



Hamburg 03 07 2026

Akademische Souveränität – Empfehlungen zum Umgang mit generativer Künstlicher Intelligenz in der Hochschulbildung

IMPRESSUM

Akademische Souveränität – Empfehlungen zum Umgang mit generativer Künstlicher Intelligenz in der Hochschulbildung

Herausgeber

Wissenschaftsrat
Scheidtweilerstraße 4
50933 Köln
www.wissenschaftsrat.de
post@wissenschaftsrat.de

Drucksachennr.

DOI: <https://doi.org/10.25358/1234567890>

Lizenzhinweis

4.0 International
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de.

CC BY-SA

KI-Hinweis: Bei der Erarbeitung dieses Textes wurden KI-Modelle verwendet. Die Letztverantwortung durch den Wissenschaftsrat ist sichergestellt.

Veröffentlicht

Köln, Juli 2026

Nachbildung zu Studienzwecken.

Das vorliegende Dokument demonstriert die Leistungsfähigkeit generativer KI.

Es besteht keinerlei Verbindung zum Wissenschaftsrat.

Titel, Stil und Duktus wurden zu Demonstrationszwecken nachgebildet.

Alle Namen, Quellenangaben und Kennziffern können fiktiv sein.

Verantwortlich: Prof. Dr. Simon Nestler, Prof. Nestler Akademie GmbH,

Moritzstraße 19, 85049 Ingolstadt, <https://nestler-akademie.de>

h Bedingungen

INHALT

	Vorbemerkung	6
	Kurzfassung	8
A.	Anlass, Gegenstand und Begriffe	13
A.I	Anlass und Auftrag	13
I.1	Anlass	13
I.2	Auftrag, Vorgehen und frühere Befassungen	14
A.II	Gegenstand des Papiers und Abgrenzungen	16
II.1	Gegenstand	16
II.2	Abgrenzungen	16
A.III	Begriffsbestimmungen	18
A.IV	Adressaten	20
B.	Diagnose: Hochschulbildung im Zeichen generativer Künstlicher Intelligenz	21
B.I	Zur transformativen Dimension generativer Künstlicher Intelligenz	21
I.1	Befund: Eine Basistechnologie erreicht den Kern der Hochschulbildung	21
I.2	Abgrenzung: Was die gegenwärtige Entwicklung von früheren Technologieschüben unterscheidet	22
B.II	Spannungsfelder der Hochschulbildung unter den Bedingungen generativer KI	24
II.1	Individualisierung vs. Standardisierung	24
II.2	Entlastung vs. Kompetenzerosion	24
II.3	Teilhabe vs. Ungleichheit	25
II.4	Produktivität vs. Integrität	26
II.5	Innovationsfähigkeit vs. Abhängigkeit	26
II.6	Vielfalt vs. Homogenisierung	27
B.III	Regelbare und dauerhaft zu gestaltende Spannungsfelder	29
C.	Leitidee: Akademische Souveränität	31
C.I	Begriff, Abgrenzung und Begründung	32
I.1	Begriffsbestimmung	32
I.2	Abgrenzung von verwandten Begriffen	33
I.3	Normative Grundlagen und Traditionslinien	34
C.II	Die Leitidee als Prüfmaßstab	36
II.1	Vier Prüfkriterien	36
II.2	Ordnungsleistung für die Spannungsfelder	36
II.3	Geltung und Grenzen des Maßstabs	37
D.	Handlungsfelder: Analysen und Empfehlungen	38
D.I	KI-Kompetenz der Studierenden systematisch aufbauen	41
I.1	Ausgangslage	41
I.2	Empfehlungen	42
I.3	Risiken und Grenzen	43
D.II	Lehrende didaktisch qualifizieren und entlasten	45
II.1	Ausgangslage	45
II.2	Empfehlungen	45

D.III	Curricula fortschreiben und den nicht delegierbaren Kompetenzkern bestimmen	48
III.1	Ausgangslage	48
III.2	Empfehlungen	49
III.3	Offene Fragen	50
D.IV	Das Prüfungswesen valide und rechtssicher umgestalten	52
IV.1	Ausgangslage und Problemstellung	52
IV.2	Empfehlungen	53
IV.3	Abwägungen	54
D.V	Eine Kultur der Transparenz und akademischen Integrität stärken	56
V.1	Ausgangslage	56
V.2	Empfehlungen	56
D.VI	KI-freie Lern- und Prüfungsräume sichern	59
VI.1	Ausgangslage	59
VI.2	Empfehlungen	59
VI.3	Risiken und offene Fragen	60
D.VII	Strategie- und Governancefähigkeit der Hochschulen ausbauen	62
VII.1	Ausgangslage	62
VII.2	Empfehlungen	62
D.VIII	Diskriminierungsfreien Zugang zu leistungsfähigen Werkzeugen schaffen	65
VIII.1	Ausgangslage	65
VIII.2	Empfehlungen	65
VIII.3	Abwägungen und offene Fragen	66
D.IX	Den Rechtsrahmen klären und länderübergreifend fortentwickeln	68
IX.1	Ausgangslage	68
IX.2	Empfehlungen	68
D.X	Die Transformation auskömmlich finanzieren und wissenschaftlich begleiten	71
X.1	Ausgangslage	71
X.2	Empfehlungen	71
X.3	Offene Fragen	73
E.	Fazit und Ausblick	74
E.I	Gesamtbotschaft	74
E.II	Beobachtungsfelder	76
E.III	Mittelfristige Fragen und Fortschreibung	78
	Anhang	79
Anhang A:	Technischer Sachstand	80
A.1	Funktionsweise und Eigenschaften generativer Sprachmodelle	80
A.2	Systemtypen und Bereitstellungsformen	80
Anhang B:	Datenlage	81
B.1	Verbreitung und Nutzung	81
B.2	Wirkungen auf Produktivität und Lernen	81
B.3	Detektion und Integritätssicherung	81
B.4	Grenzen der Datenlage	82
Anhang C:	Rechtsrahmen sowie Maßnahmen und Förderprogramme von Bund und Ländern	83

