Qualitätsstandard des Bildungssystems nicht das Ziel sein – sodass der immer wieder diskutierte Länderausgleich ein wichtiges Instrument sein könnte, um zum einen die Ausdifferenzierung der Qualität der Hochschulen zu gering wie möglich zu halten und zum anderen die Bundesländer und Regionen, die weniger Ressourcen zur Verfügung haben nicht abzuhängen. Hier sind Bund und Bundesländer gefragt, nachhaltige Lösungen zu entwickeln und Programme wie die Exzellenzuniversitäten, die in diesem Zusammenhang wie das Matthäus-Prinzip wirken, zu hinterfragen oder Äquivalente für die breite Masse der Hochschulen zu schaffen.

Der Bereich der Third Mission mit der Öffnung der Hochschulen betrachtet die Anbindung der Hochschule in die Gesellschaft und in die Wirtschaft hinein. Dies reicht von dem klassischen Wissens- und Technologietransfer über die Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Forschungseinrichtungen über die Durchlässigkeit und Zugangsmöglichkeiten zu einem Studium bis hinzu (Lehr-) Projekten mit Vereinen. Dies geht weit über das Ziel hinaus, der Gesellschaft zu vermitteln, warum Hochschulen bezahlt werden. Zum einen ist es politischer Wille, dass die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen (und damit zunächst die

Anzahl der Studierenden) erhöht wird: Dazu bedarf es einfacheren Zugangsmöglichkeiten, sowohl in den Zulassungsvoraussetzungen wie auch in den physischen Zugängen, falls man ein Aussterben der ländlicheren Regionen vermeiden möchte. Gleichzeitig entwickelt sich eine zunehmende Konkurrenz um junge Menschen, da in der Industrie und im Handwerk dringend Auszubildende benötigt werden.

Hochschulen sind aber auch ein Magnet hinsichtlich Unternehmen, die sich aktuell bevorzugt in Regionen ansiedeln, in denen sie leicht Zugang zu potenziellen Arbeitnehmerinnen und -nehmern finden. Zum anderen ist der (kulturelle) Mehrwert, der durch Hochschulen in der Region entsteht und auch die Ausgründungen, die aus den Hochschulen heraus wachsen für schwache Regionen sehr viel bedeutender als für Ballungsgebiete oder Metropolregionen, in denen vieles in der einen oder anderen Form sowieso verfügbar ist. Damit kommt auf die Hochschulleitenden eine jeweils höchstindividuelle Gemengelage an Herausforderungen zu, die es zu bewältigen gilt, und auf die Wissenschaftsministerien die Aufgabe, mit den anderen Bundesländern Kooperationen und Unterstützungen auszuhandeln, die für Bildungsgerechtigkeit im Sinne von gleichen Voraussetzungen für alle im ganzen Land sorgen.

Auch das Thema Hochschulbau betrifft das ganze Land. Der bekannte Sanierungsstau und die Forderungen der Gesellschaft nach energetischen und nachhaltigen Gebäuden ist sowohl vom Bund wie auch von den Bundesländern erkannt worden. Der Wissenschaftsrat legt die Situation eindrücklich in seinem Positionspapier dar (WR 2022). Durch die Föderalismusreform (2006) gingen die Kompetenzen für den Bau an die Bundesländer über. Lediglich im Bereich der überregional bedeutsamen Forschungsbauten ist eine Unterstützung durch den Bund gesetzlich noch möglich (Art. 91b Abs. 1 Satz 1 Nr. 3 GG). Jedoch sind – nicht zuletzt durch die globalen Krisen – die Kassen der Bundesländer weitestgehend leer und so wird nach Möglichkeiten gesucht, wie der Bund die Bundesländer unterstützen könnte. Doch auch hier sind – nicht erst seitdem das Verfassungsgericht den Haushalt der Regierung für nicht verfassungsgemäß erklärt hatte – die Mittel und auch der politische Wille begrenzt, in Sachen Hochschulbau unterstützend einzugreifen.

Jenseits der finanziellen Aspekte sind einige Bundesländer dabei, die langen Prozesse zu optimieren, indem sie die Eigentümer- und /Mietmodelle der Hochschulgebäude zu Gunsten der Hochschulen verlagern. Fraglich bleibt jedoch, wie kleinere Hochschulen diese Kompetenz wahrnehmen können, denn dafür einen Stab einzurichten und zu unterhalten, ist auch eine Kostenfrage. Diesen Hochschulen bleibt nur die Möglichkeit, ihre Gebäude zusammen mit größeren Hochschulen zu sanieren beziehungsweise zu bauen – und dies wird aufgrund der

Partnerschaft nicht ohne Kompromisse gehen, die größere Hochschulen, die eine eigene Abteilung unterhalten können, nicht eingehen müssen.

