

3.4. Diversität und Hochschulen

ULRIKE SENGER, PETER ZERVAKIS UND BETTINA CASPARY

Abstract

Die hochschulpolitischen Bemühungen um die Verringerung der Studienabbruchquoten setzen sowohl bei deren Ursachenforschung als auch bei deren Streben nach Abhilfe häufig bei der Diversität der Studierenden als defizitärem Konzept in Abweichung von der Norm an. Der Erfolg der Diversitätsmaßnahmen soll folglich daran gemessen werden, inwiefern es gelingt, diverse Studierende mit Unterstützungsangeboten zum Studienerfolg zu führen. Dabei kann nicht nur bei den Studierenden in Vergessenheit geraten, dass Diversität im Humboldtschen Hochschul- und Bildungskonzept doch per se angelegt und im Grundsatz positiv konnotiert ist. Denn die Freiheit von Forschung und Lehre, das kreative Miteinander und Entwickeln neuer Ideen und Gedanken, die Inspiration in der Vielfalt der akademischen Gemeinschaft, die Ausprägung der wissenschaftlichen Redlichkeit als respektvoller Umgang mit dem Anderen, die Persönlichkeits- und Charakterbildung der Studierenden wie des wissenschaftlichen Nachwuchses machen Diversität zu einem unverzichtbaren Fundament von Hochschule und Wissenschaft.

Damit kommt einer diversitätsachtenden Führungskultur im Humboldtschen Selbstverständnis nicht nur eine besondere Bedeutung für die Authentizität des Bildungs- und Wissenschaftshandelns im Dienste der Gesellschaft zu. Vielmehr ist diese für die Einordnung der Unterstützungsangebote für diverse Studierende in den hochschulischen Kontext, wie diese vor allem in der Studieneingangsphase bereitgestellt werden, entscheidend. Damit sollten diese nicht, wie es die Fülle der Einzelmaßnahmen möglicherweise annehmen lassen könnte, als Nachhilfe zum Ausgleich schulischer Wissenslücken missverstanden werden, sondern als methodischer Anknüpfungspunkt – als Hilfe zur Selbsthilfe – zur Förderung der Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit diverser Studierender zum Forschen(den) Lernen, das Selbstorganisation und -reflexion miteinschließt, betrachtet werden. Diese Auffassung von Bildung durch Wissenschaft als ganzheitlicher Persönlichkeitsbildung deckt sich mit dem Anspruch der Kompetenzbildung des Europäischen wie des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen und ist ebenfalls im Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse zugrunde gelegt.

Die Sinnstiftung quantitativer Bestandsaufnahmen wie qualitativer Bedarfsanalysen zu diversen Studierenden und Promovierenden, wie im vorliegenden Beitrag vorgestellt, legt die Verankerung in diesen Bezügen nahe. Denn die Good-Practice-Projekte des Qualitätspakts Lehre und seines Nachfolgeprogramms „Innovation in der Hochschullehre“ erfüllen grundsätzlich den hochschulischen Bildungsanspruch Humboldtscher Prägung im 21. Jahrhundert. Dabei sind die Hochschulen einer kompetenzorientierten Lern- und Lehrkultur nach den Qualitätsmaßstäben von Bologna verpflichtet, die sie im Balanceakt zwischen Studierfähigkeit und Studierbarkeit hoch-

schuldidaktisch auszugestalten suchen. Die Wirksamkeit innovativer Lehre zur Erhöhung des Studienerfolgs einer heterogenen Studierendenschaft hängt maßgeblich von der Fortsetzung eines Kulturwandels zur „Hochschule als Ganzes“ ab. In dieser entwickelt sich die Qualität einer diversitätssensiblen Hochschullehre als Wert an sich. Für Benachteiligung oder Diskriminierung von als „anders“ wahrgenommenen Studierenden und anderen Hochschulangehörigen darf es dort keinen Platz geben. Dafür sensibilisieren sog. Diversity-Audits und insbesondere auch die Initiative „Diskriminierungsfreie Hochschule“ der Antidiskriminierungsstelle des Bundes.

Schlagnote: Humboldtsches Wissenschafts- und Bildungsverständnis, Hochschulrektorenkonferenz, Studium und Lehre, Studienabbruchquoten, Studieneingangsphase, Studierfähigkeit, Studierbarkeit, Qualitätsentwicklung, Hochschuldidaktik, Qualitätspakt Lehre, Hochschule als Ganzes, heterogene Hochschule, offene Hochschule, Durchlässigkeit im Bildungssystem, diskriminierungsfreie Hochschule

Efforts in higher education policy to reduce study drop-out rates, both in terms of their causes and in their quest for remedies, often start by looking at student diversity as a deficient concept in deviation from the norm. The success of the diversity measures should therefore be measured by the extent to which they succeed in leading diverse students to academic success with respective support offers. It is not only the students who may forget that diversity is inherent in Humboldt's university and education concept and, therefore, is positively connotated. Because the freedom of research and teaching, the creative cooperation and development of new ideas and thoughts, the inspiration driven by the diversity of the academic community, the development of academic honesty as respectful interaction with others, the formation of a well-balanced research personality and character of students and young academics make diversity an indispensable foundation of higher education and science.

Therefore, a diversity-respecting leadership culture in Humboldt's self-image is not only of particular importance for the authenticity of educational and academic activity in the service of society. Rather, this is decisive for the classification of support offers for diverse students in higher education institutions, as these are provided especially in the introductory phase of studies. This means that support measures should not be misunderstood as tutoring to compensate for gaps in knowledge at school, as the abundance of individual measures might lead one to assume, but rather as a methodical starting point – as help for self-help – to promote diverse students' independence and personal responsibility for research learning, which includes self-organisation and self-reflection. This conception of higher education through science as holistic personality formation coincides with the claim of competence formation in the European as well as the German qualifications framework for lifelong learning and is also used as a basic concept in the qualifications framework for German higher education degrees.

The significance of quantitative inventories and qualitative needs assessments of diverse students and doctoral candidates, as presented in this article, suggests the

closely related context. This is because the “good practice” projects of the federal “Teaching Quality Pact” and its successor program “Innovation in Higher Education Teaching” basically follow the Humboldtian claim of university education in the 21st century. Thus universities are committed to create a competence-oriented learning and teaching culture in accordance with the Bologna quality standards, which they seek to develop in a balancing act between the individual student’s ability to graduate successfully and the studyability of the university programmes. The effectiveness of innovative teaching methods to increase the academic success of a heterogeneous student body depends to a large extent on the continuation of a cultural change towards a “university in its entirety”. In this, the quality of diversity-sensitive university teaching develops as a value in itself. There is no room for discrimination against students and other members of the university who are perceived as “different”. So-called diversity audits and, in particular, the “Discrimination-Free University” initiative of the Federal Anti-Discrimination Agency raise awareness of this objective.

Keywords: Humboldt's understanding of science, scientific research and education, German Rectors' Conference, study and teaching, study drop-out rates, introductory phase of studies, ability to study, studyability, quality development, higher education didactics, teaching quality pact, higher education institution as a whole, diverse higher education institutions, open higher education institutions, permeability in the education system, discrimination-free higher education institutions

3.4.1. Diversität in der Hochschule – Verständnis, Ausprägungen und Grundsatzfragen

Im Bildungs- und Forschungsauftrag von Hochschulen ist die Auseinandersetzung mit dem Anderen – und damit die daraus erwachsene schöpferische Vielfalt in jederlei Hinsicht – im Grundverständnis angelegt. Diversität, verbunden mit dem humanistischen Bildungskonzept, bietet die ideale Voraussetzung, um den Forschergeist zu beflügeln und den wissenschaftlichen Austausch mit den unterschiedlichen Lehrenden und Lernenden als Inspirationsquelle für Kreativität und Innovation fruchtbar zu machen. Die Humboldtsche Freiheit von Forschung und Lehre eröffnet Räume der individuellen Entfaltung und bildet den förderlichen Rahmen für die Persönlichkeitsbildung der Studierenden und für das lebenslange – forschende – Lernen aller anderen Hochschulangehörigen (vgl. Senger 2012a; Zervakis 2011). Der aus dieser Sinnstiftung erwachsende dynamische Spannungsbogen der Vielfalt in der Einheit ist eine Führungsaufgabe (vgl. Senger 2017), die zum einen als solche erkannt und wahrgenommen werden will und zum anderen verschiedene Herausforderungen aufweist, die sich in der aktuellen Auseinandersetzung mit dem Themenfeld der Diversität verbinden.

Bedingt durch die Anforderungen der Exzellenzwettbewerbe und insbesondere auch des Qualitätspakts Lehre, werben Hochschulen zunehmend mit ihren (häufig

sich geringfügig unterscheidenden) Leitbildern der Diversität. Allerdings wirft die Umsetzung im Alltag über die Realisierung von Einzelmaßnahmen hinaus häufig Fragen einer gelebten Diversitätskultur und des Umgangs der diversen Hochschulmitglieder untereinander (vgl. Senger 2014) auf. Diese Innensicht entzieht sich zumeist dem Zugriff von außen, ist aber letztendlich entscheidend für ein wohlwollendes und gedeihliches Umfeld, in dem Forschen, Lehren und Studieren gelingen können.

Die im Zuge der Bologna-Reform von Studium und Promotion unternommenen Initiativen gehen häufig immer noch von einem defizitären Diversitätskonzept aus, aufgrund dessen sich durch von der Norm abweichende Unterschiedlichkeiten und Problematiken des Leistungserfolgs – in inhaltlicher wie organisatorischer Hinsicht – ergeben können, denen durch zusätzliche Interventionen und Strukturen entgegen gewirkt werden soll. Das Ausmaß erforderlicher Nachbesserungen wird vor allem an die Ergebnisse statistischer Erhebungen zu Absolventenzahlen (insbesondere zu Studienabbrüchen und unvollendeten Promotionen) wie zum Verbleib (insbesondere von Frauen und internationalen Forschenden) in der Wissenschaft rückgebunden.

Diversität ist umfassender als die üblichen Diversitätsmerkmale, wie sie z. B. auch die „Charta der Vielfalt“ darlegt. So ist sie ohne den Ansatz der Intersektionalität, der „Verschränkung verschiedener Ungleichheit generierender Strukturkategorien“ (Küppers 2014, Online-Gender-Glossar), nicht denkbar und greift sogar noch darüber hinaus. Denn vor allem geht es um die Individualisierung von Studien- und Wissenschaftsbiografien, rückgebunden an die Vielfalt der Menschen, die diese in der ihr eigenen Art und Weise prägen und gestalten – mit allen (Zwischen-)Stationen und Rahmenbedingungen persönlichen Erfolgs und Scheiterns, aber auch in der Begegnung mit Menschen, die ihnen zugewandt sind oder ihnen weniger wohlwollend gegenüber treten. Seien dies nun Lehrende, Mitstudierende oder andere.

Daher muss das Hochschulsystem als Ermöglichungsraum für Persönlichkeits- und Charakterbildung zwingend die pro-aktive Gestaltung von Diversität in den Blick nehmen. Dieser Ansatz setzt die Verantwortungshaltung von Hochschulleitung und Professorenschaft als authentisches Vorbild im zwischenmenschlichen Umgang voraus, in dem sich die „Wert“schätzung füreinander nicht trotz, sondern gerade wegen der unterschiedlichen Dispositionen der Hochschulangehörigen spiegelt. Ein solches „Kümmern“ darf nicht als Verschulung missverstanden werden, sondern bezieht die (Be-)Achtung von Diversität als wesentlichen Kultur- und Erfolgsfaktor ein, ohne die Studierenden aus ihrer Eigenverantwortung für Entscheidungs- und Gestaltungsprozesse in ihrem Studium zu entlassen (vgl. Zervakis & Mooraj 2014, Zervakis 2012). Die Begleitung des persönlichen Verantwortungs- und Haltungslernens der Studierenden und des wissenschaftlichen Nachwuchses ist somit ein *Nobile Officium* der Führungs- und Lehrverantwortlichen an Hochschulen. Diese kann durch zusätzliche Förder- und Strukturprogramme sowie Projektmitarbeitende, die in die Respekts- und Achtsamkeitskultur der Diversität eingebunden werden sollten, zwar flankiert und im besten Fall verstärkt, aber niemals ersetzt werden.

In der Bewusstmachung dieses ethisch-kulturellen Anspruchs der „Hochschule als Ganzes“ befasst sich der Beitrag mit den verschiedenen – zielgruppenspezifischen – Aktionsfeldern von Diversität in der Hochschullandschaft, indem er auf der Grundlage quantitativer Bestandsaufnahmen und Bedarfe hin zu den Anforderungen von Lehr- und Strukturinnovationen im Qualitätspakt Lehre und anderen Förderprogrammen führt. Diese Darstellung mündet abschließend in die Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Führungskultur an Hochschulen in der Fortsetzung des Humboldtischen Wissenschafts- und Bildungsverständnisses im Zeichen von Diversität und unter den heutigen Rahmenbedingungen nach Bologna weiter befördert werden kann.

3.4.2. Quantitative Bestandsaufnahmen

Die Sichtung der verschiedenen statistischen Materialien weist den Hochschulbereich als vielfältig und umfassend dokumentiert auf, auch wenn z. B. angesichts einer fehlenden individuellen Studienverlaufsstatistik (vgl. Heublein, Richter & Schmelzer 2020a, S. 2) und der erst seit 2016 eingeführten Promovierendenstatistik noch weitere Potenziale ausgeschöpft werden könnten. Zur ersten Einschätzung der Gesamtsituation vermittelt die nachfolgende Darstellung einen Überblick über ausgewählte empirische Befunde der Studierenden- und Hochschulforschung.

Diversität der Studierenden

Für die Aufnahme eines Erststudiums (Bachelor) ist die **soziale Herkunft** nach wie vor ein bedeutender Indikator, wie es der Nationale Bildungsbericht 2020 (vgl. Maaz, Artelt, Brugger et al. 2020) statistisch abbildet. Denn trotz sehr guter schulischer Abschlussnoten fallen Kinder aus Nichtakademikerfamilien bei der Aufnahme eines Studiums im Verhältnis von 89 zu 96 % hinter Kindern aus Akademikerfamilien zurück, während sich auch mit sehr schlechten Schulabschlussleistungen 71 % der Kinder akademischer Herkunftsfamilien ein Studium zutrauen – im Vergleich dazu nur 57 % Kinder aus nichtakademischen Familien (vgl. ebd., S. 185 für das Jahr 2015).

Gegenläufig verhält es sich dazu mit den Studienberechtigten (deutschen Staatsangehörigen) mit **Migrationshintergrund**: auch mit sehr schlechten schulischen Abgangsnoten streben diese ein Studium an, und zwar 78 % im Vergleich zu den 62 % ihres statistischen Pendanten ohne Migrationshintergrund (vgl. ebd. S. 187 f. für das Jahr 2015). Laut der jüngsten 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) (vgl. Middendorff, Apolinarski, Becker et al. 2017) ist bei 20 % der im Sommersemester 2016 eingeschriebenen Studierenden ein Migrationshintergrund (davon 69 % mit deutscher Staatsangehörigkeit) zu verzeichnen (vgl. ebd., S. 32). Sie werden zu 27 % einer „niedrigen“ Bildungsherkunft zugeordnet (vgl. ebd., S. 32 f.).

An deutschen Hochschulen wurden 13,8 % **ausländische (internationale) Studierende** für das Jahr 2019 verzeichnet (14,9 % an Universitäten und 11,7 % an Fachhochschulen) (vgl. DZHW & DAAD 2020, S. 3). Darunter werden Bildungsinländer:innen und -ausländer:innen subsumiert. Der prozentuale Anteil an **Bildungsinländern** (deut-

sche Hochschulzugangsberechtigung, ausländische Staatsangehörigkeit), die eine Teilmenge der Studierenden mit Migrationshintergrund darstellen (vgl. z. B. deren Differenzierung in Studierende mit deutschem Pass/ohne deutschen Pass nach Morris-Lange 2017, S. 9), beträgt 3,2 % (2,8 % an Universitäten, 3,9 % an Fachhochschulen), an **Bildungsausländerinnen und -ausländern** (ausländische Hochschulzugangsberechtigung, ausländische Staatsangehörigkeit) 10,5 % (an Universitäten 12,1 %, an Fachhochschulen 7,8 %) (vgl. ebd., S. 3). Der größte Anteil der Bildungsausländer:innen stammt aus China (13,2 %), Indien (6,8 %) und Syrien (4,3 %) (vgl. ebd., S. 4). Die meisten internationalen Studierenden finden sich in den Ingenieurwissenschaften (39,6 %, davon an Universitäten 34,4 % und an Fachhochschulen 53,6 %), gefolgt von den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu 24,9 % (an den Universitäten 21,4 % und an den Fachhochschulen 34,2 %) und ungefähr zu gleichen Anteilen von den Geisteswissenschaften zu 10,9 % (an den Universitäten 14,5 % und Fachhochschulen 1,3 %) sowie Mathematik und Naturwissenschaften zu 10,8 % (an den Universitäten 13,7 % und Fachhochschulen 3,1 %) (vgl. ebd., S. 5).