C.1	Rechtlicher Rahmen	83
C.2	Koordinierung und Empfehlungen anderer Akteure	83
C.3	Maßnahmen und Förderprogramme von Bund und Ländern	83
	Verzeichnisse	85
	Abkürzungsverzeichnis	85
	Literaturverzeichnis	86
	Mitwirkende	88
	Mitglieder und Gäste der Arbeitsgruppe „Generative Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung“	88

Vorbemerkung

Mit der breiten Verfügbarkeit generativer Systeme Künstlicher Intelligenz (KI) hat sich das Verhältnis von Technologie und Hochschulbildung innerhalb weniger Jahre grundlegend verändert. Anders als frühere Digitalisierungsschübe greifen diese Systeme unmittelbar in jene Tätigkeiten ein, die den Kern akademischer Bildung ausmachen – das Verfassen von Texten, das Lösen von Aufgaben, das Strukturieren von Wissen, das Programmieren und Argumentieren. Ihre Nutzung ist inzwischen hochschulischer Alltag, während die institutionelle, curriculare und rechtliche Einordnung vielerorts noch aussteht. Die erste, überwiegend reaktive Phase des hochschulischen Umgangs mit generativer KI ist damit an ihr Ende gekommen; zugleich droht sich ein Flickenteppich divergierender Einzelregelungen zu verfestigen, der Rechtsunsicherheit erzeugt und die Vergleichbarkeit von Studienleistungen beeinträchtigt. Vor diesem Hintergrund hat sich der Wissenschaftsrat aus eigener Initiative mit der Frage befasst, unter welchen Bedingungen, mit welchen Zielen und in welcher Verantwortungsverteilung generative KI in Studium, Lehre und Prüfungswesen Verwendung finden sollte.

Der Wissenschaftsrat knüpft damit an frühere Befassungen an, in denen die digitale Transformation des Wissenschaftssystems aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt wurde, namentlich an die Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium, das Positionspapier zum Wandel in den Wissenschaften durch datenintensive Forschung, die Perspektiven der Informatik in Deutschland sowie die Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems.¹ Die dort entwickelten Leitideen bleiben gültig; sie bedürfen jedoch angesichts der spezifischen Eigenschaften generativer KI einer eigenständigen Fortschreibung für den Bereich der Hochschulbildung.

Zur Vorbereitung der vorliegenden Empfehlungen hat der Wissenschaftsrat im Jahr 2025 eine Arbeitsgruppe eingesetzt, in der auch externe Sachverständige aus Hochschuldidaktik, Informatik, Bildungsforschung, Prüfungsrecht und Studierendenschaft mitgewirkt haben, denen der Wissenschaftsrat ausdrücklich dankt. Die Arbeitsgruppe hat die verfügbare empirische Evidenz, die rechtlichen Rahmenseetzungen auf europäischer, Bundes- und Landesebene sowie einschlägige Stellungnahmen anderer Akteure ausgewertet und Anhörungen mit Vertreterinnen und Vertretern von Hochschulen, Fachgesellschaften, Studierendenschaften und Ländern durchgeführt.

Die Empfehlungen behandeln die Hochschulbildung – das Zusammenwirken von Studium, Lehre und Prüfungswesen – an allen Hochschularten und grundsätzlich in allen Fächern. Nicht behandelt werden mehrere angrenzende Themenfelder: die Nutzung generativer KI im Forschungsprozess, im Publikationswesen und in der Begutachtung, die den

¹ Vgl. Wissenschaftsrat (2022): Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium (Drs. 9848-22), Köln; Wissenschaftsrat (2020): Zum Wandel in den Wissenschaften durch datenintensive Forschung (Drs. 8667-20), Köln; Wissenschaftsrat (2020): Perspektiven der Informatik in Deutschland (Drs. 8675-20), Köln; Wissenschaftsrat (2021): Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland (Drs. 8834-21), Köln.