Nach der Absage der zuvor angekündigten Digitalisierungspauschale durch die Regierung ist es nicht verwunderlich, dass der digitale Ausbau der Hochschulwelt nicht in dem Maße voranschreitet, wie es wünschenswert wäre. Dies macht sich nicht nur in den infrastrukturell erforderlichen Maßnahmen bemerkbar, sondern auch in den für eine gute Digitalisierung erforderlichen Fachkräften, den Lizenzen, der verfügbaren Software, die nicht erworben werden kann, und in der Ausstattung der Lern- und Lehrräume. Hinzu kommt der Aspekt, dass aufgrund der fehlenden Mittel weder die Mitarbeitenden der Organisation noch die Lehrenden zeitnah zur technologischen Entwicklung geschult werden können, um die Digitalisierungsmöglichkeiten bis ins Einzelne nutzen zu können. So ist es nicht verwunderlich, dass nach wie vor der digitale Wandel gebremst verläuft. Die Problematik für die so dringend erforderliche Professionalisierung, die auch auf diese schleppende Digitalisierung zurückzuführen ist, legt Reichert (2024) dar. Für die Studierenden bedeutet dies vor allem Frustration. Zum einen sehen sie sich mit hohen Anforderungen an ihre *Digital Literacy*, Selbstorganisation und ihrer Fähigkeit zum Selbststudium konfrontiert, zum anderen können sie jedoch die Vorteile der virtuellen und der Online-Lehre, wie zum Beispiel digitale Verfügbarkeit von Veranstaltungen, Flexibilität und mediales Lernen et cetera nicht nutzen, weil die Möglichkeit dafür technologisch oder durch normative Entscheidungen der Hochschule nicht nutzbar sind.

Es wird deutlich, dass es zwar im Bereich der Digitalisierung viele gemeinsam nutzbare Teillösungen gibt, die auch möglichst breit verfügbar sein sollten, wie zum Beispiel: digitale Bausteine zur Verwaltung, Lehrmittel, Open Educational Resources (OER), Lösungskonzepte für wiederkehrende Problematiken, dass es aber keine One-fits-all-Lösung gibt.

Auch ist im Projekt *Lernwelt Hochschule gestalten* deutlich geworden, dass es herausfordernd werden wird, Bildungsgerechtigkeit im ganzen Land zu realisieren, und die Differenzierung zwischen Stadt und Land, Exzellenz- und Nicht-Exzellenz, arm und reich nicht zu weit aufzufächern. Dies kann nur durch Kooperationen aller Bundesländer, aber auch der Hochschulen miteinander erreicht werden, in denen nicht das Sichern von Wettbewerbsvorteilen, Renommee und Prestige oder Individualinteressen im Fokus stehen, sondern das gemeinsame Arbeiten an einer zukunftsorientierten Bildungsstruktur.

Dass die Anstrengungen, die Hochschulen zukunftsorientiert vor allem im Bereich Lehre umzubauen, in anderen Ländern deutlich intensiver unternommen werden (Bosse 2024; Reichert 2024), sollte in den Blick genommen werden. Beim Werben um internationale Studierende werden gerade auch Faktoren wie die Struktur der Lehre eine zunehmende Rolle spielen. In Zeiten von Social Media

multipliziert es sich ziemlich schnell, wie Studienbedingungen an Hochschulen sind. Während es in anderen Ländern selbstverständlich ist, dass Lehrkompetenzen zentral sind, bedarf es hier in Deutschland noch eines Kulturwandels an Hochschulen. Dass die Veränderung von Lehre einer der Schlüsselfaktoren für zukunftsorientierte Gestaltung von Hochschule sein wird, hat die Forschungsprojektreihe *Lernwelt Hochschule* (Becker/Stang 2020; Becker 2022; Stang/Becker 2020; Stang/Becker 2022) eindrücklich gezeigt.

Doch wurde auch deutlich, dass eine Neujustierung der Handlungskoordination in Hochschulen von großer Relevanz sein wird. Den Ministerien und den Hochschulleitungen wird dabei eine besondere Rolle zukommen. Umso wichtiger ist eine gute, vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und den Ministerien, die Kraft der Hochschulleitenden, Entscheidungen zu treffen und umzusetzen und der Wille aller Hochschulangehörigen den Wandel nicht nur mitzutragen, sondern aktiv mitzugestalten. Auch scheint es bedeutend zu sein nochmals herauszustellen, dass letztlich alle ein gemeinsames Ziel haben: Ein erfolgreiches Bildungssystem, welches hilft, dass Deutschland ein politisch, gesellschaftlich und wirtschaftlich attraktiver Standort wird.

Literatur

- Becker, A. (2022): *Handlungskoordination in der Lernwelt Hochschule. Rahmenbedingungen kompetenzorientierter Lehre*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110770773/html>.
- Becker, A. (2024): Rahmenbedingungen der Steuerung von Hochschulen. Analyse zentraler politischer Dokumente. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule gestalten. Dimensionen der politischen Steuerung und Konzepte*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 11–24.
- Becker, A.; Stang, R. (Hrsg.) (2020): *Lernwelt Hochschule. Dimensionen eines Bildungsbereichs im Umbruch*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110591026/html>.
- Bosse, E. (2024): Der Blick über den Tellerrand. Förderung von Lehrentwicklung im Europäischen Hochschulraum am Beispiel von Irland, Norwegen und Schottland. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule gestalten. Dimensionen der politischen Steuerung und Konzepte*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 113–149.
- Metz, A. (2024): Strukturelle Herausforderungen für Studierende. Eine Studierendenperspektive. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule gestalten. Dimensionen der politischen Steuerung und Konzepte*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 219–230.
- Reichert, S. (2024): Höherbewertung der Lehre als Kulturwandel im Hochschulsystem? Internationale Wegweiser für eine „Währungsreform“ in der deutschen Hochschulentwicklung. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule gestalten. Dimensionen der politischen Steuerung und Konzepte*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 165–189.