Die Anzahl der **Studierenden mit Flüchtlingshintergrund** – großenteils aus den Herkunftsländern Syrien, Afghanistan, Iran und Irak – werden für das Jahr 2020 auf ca. 30.000 geschätzt (vgl. Estévez Prado, Fourier, Heublein et al. 2020, S. 56). Fast die Hälfte der geflüchteten Studierenden hat sich in einem ingenieurwissenschaftlichen Studienfach eingeschrieben (vgl. ebd., S. 58).

Die Diversitätsdimension **Geschlecht** spiegelt sich in den Statistiken der Studierendenanfänger:innen von 2018 mit einem Frauenanteil von 51,3 % wider und hält sich damit seit Jahren als stabiler Wert von ca. 50 % (vgl. GWK 2020, S. 12). Allerdings hat sich die Wahl der Fachrichtung der Studiengänge durch die weiblichen Studierenden – mit Ausnahme der Geisteswissenschaften (hier gleichbleibender weiblicher Studienanteil von ca. 70 %) – in den letzten Jahren verschoben: Die Anzahl der Frauen in den Ingenieurwissenschaften (ab 2014 inklusive Informatik) ist seit 1993 um 8,4 %, in der Mathematik und den Naturwissenschaften (bis 2014 inklusive Informatik) um 15,2 %, in den MINT-Fächern um 7,9 % und in der Humanmedizin und den Gesundheitswissenschaften sogar um 21,1 % angestiegen (vgl. ebd., S. 12 f.).

Gemäß der jüngsten 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks geben 11 % der Studierenden eine **gesundheitliche Beeinträchtigung** an, die sich auf ihr Studium auswirkt, davon 47 % eine psychische Erkrankung, die häufiger bei Frauen (50 %) als bei Männern (43 %) auftritt (vgl. Middendorff, Apolinarski, Becker et al. 2017, S. 36 f.).

Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Das Statistische Bundesamt gibt zwar einen regelmäßigen quantitativen Überblick über den Hochschulzugang von beruflich Qualifizierten nach Studienfächern (vgl. Stroh 24.03.2009). Die tatsächliche Anzahl der (berufstätigen) Studierenden in weiterbildenden Studiengängen und deren Erfolgsquoten werden jedoch wegen fehlender gesetzlicher Grundlagen bisher nicht statistisch erfasst (vgl. Destatis/Statistisches Bundesamt 2013, S. 28). Seit Mai 2017 sind die Hochschulen allerdings verpflichtet,

Daten der Weiterbildung zumindest in ihre eigene Statistik mit aufzunehmen. Zudem wird seit dem 01.09.2016 eine Nacherhebung im Hinblick auf eine zukünftige flächendeckende Erhebung verlangt.

Gerade auch angesichts des Bildungsauftrags des lebenslangen Lernens und der jüngsten Absichtserklärung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz (GWK) vom 15.12.2020, die „Weiterbildung im Hochschulsystem fest [zu] verankern“, ist dieses Desiderat von hochschulpolitischer Bedeutung.

Absolventenzahlen und Studienabbruchquoten

Frauen brechen weniger häufig das Bachelorstudium ab als Männer, wie es die jüngste Studienabbruchquotenstudie des DZHW (vgl. Heublein, Richter & Schmelzer 2020a/b, Fortschreibung zu Heublein, Ebert, Hutzsch et al. 2017a) für die Betrachtung des Status quo der Absolventen von 2018 in Relation zu den Studienanfängerinnen und Studienanfängern von 2014/15 belegt. Dies gilt für das Bachelorstudium an Universitäten (29 % Frauen gegenüber 36 % Männer) wie an Fachhochschulen (17 % Frauen gegenüber 28 % Männer) und nahezu durchgehend für alle Fächergruppen (mit Ausnahme der Kunst/Kunstwissenschaft an den Universitäten – 23 % Männer gegenüber 32 % Frauen – und der Fachrichtungen Mathematik/Naturwissenschaften und Gesundheitswissenschaften an den Fachhochschulen mit schwächeren Differenzen), auch in den traditionell männlichen Studiengängen der Ingenieurwissenschaften (an Universitäten: 36 % Männer versus 33 % Frauen; an Fachhochschulen: 33 versus 28 % Frauen) (vgl. Heublein, Richter & Schmelzer 2020b, S. 1 f.).

Aufgrund einer anderen methodischen Herangehensweise (vgl. ebd., S. 12 f.) kommt die acatech-Studie (Klöppling, Scherfer, Gokus et al. 2017) u. a. durch die Differenzierung der Studierendenschwundquote in Studienabbrüche, Hochschulwechsel und Fachwechsel zu einem anderen Ergebnis als die DZHW-Studie (in 2017: 32 % an Universitäten, 27 % an Fachhochschulen für die Studienanfänger:innen 2010/11, vgl. Heublein, Ebert, Hutzsch et al. 2017a, S. 291 f.). Bis zum Beginn des 7. Fachsemesters kommt die acatech-Studie auf eine Studienabbruchquote von 23 %, bis zum Beginn des 10. Fachsemesters auf 24 %, das Wintersemester 2010/11 zugrunde legend (vgl. Klöppling, Scherfer, Gokus et al. 2017, S. 20 f.). Die Studienabbruchquote weiblicher Ingenieurstudierender wie der Bildungsausländer:innen läge zum selben Untersuchungszeitpunkt bei 24 % bis zum Beginn des 7. Fachsemesters (vgl. ebd., S. 22 f.).

Besonders ausgeprägt ist die Differenz in der Fächergruppe der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, in denen 27 % der Männer im Vergleich zu 17 % der Frauen das Studium an der Universität nicht zu Ende führen. An Fachhochschulen stehen in diesen fachlichen Bezügen 23 % Männer 14 % Frauen gegenüber, die ihr Studium abbrechen (vgl. Heublein, Richter & Schmelzer 2020b, S. 1 f.).

Dagegen scheint sich die soziale Herkunft eher auf die Studienabbruchquote auszuwirken, wie es eine Studie zu Gründen des Studienabbruchs Exmatrikulierter des Sommersemesters 2014 (zum Teil des Sommersemesters 2013) nahelegt (vgl. Heublein, Ebert, Hutzsch et al. 2017b, S. XIV). 56 % der Studienabbrecher:innen kommen aus einer Nichtakademikerfamilie, während nur 16 % aus einer Familie stam-

men, in der beide Elternteile über einen Studienabschluss verfügen (vgl. Heublein, Ebert, Hutzsch et al. 2017a, S. 60 f.). Eine gesonderte Untersuchung zu Studierenden mit Migrationshintergrund (vgl. Ebert& Heublein 2017) belegt, dass diese zu 22 % das Studium abbrechen (vgl. ebd., S. 13).

Die Studienabbruchquote internationaler Studierender (Absolventenjahrgang 2018 im Verhältnis zu den Studienanfängerinnen und -anfängern von 2014/2015, ohne Differenzierung in Universitäten und Fachhochschulen) beläuft sich für das Bachelorstudium – im Vergleich zu den Studienabbrüchen deutscher Studierender in einem Umfang von 27 % – auf 49 %, also nahezu auf die Hälfte. Im Vergleich zum vorangehenden Absolventenjahrgang 2016 und in Relation zu den Studienanfängerinnen und -anfängern von 2012/2013 ist sie sogar noch um 4 % angestiegen. Für das Masterstudium fällt die Abbruchquote internationaler Studierender mit der Aufnahme des Masterstudiums in 2016 mit 26 % (im Vergleich zur Studienabbruchquote der deutschen Studierenden von 17 %) geringer aus – mit einer Verbesserung von 3 % im Vergleich zur Aufnahme des Masterstudiums in 2014 (vgl. Estévez Prado, Fourier, Heublein et al. 2020, S. 55).

Diversität der Promovierenden

Erst mit dem Inkrafttreten der Novellierung des Hochschulstatistikgesetzes (HStatG) vom 02.03.2016 ist die Datenerhebung zur Erstellung und jährlichen Fortschreibung einer Promovierendenstatistik nach einheitlichen Erhebungsmerkmalen verpflichtend geworden (§ 5 HStatG). Während zuvor nur die immatrikulierten Promovierenden erfasst werden konnten, die aufgrund der Vielfalt der Formate und organisatorischen Verankerungen nur einen Teil der Gesamtheit der Promovierenden ausmachen (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, S. 88), sind die Hochschulen und Hochschulkliniken nun verpflichtet, jährlich zum 1. Dezember Promovierende – „Als Promovierende gelten Personen, die von einer zur Promotion berechtigten Einrichtung eine schriftliche Bestätigung über die Annahme als Doktorand:in in dieser Einrichtung erhalten haben. Der Zeitpunkt der Bestätigung gilt als Promotionsbeginn“ (§ 5,1) – nach vorgeschriebenen Erhebungsmerkmalen (§ 5,2) zu melden. Im Vorwege dieser nunmehr amtlichen Verpflichtung hatte das Statistische Bundesamt zwei freiwillige Erhebungen in 2010/11 und 2014/15 durchgeführt (vgl. Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017, S. 88). In den ersten Erhebungsjahren stellt das Statistische Bundesamt aufgrund von „Anlaufschwierigkeiten“ noch „Datenlücken“ und eine „eingeschränkte Datenqualität“ (Destatis/Statistisches Bundesamt 20.08.2020, S.7) fest, in den ersten Jahren 2017 und 2018 muss von einer Untererfassung ausgegangen werden (vgl. Vollmar 2019; Destatis/Statistisches Bundesamt 20.08.2020, S.7; zur Promovierendenerfassung in 2019 vgl. Destatis/Statistisches Bundesamt 2020). Zur Sicherung der Datenqualität hat die UniWiND-Koordinierungsstelle Nachwuchsinformationen daher einen „Leitfaden für einen einheitlichen Datensatz“ (vgl. Jakob, Fräßdorf, Wenninger et al. 2016) herausgegeben.

In diesem Zusammenhang sei auf das erstmalige Erhebungsdesign für eine Promovierendenstatistik in Deutschland in Vorbereitung der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft geförderten bundesweiten Studie „International promovieren in Deutschland“ (vgl. Senger & Vollmer 2010 – in Kooperation mit der Hochschul-Informations-GmbH, jetzt DZHW) des Pilotzentrums Internationales Doktorandenforum (vgl. Senger 2010) hingewiesen. Dieses wurde im ersten Schritt an der Technischen Universität Kaiserslautern auf der Grundlage von zehn innerhalb der universitären Organisation erschlossenen Datenquellen (Studierendensekretariat, Dekanate der Fakultäten/Fachbereiche, Dissertationsbetreuer:innen, Graduiertenkollegs und andere Stätten strukturierter Promotion, Personalabteilung, Institutswebseiten der Universität, Promotionsförderung nach dem Landesgraduiertenförderungsgesetz, Begabtenförderungswerke, außeruniversitäre Forschungseinrichtungen, Rundmails an die Promovierenden) entwickelt und exemplarisch umgesetzt und im zweiten Schritt mittels eines Leitfadens auf die 20 an der Studie mitwirkenden Universitäten als „Innovationsfeld Promovierendenerfassung an deutschen Universitäten“ übertragen (vgl. Senger & Vollmer 2010, 2011). Die aus der Studie gewonnenen Erkenntnisse fächerten die Diversity der Geschlechter, der Herkunftsregionen der internationalen Promovierenden, der Fächergruppen und der Promotionskontexte (Individualpromotion, Promotion mit Stipendium, Promotion als wissenschaftliche:r Mitarbeiter:in, in Stätten strukturierter Doktorandenausbildung oder als externe/r Doktorand:in in der Wirtschaft) im gesamten Promotionsverlauf von der Entscheidung der Promotion bis hin zur Karriereplanung auf (vgl. Senger & Vollmer 2010, S. 17 ff.). Als problematisch erwies sich die Unmöglichkeit der Bestimmbarkeit der Promotions(miss-)erfolgsquote aufgrund der fehlenden Grundgesamtheit der Promovierenden, die einer nicht verfügbaren Promovierendenstatistik zum Vergleich mit der Promoviertenstatistik des Statistischen Bundesamts geschuldet war (vgl. zu den Forschungsdesideraten Senger & Vollmer 2010, S. 27 ff.).

Ein Fortschritt dazu ist jüngst mit der Implementierung des Online-Datenportal „Nacaps“ („National Academics Panel Study“) des DZHW gelungen (vgl. DZHW 2020), in dem die Ergebnisse der jüngsten Promovierendenstudie (2020) zur Verfügung gestellt werden. Dieses strukturiert seine Auswertungen nach den folgenden Themenblöcken: „Arbeits- und Beschäftigungsbedingungen“, „Betreuungssituation“, „Art- und Struktur der Promotion“, „Promotionsmotive und Promotionsverlauf“, „Karrierewege und Perspektiven nach der Promotion“, „Mobilität“, „Lebenssituation/ Persönlicher Hintergrund“. Die Diversität kann ad hoc nach Geschlecht, Migrationshintergrund, Bildungsherkunft, Elternschaft, Fächergruppe und Mitgliedschaft in einem strukturierten Promotionsprogramm abgebildet werden, sodass vertiefte Analysen zu verschiedenen Ausprägungen der Diversität möglich sind.

Ungeachtet der statistischen Unsicherheiten sind 25 % der in 2019 eingeschriebenen Promovierenden ausländischer Herkunft. Es ist anzunehmen, dass die Mehrzahl der Promovierenden aus dem Ausland aufgrund ihres aufenthaltsrechtlichen Status eingeschrieben ist, während die Anzahl der deutschen Promovierenden auf-

grund der Vielfalt der Formate wahrscheinlich (noch) nicht vollständig erfasst ist. Innerhalb von zehn Jahren ist die Anzahl der immatrikulierten internationalen Promovierenden um 52 % angestiegen. Als weitere Tendenz lässt sich feststellen, dass 42 % der ausländischen Promovierenden bereits den Masterabschluss in Deutschland erworben haben. Die meisten ausländischen Doktorandinnen und Doktoranden kamen in 2019 aus China (17 %), gefolgt von Indien (7 %), dem Iran (6 %) und Italien (5 %). Ein gutes Drittel (36 %) promoviert in Mathematik und Naturwissenschaften, an zweiter Stelle stehen die Ingenieurwissenschaften (21 %). Die weiteren internationalen Promovierenden verteilen sich auf die Geisteswissenschaften (16 %), die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (12 %) sowie die Humanmedizin und Gesundheitswissenschaften (10 %) (vgl. Estévez Prado, Fourier, Heublein et al. 2020, S. 82 ff.) Eine Studie der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) aus dem Jahr 2014 belegt, dass ausländische Doktorandinnen und Doktoranden im Durchschnitt in den internationalen Graduiertenkollegs der Ingenieurwissenschaften (34 %) und der Lebenswissenschaften (33 % Prozent) ein Drittel ausmachen, in den Graduiertenkollegs in beiden Fächergruppen jeweils ein Viertel (24 %) (vgl. Geyer, Berger, Dudenbostel et al. 2014, S. 84). 18 % der Promotionen an deutschen Universitäten wurden in 2018 von Doktorandinnen und Doktoranden aus dem Ausland erfolgreich absolviert, davon 43 % in der Mathematik und den Naturwissenschaften und 20 % in den Ingenieurwissenschaften (vgl. Estévez Prado, Fourier, Heublein et al. 2020, S. 85, 87).

Frauen schließen fast die Hälfte der Promotionen erfolgreich ab. Aber obwohl der Frauenanteil in allen Qualifizierungsphasen in Studium und Wissenschaftsbiografie seit 1998 entweder konstant geblieben oder angestiegen ist (Erstimmatrikulationen: 1998, 48,5 % – 2018, 51,3 %; Studienabschlüsse: 1998, 43,2 % – 2018, 51,4 %; Promotionen: 1998, 33,19 % – 2018, 45,2 %; Habilitationen: 1998, 15,3 % – 2018, 31,6 %; Juniorprofessuren: 2003, 31,2 % – 2018, 46,6 %), waren in 2018 nur 24,7 % der Professuren von Frauen (im Vergleich zu 1998: 9,5 %) besetzt (vgl. GWK 2020, S. 8).