Regelwerken guter wissenschaftlicher Praxis und den einschlägigen Befassungen der Förderorganisationen vorbehalten bleibt; die Weiterentwicklung der KI-Forschung und der einschlägigen Studienangebote selbst, zu der auf die Perspektiven der Informatik in Deutschland verwiesen wird; eine infrastrukturpolitische Gesamtbetrachtung von Rechenkapazitäten und Modellentwicklung, die gesonderten Befassungen vorbehalten bleibt; der Umgang der allgemeinbildenden Schulen mit generativer KI, der in die Zuständigkeit der Kultusseite fällt; sowie der Einsatz von KI-Systemen in der Hochschulverwaltung ohne unmittelbaren Prüfungsbezug. Das Papier versteht sich als Orientierungsrahmen, nicht als Detailregelung: Es formuliert Leitlinien und Handlungsdimensionen, deren fachspezifisch differenzierte Ausgestaltung Aufgabe der Hochschulen und ihrer Fächer bleibt.

Der Wissenschaftsrat ist sich bewusst, dass er zu einem Gegenstand Stellung nimmt, dessen technische Entwicklung nicht abgeschlossen ist und dessen empirische Erforschung erst begonnen hat. Er hat sich gleichwohl bewusst für eine Positionierung zum jetzigen Zeitpunkt entschieden: Die Weichenstellungen der kommenden Jahre – in Curricula, Prüfungsordnungen, Infrastrukturen und Rechtsrahmen – werden die Hochschulbildung auf lange Sicht prägen und sollten nicht dem Zufall unkoordinierter Einzelentscheidungen überlassen bleiben.

Der Wissenschaftsrat hat die vorliegenden Empfehlungen am 3. Juli 2026 in Hamburg verabschiedet.

Kurzfassung

Der Wissenschaftsrat spricht sich dafür aus, den Umgang mit generativer Künstlicher Intelligenz (KI) in der Hochschulbildung von der bisherigen, überwiegend reaktiven Einzelfallregelung zu einer strategischen, curricular und prüfungsrechtlich abgesicherten Gesamtgestaltung fortzuentwickeln und diese Gestaltung an der Leitidee der akademischen Souveränität auszurichten. Weder ein Verbot generativer KI in Studium und Lehre noch ihre unbegrenzte Freigabe wird der Lage gerecht; die Aufgabe besteht darin, Regelung, Infrastruktur und Bildungskultur so aufeinander zu beziehen, dass die Chancen der Technologie erschlossen und ihre Risiken beherrschbar gehalten werden – in geteilter Verantwortung von Hochschulen, Fachgesellschaften, Ländern, Bund und Koordinierungsinstanzen.

Diagnose

Generative KI hat innerhalb weniger Jahre eine Verbreitung in Studium und Lehre erreicht, die in der Geschichte hochschulbezogener Technologien ohne Beispiel ist: Nutzen im Frühjahr 2023 rund 63 % der Studierenden KI-basierte Werkzeuge für ihr Studium, waren es im Jahr 2025 bereits rund 92 %. Die Hochschulen sind damit nicht mit einer Technologie konfrontiert, deren Einführung sie steuern könnten, sondern mit einer Nutzungsrealität, die der institutionellen Befassung vorausgeeilt ist. Von früheren Digitalisierungsschüben unterscheidet sich die Entwicklung kategorial: Generative Systeme verändern nicht nur die Distribution und Organisation von Wissen, sondern erzeugen die Produkte, an denen Kompetenz bislang abgelesen wurde – Texte, Argumentationen, Berechnungen, Programmcode –, in erheblicher Qualität selbst. Damit gerät die Validität etablierter Nachweisformen in Frage; zugleich hat sich softwaregestützte Detektion als nicht hinreichend zuverlässig erwiesen, um prüfungsrechtliche Entscheidungen zu tragen.

Die Wirkungen der Technologie lassen sich nicht auf eine Summe von Vorteilen und Nachteilen verrechnen; Chancen und Risiken sind systematisch miteinander verschränkt. Das Papier beschreibt diese Verschränkung anhand von sechs Spannungsfeldern: Individualisierung des Lernens gegen Standardisierung der Maßstäbe; Entlastung von Routinetätigkeiten gegen Erosion der Kompetenzen, deren Aufbau durch eben diese Tätigkeiten miterfolgte; erweiterte Teilhabe gegen neue, sozial vermittelte Ungleichheit des Zugangs und des Nutzens; Produktivität gegen die Integrität des Leistungs- und Prüfungswesens; Innovationsfähigkeit gegen strukturelle Abhängigkeit von wenigen, überwiegend außereuropäischen Anbietern; Erweiterung der Perspektivenvielfalt gegen Homogenisierung dessen, was als gute Erklärung, angemessene Lösung oder gelungener Text gilt. Einige dieser Spannungsfelder sind einer Regelung zumindest teilweise zugänglich, andere sind dauerhaft zu gestalten, weil in ihnen die Frage verhandelt wird, was akademische Bildung unter Bedingungen generativer KI ausmacht. Hinzu tritt eine erhebliche Varianz der bislang ent-

standenen Regelwerke, die für Studierende wie Lehrende Rechtsunsicherheit erzeugt und die Vergleichbarkeit von Studienleistungen zu beeinträchtigen droht.