- Stang, R.; Becker, A. (Hrsg.) (2020): *Zukunft Lernwelt Hochschule. Perspektiven und Optionen für eine Neuausrichtung*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110653663/html>.
- Stang, R.; Becker, A. (Hrsg.) (2022): *Lernwelt Hochschule 2030. Konzepte und Strategien für eine zukünftige Entwicklung*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110729221/html>.
- Stang, R. (2024): Hochschulen steuern. Perspektiven aus den Ministerien. In: R. Stang; A. Becker (Hrsg.): *Lernwelt Hochschule gestalten. Dimensionen der politischen Steuerung und Konzepte*. Berlin; Boston: De Gruyter Saur, 25–86.
- WR – Wissenschaftsrat (2022): *Probleme und Perspektiven des Hochschulbaus 2030. Positionspapier*. Köln: Wissenschaftsrat. https://www.wissenschaftsrat.de/download/2022/9470-22.pdf?__blob=publicationFile&v=12.

Autorinnen, Autoren, Herausgeberin und Herausgeber

Alexandra Becker, M. A., ist an der Hochschule der Medien in Stuttgart (HdM) im Learning-Research Center tätig. Seit 2012 befasst sie sich mit den Themen physische Lernräume, Selbstlernzentren und Hochschulorganisation. So leitet sie die Forschungen zum Selbstlernzentrum *Lernwelt* der Hochschule der Medien. Aktuell liegt der Schwerpunkt im Forschungsprojekt *Lernwelt Hochschule* – welches das Zusammenspiel von Hochschulorganisation, physische Lernwelt, digitale Strukturen und Hochschuldidaktik im Hinblick auf die Entwicklung zur studierendenorientierten Hochschule untersucht. Sie leitet das Projekt *Lernwelt Hochschule gestalten*. Kontakt: becker@hdm-stuttgart.de.

Elke Bosse, Dr., ist Seniorberaterin am HIS-Institut für Hochschulentwicklung e. V. (HIS-HE) und dort seit 2019 als Projektleiterin im Geschäftsbereich Hochschulmanagement tätig. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich der Qualität von Studium und Lehre mit Forschungs- und Beratungsprojekten zur Lehrentwicklung, Evaluation von Studienangeboten, Förderprogrammgestaltung, zum Qualitätsmanagement und zu Strategieprozessen. Zuvor hat sie eine Forschungsgruppe an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg geleitet, war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Interkulturelle Kommunikation der Universität Hildesheim und als DAAD-Lektorin an der Marmara-Universität in Istanbul. Kontakt: bosse@his-he.de.

Stefanie Herberger, Dr. rer. pol., ist seit Mai 2022 Geschäftsführerin der UTN School of Students and Young Researchers (StaRs) an der Technischen Universität Nürnberg. Zuvor leitete sie das Graduiertenzentrum der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg und unterstützte dort die Beantragung drittmittelgestützter Graduiertenkollegs. An der interdisziplinären Zeppelin Universität entwickelte und organisierte sie Bachelor und Masterstudiengänge. Nach Aufenthalt in Argentinien, Brasilien und USA (Stanford University) promovierte sie. Kontakt: stefanie.herberger@utn.de.

Isa Jahnke, Prof. Dr., ist Gründungsvizepräsidentin für Studium, Lehre und Internationales an der Technischen Universität Nürnberg. Vorher war sie Professorin an der University of Missouri-Columbia, USA (2015–2021), und an der Universität Umeå, Schweden (2011–2015). Zudem war sie von 2008–2011 Juniorprofessorin an der Technischen Universität Dortmund. Sie hat über 25 Jahren Erfahrung auf dem

Gebiet des active learning with digital technologies, und forscht gerade zu Learning Experience Design in verschiedenen Kontexten. Weitere Infos: <https://www.isa-jahnke.com/>. Kontakt: isa.jahnke@utn.de.

Anja Metz studiert seit 2022 an der Hochschule der Medien Stuttgart Informationswissenschaften. Zuvor war sie zunächst für das Studium der Germanistik und ev. Theologie an der Universität Heidelberg und absolvierte danach eine Ausbildung zur Kunstglasbläserin in Lauscha (Thüringen). Das Projekt Lernwelt *Hochschule gestalten* begleitete sie als studentische Hilfskraft (Recherchen, Konferenzbegleitung und -dokumentation).