3.4.3. Initiativen zur Diversitätsförderung an Hochschulen

Die Diversitätsförderung an deutschen Hochschulen – mit der vorrangigen Zielsetzung, möglichst viele Studierende „unabhängig von ihrem Geschlecht, ihrem sozio-kulturellen Hintergrund oder ihrer bisherigen Bildungsbiographie“ (Wild & Esdar 2014, S. 3) zur Entfaltung ihrer persönlichen Leistungskraft und zu einem erfolgreichen Studienabschluss zu führen – ist unmittelbar mit der Umsetzung des Bologna-Prozesses zur Schaffung eines Europäischen Hochschulraums – entsprechend der Lissabon-Konvention (1997) sowie der Sorbonne-Erklärung (1998) und ihrer Folgekonferenzen – verbunden. Dieser sah vor allem die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen und eines European Credit Transfer (ECTS) Systems zur europaweiten Anerkennung von Studien- und Prüfungsleistungen vor, rückzubinden an kompetenzorientierte Bildungsziele des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) (EU 2008; vgl. dazu den Deutschen Qualifikationsrahmen 2013 und

den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse 2017), insbesondere um die Mobilität der Studierenden (und der Hochschulangehörigen) und die damit zusammenhängende Beschäftigungsfähigkeit („employability“) der Absolventinnen und Absolventen innerhalb Europas zu fördern, aber auch um die Qualitätssicherung von Studium und Lehre nach vergleichbaren Qualitätsstandards zu ermöglichen (vgl. Zervakis & Bargel 2015; Zervakis 2014). Dazu gehört im Zeichen des lebenslangen Lernens die Ermöglichung der Durchlässigkeit von hochschulischer und beruflicher Bildung, einschließlich der damit verbundenen Fragen der Anerkennung und Anrechnung. An der Bildungs- und Strukturreform sollten maßgeblich die Studierenden beteiligt werden, die „soziale Dimension“ ausdrücklich berücksichtigt werden (vgl. KMK & BMBF 15.02.2018, S. 3 f.). Bei der Konferenz der Wissenschaftsminister:innen von 2018 in Paris wurden die „Werte des Europäischen Hochschulraums“ wie „die akademische Freiheit, die institutionelle Autonomie der Hochschulen und die Studierenden- und Lehrendenbeteiligung in der Governance der Hochschulen“ als dessen weltweite Attraktivitätsmerkmale hervorgehoben (vgl. ebd., S. 20). Die Bewahrung ebenso wie die Umsetzung des Humboldtschen Bildungs- und Forschungsansatzes in der Hochschuldidaktik als Forschen(des) Lehren und Lernen – wissenschaftskulturelles Proprium deutscher Hochschulen – ist bis heute gleichermaßen ein Desiderat und Qualitätsausweis für eine gelungene Implementation des Bologna-Prozesses in Deutschland (vgl. Wissenschaftsrat 2008, S. 21; HRK 2014; Senger, Robel & Logge 2015). Auch vor diesem Hintergrund ist sicherzustellen, dass der Anspruch der Studierfähigkeit, ein wissenschaftliches Studium erfolgreich zu bewältigen – wenn auch nicht mehr getragen durch das Abitur als sogenannte „Hochschulreife“ oder äquivalente Qualifikationen als Studienvoraussetzungen laut EQR/DQR – in keiner Weise geschmälert wird. Diesbezüglich sind der Übergang von der Schule in die Hochschule und die Studieneingangsphase von entscheidender Bedeutung.

Die nachfolgende Abbildung zeigt die Entwicklungslinie von der Bedarfsorientierung diverser Studierender bis hin zum Qualitätspakt Lehre (2011 bis 2020), flankiert vom Projekt nexus der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), auf, der eine hochschuldidaktisch adäquate Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland ist und den damit verbundenen Experimentierrahmen für Lehr- und Strukturinnovationen gibt, in dem die hochschuldidaktische Personalentwicklung der Hochschullehrenden („Shift from Teaching to Learning“) genauso von Bedeutung ist wie die Weiterentwicklung des Servicegedankens von Hochschulverwaltungen. Dabei verortet sie diese im Erkenntnisgewinn der verschiedenen Forschungen zu den Ursachen, Gründen und Umständen der Studienabbrüche. Von zentraler Bedeutung ist das Desiderat der Passung zwischen studentischen Bedarfen und kompetenzorientierten Formaten, die von den Studierenden als hilfreich empfunden und angenommen werden sowie zur Kompetenzzielerrreichung entsprechend den Studien- und Prüfungsordnungen führen (und effektiv den Studienabbrüchen abhelfen). Die Befassung mit der Diversität der Studierenden auf Augenhöhe verknüpft sich unmittelbar mit der Diversität der Hochschullehrenden und der Verantwortlichen, sodass die kompetenzorientierte Umstellung von Studium und Lehre in jedweder Hinsicht von der persön-

lichen Weiterentwicklung und Dynamik aller Beteiligten abhängig ist (vgl. Zervakis & Mooraj 2014; Zervakis 2014).

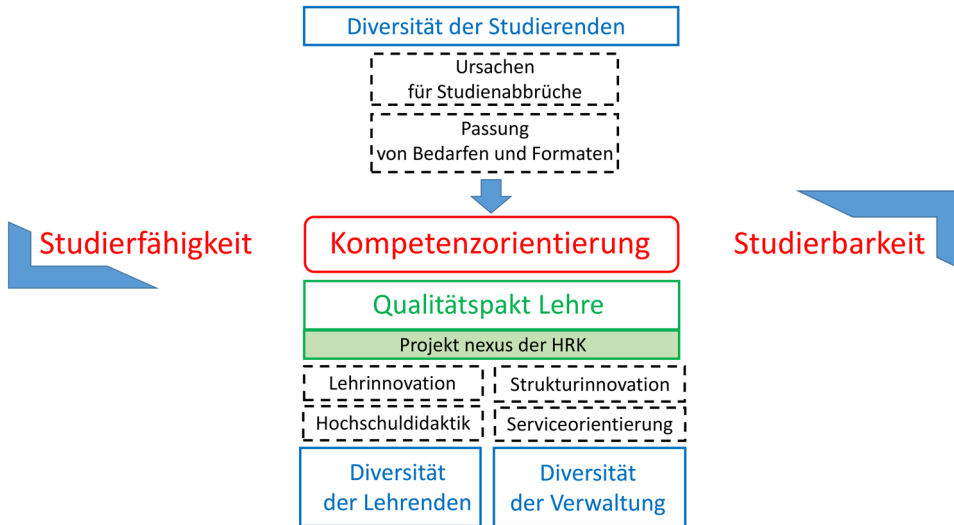


Abbildung 1: Diversität und Kompetenzorientierung im dynamischen Spannungsfeld zwischen Studierfähigkeit und Studierbarkeit

Gratwanderung zwischen Studierfähigkeit und Studierbarkeit

Die Ursachenforschung zu den Studienabbruchquoten geht von einem hochkomplexen und phasenweisen Prozess des Entscheidungsgeschehens als Zusammenspiel mehrerer Motive, innerer und äußerer Faktoren (vgl. Heublein 2020, S. 36; Heublein, Ebert, Hutzsch et al. 2017a, S. 12, 37) aus. Die Befragung exmatrikulierter Studierender aus dem Jahre 2014 ergab als vorrangige Gründe für den Abbruch des Studiums das Scheitern an den Leistungsanforderungen (zu 30%), eine mangelnde Studienmotivation (zu 17%) und die Entscheidung für eine berufspraktische Tätigkeit (zu 15%) (vgl. Heublein, Ebert, Hutzsch et al. 2017a, S. 17 f., 20 f.). Sowohl an Universitäten als auch an Fachhochschulen ist der Verlust der Studienmotivation maßgeblich auf enttäuschte Erwartungen an das Studium wie an das gewählte Fach zurückzuführen (vgl. ebd., S. 30). Diese Abbruchgründe sind besonders für Nichtakademikerkinder charakteristisch (vgl. ebd., S. 64), wenn auch finanzielle Gründe noch vordringlicher zu sein scheinen, eine berufspraktische Tätigkeit einen größeren Anreiz bietet und die Studienbedingungen vergleichsweise erschwerend wahrgenommen werden (vgl. ebd.). Studienabbrecher:innen bewerten die hochschulischen Angebote zur Studieneinführung als weniger nützlich. Dies lässt möglicherweise darauf schließen, dass Studienabsolventinnen und -absolventen den Gewinn dieser Veranstaltung für sich z. B. durch persönliches Engagement besser erschließen können (vgl. ebd., S. 130 ff.). Studierende, die ihr Studium frühzeitig beenden, beurteilen ihre Fähigkeiten des Zeitmanagements und des selbstständigen Arbeitens zu Beginn des Stu-

diums durchgehend als schlechter als ihre erfolgreichen Mitstudierenden (vgl. ebd., S. 91 ff.). Nur 48 % der Studienabbrecher:innen sind von ihrer Fähigkeit der Selbstorganisation im Studium überzeugt (vgl. ebd., S. 148). Zudem wirkt sich eine mangelnde Integration im hochschulischen Umfeld – sowohl im Verhältnis zu den Lehrenden als auch zu den Mitstudierenden – nachteilig aus (vgl. ebd., S. 154, 158). Ein bedeutender intrinsischer Motivationsfaktor für die Bewältigung eines Studiums ist die „Fach- und Hochschulidentifikation“, die die Qualität der Studienleistungen und das eigenverantwortliche Studierverhalten, aber auch die soziale Vernetzung mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen positiv beeinflusst (vgl. ebd., S. 170 ff.) Das fehlende Durchhaltevermögen von Studierenden ohne Abschluss mag auch damit zusammenhängen, dass bei deren Studienentscheidungen extrinsische Motive wie gute Arbeitsmarktchancen, die Höhe des Verdiensts und das berufliche Ansehen stärker ins Gewicht fallen (vgl. ebd., S. 106 f.).

Die Analyseergebnisse treffen mehrheitlich – zum Teil in noch ausgeprägterer Form – auch für die Studierenden mit Migrationshintergrund zu, wobei diese in Abhängigkeit vom Herkunftsland und von der Einwanderungsgeneration spezifische Problematiken aufweisen und daher ausdifferenziert werden müssen. Die schulische Vorbildung und die Studienvorbereitung sind von großer Bedeutung für den Studien-erfolg. Gerade im Übergang von Schule zu Hochschule sind die Stärkung der Studienmotivation, rückzubinden an die Fachidentifikation, die Förderung eigenständigen Studierens und die Befähigung zur fachlichen Leistungserfüllung erfolgsentscheidend (vgl. Ebert & Heublein 2017, S. III ff.).

Die **Studierfähigkeit** der diversen Studienanfänger:innen kann somit nicht mehr als selbstverständlich vorausgesetzt werden, sondern bedarf hochschulischer Anstrengungen, um eine gleichermaßen diversitätssensible wie wissenschaftsadäquate Gestaltung der Studienvorbereitung und der Studieneingangsphase zu ermöglichen, also um die **Studierbarkeit** zu gewährleisten – d. h. dafür Sorge zu tragen, dass die Studierenden den Leistungsanforderungen in der vorgesehenen Studienzeit realistisch gerecht werden können –, ohne das Hochschulsystem bewusst oder unbewusst zu verschulen. Dass in dieser Hinsicht ein Kulturwandel dahingehend eingetreten ist, dass Hochschullehrende die Diversität der Studierenden nicht mehr leugnen oder als mangelnde Studierfähigkeit abwerten, stellt Bargel wie folgt fest:

„Es ist daher bereits ein Gewinn, ein erster Fortschritt, die Heterogenität der Studierenden zu registrieren und sich darauf einzulassen. An den Hochschulen muss sich die Einsicht durchsetzen, dass Heterogenität und Diversität etwas Produktives sind und die Lehre darauf angewiesen ist, wenn Stillstand vermieden werden soll.“ (Bargel 2020, S. 50)

Die CHE-Studie „Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten“ (vgl. Berthold, Kessler & Kreft 2011) zeigte noch auf, wie Lehrende und Studierende sich wechselseitig den „Schwarzen Peter“ für das Scheitern im Studium zuschoben. Aus dem Programm „Vielfalt als Chance“ des CHE erwuchs der QUEST-Ansatz, ein Befragungsinstrument (vgl. Leichsenring, Sippel & Hachmeister 2011) zur Feststellung der Studienerfolgswahrscheinlichkeit an einer Hochschule. Dessen Auswertung der

Ergebnisse kommt zu einer Klassifikation in folgende Studierendentypen: „Traumkandidat(inn)en“, „Lonesome Riders“, „Ernüchterte“, „Pragmatiker(inn)en“, „Pflichtbewusste“, „Mitschwimmer(inn)en“, „Nicht-Angekommene“ und „Unterstützungsbedürftige“ (vgl. Berthold & Leichsenring 2012). Daraus ergeben sich als Schlussfolgerung der Bedarf und der Zuschnitt entsprechender Unterstützungsmaßnahmen. In Anerkennung der Innovationskraft einer solchen Operationalisierung als Management-Tool der Hochschulentwicklung stellt sich die Frage, inwiefern diese Kategorisierung dazu verleiten könnte, eine Engführung – und ggf. neue Homogenisierungstendenzen und Vorprägungen – von Diversität zu befördern.

Die Diversität der Studierenden bei der Studiengangsentwicklung mitzudenken und in ein Konzept der Studierbarkeit umzusetzen, ist ein Qualitätskriterium in Akkreditierungsverfahren gemäß § 2,2 Studienakkreditierungsstaatsvertrag (vgl. Akkreditierungsrat 01.06.2017). Dieses machte sich der Verbund Norddeutscher Universitäten bereits von 2010 bis 2014 in seinem „Modellprojekt zur Sicherung der Studierbarkeit durch Qualitätsmanagement in Studium und Lehre“ (Verbund Norddeutscher Universitäten 2012 und 2014) zum Anliegen. Die Erfüllung der Studierbarkeit sollte anhand der Kriterien „sachgemäße Modularisierung“, „funktionierende/administrative Studienorganisation“, „passgenauer Zugang“, „Anerkennung für extern erbrachte Leistungen“, „angemessene Beratungs- und Betreuungsangebote“, „Arbeitsaufwand/Workload“, „Prüfungsorganisation“ überprüft werden können (vgl. Verbund Norddeutscher Universitäten 2012, S.6). Im 13. Studierendensurvey „Studiensituation und studentischen Orientierungen“ (2017) stellen die Studierenden für 2016 im Vergleich zum Befragungszeitpunkt 2010 – allerdings nicht bei der erneuten Erhebung in 2013 – eine Verbesserung fest. Der Optimierungsbedarf wird dadurch bestätigt, dass kein Qualitätskriterium der Studierbarkeit – „gute Kurswahlmöglichkeiten“, „zeitlich gut erfüllbare Vorgaben“, „gute Abstimmung zw. Lehre und Prüfungen“, „klare Prüfungsanforderungen“ – von wenigstens der Hälfte der Studierenden als „stark zutreffend“ bewertet wird. 52 % an Universitäten und 51 % an Fachhochschulen üben Kritik daran, dass sie „zu viele Prüfungen pro Semester“ absolvieren müssen, 74 % an Universitäten bzw. 64 % an Fachhochschulen bemängeln einen „zu großen Lernaufwand für die Prüfungen“ (vgl. Multrus, Majer & Bargel, S. 27 f.).

Passung zwischen Bedarfen und Formaten

Die zentrale Herausforderung besteht demnach darin, mit der Zielsetzung der Würdigung wie der bestmöglichen Entfaltung der Studierenden (wie der Lehrenden und Verantwortlichen) die Studiengänge didaktisch, inhaltlich und organisatorisch so auszugestalten, dass die studentischen Bedarfe – d. h. die Ursachen für Studienschwierigkeiten und -abbrüche aus Sicht der Studierenden – für die Lehrqualitätsentwicklung und -sicherung aufgegriffen werden, aber am Anspruch der Kompetenzbildung – in fach- wie interdisziplinärer Hinsicht hinsichtlich der Weiterentwicklung der Personal- und Sozialkompetenzen – keine Abstriche erfolgen. Der 13. Studierendensurvey bestätigt, dass die Studierenden das Leistungsniveau im Studium nicht in Frage stellen, wenn sie eine gute Studienstruktur, -organisation und -kultur wahrnehmen (vgl. Multrus, Majer & Bargel, S. 28).