Leitidee

Der Wissenschaftsrat legt seinen Empfehlungen die Leitidee der akademischen Souveränität zugrunde. Sie bezeichnet die Fähigkeit der an Hochschulbildung beteiligten Personen und Institutionen, über den Einsatz generativer KI selbstbestimmt, urteilsfähig und verantwortlich zu entscheiden: Souverän ist danach, wer über Einsatz und Nichteinsatz generativer KI informiert, frei und nach eigenen fachlichen Maßstäben entscheiden kann. Die Leitidee entfaltet sich auf drei aufeinander verwiesenen Ebenen – der individuellen Urteils- und Handlungsfähigkeit von Studierenden und Lehrenden, der institutionellen Gestaltungshoheit der Hochschulen und ihrer Fächer sowie der systemischen Unabhängigkeit des Wissenschaftssystems – und wird über vier kumulativ geltende Prüfkriterien operationalisiert: Befähigung (trägt eine Maßnahme zum eigenständigen Aufbau und Erhalt der maßgeblichen Kompetenzen bei?), Wahlfreiheit (erhält sie die reale Möglichkeit, generative KI zu nutzen und auf sie zu verzichten?), Transparenz (macht sie den Einsatz sichtbar und regelbar?) und Unabhängigkeit (vermeidet sie einseitige, schwer revidierbare Abhängigkeiten und sichert sie diskriminierungsfreien Zugang?). Aus dem Kriterium der Befähigung folgt das Delegationsprinzip: Die Delegation einer Tätigkeit an generative KI ist dort unbedenklich, wo die zugrunde liegende Kompetenz bereits aufgebaut ist oder nach fachlicher Entscheidung nicht mehr zum verpflichtenden Kompetenzkern gehört; sie ist dort problematisch, wo sie den Aufbau eben dieser Kompetenz verhindert. In Zweifelsfällen gebührt der Erhaltung von Urteils- und Entscheidungsfähigkeit der Vorrang vor kurzfristigen Effizienz- und Komfortgewinnen.

Kernempfehlungen

Aus Diagnose und Leitidee leitet der Wissenschaftsrat zehn Handlungsfelder ab, deren Empfehlungen sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- **KI-Kompetenz der Studierenden:** Die Hochschulen sollten KI-Kompetenz – Funktionsverständnis, Bewertungs- und Validierungsfähigkeit, Regelkenntnis und fachliche Urteilsfähigkeit – als Querschnittsziel aller Studiengänge curricular verankern. Kurzfristig sollten alle Studienanfängerinnen und Studienanfänger ein gestuftes, anrechenbares Grundlagenangebot erhalten; mittelfristig ist der Kompetenzaufbau in die Fachmodule zu integrieren, wo er an fachlichen Gegenständen geübt wird. Die Länder werden gebeten zu prüfen, ob der Vermittlungsauftrag in den Landeshochschulgesetzen abzubilden ist; die Studierenden sind an der Angebotsentwicklung zu beteiligen.
- **Qualifizierung und Entlastung der Lehrenden:** Ob generative KI Lernprozesse unterstützt oder verflacht, entscheidet sich wesentlich an der didaktischen Einbettung. Die Hochschulen sollten die KI-bezogene Qualifizierung aller Lehrenden – ausdrücklich einschließlich der Lehrbeauftragten und des wissenschaftlichen Mittelbaus – als regelhaften Bestandteil der Personalentwicklung organisieren und didaktische Entwicklungsarbeit in Berufungsverfahren, Leistungsbewertung und durch anrechenbare Entwicklungszeiten anerkennen. Die Länder werden gebeten zu prüfen, ob die Lehrver-

pflichtungsverordnungen Zeiten didaktischer Weiterentwicklung angemessen abbilden; Förderprogramme sollten den Transfer erprobter Konzepte in die Breite unterstützen.