Sybille Reichert, Dr. phil. (Yale University) ist internationale Expertin für Politik-, Strategie- und Organisationsentwicklung an Hochschulen. Neben international vergleichenden Studien und Politikberatung zu Entwicklungen im Hochschulsektor für Wissenschaftsorganisationen oder Ministerien in ganz Europa berät sie Universitäten in ihren Strategie- und Organisationsentwicklungsprozessen. Nach Jahren bei der Europäischen Kommission, der ETH Zürich und unterbrochen durch eine mehrjährige Amtszeit als Kanzlerin der Universität Erlangen-Nürnberg führt sie seit 2004 ihre eigene Beratungsfirma *Reichert Consulting: Policy and Strategy Development in Higher Education* (www.reichert-consulting.de). Ihre mehr als 100 Mandate für Universitäten und Wissenschaftsorganisationen in ganz Europa umfassen alle Dimensionen der Hochschulentwicklung, von Lehr- und Governance-Reformen, Berufungsprozessen und akademischen Karrierepfaden, über Schwerpunktsetzung in der Forschung und Innovation in der Lehre, bis hin zum Ausbau von Weiterbildung, Wissenstransfer und der Rolle der Universitäten in regionalen Innovationsökosystemen. Sie war Vorsitzende des Scientific Advisory Boards der Université de Lyon, Mitglied des Österreichischen Wissenschaftsrats sowie Mitglied des Auswahlgremiums für die Innovative Hochschule. Kontakt: sybille@reichert-consulting.de.

Thomas Rider, M.Sc., ist seit 2022 Mitarbeiter beim Drittmittelprojekt „Capabilities für die Digitalisierung von Lehren und Lernen“ an der Hochschule der Medien Stuttgart. Er beschäftigt sich mit der Erweiterung der technischen und theoretischen Grundlagen des Projekts. Er erlangte den Bachelor of Education an der Universität Trier und absolvierte ein internationales Masterstudium im Studiengang „Information Technology and Learning“ an der Universität Göteborg in Schweden. Kontakt: rider@hdm-stuttgart.de.

Michael Schemmann, Dr. phil., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung/Weiterbildung an der Universität zu Köln. Er leitet dort auch das ProfessionalCenter. Arbeitsschwerpunkte sind: Strukturfor- schung in der Weiterbildung, organisationsbezogene Weiterbildungsforschung, international-vergleichende Weiterbildungsforschung, Educational Governance. Er leitet diverse Forschungsprojekte, u. a. zum Dropout in der Grundbildung. Zu- dem ist er Herausgeber des Internationalen Jahrbuchs der Erwachsenenbildung. Kontakt: michael.schemmann@uni-koeln.de.

Richard Stang, Dr. phil., Diplom-Pädagoge und Diplom-Soziologe, ist Professor für Medienwissenschaft im Studiengang „Informationswissenschaften“ in der Fakul- tät „Information und Kommunikation“ der Hochschule der Medien Stuttgart (HdM). Er leitet gemeinsam mit Prof. Dr. Frank Thissen das Learning Research Center der HdM (www.learning-research.center). Arbeitsschwerpunkte sind: Lernwelten, Bildungs- und Kulturzentren, Lernarchitektur, Medienentwicklung, Medienpädagogik und Innovationsforschung. Er leitet derzeit Forschungsprojekte zur Entwicklung von Bildungs- und Kulturzentren und zur Lernwelt Hochschule. Er berät Kommunen und Einrichtungen bei der Gestaltung von Lernräumen und kooperativer Strukturen. Er gibt die Reihe *Lernwelten* im De Gruyter-Verlag her- aus. Kontakt: stang@hdm-stuttgart.de.

Register

- 21st Century Skills 15, 180
- Advancing Teaching Network 179
- Akkreditierung 94, 99, 120, 201
- System-Akkreditierung 16
- Akkreditierungsagentur 94
- Akkreditierungssiegel 94
- Akkreditierungsverfahren 145
- App 84
- Assessment 141, 193, 195, 196, 198
- Leistungsassessment 188
- Assessmentssystem 54
- Autonomie 3, 4, 13, 14, 15, 20, 44–48, 61, 71, 84, 88, 94, 100, 109, 110, 117, 121, 156, 236, 239
- Betreuungsverhältnis 193
- Bibliothek 79, 81, 95, 201
- Bildungsherkunft 36
- Bildungssystem 13, 222, 240, 243
- Bologna 4, 32, 83, 91, 92
- Bologna-Prozess 115, 117, 226
- Bologna-Reform 6, 30, 32, 33, 92, 159, 225
- Bologna-Verträge 109
- Bund 2, 4, 7, 11, 12, 19, 21, 25, 72, 74, 82, 84, 89, 90, 94, 109, 111, 144, 147, 240, 241
- Bundesländer 2, 4, 7, 11–19, 22, 25, 30, 32–35, 40, 45, 46, 48, 60, 61, 66, 68, 69, 71, 72, 74–77, 79, 80, 82–85, 89, 92–96, 108, 110, 111, 113, 144, 165, 170, 184, 234, 236, 237, 240, 241
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 25, 26
- Campus 19, 49, 65, 192, 193, 195
- Campusleben 224, 225
- Campus-Management-System 54, 73
- Capabilities für die Digitalisierung von Lehren und Lernen (CapaDiLL) 205, 206
- Capability Ansatz 6, 207, 209
- Career Framework for University Teaching 174, 179
- Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) 123
- ChatGPT 1, 17, 65, 129, 205
- CODE University of Applied Sciences Berlin 3
- Constructive Alignment 193, 195, 196
- Controlling 88
- COVID-19-Pandemie 1, 15, 16, 28, 29, 64, 66, 68, 69, 71, 79, 87, 90, 93, 97, 167, 205, 231
- Curriculum 17, 99, 166
- Curriculumentwicklung 132, 133
- Department of Further and Higher Education, Research, Innovation and Science 125
- Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik (dghd) 145
- Dezentralisierung 88
- DFG Forschungsgruppe Multipler Wettbewerb im Hochschulsystem 153
- Didaktik 15, 206
- Fachdidaktik 69, 70, 106
- Hochschuldidaktik 1, 4, 27, 72, 87, 89, 90, 105, 106, 119, 139, 145, 232
- digitale Ausstattung 98, 109
- Digital Education 129
- Digital Education Manager 126, 127
- digitale Gesellschaft 19
- digitale Identität 207
- digitale Infrastruktur 12, 215
- digitale Lernumgebung 195
- digitale Medien 95, 207
- digitale Methoden 209
- digitale Prüfung 205
- digitale Ressourcen 209
- digitaler Lehrprozess 205, 206
- digitales Format 45, 66, 67, 69, 234
- digitales Lehrformat 72, 193
- digitales Lernformat 167, 193
- digitales Prüfungswesen 16
- digitale Strukturen 1
- digitale Systeme 99
- digitale Teaching Capability 211
- digitale Technologie 134
- digitale Tools 209
- digitale Transformation 28, 128, 134, 167
- digitale Wissenschaft 207
- Digital LEAD Lab 200