Dazu bedarf es der Herleitung passfähiger Studienformate, in denen die Entwicklungsspanne vom Kompetenzstand der Studierenden vor/zu Beginn des Studiums bis zum vorgesehenen Kompetenzprofil eines Moduls/eines Studienabschnitts/eines Studiengangs entsprechend dem vorgesehenen Leistungsanspruch gemäß den Vorgaben des Europäischen und Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR und DQR) sowie des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) beschrieben und didaktisch ausgestaltet wird. Die Kompetenzentwicklung nimmt die Bildung der ganzen Persönlichkeit – als Haltungs- und Verantwortungslernen – in den Blick, wie es die stufenweisen Beschreibungen dieser Rahmenwerke veranschaulichen. Diese soll vor allem die Durchlässigkeit zwischen akademischer und beruflicher Bildung – und damit die Vergleichbarkeit von an Hochschulen und in der Berufspraxis erworbenen Kompetenzen – sicherstellen und weiterentwickeln. Dass dieser Bereich auch Bezüge zur Diversität aufweist, versteht sich eigentlich von selbst. Dieses an Hochschulen nicht unstrittige Handlungsfeld von Anerkennungs- und Anrechnungsfragen – zumal in der internationalen Dimension – wird in den nächsten Jahren einen Schwerpunkt der Projektarbeit in der Hochschulrektorenkonferenz bilden. Nach Auslaufen des Projekts *nexus* (2011–2020) wird hierfür das Projekt „MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen“ der Hochschulrektorenkonferenz seit August 2020 durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziell gefördert. Es soll bis Mitte 2025 dazu beitragen, die Anerkennungs- und Anrechnungspraxis an den Hochschulen zu verbessern. Zu diesem Zweck sollen gemeinsame Standards abgestimmt, der Einsatz von digitaler Infrastruktur erprobt und passende Informations- und Beratungsangebote für Hochschulen entwickelt werden. Hierfür werden u. a. Expertenrunden zu den Fokusthemen einberufen, ein Beratungsnetzwerk und ein international besetzter Beirat gegründet sowie innovationswillige Pilothochschulen mit ihren Projekten eingebunden. Im Europäischen Qualifikationsrahmen wird das Kontinuum über acht Stufen unter der Überschrift (von Stufe zu Stufe zunehmender) „Verantwortung und Selbstständigkeit“ subsumiert, während das deutsche Pendant seiner Operationalisierung des Kompetenzmodells die Kompetenzdimension „Fachkompetenz“ – unterteilt in „Kenntnisse“ und „Fertigkeiten“ und „Personalkompetenz“ – wiederum unterteilt in „soziale Kompetenz“ und „Selbstständigkeit – zugrunde legt.

Der Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse richtet seine Kompetenzdimensionen nach dem Deutschen Qualifikationsrahmen aus:

- „Wissen und Verstehen“ als „Fachkompetenz – DQR/Fachkompetenz“,
- „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ als „Methodenkompetenz – DQR/Fachkompetenz“,
- „Kommunikation und Kooperation“ als „Sozialkompetenz – DQR/Personale Kompetenz“,
- „Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität“ als „Selbstkompetenz – DQR/Personale Kompetenz“.

Der Prozess der graduierenden Kompetenzbildung könne z. B. mit der Bloomschen Taxonomie der Lernziele (vgl. Bloom, Engelhart, Furst et al. 1976) unterlegt werden: Jeder der drei Studienzyklen spannt den Entwicklungsbogen vom „Wissen und Verstehen“ – ausdifferenziert in „Wissensverbreiterung, -vertiefung, -verständnis“ – bis hin zu „Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen“ – in den Phasen „Nutzung und Transfer“ und „wissenschaftliche Innovation“. In der Ermöglichung dieses Kompetenzzuwachses entfaltet sich sukzessive die im Anspruch zunehmende Gestaltung der (Studien-)Tätigkeiten „Wissen(erwerb), Beschreibung/Analyse, Planung/Konzeption, Recherche/Forschung, Organisation, Evaluation“. Diese Etappen bilden den Forschungsprozess ab, sodass die akademische Professionalisierung – nach dem Vorbild wie dem didaktischen Prinzip des Forschen(den) Lernens – erfolgen soll. Dieses kann – als Qualitäts- und Alleinstellungsmerkmal des deutschen Hochschulsystems im Humboldtschen Wissenschaftsverständnis – auf die Durchdringung, Weiterentwicklung und Führung in beruflichen Kontexten übertragen werden. Über die verschiedenen Kompetenzstufen hinweg nimmt der Grad an Verantwortung, Selbstständigkeit und akademischer (und damit beruflicher) Professionalität, damit auch an Problemlösefähigkeit, Innovationskraft und Sozial- wie Selbstkompetenz in immer komplexeren situativen Bezügen und Zusammenhängen wissenschaftlichen Arbeitens zu.

Diesem Entwicklungsgedanken eines forschenden Studierens liegt die wissenschaftliche Neugierde auf der Suche nach der Wahrheit und Problemlösungen im Dienste der Menschheit und der Gesellschaft, zugrunde. Dieses ist durch die konstruktiv-kritische Befassung im gesamten Forschungsprozess geprägt, in dem eine ständige Auseinandersetzung mit den herangezogenen wissenschaftlichen Theorien und Methoden und deren Passung zum Forschungsgegenstand erfolgt. Damit geht das Einüben der Selbstreflexion und -kritik im Spiegel des „Anderen“ einher. Denn im kommunikativen Austausch mit „diversen“ Persönlichkeiten inner- und außerhalb des akademischen Kontextes soll sich in den verschiedenen Etappen von Forschung *und* Entwicklung die reife (akademische) Persönlichkeit als Ganzes ausbilden können. Die Befähigung zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten wird somit zur Programmatik ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung. Wer sich dem Forschungsprozess stellt, diesen engagiert wie in der (selbst-)reflexiven und kommunikativen Auseinandersetzung gestalten kann, wird als geeignet für die Wahrnehmung von Führungsverantwortung befunden.

Den diversen Studierwilligen und Studienbeginnenden die eigenverantwortliche und selbstständige Studienhaltung und -ethik, hergeleitet vom Humboldtschen Forschungs- und Bildungsethos, als akademisches Qualifikationsmerkmal bewusst zu machen, hatte sich z. B. das Wissenschaftspropädeutikum der Universität Passau zu eigen gemacht, das die Erstautorin des Beitrags als Pilotprojekt entwickelt und umgesetzt hat (vgl. Senger 2012a, S. 35 ff.). Die Studierenden hatten sich zunächst eine Korrekturhilfe für wissenschaftliche Hausarbeiten gewünscht. Diesem Wunsch wurde nicht entsprochen, ihm aber – mit studentischer Beteiligung – ein gegenteiliges Konzept zur wissenschaftlichen Befähigung der Studierenden zur eigenen Abfassung von Hausarbeiten entgegengesetzt. Dieses wurde in den verschiedenen Etappen des wis-

senschaftlichen Denkens, Arbeitens und Schreibens zusammen mit den Studierenden – in exemplarischer Verankerung in der Philosophischen Fakultät – realisiert, die in Teams, zusammengesetzt aus verschiedenen Studiengängen und Fakultäten, alle Etappen des Forschungsprozesses – und damit einer wissenschaftlichen Hausarbeit – durchliefen, mit einem engmaschigen Feedback aktiv gestalteten und reflektierten. Auf diese Weise erlangten die Studierenden ein Verständnis dafür, dass es beim wissenschaftlichen Anspruch der Studienleistung einer Hausarbeit um die Ausprägung einer Studienhaltung der Eigenverantwortlichkeit und des persönlichen Kompetenzzuwachses geht – und nicht um punktuelle Korrekturen Dritter, die zwar das formale Vorankommen im Studium, nicht aber den „echten“ Kompetenzerwerb gefördert hätten. Einmal abgesehen davon, dass ein solcher Ansatz der wissenschaftlichen Redlichkeit zuwidergelaufen wäre. Die Anfrage der Studierenden aufzugreifen, sich mit diesen – vor allem auch menschlich – zum Anspruch einer wissenschaftlichen Hausarbeit – und damit eines Studiums – auseinanderzusetzen, hat diese – im Erleben konstruktiver Irritationen, sich gerade auch von dem Gedanken der erhofften Zeiterparnis einer Korrekturhilfe für wissenschaftliche Hausarbeiten lösen müssend, wirklich „gebildet“. Der intensive Austausch mit deutschen wie internationalen Studierenden an verschiedenen Hochschulen zeigt, dass diese kaum mit dem akademischen Selbstverständnis – und dessen Sinnstiftung in der Gesellschaft – vertraut sind, ja dieses zum Teil nicht einmal kennen, geschweige denn sich damit in Theorie und Praxis auseinandergesetzt haben. Wilhelm von Humboldt ist größtenteils eine unbekannte Persönlichkeit, internationalen Studierenden sowie Doktorandinnen und Doktoranden fällt manchmal zumindest assoziativ die Alexander von Humboldt-Stiftung ein (ohne zu erkennen, dass es sich um zwei verschiedene Persönlichkeiten handelt) – aus Fördergründen der Aufenthalte internationaler Gastwissenschaftler:innen an deutschen Hochschulen. Ohne die Selbst-Auseinandersetzung bei den Studierenden, welche sinnstiftende Bedeutung ein Studium hat, zu fördern bzw. einzufordern, kann kaum vorausgesetzt werden, dass sich diese mit dem (gewünschten) akademischen Selbstverständnis identifizieren. Dieses kann auch nicht durch noch so viele Unterstützungsangebote angelegt werden, die ohne die Einordnung in den umfassenden Bildungsauftrag von im Humboldtschen Geiste geprägten Hochschulen auch als Verschulungstendenzen – wie z. B. „Nachhilfe“-Initiativen, persönliche Gängelungen und zeitliche Überforderungen – wahrgenommen werden können. Dagegen tut wohl Aufklärung auf Augenhöhe not, verbunden mit der Förderung einer Willens- und Charakterbildung in aller Freiheit zur Festigung – oder ggf. auch Verwerfung – der Studienmotivation.

Die „Hochschulreife“, die mit der EQR- und DQR-Stufe 4 dokumentiert wird, ist ins Verhältnis zur Kompetenzentwicklung beim Abschluss eines Bachelorstudiums (EQR- und DQR-Stufe 6) zu setzen, außerdem mit den entsprechenden Ausführungen des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse auf Bachelor-ebene zu vergleichen. Die nachfolgenden Ausführungen (EU 2008: EQR; AK DQR 22.03.2011: DQR, vgl. dazu auch B-L-KS DQR 2013; KMK 2017: HQR) legen dem sukzessiven Kompetenzzuwachs die beschriebenen Dimensionen und Etappen des Forschenden (den) Lernens zugrunde.

Tabelle 1: Anforderungen und Kompetenzen der Stufen 4 und 6 des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) (vgl. EU 2008)

Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) 4 – Hochschulzugang („Hochschulreife“)		
Kenntnisse	Fertigkeiten	Verantwortung und Selbstständigkeit
breites Spektrum an Fakten- und Theoriewissen in einem Arbeits- oder Lernbereich	eine Reihe kognitiver und praktischer Fertigkeiten, die erforderlich sind, um Lösungen für spezielle Probleme in einem Arbeits- oder Lernbereich zu finden	selbstständiges Tätigwerden innerhalb der Handlungsparameter von Arbeits- oder Lernkontexten, die in der Regel bekannt sind, sich jedoch ändern können Beaufsichtigung der Routinearbeit anderer Personen, wobei ein gewisses Maß an Verantwortung für die Bewertung und Verbesserung der Arbeits- oder Lernaktivitäten übernommen wird
Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) 6 – Bachelorabschluss		
Kenntnisse	Fertigkeiten	Verantwortung und Selbstständigkeit
fortgeschrittene Kenntnisse in einem Arbeits- oder Lernbereich unter Einsatz eines kritischen Verständnisses von Theorien und Grundsätzen	fortgeschrittene Fertigkeiten, die die Beherrschung des Faches sowie Innovationsfähigkeit erkennen lassen und zur Lösung komplexer und nicht vorhersehbarer Probleme in einem spezialisierten Arbeits- oder Lernbereich nötig sind	Leitung komplexer fachlicher oder beruflicher Tätigkeiten oder Projekte und Übernahme von Entscheidungsverantwortung in unvorhersehbaren Arbeits- oder Lernkontexten Übernahme von Verantwortung für die berufliche Entwicklung von Einzelpersonen und Gruppen

Tabelle 2: Anforderungen und Kompetenzen der Stufen 4 und 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) (vgl. AK DQR 22.03.2011, S. 6 f.)

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) 4 – Hochschulzugang („Hochschulreife“)			
über Kompetenzen zur selbständigen Planung und Bearbeitung fachlicher Aufgabenstellungen in einem umfassenden, sich verändernden Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen			
Fachkompetenz		Personalkompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
über vertieftes allgemeines Wissen oder über fachtheoretisches Wissen in einem Lernbereich oder beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen	über ein breites Spektrum kognitiver und praktischer Fertigkeiten verfügen, die selbständige Aufgabenbearbeitung und Problemlösung sowie die Beurteilung von Arbeitsergebnissen und -prozessen unter Einbeziehung von Handlungsalternativen und Wechselwirkungen mit benachbarten Bereichen ermöglichen, Transferleistungen erbringen	die Arbeit in einer Gruppe und deren Lern- oder Arbeitsumgebung mitgestalten und kontinuierlich Unterstützung anbieten, Abläufe und Ergebnisse begründen, über Sachverhalte umfassend kommunizieren	sich Lern- und Arbeitsziele setzen, sie reflektieren, realisieren und verantworten

(Fortsetzung Tabelle 2)

Deutscher Qualifikationsrahmen (DQR) 6 – Bachelorabschluss			
über Kompetenzen zur Planung, Bearbeitung und Auswertung von umfassenden fachlichen Aufgaben- und Problemstellungen sowie zur eigenverantwortlichen Steuerung von Prozessen in Teilbereichen eines wissenschaftlichen Faches oder in einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen; die Anforderungsstruktur ist durch Komplexität und häufige Veränderungen gekennzeichnet			
Fachkompetenz		Personalkompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstständigkeit
<p>über breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden (entsprechend der Stufe 1 [Bachelor-Ebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse)</p> <p>oder</p> <p>über breites und integriertes berufliches Wissen einschließlich der aktuellen fachlichen Entwicklungen verfügen,</p> <p>Kenntnisse zur Weiterentwicklung eines wissenschaftlichen Faches oder eines beruflichen Tätigkeitsfeldes besitzen,</p> <p>über einschlägiges Wissen an Schnittstellen zu anderen Bereichen verfügen</p>	<p>über ein sehr breites Spektrum an Methoden zur Bearbeitung komplexer Probleme in einem wissenschaftlichen Fach, (entsprechend der Stufe 1 [Bachelorebene] des Qualifikationsrahmens für Deutsche Hochschulabschlüsse), einem weiteren Lernbereichen</p> <p>oder</p> <p>einem beruflichen Tätigkeitsfeld verfügen, neue Lösungen erarbeiten und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Maßstäbe beurteilen, auch bei sich häufig ändernden Anforderungen</p>	<p>in Expertenteams verantwortlich arbeiten</p> <p>oder</p> <p>Gruppen oder Organisationen verantwortlich leiten,</p> <p>die fachliche Entwicklung anderer anleiten und vorausschauend mit Problemen im Team umgehen,</p> <p>komplexe fachbezogene Probleme und Lösungen gegenüber Fachleuten argumentativ vertreten und mit ihnen weiterentwickeln</p>	<p>Ziele für Lern- und Arbeitsprozesse definieren, reflektieren und bewerten und Lern- und Arbeitsprozesse eigenständig und nachhaltig gestalten</p>

Tabelle 3: Anforderungen und Kompetenzen der Bachelor-Ebene des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) (vgl. KMK 2017, S. 6 f.)

Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) – Bachelor-Ebene			
Wissen und Verstehen	Einsatz, Anwendung und Erzeugung von Wissen	Kommunikation und Kooperation	Wissenschaftliches Selbstverständnis/Professionalität
<p>Wissensvertiefung: Absolventinnen und Absolventen bauen auf der Ebene der Hochschulzugangsberechtigung auf und gehen über diese wesentlich hinaus. Absolventinnen und Absolventen haben ein breites und integriertes Wissen und Verstehen der wissenschaftlichen Grundlagen ihres Lerngebiets nachgewiesen.</p> <p>Wissensvertiefung: Absolventinnen und Absolventen verfügen über ein kritisches Verständnis der wichtigsten Theorien, Prinzipien und Methoden ihres Studienprogramms und sind in der Lage, ihr Wissen auch über die Disziplin hinaus zu vertiefen. Ihr Wissen und Verstehen entsprechen dem Stand der Fachliteratur, sollten aber zugleich einige vertiefte Wissensbestände auf dem aktuellen Stand der Forschung in ihrem Lerngebiet einschließen.</p> <p>Wissensverständnis: Absolventinnen und Absolventen reflektieren situationsbezogen die erkenntnistheoretisch begründete Richtigkeit fachlicher und praxisrelevanter Aussagen. Diese werden in Bezug zum komplexen Kontext gesehen und kritisch gegeneinander abgewogen. Problemstellungen werden vor dem Hintergrund möglicher Zusammenhänge mit fachlicher Plausibilität gelöst.</p>	<p>Absolventinnen und Absolventen können Wissen und Verstehen auf Tätigkeit oder Beruf anwenden und Problemlösungen in ihrem Fachgebiet erarbeiten oder weiterentwickeln.</p> <p>Nutzung und Transfer: Absolventinnen und Absolventen</p> <ul style="list-style-type: none"> • sammeln, bewerten und interpretieren relevante Informationen insbesondere in ihrem Studienprogramm; • leiten wissenschaftlich fundierte Urteile ab; • entwickeln Lösungsansätze und realisieren dem Stand der Wissenschaft entsprechende Lösungen; • führen anwendungsorientierte Projekte durch und tragen im Team zur Lösung komplexer Aufgaben bei; • gestalten selbstständig weiterführende Lernprozesse. <p>Wissenschaftliche Innovation: Absolventinnen und Absolventen</p> <ul style="list-style-type: none"> • leiten Forschungsfragen ab und definieren sie; • erklären und begründen Operationalisierung von Forschung; • wenden Forschungsmethoden an; • legen Forschungsergebnisse dar und erläutern sie. 	<p>Absolventinnen und Absolventen</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulieren innerhalb ihres Handelns fachliche und sachbezogene Problemlösungen und können diese im Diskurs mit Fachvertreterinnen und Fachvertretern sowie Fachfremden mit theoretisch und methodisch fundierter Argumentation begründen; • kommunizieren und kooperieren mit anderen Fachvertreterinnen und Fachvertretern sowie Fachfremden, um eine Aufgabenstellung verantwortungsvoll zu lösen; • reflektieren und berücksichtigen unterschiedliche Sichtweisen und Interessen anderer Beteiligter. 	<p>Absolventinnen und Absolventen</p> <ul style="list-style-type: none"> • entwickeln ein berufliches Selbstbild, das sich an Zielen und Standards professionellen Handelns in vorwiegend außerhalb der Wissenschaft liegenden Berufsfeldern orientiert; • begründen das eigene berufliche Handeln mit theoretischem und methodischem Wissen; • können die eigenen Fähigkeiten einschätzen, reflektieren autonom sachbezogene Gestaltungsfreiheiten und nutzen diese unter Anleitung; • erkennen situationsadäquate Rahmenbedingungen beruflichen Handelns und begründen ihre Entscheidungen verantwortungsethisch; • reflektieren ihr berufliches Handeln kritisch in Bezug auf gesellschaftliche Erwartungen und Folgen.

Diese Vorgaben als Qualitätsstandards in konkreten Verhaltensankern bzw. Situationen von Studium und Lehre herunterzubrechen und in Studienformaten für eine diverse Studierendenschaft didaktisch angemessen auszugestalten, stellt die zentrale hochschulpolitische Herausforderung dar. In diesen Bezügen ist der durch den Qualitätspakt Lehre im letzten Jahrzehnt an den deutschen Hochschulen erfolgte Innovationsschub von Bedeutung.

Qualitätspakt Lehre – Lehr- und Strukturinnovationen

Der Qualitätspakt Lehre (QLP) (2011 bis 2020) mit einem Fördervolumen von 2 Milliarden hat die Lehr- und Betreuungsqualität an deutschen Hochschulen entscheidend vorangebracht. Dieser schrieb neben „Maßnahmen zur Verbesserung der Personalausstattung“ (...) und „Maßnahmen zur Qualifizierung bzw. Weiterqualifizierung des Personals und Sicherung der Lehrqualität“ (...) folgenden Förderschwerpunkt aus:

„Maßnahmen zur weiteren Optimierung der Studienbedingungen und zur Entwicklung innovativer Studienmodelle, insbesondere zur Erhöhung des Praxisbezugs bei Bachelor-Studiengängen oder zur Ausgestaltung der Studieneingangsphase im Hinblick auf eine heterogener zusammengesetzte Studierendenschaft.“ (§ 3,3 Fördervereinbarung zum Qualitätspakt Lehre)

In der gesamten Hochschullandschaft erwuchs daraus eine Fülle von Projekten, die in einer Projektdatenbank zusammengestellt sind. Dazu wurden eine projektförmige Begleitforschung zu den Themenschwerpunkten „Lehr-/Lernformen“, „Studieneingangsphase“ und „Hochschulsteuerung“, vernetzt durch die Koordinierungsstelle (KoBF) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, sowie eine Begleitevaluation des gesamten Qualitätspakts Lehre (vgl. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz & Prognos AG 01.11.2018) beauftragt. Außerdem brachte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) die zusätzliche Förderrichtlinie „Studien Erfolg und Studienabbruch“ mit zwei Förderungen in 2016 und 2019 auf den Weg.

Systematisierungen bzw. Typologisierungen der Fördermaßnahmen in der Studieneingangsphase (vgl. Bargel 2020; Bosse, Mergner, Wallis et al. 2019; Heublein 2020; Hill & Key 2018/2019) dienen dazu, Qualitäts- und Wirksamkeitsindikatoren herauszuarbeiten. So leitet das CHE in seinem im Auftrag des HRK-Projekts nexus erstellten Fachgutachten „Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase“ (vgl. Key & Hill März 2018) aus der Analyse ausgewählter Good-Practice-Beispiele aus dem Qualitätspakt Lehre – aber auch aus weiteren hochschulischen Förderprogrammen und Projektdokumentationen – eine Typologie von mustergültigen Programmen in der Studieneingangsphase ab. In einem ersten Schritt umfasst diese vier Typen:

„[NEU A] Studienorientierung mit Netzwerkbildung (Einführungskurse in das Sozialsystem Hochschule).

[Neu D] Nachholen und Schließen von Wissenslücken (Brückenkurse).

[Neu E] Aneignung und Angleichung generischer wissenschaftlich-akademischer Kompetenzen (Propädeutika zum wissenschaftlichen Arbeiten).

[Neu C als flankierend zur „zeitlichen Flexibilisierung“:] Begleitung und Beratung (Coaching, Mentoring)“ (vgl. ebd., S. 14).

In einem zweiten Schritt werden durch eine weitere Ausdifferenzierung die folgenden sechs Typen hergeleitet (vgl. ebd., S. 16):

- A) Studienorientierung,
- B) Fachliche Orientierung (in Unterscheidung zu a),
- C) Zeitliche Flexibilisierung,
- D) Defizitausgleich,
- E) Kompetenzaufbau,
- F) Studienmotivation (Hinzufügung).

Auf diese werden die Merkmale „Zielsetzung, Zielgruppe, Bezug, Gestaltungsfokus, curriculare Verankerung, Zeitpunkt, Dauer, Modus, Fachgruppe“ angewandt, um deren unterschiedlich starke hochschulspezifische „Ausprägung“ in sogenannten „morphologischen Tableaus“ festzustellen. Dieses Instrument soll die Hochschule bei ihrer institutionellen Ist-Stand-Analyse unterstützen, um Erfolgs- und Wirksamkeitsfaktoren für die Weiterentwicklung der Studieneingangsphase besser erfassen zu können.

Im Begleitforschungsprojekt „Studierfähigkeit – institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität“ (StuFHe) wird z. B. festgestellt, dass die Studierenden trotz der geäußerten Schwierigkeiten zu überfachlichen Studienanforderungen, wie z. B. der Selbstorganisation, genau die dazu unterbreiteten Angebote relativ wenig wahrnehmen und sich stattdessen eher herkömmlichen fachbezogenen Orientierungsveranstaltungen und Tutorien zuwenden (vgl. Bosse, Mergner, Wallis et al. 2019, S. 48) Damit wird die studentische Akzeptanz zum Qualitätsindikator, weiterhin die Frage des Abgleichs zwischen Selbstwahrnehmung und der Wahrnehmung der Studienangebote sowie der erforderlichen Kompetenzentwicklungs- und Unterstützungsbedarfe.

In diesen Bezügen wirft die Fülle der Initiativen im Qualitätspakt Lehre Fragen zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit auf, insbesondere mit Blick auf das neue Bundesländer-Programm „Innovation in der Hochschullehre“ (ab dem 01.01.2021) und die hierfür als Projektträgerin fungierende neue Stiftung Hochschullehre als Treuhandstiftung in Trägerschaft der gemeinnützigen Toepfer Stiftung gGmbH, hervorgegangen aus Lehre Hochⁿ (vgl. Begleitforschung von Jenert & Gommers 2016, außerdem die Abschlusspublikation 2020), bestehend aus Akteurinnen und Akteuren aus Wissenschaftsmanagement, Wissenschaft und Hochschuldidaktik. Die Erstautorin ist Mitglied der ersten Generation Lehre Hochⁿ.

Die Begleitevaluation des Qualitätspakts Lehre (vgl. Zentrum für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz & Prognos AG 01.11.2018) kommt jedenfalls zu dem Ergebnis einer hohen Passfähigkeit der zusätzlichen Förderangebote mit den Bedarfen. Allerdings sollten die „Kernprozesse in der

Lehre“ – wie die Studiengangs- und Curricularentwicklung (vgl. ebd., S. 125) – respektive einer Ursachenforschung in den Stärken-Schwächen-Analysen für eine nachhaltige Lehrqualitätsentwicklung mehr in den Blick genommen werden (vgl. ebd., S. 43). Die Projektförderung im Qualitätspakt Lehre über nahezu eine Dekade habe wesentlich einen Reputationsgewinn und sogar einen „Kultur- und Einstellungswandel“ zur Relevanz der Lehre an Hochschulen bewirkt, der strategische Bedeutung für deren Verankerung in der Struktur- und Organisationsentwicklung habe, sich aber auch positiv auf Verfahren der Programm- und Systemakkreditierung auswirke (vgl. ebd., S. 123 f., S. 127). Damit sei die Professionalisierung von Studium und Lehre, sei es die hochschuldidaktische Qualifizierung der Lehrenden oder die Weiterbildung der Verwaltungsmitarbeitenden in der Studienorganisation, entscheidend vorangekommen. Auch durch die Vernetzungsaktivitäten innerhalb des Qualitätspakts Lehre habe die Qualität der Lehre einen entscheidenden Schub erhalten, auch wenn – insbesondere systematische – Transfermöglichkeiten über die Bekanntmachung von Good-Practice-Beispielen noch weiteres Potenzial böten (vgl. S. 123 f., S. 128). Dazu wären weitere Formate des Austausches und der Kooperation in der Vernetzung der Hochschulen empfehlenswert. Die Wirksamkeitsforschung – sowohl in der methodenbezogenen Konzeption der Qualitätsüberprüfung als auch in der stärkeren Ausrichtung der Begleitforschungsprojekte zum Qualitätspakts Lehre auf die Wirksamkeit der geförderten Praxisprojekte – stellt, letztendlich auch in der Verbindung mit der Entwicklung von Qualitätsindikatoren guter Lehre, ein zentrales Desiderat dar (vgl. ebd., S. 128 f.). Die Nachhaltigkeit sei vor allem durch die Aufrechterhaltung einer Kontinuität durch weitere Fördermöglichkeiten zu sichern (vgl. ebd., S. 129 f.).

Den Qualitätspakt Lehre hat das Projekt „nexus – Übergänge gestalten, Studien-erfolg gestalten“ der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) mit den Schwerpunkten „Maßnahmen in der Studieneingangsphase“, „Mobilität und Durchlässigkeit“, „Kompetenzerwerb durch Praxisbezüge“ mit Handreichungen (vgl. z. B. die Reihe „nexus impulse für die Praxis“) und Fachgutachten, der Erhebung wie Verbreitung von Good Practice-Beispielen und diversen Vernetzungsaktivitäten zwischen den Hochschulen (Jahres- und Thementagungen) begleitet (vgl. u. a. HRK Februar 2018; Zervakis 2019, S. 34 ff.). Mit der Einrichtung der „Runden Tische“ zu (1) Medizin und Gesundheitswissenschaften, (2) Ingenieurwissenschaften und (3) Wirtschaftswissenschaften wurden bundesweit einmalige fachkulturelle Expertenforen mit hochschulexterner Beteiligung geschaffen, um die fächergruppenspezifischen Schwerpunkte – wie z. B. das interprofessionelle Lehren und Lernen in der Gesundheitsversorgung (vgl. Runder Tisch Medizin und Gesundheitswissenschaften des Projekts nexus der HRK 2017) – auszubilden und lösungsorientiert zu behandeln. Der Runde Tisch (4) „Anerkennung“ bildete 2020 schließlich 2020 den Ausgangspunkt für das Nachfolgeprojekt MODUS der Hochschulrektorenkonferenz. Dieser besondere Bedarf und die „Sonderrolle“ von nexus wurden auch in der externen Projektevaluation des Beratungsunternehmens Ramboll im Abschlussbericht vom Juni 2018 bestätigt (vgl. Brümmer, Durdel, Fittkau et al. 2018, S. 2). Die Wirkung des Projekts nexus in die Hochschulen hinein wurde über eine Vielzahl qualitativer Interviews mit Führungspersönlichkei-

ten aus den Hochschulen eindrucksvoll herausgearbeitet. So bestätigten die anonymisierten Gesprächspartner:innen, dass nexus über die gesamte lange Laufzeit „wichtige, informative Beiträge zur hochschulinternen Veränderung in der Wahrnehmung der Bologna-Reform geleistet“ (Zervakis 2019, S. 37) habe. Denn als „zentrale Austauschplattform der hochschulinternen Akteurinnen und Akteure“ gelinge es dem HRK-Projekt, „sachbezogene Orientierung“ zu geben. Das „offene, angebotsorientierte und unabhängige Konzept“ konnten „interessierte Hochschulen jederzeit nutzen“ (Brümmer, Durdel, Fittkau et al. 2018, S. 6), ohne irgendwelche Bindungen oder Verpflichtungen einzugehen. Kein einziges externes Förderprojekt wurde von den Hochschulen „als ebenso informativ wie vertrauenswürdig beurteilt wie nexus“ (ebd., S. 12). Und ebenso wie zur Akkreditierung bestanden auch zum Qualitätspakt Lehre positive Wechselbeziehungen: „Während nexus [...] auf der Metaebene Informationen bereitstellt, liefern die Bundesfördermittel des Qualitätspakts Lehre die Ressourcen für konkrete Weiterentwicklungsprojekte an den Hochschulen [...]“ (Zervakis 2019, S. 38).

Zusätzlich zu den umfassenden Dokumentationen der Lehr- und Strukturinnovationen der letzten Dekade (vgl. z. B. die Darstellung in den Projektdatenbanken QLP und nexus; vgl. z. B. auch Senger 2012b), mit denen die Hochschulen als Attraktivitätsmerkmale werben, hat sich der Ansatz einer diversitätssensiblen Hochschuldidaktik (Auferkorte-Michaelis & Linde 2018a, b; Aichinger, Auferkorte-Michaelis & Linde 2020; KomDim: Diversität konkret) als Motor der Hochschulentwicklung herausgebildet. Diversität im Zeichen der Digitalisierung wurde mit der Begründung des Hochschulforums Digitalisierung, an dem gleichermaßen auch das Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) beteiligt sind und das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanziert wird, durch den Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft auf den Weg gebracht.

Eine weitere Diversitätsförderung wurde mit dem Bund-Länder-Programm „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ (2011 bis 2020) realisiert, um das lebenslange Lernen an Hochschulen zu verankern und die Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung zu stärken. Die Gewinnung von Personen ohne Abitur und ohne ersten berufsqualifizierenden Hochschulabschluss soll auch dazu beitragen, dem Fachkräftemangel abzuwehren (vgl. Freitag, Völk, Brünjes et al. 2020). Dass dieser Vorstoß gelungen ist, zeigt die Vielzahl der entwickelten und umgesetzten Studienprogramme zur Akademisierung der Gesundheitsberufe. Berufsbegleitende Zertifikatsprogramme, Bachelor- und Masterstudiengänge führen sowohl die Vielfalt der Studierenden als auch der Formate berufsbegleitenden Studierens vor Augen. Von struktureller Bedeutung für das Hochschulsystem ist in Umsetzung der „Ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen“ (KMK 10.10.2003/04.02.2010) die Gleichwertigkeit konsekutiver Masterstudiengänge (im Anschluss an das grundständige Bachelorstudium) mit weiterbildenden Studiengängen nach mindestens einem Jahr „qualifizierter berufspraktischer Erfahrung“ in der Gesamtsumme von 300 ECTS für den zweiten Studienzyklus nach Bologna (EQR/DQR Stufe 7). Die Lehre und Betreuung berufstätiger Studierender –

nicht zuletzt schon im Zuge deren Gewinnung als Individualstudierende oder in Kooperationsprogrammen mit außerhochschulischen Partnerinnen und Partnern – stellt traditionelle Lehrkonzeptionen und Verwaltungsstrukturen an Hochschulen infrage und verleiht diesen nach ersten konstruktiven Irritationen neue Gestaltungsmöglichkeiten, die sich auch als Vorbild positiv auf die grundständige Lehre und Studienorganisation auswirken können. Denn individuelle Kompetenz- und Bedarfsorientierung, Lernbegleitung und Beratung, Theorie-Praxis-Verzahnung und Digitalisierung sind in allen Bereichen mitzudenken und umzusetzen. Die von berufstätigen Weiterbildungsstudierenden wahrgenommene Qualität, wozu das persönliche Erleben der akademischen Kultur gehört, – in zum großen Teil beitragspflichtigen Studienprogrammen – wird zum entscheidenden Reputations- und Wettbewerbsfaktor einer Hochschule, auch um sich auf dem Weiterbildungsmarkt gegen (auch außerhochschulische) Anbieter:innen durchzusetzen. Ist dieses „Kapital“ verspielt, wird eine Positionierung in diesem von Konkurrenz geprägten Geschäftsfeld nahezu unmöglich. Dass dieses Umdenken gerade auch für die Professorenschaft eine Chance wie Herausforderung persönlicher Weiterentwicklung darstellt, steht wohl außer Frage.