- **Curricula und nicht delegierbarer Kompetenzkern:** Die Fakultäten und Fachbereiche sollten die Qualifikationsziele aller Studiengänge daraufhin überprüfen, welche Kompetenzen zum nicht delegierbaren Kern gehören, welche Tätigkeiten künftig in Verbindung mit generativer KI ausgeübt werden und welche neuen Kompetenzen hinzukommen. Den Fachgesellschaften kommt eine Schlüsselrolle zu: Sie werden gebeten, fachspezifische Orientierungsrahmen zu erarbeiten, die den Kompetenzkern ihres Faches, die fachbezogene KI-Kompetenz und fachangemessene Lehr- und Prüfungsformen beschreiben; Förderorganisationen und Stiftungen werden gebeten zu prüfen, wie diese Arbeit unterstützt werden kann. Die Bestimmung des Kerns ist regelmäßig – bei wesentlichen technologischen Veränderungen auch anlassbezogen, spätestens mit jeder Reakkreditierung – zu revidieren.
- **Prüfungswesen:** Der Wissenschaftsrat spricht sich für eine planvolle Neujustierung des Prüfungsgeschehens aus, die an den Kompetenzzielen ansetzt: Der Nachweis des nicht delegierbaren Kompetenzkerns gehört in kontrollierte Formate; unkontrollierte Formate bleiben unverzichtbar, sollten aber die Kompetenz zur reflektierten KI-Nutzung mitprüfen. Abschlussarbeiten sollten regelhaft durch ein Kolloquium und prozessbegleitende Betreuung abgesichert werden. Von einem flächendeckenden Einsatz von Detektionssoftware als Grundlage prüfungsrechtlicher Entscheidungen rät der Wissenschaftsrat ab. Die Länder werden gebeten, die prüfungsrechtlichen Grundlagen zu klären und den Mehraufwand valider Formate im Kapazitäts- und Lehrverpflichtungsrecht abzubilden; andernfalls ginge der Mehraufwand der Umgestaltung dauerhaft zulasten der Lehrenden.
- **Kultur der Transparenz und Integrität:** An die Stelle divergierender Einzelregelungen sollte an jeder Hochschule eine hochschulweite Rahmenregelung treten, die Begriffe, Grundsätze und standardisierte, pauschalierende und ehrlich ausfüllbare Deklarationsformen bestimmt. Regelkonforme, offengelegte Nutzung darf keine Bewertungsnachteile nach sich ziehen; täuschungsrelevant ist die Verletzung der jeweils geltenden Regeln – sei es die Nutzung entgegen einem ausgewiesenen Ausschluss, sei es die unterlassene oder unwahre Offenlegung zulässiger Nutzung. Die Lehrenden sollten ihre eigenen Nutzungspraktiken offenlegen; die Studierenden sind ihrerseits gefordert, die Offenlegungsregeln als Teil wissenschaftlicher Redlichkeit anzunehmen und die eröffneten Kompetenz- und Übungsangebote im eigenen Bildungsinteresse zu nutzen.
- **KI-freie Lern- und Prüfungsräume:** Räume, in denen eigenständiges Denken, Schreiben, Rechnen und Urteilen aufgebaut und nachgewiesen wird, sind keine nostalgischen Reservate, sondern die Voraussetzung souveräner Nutzung. Die Hochschulen und ihre Fächer sollten KI-freie Phasen zweckgebunden dort verankern, wo der nicht delegierbare Kompetenzkern aufgebaut oder nachgewiesen wird – namentlich in der Studieneingangsphase, in ausgewiesenen Übungsformaten und in kontrollierten Prüfungsanteilen –, sie transparent begründen und, wo sie für den Nachweis konstitutiv sind, durch kontrollierte Bedingungen tatsächlich sichern. Flächendeckende Verbote außerhalb begründeter Zonen sind zu vermeiden.

- **Strategie und Governance:** Die Hochschulleitungen sollten den Umgang mit generativer KI als strategische Gesamtaufgabe organisieren: mit einer regelmäßig fortgeschriebenen, statusgruppenübergreifend – ausdrücklich unter Beteiligung der Studierenden – entwickelten Rahmenstrategie, klaren Zuständigkeiten und Revisionsroutinen, einem datenschutzkonformen Monitoring als Entscheidungsgrundlage und geordneten Verfahren für Konfliktfälle. Kleinere Einrichtungen sollten Verbundlösungen nutzen, die Strategieentwicklung, Rechtsexpertise und Beschaffung hochschulübergreifend bündeln; die Länder sollten Strategiefähigkeit ressourcenseitig ermöglichen, statt sie durch kleinteilige Vorgaben zu ersetzen.
- **Diskriminierungsfreier Werkzeugzugang:** Alle Studierenden und Lehrenden sollten einen institutionell verantworteten, datenschutzkonformen und leistungsfähigen Grundzugang zu generativen Werkzeugen erhalten, der nicht von ihrer wirtschaftlichen Lage abhängt. Beschaffung, Rechtsprüfung und Betrieb sollten in landesweiten Diensten oder Verbänden gebündelt werden; der Bund wird gebeten zu prüfen, wie länderübergreifende Bereitstellungsstrukturen unterstützt werden können. Bund und Länder sollten die Förderung offener, wissenschaftsgetragener Modelle als Beitrag zur Unabhängigkeit des Gesamtsystems fortführen; Verträge und Integrationen sind so zu gestalten, dass Anbieterwechsel möglich bleiben.
- **Rechtsrahmen:** Die Länder werden gebeten zu prüfen, ob die Landeshochschulgesetze um klarstellende Grundlagen zu Hilfsmittelregelungen, Deklarationspflichten, den Begriffen der Eigenständigkeit und der Täuschung sowie zu neuen Prüfungsformaten ergänzt werden sollten. Um der Zersplitterung entgegenzuwirken, sollten KMK und HRK einen gebündelten Verständigungsprozess über gemeinsame Begriffe, Mindeststandards und Musterregelungen führen, in den auch die Gegenstände der übrigen Handlungsfelder – Kompetenzbegriffe, Musterformulierungen für Prüfungsordnungen, Kennzeichnungsstandards – eingehen. Der Bund wird gebeten, die Anforderungen der KI-Verordnung für die Hochschulbildung praktikabel zu konkretisieren und die urheberrechtlichen Rahmenbedingungen zu prüfen. Als Regelungstechnik empfiehlt der Wissenschaftsrat lernfähige Instrumente: Experimentier- und Evaluationsklauseln statt detaillierter Dauerregelungen.
- **Finanzierung und wissenschaftliche Begleitung:** Werkzeugzugang, Qualifizierung und Prüfungsreform sind Daueraufgaben und aus verstetigten Mitteln zu finanzieren; befristete Programme eignen sich für den Anschlag, nicht für den Betrieb. Bund und Länder werden gebeten zu prüfen, wie die Transformation im Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken ausdrücklich verankert werden kann; die Länder bleiben in der Pflicht, die Grundfinanzierung den erweiterten Aufgaben anzupassen. Förderorganisationen und Bund sollten Längsschnittstudien, vergleichende Untersuchungen und geteilte Erhebungsinstrumente gezielt fördern; auf der Systemebene ist eine regelmäßige, hochschulübergreifende Berichterstattung zu Nutzung, Regelungsstand und Evidenz zu etablieren.