- Digitalisierung 1, 4, 6, 11–13, 15–18, 22, 25, 27, 28, 29, 37, 38, 54, 63–75, 80, 82, 84, 87, 90, 97–99, 191, 206, 212, 232, 233, 234, 242
- Digitalisierungsprozess 209
- Digitalisierungsstrategie 69–71, 206
- Digital Literacy 16, 242
- Digitalpakt 2.0 12
- Digital Workstation 211
- Diversität 12, 13, 15, 201

- E-Learning 208
- Eigenverantwortung 14, 108, 133, 232
- Europäische Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung (ESG) 88, 125
- European Universities Initiative 183
- European University Alliances 182
- European University Association (EUA) 114
- Evaluation 95, 138, 170, 175, 184, 194, 196
 - Kursevaluation 196
 - Lehrevaluation 118, 187
 - Lehrveranstaltungsevaluation 106
 - Leistungsevaluation 173, 185
- Evaluationsbericht 123, 128, 133, 134, 137, 146
- Evaluationsmethode 194
- Evaluationsmethodik 188
- Evaluationsverfahren 138, 158
- Exzellenz 177, 185, 186, 242
 - Exzellenzuniversität 168, 240
 - Exzellenzverständnis 132
 - Exzellenzzentren 133

- Fachkräftemangel 16, 29, 30, 33, 49, 61, 168, 227, 234, 238
- Fakultät 103, 105, 154, 161, 162, 180, 236
- Fakultätsrat 154, 159
- Flexibilisierung 51, 52, 56, 64, 82, 138, 186
- Föderalismusreform 12, 241
- Forschung 2, 14, 15, 22, 30, 34, 40, 44, 59, 68, 79, 89, 94, 100, 105, 106, 116, 131, 132, 143, 153, 158, 165, 168, 170, 172, 173, 174, 177, 178, 180, 184, 188, 191, 196, 199, 201, 207, 212, 220, 234, 235, 238
 - Bildungsforschung 106
 - Hochschulbildungsforschung 116, 134, 143, 146
 - Hochschulforschung 153, 159, 160, 163
 - Studienerfolgsforschung 130
- Forschungsansatz 199
- Forschungsbau 30, 241
- Forschungserfolg 67, 165
- Forschungserkenntnisse 193, 196
- Forschungsgruppen 134
- Forschungsleistung 165, 166, 168, 171, 174, 184, 238
- Forschungsmittel 182
- Forschungsverbund 165
- freier Zusammenschluss von studentInnen-schaften e.V 11
- Freiheit 44, 45, 46, 106
 - Lehrfreiheit 62, 64, 117
- Freiheit von Forschung und Lehre 69, 106

- Governance 5, 11, 13, 89, 94, 95, 110, 114, 122, 142, 159, 162
- Governance-Equalizer 5, 154, 157
- Governance-Mechanismen 158
- Governance-Regime 156, 157, 158
- Gremien 14, 18, 38, 39, 53, 83, 89, 103, 126, 160, 182, 221, 237
- Gremienstruktur 137
- Gremienuniversität 53
- Gruppenarbeit 194, 214, 228

- Handlungskoordination 1, 5, 87, 100, 111, 154, 160, 174, 179, 231, 235, 243
- Heterogenität 4, 12, 13, 18, 37, 38, 82, 121, 138, 232
- HEUREKA 19
- Higher Education Authority (HEA) 125
- HIS-Institut für Hochschulentwicklung (HISHE) 114
- Hochschulautonomie 4, 14, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 109, 117
- Hochschulbau 4, 6, 11, 13, 15, 18, 19, 20, 21, 25, 27, 28, 29, 30, 75–76, 78, 82, 84, 87, 90, 95–99, 110, 223, 224, 225, 228, 233, 241
- Hochschulbaumaßnahmen 20
- Hochschulentwicklung 2, 4, 5, 15, 25, 58, 61, 87, 89, 90, 104, 119, 136, 165, 169, 174, 188
- Hochschulentwicklungsplanung 44, 236
- Hochschulfinanzierung 12, 31, 34, 46, 59
- Hochschulforum Digitalisierung 113, 145