Personalentwicklung Promovierender

Die Förderung der Diversität Promovierender ist – aufgrund der mit der Vielfalt der Promotionsformate und unterschiedlichen Lebenssituationen einhergehenden Individualisierung, aber auch im Zuge der im letzten Jahrzehnt erfolgten Gründung von Promotionszentren und deren Qualitätssicherung – Gegenstand verschiedener Studien- und Förderprogramme zu deutschen und internationalen Promovierenden (vgl. Schlüter & Winde 2009; Senger 2009, 2010, 2011; Senger & Vollmer 2010, 2011; Briedis, Jaksztat, Schneider et al. 2013; Krempkow, Sembritzki, Schürmann et al. 2016 und jüngst das „National Academics Panel Study“ 2020). Die Promotionsphase wird zwischenzeitlich als Kompetenzentwicklung verstanden und ausgestaltet, die über den Erwerb wissenschaftlicher Fach- und Methodenkompetenzen bei der Abfassung der Dissertation weit hinausgeht, was auch die Kompetenzzielbeschreibungen der Stufe 8 des EQR, DQR und des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse belegen. Kompetenzdiagnostikinstrumente können für die Personalentwicklung Promovierender als hilfreiches Instrument angesehen werden, sollten aber Wesensmerkmale der Persönlichkeitsbildung im Humboldtschen Selbstverständnis nicht außer Acht lassen. So ist die „Kenntnis und Berücksichtigung von Regeln guter wissenschaftlicher Praxis“ (vgl. Vurgun, Dumpitak, Adams et al. 2019, S. 20) nicht nur der in der Promotion weiterzuentwickelnden Fachkompetenz zuzuordnen, sondern bildet das Fundament der wissenschaftlichen Redlichkeit und damit eines Ethos im akademischen und zwischenmenschlichen Miteinander. Denn die technische Ausprägung ist letztendlich nur eine Form des Respekts vor dem Ideen- und Gedankengut des Anderen und der ehrlichen Anerkennung desselben durch die korrekte Kennzeichnung der Urheber- bzw. Autorschaft. Diese Form des Haltungslernens greift in das Verantwortungslernen Promovierender, also in die Förderung ihrer (wissenschaft-

lichen) Selbstständigkeit, ein, sodass Betreuungsformate in der Promotion weniger anleitenden Charakter haben als auf Augenhöhe – gerade auch in Loslösung persönlicher Abhängigkeiten nach dem traditionellen Lehrling-Meister-Modell der Promotion – erfolgen sollten, z. B. durch „Moderne ‚Betreuende‘ (sprich Mentor/innen und ‚Betreuungsteams‘)“ (Schleiff 2019, S. 5). Nicht zuletzt bilden Promovierende – gerade als in der Lehre eingesetzte Mitarbeiter:innen – die Klammer zwischen Studierenden und Professorenschaft. In dieser Konstellation – und als mehrheitliche Teilnehmende hochschuldidaktischer Fortbildungsprogramme – gestalten sie maßgeblich Lehr- und Strukturinnovationen mit (vgl. Senger 2012b), so sind z. B. auch die Junior-Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft und der Baden-Württemberg Stiftung an den wissenschaftlichen Nachwuchs adressiert (zur Wirksamkeit s. die Begleitforschung von Jütte, Walker & Lobe 2017).

Die Innovationsprojekte zur Diversitätsförderung von Studierenden – und in logischer Konsequenz von Lehrenden und Verantwortlichen, insbesondere des „Third Space“ zwischen Wissenschaft und Management (vgl. Carstensen 2015) – ziehen tiefgreifende Kultur- und Strukturveränderungen nach sich und fordern daher Hochschulen in ihrer Veränderungs- und damit in ihrer Führungsfähigkeit heraus.

3.4.4. Führung (in) der „Hochschule als Ganzes“

In den letzten Jahren hat sich an den Hochschulen ein Bewusstsein für die Bedeutung innovativer und profilbildender Hochschulentwicklungskonzepte, damit verbunden für die Führungsthematik an Hochschulen, die bekannterweise als herausfordernd angesehen wird (vgl. z. B. Pellert 1999; Müller-Böling 2000; Schlüter & Winde 2009; Eitel & Mlynek 2014; Müller-Esterl 2014), herausgebildet. Dieses ist vor allem den Förderbedingungen der Vielzahl der Bund-Länder-Programme und Hochschulwettbewerbe, z. B. Exzellenzinitiative und -strategie der Forschung, Wettbewerb Exzellente Lehre (vgl. Jorzik 2013, Qualitätspakt Lehre, Professorinnenprogramm), und den Akkreditierungsverfahren im Zuge der Umsetzung der Studienreform, aber auch der Erfordernis der regionalen Differenzierung (vgl. Wissenschaftsrat 2010) im demografischen Wandel geschuldet. Die institutionelle Selbstdarstellung (im Ergebnis) – und damit die (vorangehende) Selbstreflexion der „Hochschule als Ganzes“ (im Prozess) auf Profilbildung, Zukunftsfähigkeit, Qualität und Nachhaltigkeit – ist zur Pflicht im Antragswesen jedweder Ausrichtung wie in der Außendarstellung der Hochschule geworden. Dazu tragen auch die hochschulpolitisch gewünschten Leitbilder zu Diversität in der Hochschule bei, die durch die verschiedenen Auditierungen und Gütesiegel (z. B. HRK-Audit Internationalisierung, Diversity-Audit des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft – vgl. De Ridder & Jorzik 2012; audit familiengerechte hochschule) befördert werden. Durch ähnliche Darstellungen auf Websites und in Präsentationsbroschüren scheinen aber gerade die Konturen einer intendierten Profilschärfung im Zeichen der Diversität zu verschwimmen und sich geradezu

aufzulösen. Denn an deren Stelle treten Homogenisierungstendenzen, sodass häufig unklar bleibt, wie es sich mit der gelebten Führungs- und Diversitätskultur an der Hochschule – und damit auch mit den institutionellen Selbstreflexions- und Verständigungsprozessen – wirklich verhält.

Daher bedarf es für die Wirksamkeit von Innovation im Hochschulbereich – vor allem für die Diversität in der Lehre als authentische Studienkultur – einer wertorientierten Haltung und Führung im Humboldtschen Selbstverständnis der Persönlichkeits- und Charakterbildung im Respekt vor dem diversen „Anderen“ in jedweder Hinsicht – gerade auch in einem Verständnis von „wissenschaftlicher Redlichkeit“, die über das Beherrschen formaler Zitiertechniken weit hinausgeht (vgl. den Kodex bzw. die „Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis“ der DFG aus 2019), um sich gemeinsam mit forschender Neugierde und dem Ringen um Erkenntnis in den Dienst der Gesellschaft zu stellen. Da die Hochschule die Gesellschaft in ihrer Diversität abbildet, ist diese der Ort, an dem sich Menschen in Achtung und Achtsamkeit begegnen können sollten. Die Anteilnahme aneinander, in diesem Sinne ein echtes Interesse am Anderen macht die/den Studierenden und deren/dessen Lernbegleitung und Betreuung – das Kümmern um sie/ihn –, ohne ein solches als Verschulung misszuverstehen, für alle Beteiligten an der Hochschule in Wissenschaft, Lehre und Verwaltung zum unschätzbaren Wert an sich. Diese Haltung sollte sich auch in der Lebendigkeit des Diskurses und in einer Kommunikation auf Augenhöhe mit Studierenden und gegenüber allen anderen – z. B. auch administrativ unterstützenden – Hochschulangehörigen widerspiegeln. Denn es würde tief blicken lassen, wenn das Interesse am Bildungsgeschehen vorrangig (extrinsisch) durch den Erhalt von Fördergeldern motiviert wäre, wo doch die Förderung von Studierenden („studentes“ als sich Bemühende) Professorinnen und Professoren, von deren Bekenntnis (lat. *profiteri*) und Berufserfüllung herrührend, per se ein persönliches Anliegen sein sollte. Außerhalb eines solchen Verständnisses könnten die zahlreichen Projektförderungen der letzten Jahre als Aktionismus ohne längere Wirkkraft missverstanden werden.

Die Werterhaltung sollte mit einer Verantwortungshaltung einhergehen. Diese gilt für die klare Zuschreibung von Zuständigkeiten ebenso wie für die Übernahme der persönlichen Verantwortung für Ämter und der damit einhergehenden sorgfältigen und „gewissen“haften Erfüllung von Rollen und Aufgaben innerhalb der akademischen Selbstverwaltung. Kommunikation auf Augenhöhe, unabhängig von der Zugehörigkeit zur Statusgruppe, Fairness und Offenheit, Transparenz der Verfahren und Prozesse sowie sachorientierte Diskussionsverläufe und Entscheidungsfindungen in Gremien sind die unabdingbare Voraussetzung für die bestmögliche Entfaltung von Diversität und einer größtmöglichen Partizipation bei Entwicklungs- und Gestaltungsprozessen in einer Hochschule, einschließlich der Professionalität durch eine strukturierte und systematische Herangehensweise und Moderation.

Ein Ausweis einer diversitätsachtenden Kultur besteht darin, dass bei dienstlichem (menschlichem) Fehlverhalten wie Diskriminierung und Mobbing eingeschritten wird (denn Indifferenz, Wegschauen und Untätigkeit machen mitschuldig!) und ohne Ansehen der Person bzw. des von ihr bekleideten Amtes Sanktionen erfol-

gen. Hierzu sind die Vorgaben, wie z. B. zur Einrichtung einer Beschwerdestelle einer „diskriminierungsfreien Hochschule“ (vgl. die Berichte und Materialien der Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2020, 2019, 2013, insbesondere Czock, Donges & Heinzlmann 2012 oder Liebscher & Kobes 09.06.2010), unerlässlich. Allerdings ist es unabdingbar, dass die Personen, denen Ämter mit Gleichstellungs- oder Antidiskriminierungsauftrag übertragen werden, diese auch mit bestem Wissen und Gewissen, vertrauenswürdig und engagiert ausüben, auch wenn damit persönliche Unannehmlichkeiten verbunden wären. Daher sollten persönliche Abhängigkeiten unbedingt ausgeschlossen werden können. Um solche unguten Entwicklungen und möglichen Verflechtungen zu vermeiden oder diesen abzuwenden, sollten außerinstitutionelle Hilfs- und Netzstrukturen bestehen. Institutionelle Selbstreflexion und -kritik sollte immer dann zum Tragen kommen, wenn der Eindruck entsteht, dass Partikularinteressen und Klientelpolitik das institutionelle Wohl in den Hintergrund treten lassen. Studierende nehmen unmerklich den Habitus ihrer Lehrenden an, daher gehört zur ganzheitlichen Förderung deren Vorbild als Führungskräfte, die die Bildung gestalten. Aus diesen Gründen könnten hochschulische Gestaltungsfelder akademischer Wertebildung und sozialen Engagements wie auch die Anerkennung und Würdigung studentischer Initiativen in diesem Sinne einen guten Geist an Hochschulen bezeugen (z. B. das Programm „Mission Gesellschaft“ des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft, vgl. Berthold, Meyer-Guckel & Rohe 2010).

Die Hochschulen gewinnen durch die Auseinandersetzung mit der Diversität ihrer Angehörigen an Perspektivwechseln und Horizonterweiterungen. Sie entdecken auf diese Weise neue Potenziale und eröffnen sich neue und ungeahnte Innovationsräume, die – weil an der institutionellen Identität gespiegelt – Kontinuität und Nachhaltigkeit versprechen. Die Beteiligung an der Qualitätsoffensive Diversität bietet die Chance, über den „Elfenbeinturm Hochschule“ hinauszuschauen und anderen diversen Berufs- und Führungskulturen zu begegnen, auf deren Mitgestaltung eine Vielzahl der Studierenden in ihrem Hochschulstudium vorbereitet werden. Der Austausch von Persönlichkeiten an der Schnittstelle von Wissenschaft und Berufspraxis, damit verbunden das Kennenlernen anderer Diversitäts- und Führungskulturen, kann für eine Hochschulentwicklung im Humboldtschen Selbstverständnis nur förderlich sein.

Literatur

- Aichinger, R., Linde, F. & Auferkorte-Michaelis, N. (Hg.) (2020). Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*, Jg. 15 / Nr. 3 (Oktober 2020). Verfügbar unter <https://zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/67> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Akkreditierungsrat (Hg.) (01.06.2017). *Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag)*. Verfügbar unter <https://www.akkreditierungsrat.de/sites/default/files/downloads/2019/Studienakkreditierungsstaatsvertrag.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hg.) (o. J.). *Diskriminierung an Hochschulen*. Verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/ThemenUndForschung/Projekte/Bildung/o3_Diskriminierung_an_Hochschulen/diskriminierung_an_Hochschulen_node_neu_2020.html (Zugriff am: 28.12.2020).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hg.) (o. J.). *Forschung der ADS auf einen Blick: Diskriminierungsfreie Hochschule*. Verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Factsheets/factsheet_diskriminierungsfreie_hochschule.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Zugriff am: 28.12.2020).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hg.) (2020). *Bausteine für einen systematischen Diskriminierungsschutz an Hochschulen*. 2. Auflage. Berlin. Verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/bausteine_f_e_systematischen_diskriminierungsschutz_an_hochschulen.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (Zugriff am: 28.12.2020).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hg.) (November 2019). *Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Ein Praxisleitfaden für Mitarbeitende im Hochschulbereich*. 3. Auflage. Berlin. Verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/leitfaden_diskriminierung_hochschule_20130916.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (Zugriff am: 28.12.2020).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hg.) (2013). *Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben*. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/gemeinsamer_bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile&v=7 (Zugriff am: 28.12.2020).
- Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) (Hg.) (22.03.2011). *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. Verfügbar unter https://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F. (Hg.) (2018a). *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch*. Opladen/Berlin/Toronto: Verlag Barbara Budrich. Verfügbar unter https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15847/pdf/Budrich_9783847410676_Profi_le_ISOPDFA-1_LevelB.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).

- Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F. (2018b). Auf mehreren Ebenen agieren. Diversitätsorientierte Hochschullehre. *Forschung & Lehre*, 3/2018, S. 210–211. Verfügbar unter https://www.komdim.de/wp-content/uploads/2019/05/linde_auferkorte-michaelis.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bargel, T. (2020). Heterogenität und Studienerfolg. Wie ist beides auf einen Nenner zu bringen? In Lange-Vester & M. Schmidt (Hg.), *Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung*, S. 48–65. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Berthold, C., Kessler, M. S., Kreft, A.-K. & Leichsenring, H. (Mai 2011). *Schwarzer Peter mit zwei Unbekannten. Ein empirischer Vergleich der unterschiedlichen Perspektiven von Studierenden und Lehrenden auf das Studium*. Arbeitspapier Nr. 141. Verfügbar unter https://www.che.de/download/che_ap141__doppelbefragung-pdf/ (Zugriff am: 28.12.2020).
- Berthold, C. & Leichsenring, H. (Hg.) (2012). *Diversity Report. Der Gesamtbericht (A1 - D3). Ergebnis des Projektes „Vielfalt als Chance“*, gefördert von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Verfügbar unter https://www.che-consult.de/fileadmin/pdf/publikationen/CHE_Diversity_Report_Gesamtbericht_komprimiert.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Berthold, C., Meyer-Guckel, V. & Rohe, W. (Hg.) (2010). *Mission Gesellschaft. Engagement und Selbstverständnis der Hochschulen. Ziele, Konzepte, internationale Praxis*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/265> (Zugriff am: 28.12.2020).
- berufundfamilie Service GmbH (Hg.) (o. J.). *audit familiengerechte hochschule: Systematische Prozesssteuerung für Universitäten, Hochschulen und Akademien*. Verfügbar unter <https://www.berufundfamilie.de/auditierung-unternehmen-institutionen-hochschule/audit-fgh> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. & Krathwohl, D. R. (1976). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*, 5. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bosse, E., Mergner, J., Wallis, M., Jänsch, V. K. & Kunow, L. (2019). *Gelingendes Studium in der Studieneingangsphase. Ergebnisse und Anregungen für die Praxis aus der Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre im Projekt StuFHe (Studierfähigkeit – Institutionelle Förderung und studienrelevante Heterogenität)*. Hamburg. Verfügbar unter <https://www.oa.uni-hamburg.de/elke-bosse-stufhe-2019/elke-bosse-stufhe-2019.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Briedis, K., Jaksztat, S., Schneider, J., Schwarzer, A. & Winde, M. (2013). *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchs. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/165> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Brümmer, F., Durdel, A., Fittkau, J., Meyer, F. (Juni 2018). *Evaluation der Projekte nexus I und II*. Kurzfassung. Hamburg. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Abschlussbericht_kurz_Evaluation_der_Projekte_nexus_I_und_nexus_II_Kurzversion_barriere_frei.pdf (Zugriff am: 28.12.2020)
- Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (BMJV)/Bundesamt für Justiz (BfJ) (Hg.) (1990). *Gesetz über die Statistik für das Hochschulwesen sowie für die Berufsakademien (Hochschulstatistikgesetz, HStatG)* (letzte Aktualisierung am 07.11.2016). Verfügbar unter https://www.gesetze-im-internet.de/hstatg_1990/ (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (o. J.). *Bund-Länder-Programm Qualitätspakt Lehre (QPL)*. Verfügbar unter <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/qualitat-von-hochschullehre-und-studienbedingungen-verbessern-1764.php> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (o. J.). *Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Verfügbar unter <https://www.wettbewerb-offene-hochschulen-bmbf.de/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (o. J.). *Die Exzellenzstrategie*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/die-exzellenzstrategie-3021.html> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (o. J.). *Innovation in der Hochschullehre*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/innovation-in-der-hochschullehre-9166.html> mit der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 des Grundgesetzes über Innovation in der Hochschullehre gemäß Beschluss der Regierungschefinnen und Regierungschefs von Bund und Ländern vom 06.06.2019 unter https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Verwaltungsvereinbarung-Innovation_in_der_Hochschullehre.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (o. J.). *Projektdatenbank des Qualitätspakts Lehre. Maßnahmen und Themenfelder der geförderten Projekte suchen und finden*. Verfügbar unter <https://www.qualitaetspakt-lehre.de/de/projekte-im-qualitaetspakt-lehre-suchen-und-finden.php> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (09.11.2020). *Das Professorinnenprogramm*. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/de/das-professorinnenprogramm-236.html> mit der Bund-Länder-Vereinbarung gemäß Artikel 91 b Absatz 1 des Grundgesetzes über die Fortsetzung des Professorinnenprogramms des Bundes und der Länder zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern in Wissenschaft und Forschung an deutschen Hochschulen. Professorinnenprogramm III, 10.11.2017, BAnz AT 21.02.2018 B4, unter <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/Professorinnenprogramm-III-2018.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (26.11.2019). *Richtlinie zur Förderung von Forschung über „Studienerfolg und Studienabbruch II“*, Bundesanzeiger vom 20.12.2019. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-2776.html> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (09.02.2016). *Richtlinie zur Förderung von Forschung über „Studienerfolg und Studienabbruch“*. Bundesanzeiger vom 24.02.2016. Verfügbar unter <https://www.bmbf.de/foerderungen/bekanntmachung-1151.html> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (18.10.2010). *Bekanntmachung der Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91b Absatz 1 Nummer 2 des Grundgesetzes über ein gemeinsames Programm für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre*. Bundesanzeiger, Nr. 164, Amtlicher Teil, S. 3631–3633. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/Verwaltungsvereinbarung_im_Bundesanzeiger.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Bund-Länder-Koordinierungsstelle für den Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen (B-L-KS DQR) (Hg.) (2013). *Handbuch zum Deutschen Qualifikationsrahmen. Struktur – Zuordnungen – Verfahren – Zuständigkeiten*. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2013/131202_DQR-Handbuch_M3_.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Carstensen, D. (2015). Third Space in Hochschulen. Ein Raum für neue Aufgaben. *Wissenschaftsmanagement* 1/2015, S. 50–51. Verfügbar unter https://www.wissenschaftsmanagement.de/dateien/dateien/weiterbildung/downloaddateien/wim_2015_01_doris_carstensen_third_space_in_hochschulen.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Charta der Vielfalt e. V. (Hg.) (o. J.). *Die Urkunde Charta der Vielfalt im Wortlaut. Diversity als Chance – Die Charta der Vielfalt für Diversity in der Arbeitswelt*. Verfügbar unter <https://www.charta-der-vielfalt.de/ueber-uns/ueber-die-initiative/urkunde-charta-der-vielfalt-im-wortlaut/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Czock, H., Donges, D. & Heinzmann, S. (Juni 2012). *Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Wissen Vielfalt schaffen*. Endbericht zum Projekt. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/diskriminierungsfreie_hochschule_endbericht_20120705.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (Zugriff am: 28.12.2020).
- De Ridder, D. & Jorzik, B. (Hg.) (2012). *Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/medien/vielfalt-gestalten> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Destatis/Statistisches Bundesamt (20.08.2020). *Promovierende an Hochschulen. Qualitätsbericht*. Wiesbaden. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Methoden/Qualitaet/Qualitaetsberichte/Bildung/promovierende.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am: 28.11.2020).

- Destatis/Statistisches Bundesamt (2020). *Bildung und Kultur. Statistik der Promovierenden 2019*. Wiesbaden. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publicationen/Downloads-Hochschulen/promovierendenstatistik-5213501197004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am: 28.12.2020).
- Destatis/Statistisches Bundesamt (2013). *Erhebung zu Weiterbildungseinrichtungen in Deutschland 2010*. Wiesbaden. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Weiterbildung/Publicationen/Downloads-Weiterbildung/weiterbildungseinrichtungen-5215401109004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff am: 28.12.2020).
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (Hg.) (September 2019). *Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis*. Kodex. Bonn. Verfügbar unter https://www.dfg.de/download/pdf/foerderung/rechtliche_rahmenbedingungen/gute_wissenschaftliche_praxis/kodex_gwp.pdf (Zugriff am 28.12.2020).
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2020). *Datenportal „National Academics Panel Study“ („Nacaps“)*. Verfügbar unter <https://nacaps-datenportal.de/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) & Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hg.) (2020). *Wissenschaft weltoffen kompakt 2020. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Verfügbar unter http://www.wissenschaftweltoffen.de/kompakt/wwo2020_kompakt_de.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Ebert, J. & Heublein, U. (2017). *Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund. Eine vergleichende Untersuchung der Ursachen und Motive des Studienabbruchs bei Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund auf Basis der Befragung der Exmatrikulierten des Sommersemesters 2014*. Essen: Stiftung Mercator GmbH. Verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/21/bericht_mercator.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Eitel, B. & Mlynek, J. (Hg.) (2014). *Führen (d) in der Wissenschaft – Sind Erfolge in der Wissenschaft auch eine Frage von Führung? X. Symposium Hochschulreform, 12./13.05.2014*, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. München: Hanns Martin Schleyer-Stiftung, Band 85.
- Estévez Prado, R., Fourier, K., Heublein, U., Hillmann, J., Hutzsch, C., Kupfer, A., Kercher, J. & Schäfer, C. (2020). *Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit. DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) & Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2020_verlinkt.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Europäische Union (EU) (2008). *Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR)* (letzte Aktualisierung 2017) Verfügbar unter <https://europa.eu/europass/de/european-qualifications-framework-eqf> und (für die einzelnen Beschreibungen der zur Erreichung der Niveaus 1 bis 8 erforderlichen Lernergebnisse) <https://europa.eu/europass/de/description-eight-eqf-levels> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Freitag, W., Völk, D., Brünjes, J., Beširović, A., Danzeglocke, E.-M., Herrmann, M., Jaudzims, S., Koopmann, J., Rückamp, V., Schwartz, E. & Sterzik, L. (2020). *Der Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ – ausgewählte Ergebnisse der begleitenden Evaluation zur zweiten Wettbewerbsrunde*. (DZHW Brief 08|2020). Hannover: DZHW. Verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_08_2020.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (2020). *Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 24. Fortschreibung des Datenmaterials (2018/2019) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen*. Bonn. (Materialien der GWK, Heft 69). Verfügbar unter https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/GWK-Heft-69_Chancengleichheit_in_Wissenschaft_und_Forschung_24_Fortschreibung_des_Datenmaterials_zu_Frauen_in_Hochschulen.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (15.12.2020). *Weiterbildung im Hochschulsystem fest verankern. Bund-Länder-Wettbewerb „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ etabliert 376 neue Weiterbildungsangebote für Berufstätige mit und ohne Abitur*. Pressemitteilung. Verfügbar unter <https://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Pressemitteilungen/pm2020-15.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Geyer, A., Berger, F., Dudenbostel, T. & Tiefenthaler, B. (2014). *Internationale Graduiertenkollegs. Studie im Auftrag der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG)*. Unter Mitarbeit von G. Ordóñez-Matamoros, S. Kuhlmann und S. Sauer. Bonn. Verfügbar unter https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj7_fTCj-fvAhUHHewKHQkyCvgQFjAAegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F281524062_Internationale_Graduiertenkollegs_Studie_im_Auftrag_der_Deutschen_Forschungsgemeinschaft_DFG_International_Research_Training_Groups_Study_commissioned_by_the_Deutsche_Forschungsgemeinschaft_DFG&usq=AOvVaw2ct-qouD87pCjloW39RgGs (Zugriff am: 28.12.2020).
- Heublein, U. (2020). Einflussfaktoren, Motivlagen und zeitliche Dimensionen. In A. Lange-Vester & M. Schmidt (Hg.). *Herausforderungen in Studium und Lehre. Heterogenität und Studienabbruch, Habitussensibilität und Qualitätssicherung*, S. 26–47. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017a). *Zwischen Studierenerwartungen und Studienwirklichkeit, Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. (Forum Hochschule 1|2017). Hannover: DZHW. Verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J. & Woisch, A. (2017b). *Motive und Ursachen des Studienabbruchs an baden-württembergischen Hochschulen und beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher*. (Projektbericht 6|2017). Hannover: DZHW. Verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/21/BaWue_Bericht_gesamt.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).

- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020a). *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten in Deutschland*. DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung), Brief 2020, 3. Verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2020.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Heublein, U., Richter, J. & Schmelzer, R. (2020b). *Anhang zum DZHW-Brief 03 2020*. Verfügbar unter https://www.dzhw.eu/pdf/pub_brief/dzhw_brief_03_2020_anhang.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hill, E. & Key, O. (2019). *Orientierung und Unterstützung zum Studieneingang. Umsetzungsstand an deutschen Hochschulen (CHE Arbeitspapier Nr. 226)*. Gütersloh: CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Verfügbar unter https://www.chede.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP_226_Studieneingang.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (o. J.). *Das Audit „Internationalisierung der Hochschulen“*. Verfügbar unter <https://www.hrk.de/themen/internationales/strategische-internationalisierung/audit-internationalisierung-der-hochschulen/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (o. J.). *MODUS. Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen*. Verfügbar unter <https://www.hrk-modus.de/> (Zugriff am: 04.01.2021).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (o. J.). *Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern – Aufgaben und Ziele*. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/projekt-nexus/aufgaben-und-ziele/> (Zugriff am: 28.10.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.) (2018). *Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern*. Berlin. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/2018_nexus_Broschuere_UEbergaenge_gestalten_Studienerfolg_verbessern_WEB.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. *Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern*. (Hg.) (o. J.). *Gute Beispiele und Konzepte – Good Practice*. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/material/gute-beispiele-und-konzepte-good-practice/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. *Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern*. (Hg.) (o. J.). *Informationsüberblick zu Anerkennung und Anrechnung*. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/themen/anerkennung/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. *Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern*. (Hg.) (o. J.). *Publikationen des Projekts (u. a. Reihe „nexus impulse für die Praxis“)*. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/material/publikationen/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. *Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern*. (Hg.) (o. J.). *Runde Tische. Plattform für Expertenaustausch*. Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/runde-tische/> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. (Hg.) (Juni 2017). *Handreichung. Interprofessionelles Lehren und Lernen in hochschulisch qualifizierten Gesundheitsfachberufen und der Medizin. Impulspapier des Runden Tisches Medizin und Gesundheitswissenschaften des Projekt nexus der HRK.* Bonn. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-01_RT_Med_Ges/Impulspapier-Lang_mit_Links.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre (Hg.) (2013). *Die engagierten Hochschulen. Forschungsstark, praxisnah und gesellschaftlich aktiv.* Verfügbar unter <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Die-engagierten-Hochschulen.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Jakob, M., Fräsdorf, A., Wenninger, A. & Schwarzkopf, A. (Februar 2016). *Promovierenden-erfassung Leitfaden für einen einheitlichen Datensatz.* Freiburg: UniWiND e. V. (Uni-WiND-Publikationen, Band 7). Verfügbar unter https://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/2016_UniWiND_Bd7.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Jenert, T. & Gommers, L. (2016). *Lehren. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung 2012–2015.* Universität S. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik. Verfügbar unter <https://lehrehochn.de/wp-content/uploads/2017/02/begleitforschung-executive-summary.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Jorzik, B. (Hg.) (2013). *Charta guter Lehre. Grundsätze und Leitlinien für eine bessere Lehrkultur.* Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/charta-guter-lehre> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Jütte, W., Walker, W. & Lobe, C. (2017). *Das Neue in der Hochschullehre. Lehrinnovationen aus der Perspektive der hochschulbezogenen Lehr-Lern-Forschung.* Heidelberg: Springer.
- Key, O. & Hill, E. (März 2018). *Modellansätze ausgewählter Hochschulen zur Neugestaltung der Studieneingangsphase. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz.* Unter Mitarbeit von T. Stuckrad, R. Hawemann und L. Wallor. Berlin. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/CHE_07032018_final.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Klöppling, M., Scherfer, S., Gokus, S., Dachsberger, S., Krieg, A. Wolter, A., Bruder, R., Ressel, W. & Umbach, E. (Hg.) (2017). *Studienabbruch in den Ingenieurwissenschaften. Empirische Analyse und Best Practices zum Studienerfolg.* acatech-STUDIE (Deutsche Akademie der Technikwissenschaften). München: Herbert Utz Verlag. Verfügbar unter <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEWjSqL7akOfvAhVQzaQKHVgWBXoQFjABegQIAxAD&url=https%3A%2F%2Fwww.acatech.de%2Fpublikation%2Fstudienabbruch-in-den-ingenieurwissenschaften-empirische-analyse-und-best-practices-zum-studien-erfolg%2Fdownload-pdf%3Flang%3Dde&usg=AOvVaw1j8KVT00nRAwt7uhABj1KI> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Konsortium Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchswachst (Hg.) (2017). *Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchswachst (BuWiN) 2017. Statistische Daten und Forschungsbefunde zu Promovierenden und Promovierten in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/buwin_2017.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Koordinierungsstelle „Begleitforschung zum Qualitätspakt Lehre“ (KoBF) (o. J.). *Projekte der Begleitforschung: Cluster „Studieneingang“, Cluster „Lehr-, Lernformen“, Cluster „Hochschulsteuerung“*. Verfügbar unter https://de.kobf-qpl.de/public_pages/4, vgl. die Aufgaben und Ziele der KoBF unter https://de.kobf-qpl.de/public_pages/3 (Zugriff am: 28.10.2020).
- Krempkow, R., Sembritzki, T., Schürmann, R. & Winde, M. (Hg.) (2016). *Personalentwicklung für den wissenschaftlichen Nachwuchswachst. Bedarf, Angebote und Perspektiven – eine empirische Bestandsaufnahme im Zeitvergleich*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Verfügbar unter https://www.stifterverband.org/medien/personalentwicklung_2016 (Zugriff am: 28.12.2020).
- Küppers, C. (2014). Intersektionalität. In B. Drinck & I. Nagelschmidt (Hg.), *Gender Glossar*. Verfügbar unter <https://gender-glossar.de/i/item/25-intersektionalitaet> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (2017). Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR). Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen. Verfügbar unter https://www.dqr.de/media/content/HQR_Stand_16.02.2017.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK) (Hg.) (10.10.2003/04.02.2010). Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i. d. F. vom 04.02.2010). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_10_10-Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Kultusministerkonferenz (KMK) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.) (2018). *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015–2018. Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern (15.02.2018)*. Verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/2018-03-28-15-Nationaler_Bericht_Bologna_2018.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Leichsenring, H., Sippel, S. & Hachmeister, C.-D. (März 2011). *CHE-QUEST – Ein Fragebogen zum Adaptionsprozess zwischen Studierenden und Hochschule*. Entwicklung und Test des Fragebogens. Arbeitspapier Nr. 144. Gütersloh: CHE Centrum für Hochschulentwicklung gGmbH. Verfügbar unter https://www.che.de/wp-content/uploads/upload/CHE_AP144_QUEST_Entwicklung_und_Test_des_Fragebogens.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).