Gesamtarchitektur der Verantwortung

Die Empfehlungen sind als Verantwortungsarchitektur angelegt: Die Hochschulen tragen die Gestaltungsverantwortung, werden hierfür aber nicht allein in die Pflicht genommen.

Jedem Gestaltungsauftrag an die Hochschulen stehen Ermöglichungsaufträge zur Seite – fachliche Orientierungsrahmen der Fachgesellschaften, rechtliche Klarstellungen und auskömmliche Finanzierung durch die Länder, überregionale Strukturen und die Konkretisierung des Unionsrechts durch den Bund, Koordinierung durch HRK und KMK. Der Wissenschaftsrat unterstreicht, dass die Aufträge an die Hochschulen ohne die zugehörigen Rechts- und Finanzierungsaufträge nicht referiert werden können, ohne das Gesamtbild zu verzerren. Das Zeitfenster für eine planvolle Gestaltung ist begrenzt; die Weichenstellungen sollten jetzt erfolgen – nicht in der Erwartung abschließender Lösungen, sondern mit dem Ziel, Strukturen zu schaffen, die unter fortbestehender Unsicherheit begründete und revidierbare Entscheidungen ermöglichen. Der Wissenschaftsrat wird die Entwicklung weiter beobachten und behält sich eine erneute Befassung vor.

A. Anlass, Gegenstand und Begriffe

A.1 ANLASS UND AUFTRAG

I.1 Anlass

Mit der breiten öffentlichen Verfügbarkeit generativer Systeme Künstlicher Intelligenz (KI) seit Ende des Jahres 2022 hat sich das Verhältnis von Technologie und Hochschulbildung in kurzer Zeit grundlegend verändert. Während digitale Werkzeuge in Studium und Lehre über Jahrzehnte hinweg vor allem als Infrastruktur der Distribution, Kommunikation und Organisation wirksam wurden, greifen generative KI-Systeme unmittelbar in jene Tätigkeiten ein, die den Kern akademischer Bildung ausmachen: das Verfassen von Texten, das Lösen von Aufgaben, das Strukturieren von Wissen, das Programmieren, Übersetzen und Argumentieren. Damit ist eine qualitativ neue Lage entstanden, die sich von früheren Digitalisierungsschüben kategorial unterscheidet.

Die Nutzung dieser Systeme ist inzwischen kein Randphänomen mehr, sondern hochschulischer Alltag. Nach einer bundesweiten Längsschnitterhebung gaben im Jahr 2025 rund 92 % der befragten Studierenden an, KI-basierte Werkzeuge für ihr Studium zu nutzen; im Jahr 2023 hatte dieser Anteil noch bei 63 % gelegen.¹² Zugleich hat sich die Nutzungsintensität deutlich erhöht: Mehr als ein Viertel der Befragten verwendet entsprechende Werkzeuge nach eigener Auskunft sehr häufig. Die Verbreitung erfolgt dabei je nach Fach, Studienphase und Einrichtung in unterschiedlichem Ausmaß; von einer flächendeckenden Durchdringung des Studienalltags ist gleichwohl auszugehen. Hinzu kommt, dass generative Funktionen zunehmend in Standardsoftware, Suchdienste und Lernplattformen integriert werden, sodass sich ihre Nutzung einer bewussten Entscheidung – und damit auch einer einfachen Regulierung – teilweise entzieht.

Vor diesem Hintergrund sind zentrale Funktionsbedingungen der Hochschulbildung berührt. Das betrifft zunächst das Prüfungswesen: Unbeaufsichtigte schriftliche Prüfungsformate, insbesondere Haus- und Abschlussarbeiten, beruhen auf der Annahme, dass die eingereichte Leistung eigenständig erbracht wurde. Diese Annahme ist unter den Bedingungen generativer KI nicht mehr ohne Weiteres verlässlich zu prüfen; zugleich haben sich softwaregestützte Detektionsverfahren als nicht hinreichend zuverlässig erwiesen. Betroffen sind darüber hinaus die Kompetenzziele von Studiengängen, da sich die Anforderungen des Beschäftigungssystems ebenso verschieben wie die Frage, welche Fähigkeiten Studierende künftig eigenständig – auch ohne technische Unterstützung – beherrschen müssen. Nicht zuletzt berührt die Entwicklung das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden sowie die Glaubwürdigkeit hochschulischer Abschlüsse insgesamt.