- Hochschulgesetz 3, 13, 14, 40, 45, 48, 53, 92, 94, 95, 237
- Landeshochschulgesetz 13, 14, 22, 92, 235
- Hochschullandschaft 7,11, 16, 25, 26, 28, 29, 52, 61, 64, 85, 92, 108, 188, 209, 235
- Hochschulleitung 3, 13, 42, 46, 47, 102, 103, 105, 128, 134, 137, 167, 228, 233, 239, 240, 243
- Hochschulpolitik 1, 2, 7, 11, 14, 87, 106, 125, 143, 155, 231, 235, 236
- Hochschulraum 4, 52
- Europäischer Hochschulraum 88, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 141, 142, 144, 146, 159
- Hochschulrektorenkonferenz 11, 88, 113, 144
- Hochschulsystem 1, 5, 6, 59, 84, 114, 115, 116, 123, 125, 126, 130, 136, 142, 144, 153, 154, 155, 157, 160, 165, 170, 173, 174, 184, 186
- Home-Office 15, 79, 89, 82, 234
- Individualisierung 88, 99
- Informationsfluss 207
- Innovation 33, 115, 117, 120, 121, 127, 128, 131, 132, 165, 166, 167, 169–172, 174, 182, 182, 184, 191, 201, 206, 229, 232, 246
- Lehrinnovation 113, 117, 120, 121, 131, 132, 139, 143, 145, 174, 180, 184, 187
- Innovationsbedarf 58, 167
- Innovationsdynamik 231
- Innovationsfähigkeit 116
- Innovationsfreudigkeit 3
- Innovationskorridor 84
- Innovationskraft 231
- Innovationsstau 32
- Innovationswettbewerb 210
- Interdisziplinarität 191, 192
- Internationalisierung 13, 15, 16, 38, 41, 49, 82, 83, 87, 99, 231
- Irish Universities Association (IUA) 124, 125
- Kapazitätsberechnung 171
- Kapazitätsrecht 63, 64
- Kapazitätsverordnung 171
- Kompetenz 6, 14, 17, 18, 26, 41, 44, 82, 93, 103, 106, 138, 143, 158, 167, 179, 193, 195, 206, 207, 208, 210, 211, 212, 226, 232, 233, 239, 240, 241
- Analyse-Reflexions-Kompetenz 207
 - betriebswirtschaftliche Kompetenz 239
 - digitale Kompetenz 17, 70, 167, 206, 207, 208, 210–212, 234
 - Fachkompetenz 154
 - Führungskompetenz 181, 233, 239
 - Handlungskompetenz 167
 - Informationskompetenz 207
 - interkulturelle Kompetenz 200
 - IT-Kompetenz 207
 - Kommunikationskompetenz 207, 233, 239
 - Managementkompetenz 233
 - Medienkompetenz 27
 - pädagogische Kompetenz 239
 - Problemlösungskompetenz 183
 - Sprachkompetenz 42
 - Steuerungskompetenz 11
 - Technikkompetenz 207
- Kompetenzentwicklung 131, 176, 208, 209
- Kompetenzförderung 187,
- Kompetenzorientierung 33, 61, 167, 185
- Kompetenzprofil 171, 183, 187
- Kompetenzrahmen 175, 177
- Kompetenzraster 207, 208, 212
- Kompetenzstufe 175, 176, 177, 208
- Konkurrenz 46, 47, 55, 61, 107, 241
- Konkurrenzdruck 156, 157
- Kooperation 12, 16, 50, 51, 60, 72, 97, 106, 119, 122, 142, 168, 184, 186, 231, 234, 241, 242
- Kooperationsbereitschaft 186
- Kooperationsformat 95
- Kooperationsprojekte 138
- Kooperationsstrukturen 116, 119
- Kooperationspartnerinnen und -partner 232
- Künstliche Intelligenz 1, 29, 65
- Kultusministerkonferenz 11, 159, 226
- Labore 108, 114, 141, 143, 157, 162, 207
- Landeshochschulentwicklungsplanung 45, 51
- Landeshochschulgesetz 14, 22, 92, 235
- Learning Analytics 63, 116, 129, 205
- Lehrangebot 27
- Lehraufwand 171
- Lehrbedarf 27, 166, 182
- Lehrbedingungen 41
- Lehrcapability 6, 205, 216
- Lehrdeputat 173, 184, 185, 186