- Liebscher, D. & Kobes, A. (09.06.2010). *Beschwerdestelle und Beschwerdeverfahren nach § 13 AGG*. Berlin: Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_beschwerdestelle_und_beschwerdeverfahren.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff am: 28.12.2020).
- Maaz, K., Artelt, C., Brugger, P., Buchholz, S., Kühne, S., Leerhoff, H., Rauschenbach, T., Rockmann, U., Roßbach, H.-G., Schrader, J. & Seeber, S. (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. Verfügbar unter <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2020/pdf-dateien-2020/bildungsbericht-2020-barrierefrei.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016*. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Verfügbar unter http://www.sozialerhebung.de/download/21/Soz21_hauptbericht.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Morris-Lange, S. (2017). *Allein durch den Hochschulschunegel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund*. Berlin: Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH. Verfügbar unter https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Mai/SVR_FB_Hochschulschunegel.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Müller-Böling, D. (2000). *Die entfesselte Hochschule*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. Verfügbar unter https://www.che.de/download/entfesselte_hochschule-pdf/ (Zugriff am: 28.12.2020).
- Müller-Esterl, W. (2014). *Die autonome Universität – ein Erfolgsmodell?* IX. Symposium Hochschulreform, 18.11.2013, Goethe-Universität Frankfurt am Main. München: Hanns Martin Schleyer-Stiftung, Band 84.
- Multrus F., Majer, S., Bargel, T. & Schmidt, M. (Hg.) (2017). *Studiensituation und studentische Orientierungen. 13. Studierendensurvey an Universitäten und Fachhochschulen*. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Verfügbar unter https://www.soziologie.uni-konstanz.de/typo3temp/secure_downloads/101284/0/8foc2b692bbo60753beado44da8dfd2a4eb3a54e/Studierendensurvey_Ausgabe_13_Hauptbericht.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Pellert, A. (1999). *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Prognos AG (Hg.) (19.12.2011). *Checkliste „Diskriminierungsfreie Hochschule – mit Vielfalt Wissen schaffen“*. Verfügbar unter https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Diskriminierungsfreie_Hochschule/checkliste_diskriminierungsfreie_hochschule_20111219.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff am: 28.12.2020).

- Schleiff, E., Vorstand von UniWiND (November 2019). Betreuung von Promovierenden – ein modernes Selbstverständnis? In UnWiND e. V. (Hg.), *DUZ Special „10 Jahre UniWiND – Gemeinsam für den wissenschaftlichen Nachwuchs“*, S. 5. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH. Verfügbar unter <https://www.duz-special.de/media/baf43cd48414beeb49d9c0f10c201bffdc160028/6583c6fb90747766612422c2fd75761f0c1534ba.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Schlüter, A. & Winde, M. (Hg.) (2009). *Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive*, S. 30–65. (Reihe Positionen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft). Essen.
- Senger, U. (2017). Universitärer Kulturwandel – Klaus Landfried, Mitstreiter in Innovationsprojekten zur Personal- und Organisationsentwicklung von Hochschulen. In H. J. Schmidt (Hg.), *Engagement gehört zum Lebensinn. Gedenkschrift für Klaus Landfried*, S. 185–186. Kaiserslautern: Technische Universität Kaiserslautern.
- Senger, U. (2014): Diversity-Kompetenzen für die Hochschule. In C. Tomberger (Hg.), *Gender- und Diversity-Kompetenzen in Lehre und Beratung*, S. 35–52. (Reihe Hildesheimer Universitätschriften, Band 26). Hildesheim: Universitätsverlag.
- Senger, U. (2012a). Kompetenzorientierung in der Hochschuldidaktik: Von neuen Formaten hochschuldidaktischer Professionalisierung zur kompetenzorientierten Lehrqualitäts- und Hochschulentwicklung. In dies. (Hg.), *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen*, S. 22–61. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. (PAradigma-Doppelausgabe 2011/2012). Verfügbar unter http://www.zlf.uni-pasau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/SengerPAradigma2011_2012.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Senger, U. (Hg.) (2012b). *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre – Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen*. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. (PAradigma-Doppelausgabe 2011/2012) Verfügbar unter https://www.zlf.uni-passau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/3.5_PAradigma/SengerPAradigma2011_2012.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Senger, U. (Hg.) (2011). *Von der Doktorandenausbildung zur Personalentwicklung junger Forschender. Innovative Konzepte an deutschen Universitäten*. Mit einem Vorwort von Dr. Volker Meyer-Guckel, stellvertretender Generalsekretär des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, Band 4). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Senger, U. (2010). *Das Pilotzentrum Internationales Doktorandenforum. Erster Meilenstein hochschuldidaktischer Personal-, Organisations- und Hochschulentwicklung*. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Dr. h. c. Klaus Landfried, ehem. Präsident der Hochschulrektorenkonferenz. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, Band 1). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

- Senger, U., Robel, Y. & Logge, T. (Hg.) (2015). *Projektlehre im Geschichtsstudium. Verortungen, Praxisberichte und Perspektiven*. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Holger Fischer, Vizepräsident für Studium und Lehre der Universität Hamburg 2003 bis 2014. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, Band 5). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 260–303.
- Senger, U. & Vollmer, C. (Hg.) (2011). *Innovationsfeld Promovierendenerfassung in Deutschland*. Mit einem Grußwort von Prof. Dr. Annette Schavan, Bundesministerin für Bildung und Forschung. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, Band 3). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Senger, U. & Vollmer, C. (2010). *International promovieren in Deutschland. Studienergebnisse einer an 20 Hochschulen durchgeführten Online-Befragung*. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. Dr. h. c. Klaus Landfried, ehem. Präsident der Hochschulrektorenkonferenz. (Reihe Doktorandenbildung neu gestalten, Band 2). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Senger, U. (2009). Personalentwicklung junger Forschender – Doktoranden und Post-doktoranden. In A. Schlüter & M. Winde (Hg.), *Akademische Personalentwicklung. Eine strategische Perspektive*, S. 30–65. (Reihe Positionen des Stifterverbandes für die Deutsche Wissenschaft). Essen.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (o. J.). *Fellowships für Innovationen in der Hochschullehre*. Verfügbar unter <https://www.stifterverband.org/lehrfellowships> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (o. J.). Hochschulforum Digitalisierung. Verfügbar unter <https://hochschulforumdigitalisierung.de/> (Zugriff am: 28.12.2020)
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hg.) (o. J.). Wettbewerb Exzellente Lehre. Verfügbar unter <http://www.exzellente-lehre.de/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Stiftung Innovation in der Hochschullehre, Treuhandstiftung in Trägerschaft der Toepfer Stiftung gGmbH (Hg.) (o. J.). *Stiftung Innovation in der Hochschullehre*. Verfügbar unter <https://stiftung-hochschullehre.de/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Stroh, Astrid (24.03.2009): Neue Wege zum Studium. Statistisches Bundesamt. *STATMagazin*, März 2009, S. 1–4. Wiesbaden: Destatis/Statistisches Bundesamt. Verfügbar unter https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEMonografie_derivate_00001770/Bildung2009_03.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Toepfer Stiftung gGmbH (Hg.) (o. J.). *Lehreⁿ – das Bündnis für Hochschullehre. 2010–2020*. Verfügbar unter <https://lehrehochn.de/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Toepfer Stiftung gGmbH (Hg.) (2020). *Lernen im Hochschulzusammenhang. Lehreⁿ – das Bündnis für Hochschullehre 2010–2020*. Hamburg. Verfügbar unter https://lehrehochn.de/wp-content/uploads/2020/12/lehre_n_abschlusspublikation.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Universität Duisburg-Essen (Hg.) (o. J.). *KomDim. Zentrum für Kompetenzentwicklung für Diversity Management in Studium und Lehre an Hochschulen*. Verfügbar unter <https://www.komdim.de/> (Zugriff am: 28.12.2020).

- Universität Duisburg-Essen, KomDim (Hg.) (o. J.). Zeitschriftenreihe: Diversität konkret. Verfügbar unter <https://www.komdim.de/zeitschriftenreihe/> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Universitätsverband zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland (UniWiND) (Hg.) (o. J.). *Gemeinsam für den wissenschaftlichen Nachwuchs*. Verfügbar unter <https://www.uniwind.org/> und https://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Dokumente/1400305-Flyer_UniWind-dt_web.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Universitätsverband zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses in Deutschland (UniWiND) (Hg.) (November 2019). *DUZ Special „10 Jahre UniWiND – Gemeinsam für den wissenschaftlichen Nachwuchs“*. Berlin: DUZ Verlags- und Medienhaus GmbH. Verfügbar unter <https://www.duz-special.de/media/baf43cd48414beeb49d9c0f10c201bffdc160028/6583c6fb90747766612422c2fd75761f0c1534ba.pdf> (Zugriff am: 28.12.2020).
- Verbund Norddeutscher Universitäten (Bremen, Greifswald, Hamburg, Kiel, Lübeck, Oldenburg, Rostock) (Hg.) (Dezember 2014). *Sicherung der Studierbarkeit durch Qualitätsmanagement in Studium und Lehre*. Ein Projekt im Verbund Norddeutscher Universitäten. Abschlusspublikation. Greifswald. (Verbund-Materialien 26). Verfügbar unter https://www.uni-nordverbund.de/storages/uni-nordverbund/bilder/4_Qualitaets_sicherung/Projekt_Studierbarkeit/Projekt_Studierbarkeit_Verbund-Material_26_Onlineversion_5122014.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Verbund Norddeutscher Universitäten (Bremen, Greifswald, Hamburg, Kiel, Lübeck, Oldenburg, Rostock) (Hg.) (Januar 2012). *Sicherung der Studierbarkeit durch Qualitätsmanagement in Studium und Lehre*. Ein Projekt im Verbund Norddeutscher Universitäten. Bremen. (Verbund-Materialien 25). Verfügbar unter https://www.uni-nordverbund.de/storages/uni-nordverbund/bilder/4_Qualitaets_sicherung/Projekt_Studierbarkeit/Projektplan_Studierbarkeit.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Vollmar, M. (2019). *Neue Promovierendenstatistik. Analyse der ersten Erhebung 2017*. Statistisches Bundesamt | WISTA | 1 | 2019, S. 1–13. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2019/01/neue-promovierendenstatistik-012019.pdf;jsessionid=D8FEC22869A3D27AE8275673F615DB93.internet8712?__blob=publicationFile (Zugriff am: 28.12.2020).
- Vurgun, S., Dumpitak, C., Adams, A., Husmann, D., Kissling, C., Nickels, B., Schölzig, K., Schuchert, C. & Vasilov, V. (Februar 2019). *Kompetenzentwicklung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftlern. Fördern und Entwickeln*. Freiburg. UniWiND e. V. (UniWiND-Publikationen, Band 10). Verfügbar unter https://www.uniwind.org/fileadmin/user_upload/Publikationen/2019-UniWiND_Bd10_web.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Wild, E. & Esdar, W. (Juni 2014). *Eine heterogenitätsorientierte Lehr-/Lernkultur für eine Hochschule der Zukunft. Fachgutachten im Auftrag des Projekts nexus der Hochschulrektorenkonferenz*. Bonn. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Heterogenitaet.pdf (Zugriff am: 28.10.2020).

- Wissenschaftsrat (12.11.2010). *Empfehlungen zur Differenzierung der Hochschulen*. Lübeck. Verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/10387-10.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff am: 28.12.2020).
- Wissenschaftsrat (Hg.) (2008). *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium*. Köln. Verfügbar unter https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/8639-08.pdf?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff am: 28.12.2020).
- Zentrum für Qualitätssicherung und –entwicklung (ZQ) der Johannes Gutenberg-Universität Mainz & Prognos AG (01.11.2018). *Evaluation des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre). Ergebnisbericht über den Evaluationszeitraum 2013–2018*. Berlin/Mainz. Verfügbar unter https://www.qualitaetspakt-lehre.de/files/Ergebnisbericht_Evaluation_QPL_ZQ_Prognos_2018%20-%20barrierefrei.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Zervakis, P. (Dezember 2019). Die Begleitung des Wandels in der kompetenzorientierten Studiengangsgestaltung nach Bologna an den Hochschulen: Erfahrungen aus den Projekten nexus der Hochschulrektorenkonferenz. In Universität Hamburg (Hg.), *Lehre und Studium gemeinsam gestalten: Reflexionen zur Jahrestagung 2019 des Universitätskollegs*, Hamburg, S. 31–39. (Universitätskolleg-Schriften, Band 27). Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/04-News/Zervakis_Die_Begleitung_des_Wandels.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Zervakis, P. (2014). Karrierekompetenz – Anspruch und Wirklichkeit: Wissenschaftlich qualifizieren für den Arbeitsmarkt: Die Verbesserung der Kompetenzvermittlung als Herausforderung für die Hochschulen. *Zeitschrift für Beratung und Studium* 9, (2014) 3, S. 66–70. Verfügbar unter https://www.researchgate.net/publication/283725948_Karrierekompetenz_-_Anspruch_und_Wirklichkeit_Wissenschaftlich_qualifizieren_fur_den_Arbeitsmarkt_Die_Verbesserung_der_Kompetenzvermittlung_als_Herausforderung_fur_die_Hochschulen (Zugriff am: 28.12.2020).
- Zervakis, P. (2012). Vorwort. In U. Senger (Hg.), *Kompetenzorientierung in der Hochschullehre. Fachbezogene und interdisziplinäre Lehrinnovationen*. PAradigma-Doppelausgabe 2011/2012, S. 10–11. Universität Passau: Zentrum für Lehrerbildung und Fachdidaktik, vormals für Lehrerbildung, Fach- und Hochschuldidaktik. S. 22–61. Verfügbar unter http://www.zlf.uni-pasau.de/fileadmin/dokumente/einrichtungen/zlf/paradigma/Senger_PAradigma2011_2012.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Zervakis, P. (2011). Die Einheit von Forschung und Lehre als gelebte Realität. Warum die Debatte über gute Lehre Früchte trägt. In Hochschulrektorenkonferenz (HRK), Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre (Hg.), *Gute Lehre. Frischer Wind an deutschen Hochschulen. Projekt nexus – Konzepte und gute Praxis für Studium und Lehre*, S. 96–97. Bonn. Verfügbar unter https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Gute_Lehre_9.4_FREI_200_Hoch.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).
- Zervakis, P. & Bargel, T. (März 2015). *Flexibilisierung und Mobilität im Europäischen Hochschulraum*. Universität Konstanz. Verfügbar unter https://www.uni-heidelberg.de/md/journal/2016/01/konstanz_sammelband_09102015.pdf (Zugriff am: 28.12.2020).

Zervakis, P. & Mooraj, M. (2014). Der Umgang mit studentischer Heterogenität in Studium und Lehre. Chancen, Herausforderungen, Strategien und gelungene Praxisansätze aus den Hochschulen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 2014, S. 1–2. Verfügbar unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/222> (Zugriff am: 28.12.2020).

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Diversität und Kompetenzorientierung im dynamischen Spannungsfeld zwischen Studierfähigkeit und Studierbarkeit 144

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Anforderungen und Kompetenzen der Stufen 4 und 6 des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (EQR) 150

Tab. 2 Anforderungen und Kompetenzen der Stufen 4 und 6 des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen (DQR) 150

Tab. 3 Anforderungen und Kompetenzen der Bachelor-Ebene des Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse (HQR) 152

Autorinnen und Autor

Akademische Direktorin PD Dr. Ulrike Senger ist Privatdozentin für Hochschulbildung an der Technischen Universität Dortmund und Leiterin verschiedener Pilot-Einrichtungen und Innovationsprojekte zu Studium, Promotion, wissenschaftlicher Weiterbildung, lebenslangem Lernen und Hochschuldidaktik.

Dr. Peter Zervakis ist stellvertretender Leiter des Projekts „MODUS – Mobilität und Durchlässigkeit stärken: Anerkennung und Anrechnung an Hochschulen“, zuvor des Projekts „nexus – Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern“ in der Hochschulrektorenkonferenz (HRK).

Bettina Caspary ist Geschäftsführerin der Philosophischen Fakultät der Universität Passau und Mitglied des evangelischen Kirchenvorstands der Stadt Passau.