¹² Vgl. von Garrel, J.; Mayer, J.; Mühlfeld, M. (2023): Künstliche Intelligenz im Studium. Eine quantitative Befragung von Studierenden zur Nutzung von ChatGPT & Co., Darmstadt, sowie von Garrel, J.; Mayer, J. (2025): Künstliche Intelligenz im Studium. Eine quantitative Längsschnittstudie zur Nutzung KI-basierter Tools durch Studierende (2023 & 2025), Darmstadt. In der zweiten Erhebungswelle (4.910 Befragte aus 395 Hochschulen) gaben 91,6 % eine Nutzung KI-basierter Tools für das Studium an (2023: 63,2 %).

Zu dieser hochschulinternen Dynamik tritt ein veränderter regulatorischer Rahmen. Mit der Verordnung (EU) 2024/1689 (KI-Verordnung, AI Act) liegt erstmals ein unionsrechtlicher Rechtsrahmen für Künstliche Intelligenz vor, dessen Pflichten gestuft wirksam werden; die Anforderungen an KI-Kompetenz der Nutzerinnen und Nutzer gelten bereits seit Februar 2025 und betreffen auch Hochschulen als Betreiber von KI-Systemen.¹³ Auf Landesebene sind erste hochschul- und prüfungsrechtliche Anpassungen erfolgt oder in Vorbereitung, allerdings in erheblicher Varianz. Auf der Ebene der einzelnen Hochschulen ist eine Vielzahl von Leitlinien, Handreichungen und Eigenständigkeitserklärungen entstanden, die sich in Reichweite, Verbindlichkeit und Begrifflichkeit deutlich unterscheiden. Es besteht somit die Gefahr, dass sich ein Flickenteppich von Einzellösungen verfestigt, der für Studierende wie Lehrende Rechtsunsicherheit erzeugt und die Vergleichbarkeit von Studienleistungen beeinträchtigt.

Der Wissenschaftsrat konstatiert, dass die erste, überwiegend reaktive Phase des hochschulischen Umgangs mit generativer KI an ihr Ende gekommen ist. Die Frage lautet nicht mehr, ob generative KI in Studium und Lehre Verwendung findet, sondern unter welchen Bedingungen, mit welchen Zielen und in welcher Verantwortungsverteilung dies geschieht. Eine Positionierung ist gerade jetzt erforderlich, weil die Hochschulen von der situativen Einzelfallregelung zu einer strategischen, curricular und prüfungsrechtlich abgesicherten Gesamtgestaltung übergehen müssen – und weil die hierfür erforderlichen Weichenstellungen von Bund, Ländern und Hochschulen gemeinsam vorgenommen werden sollten, bevor sich suboptimale Strukturen dauerhaft etablieren.

1.2 Auftrag, Vorgehen und frühere Befassungen

Der Wissenschaftsrat hat sich aus eigener Initiative mit dem Umgang mit generativer KI in der Hochschulbildung befasst. Er knüpft damit an frühere Befassungen an, in denen die digitale Transformation des Wissenschaftssystems bereits aus unterschiedlichen Perspektiven behandelt wurde. Zu nennen sind insbesondere die Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium, die den strategischen Rahmen für die hochschulische Digitalisierung entwickelt haben,¹⁴ das Positionspapier zum Wandel in den Wissenschaften durch datenintensive Forschung,¹⁵ die Perspektiven der Informatik in Deutschland¹⁶ sowie die Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems.¹⁷ Die dort entwickelten Leitideen – namentlich die Verbindung von Strategieentwicklung, Kompetenzaufbau und bedarfsgerechter Infrastruktur – bleiben gültig; sie bedürfen jedoch angesichts der spezifischen Eigenschaften generativer KI einer eigenständigen Fortschreibung für den Bereich der Hochschulbildung.

Zur Vorbereitung hat der Wissenschaftsrat eine Arbeitsgruppe unter Mitwirkung externer Sachverständiger eingesetzt (vgl. Vorbemerkung). Die Arbeitsgruppe hat vorliegende empirische Studien, rechtliche Rahmensetzungen und einschlägige Stellungnahmen anderer

¹³ Verordnung (EU) 2024/1689 des Europäischen Parlaments und des Rates vom 13. Juni 2024 (KI-Verordnung); die Pflichten zur KI-Kompetenz nach Art. 4 gelten seit dem 2. Februar 2025, weitere Pflichten werden gestuft bis 2026/2027 wirksam.

¹⁴ Vgl. Wissenschaftsrat (2022): Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium, a. a. O. (Anm. 1).

¹⁵ Vgl. Wissenschaftsrat (2020): Zum Wandel in den Wissenschaften durch datenintensive Forschung, a. a. O. (Anm. 1).

¹⁶ Vgl. Wissenschaftsrat (2020): Perspektiven der Informatik in Deutschland, a. a. O. (Anm. 1).

¹⁷ Vgl. Wissenschaftsrat (2021): Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland, a. a. O. (Anm. 1).

Akteure ausgewertet und Anhörungen durchgeführt. Das Papier ist als Orientierungsrahmen angelegt, nicht als Detailregelung: Die fachspezifisch differenzierte Ausgestaltung der formulierten Leitlinien und Handlungsdimensionen bleibt Aufgabe der Hochschulen und ihrer Fächer.