- Lehrdesign 186
 Lehre 2, 4, 5, 6, 7, 11, 12, 14, 15, 17, 22, 27, 29, 34, 40, 59, 61, 63, 64, 67, 68, 69, 71, 72, 80, 84, 87, 89, 91, 94, 97, 100, 106, 109, 110, 115, 116, 129, 130, 131, 138, 141, 143, 145, 165–176, 180–184, 188, 191, 200, 205–213, 232, 238, 242
 – digitale Lehre 12, 65, 72, 80, 116, 126, 138, 167, 168, 184, 206, 207–212, 216, 222
 – Frontallehre 166
 – Hochschullehre 5
 – Online-Lehre 15, 16, 65, 71, 180, 242
 – Präsenzlehre 15, 64, 65, 66, 72, 168
 Lehreffekt 62
 Lehrentwicklung 5, 6, 113–124, 126–128, 130–131, 133–136, 140, 142–147, 185
 Lehrentwicklungsaktivitäten 133, 138
 Lehrentwicklungsprozess 138
 Lehrrezellenz 190,
 Lehrerfahrung 118, 131, 135, 146
 Lehrevaluation 118, 187
 Lehrfähigkeit 206
 Lehrformat 6, 15, 17, 66, 67, 72, 81, 193, 200, 205
 Lehrformen 16, 41, 75, 132, 165, 168
 Lehrinhalte 106, 166
 Lehrkompetenz 43, 67, 68, 125, 126, 131, 132, 142, 166, 176, 183, 209, 243
 Lehrkompetenzentwicklung 131, 135
 Lehrkompetenzrahmen 174
 Lehrkontext 61, 66
 Lehrkonzept 6, 7, 43, 62, 64, 65, 66, 80, 82, 133, 206
 Lehrkräftebildung 133
 Lehrleistung 116, 118, 119, 122, 143, 145, 165, 166, 169, 174, 175, 176, 182, 184, 186, 187
 Lehr-Lernansatz 135
 Lehr-Lerndesignansatz 199
 Lehr-Lern-Konzept 194, 195, 233, 238
 Lehr-Lernkultur 133, 179
 Lehr-Lernmaterialien 133
 Lehr-Lern-Modell 6, 191, 194, 195
 Lehr-Lern-Praxis 196
 Lehr-Lernprozess 233
 Lehr-Lernraumsetting 233
 Lehr-Lernsetting 81, 82, 89
 Lehr-Lernumgebung 116, 133, 211, 219, 228
 Lehr-Lernzentren 118, 119, 145, 182
 Lehrmedienproduktion 211
 Lehrmethode 92, 109, 116, 125, 133, 194, 198
 Lehmüdigkeit 121
 Lehrpensum 116
 Lehrpersonal 67, 116, 118, 139, 171, 185
 Lehrplan 201
 Lehrportfolio 135
 Lehrpotenzial 6, 206
 Lehrpraxis 114, 126, 139, 142, 147, 175, 182
 Lehrpreis 67, 68, 95, 127, 145, 238
 – Landeslehrpreis 67
 Lehrprojekt 68
 Lehrprozess 205, 206
 Lehrqualifikation 119, 120, 125, 131, 134, 135, 144
 Lehrqualifizierung 119, 120, 127, 128, 139, 142, 145
 Lehrqualität 41, 68, 91, 106, 107, 113, 136, 144, 169, 185
 Lehrqualitätsentwicklung 170, 171
 Lehrraum 17, 18, 75, 77, 81, 97, 209, 210, 231, 242
 Lehrreform 182
 Lehrstrategie 70, 139
 Lehrständigkeit 119, 121, 139
 Lehrveranstaltung 96, 98, 114, 141, 171, 194
 Lehrverfahren 66
 Lehrverpflichtung 73
 Lehrverpflichtungsverordnung 63
 Lehrwelt 213, 216
 Leitbild 99, 162, 187
 Leitbild Lehre 15
 Lernaktivität 195
 Lernbegleitung 171
 Lerndesign 186, 194, 196, 199
 Lernen 3, 4, 15, 17, 61, 65, 79, 84, 91, 92, 98, 127, 128, 163, 175, 177, 194, 196, 199, 219, 224
 – problemorientiertes Lernen 3
 – projektorientiertes Lernen 3, 185
 – transformatives Lernen 6, 198
 Lernerfahrung 138, 193, 194, 195
 Lernform 15, 16, 41, 75, 171
 Lernformat 15, 17, 168, 186, 193
 Lerninfrastruktur 183
 Lerninnovation 5, 182
 Lernkontext 61
 Lernkonzept 12, 62, 64, 66, 80, 82, 195, 196, 197
 Lernmanagementsystem 197
 Lernmethode 62, 106, 193, 198, 200

- Lernprozess 6, 81, 167, 176, 194, 195, 197, 198, 219
 Lernort 65, 82
 Lernraum 17, 77, 97, 186, 192, 202, 224
 Lernstrategie 6, 193
 Lernumgebung 180, 188, 195, 197, 201, 219, 225, 228
 Lernwege 138
 Lernformat 15, 17, 81, 168, 186, 193
 Lernumgebung 116, 133, 181, 188, 195, 201, 211, 219, 225, 228

 Moodle 212

 Nachhaltigkeit 12, 13, 15, 19, 27, 29, 49, 76, 95, 97, 99, 101, 110, 133, 147, 160, 161, 162, 163, 166, 183
 Nachhaltigkeitsgovernance 153, 154, 160, 161, 163
 Nachhaltigkeitsziele 76, 161, 162
 National Forum for the Enhancement of Teaching and Learning in Higher Education 124, 126, 127, 128
 New Public Management 88, 157

 Open Educational Resources (OER) 17, 72, 120, 242
 Organisation 89, 103, 104, 106, 109, 119, 141, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 186, 188, 196, 234, 234, 238, 242
 – Bildungsorganisation 163
 – Hochschulorganisation 1, 12, 15, 26, 27, 87, 89, 90, 237
 Organisationsentwicklung 64
 Organisationsstruktur 64

 Partizipation 14, 53, 68, 83, 179, 221, 231
 Partizipationsinstrument 194
 Personalgewinnung 30, 31, 32, 57
 Professionalisierung 4, 94, 102–104, 110, 158, 242
 Projektarbeit 7, 171, 185, 224
 Prüfung 29, 205, 225, 234
 Prüfungsamt 103
 Prüfungsformat 193
 Prüfungsformen 17, 103, 132

 Prüfungskriterien 17
 Prüfungsleistung 2
 Prüfungsmethoden 106
 Prüfungsordnung 45
 Prüfungsrecht 202
 Prüfungssystem 193, 198
 Prüfungsverfahren 103
 Prüfungsverwaltung 69, 74
 Prüfungswesen 102

 Qualitätsmanagement 12, 94, 104, 110, 201
 Qualitätspakt Lehre 113, 165, 170
 Qualitätssicherung 4, 16, 62, 88, 94, 95, 99, 104, 105, 106, 110, 118, 120, 125, 137, 173, 238, 240
 Qualitätssicherungsinstrument 41, 62
 Qualitätssicherungsmaßnahme 236
 Quality and Qualifications Ireland 125

 Schlüsselqualifikation 6, 193
 Schulungsangebot 70
 Selbstlernareal 81
 Selbstorganisation 156–158, 234, 237, 238, 242
 Selbststudium 242
 Selbstverwaltung 14, 38, 44, 53, 89, 207
 Selbstverwaltungsmodell 26, 157, 158
 Service 98, 199–201
 Serviceagentur 159
 Serviceeinrichtung 100
 Serviceleistung 145
 Shift from Teaching to Learning 1, 4, 27, 61–
 Social Media 242
 SRH Hochschule Heidelberg 3
 Stakeholder 11, 18, 87, 96, 110, 113, 119, 122, 124, 125, 126, 130, 142, 143, 144, 147, 158, 162, 168, 175, 182, 231, 232, 237, 239
 Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG) 118
 Steuerung 3, 4, 11, 13, 20, 22, 25, 40, 42, 43, 45, 47, 51, 61, 64, 74, 85, 87–89, 93–95, 99, 107, 125, 144, 153, 156, 157, 158, 161, 163, 170, 174, 183
 Steuerungsinstrumente 13, 94, 103, 110, 114, 117, 142, 147, 153
 Steuerungsmodell 101, 104, 163

- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 146
 Stiftung Akkreditierungsrat 94, 144
 Stiftung Innovation in der Hochschullehre 12, 113, 170, 206
 Student Experience 138
 Student Life Cycle 54
 Studieneingangsphase 50, 56, 238
 Studierendenorientierung 4, 27, 53, 61, 106, 115, 135, 163
 Supportstruktur 73, 113, 114, 118

 Third Mission 4, 15, 27, 28, 57–61, 88, 89, 231, 240
 Transfer 40, 57, 58, 59, 60, 84, 88, 93, 133, 170, 199
 – Technologietransfer 59, 240
 – Wissenstransfer 132, 134, 171, 172, 173, 177
 Transferstrategie 57, 59
 TU Nürnberg 3, 191–203

 UCL Academic Careers Framework 177, 178
 UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education (UKPSF) 139
 University Job Classification System (UFO) 179

 Verwaltung 4, 15, 16, 22, 31, 32, 34, 47, 50, 55, 57, 69, 73–75, 79, 84, 89, 93, 103–105, 110, 220, 234, 240, 242
 – Ministerialverwaltung 158, 159
 Verwaltungsaufgabe 120
 Verwaltungsreform 88
 Verwaltungsstrukturen 50, 154, 159
 Verwaltungssystem 88
 Vorlesung 3, 66, 67, 72, 80, 171, 194, 219, 239

 Weiterbildung 16, 33, 40, 41, 67, 68, 71, 113, 116, 119, 120, 127, 128, 129, 132, 139, 143, 167, 187, 208, 209, 220, 232, 240
 Weiterbildungsangebot 67, 84, 120, 127, 129, 134, 139, 140, 141, 143, 145, 146, 184, 206, 207, 208
 Weiterbildungskonzept 205, 206, 207, 208, 213
 Wettbewerb 4, 16, 30, 33, 35, 49, 88, 95, 101, 107–109, 111, 153, 155, 158, 180, 187
 Wettbewerbsbedingungen 108, 111
 Wettbewerbsfähigkeit 14, 34, 108, 231, 236
 Wettbewerbsnachteil 236
 Wettbewerbssituation 13, 15, 153
 Wettbewerbsverzerrung 101
 Wettbewerbsvorteil 242
 Wissenschaftsmanagement 14, 104
 Wissenschaftsministerium 1, 2, 4, 7, 18, 25, 26, 78, 82, 87, 97, 235, 236, 237, 241
 Wissenschaftsrat 11, 18, 113, 144, 191, 241
 Wissenschaftszeitvertragsgesetz 56, 57, 238
 WLAN 16

 Ziel- und Leistungsvereinbarung 2, 3, 4, 42, 43, 44, 61, 95, 101, 125, 157, 158, 226
 Zugänglichkeit 221
 Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken 12, 113