A.II GEGENSTAND DES PAPIERS UND ABGRENZUNGEN

II.1 Gegenstand

Gegenstand des vorliegenden Papiers ist der Umgang mit generativer Künstlicher Intelligenz in der Hochschulbildung, verstanden als das Zusammenwirken von Studium, Lehre und Prüfungswesen an den Hochschulen in Deutschland. Das Papier behandelt erstens die Ebene des Lehrens und Lernens, d. h. den Einsatz generativer KI durch Studierende und Lehrende in Lehrveranstaltungen, beim Selbststudium und in der Betreuung. Es behandelt zweitens die Ebene der Kompetenzziele und Curricula, d. h. die Frage, welche fachlichen und überfachlichen Kompetenzen – einschließlich der KI-Kompetenz selbst – Studiengänge künftig vermitteln sollten und wie Curricula und Modulbeschreibungen entsprechend weiterzuentwickeln sind. Es behandelt drittens die Ebene des Prüfungswesens, d. h. die Gestaltung, Rechtssicherheit und Qualitätssicherung von Prüfungsformaten unter den Bedingungen generativer KI. Viertens schließlich behandelt es die institutionellen und systemischen Rahmenbedingungen: Strategie und Governance der Hochschulen, Qualifizierung des Personals, rechtliche Rahmenseetzungen der Länder, Fragen des Zugangs zu geeigneten KI-Werkzeugen sowie die Verantwortungsverteilung zwischen Hochschulen, Ländern, Bund und weiteren Akteuren.

Das Papier bezieht sich auf alle Hochschularten – Universitäten, Hochschulen für angewandte Wissenschaften, Kunst- und Musikhochschulen – sowie grundsätzlich auf alle Fächer und Studienformate einschließlich des berufs begleitenden und des dualen Studiums. Der Wissenschaftsrat ist sich bewusst, dass Betroffenheit und Handlungsbedarf fachspezifisch, einrichtungsspezifisch und je nach Prüfungskultur erheblich variieren; die Heterogenität des Gegenstands wird in den nachfolgenden Kapiteln daher eigens berücksichtigt.

II.2 Abgrenzungen

Nicht Gegenstand des Papiers sind mehrere angrenzende Themenfelder, deren Ausklammerung einer Begründung bedarf.

- **Generative KI in der Forschung:** Fragen der Nutzung generativer KI im Forschungsprozess, im wissenschaftlichen Publikationswesen und in der Begutachtung werden nicht behandelt. Sie folgen einer eigenen Logik der wissenschaftlichen Qualitätssicherung und sind Gegenstand der Regelwerke zur guten wissenschaftlichen Praxis sowie einschlägiger Stellungnahmen der Förderorganisationen.¹⁸ Berührungspunkte bestehen gleichwohl dort, wo forschungsnahes Lernen und Qualifikationsarbeiten betroffen sind; diese Schnittstelle wird im Papier ausdrücklich mitgeführt.
- **KI als Forschungs- und Ausbildungsgegenstand:** Die Weiterentwicklung der KI-Forschung selbst, die Fachkräftesituation in der Informatik und der Aufbau einschlägiger Studienangebote sind nicht Gegenstand dieses Papiers; hierzu wird auf die Perspektiven der Informatik in Deutschland verwiesen (vgl. Kapitel A.I.2). Das vorliegende Papier behandelt generative KI als Querschnittswerkzeug aller Fächer, nicht als Fachgegenstand einzelner Disziplinen.

¹⁸ Vgl. insbesondere Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019): Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis (Kodex), Bonn, sowie die Stellungnahme des Präsidiums der DFG zum Einfluss generativer Modelle auf das wissenschaftliche Arbeiten (2023).

- _ **Technische Infrastrukturen und Rechenkapazitäten:** Fragen der Bereitstellung von Rechenressourcen, der Entwicklung eigener Sprachmodelle und der digitalen Souveränität des Wissenschaftssystems werden nur insoweit berührt, als der Zugang der Hochschulen zu geeigneten Werkzeugen eine Rahmenbedingung der Hochschulbildung darstellt. Eine infrastrukturpolitische Gesamtbetrachtung bleibt gesonderten Befassungen vorbehalten.
- _ **Schulische Bildung und wissenschaftliche Weiterbildung:** Der Umgang allgemeinbildender Schulen mit generativer KI fällt in die Zuständigkeit der Kultusseite und wird hier nicht behandelt. Die Schnittstelle ist gleichwohl bedeutsam, da sich die Studieneingangsphase auf zunehmend heterogene KI-bezogene Vorerfahrungen der Studienanfängerinnen und Studienanfänger einstellen muss.
- _ **Verwaltungseinsatz von KI:** Der Einsatz von KI-Systemen in Hochschulverwaltung, Zulassung und Studierendenservices wirft eigene, insbesondere datenschutz- und verwaltungsrechtliche Fragen auf und bleibt ausgeklammert; ausgenommen sind Verfahren mit unmittelbarem Bezug zu Prüfungen und Leistungsbewertung, die dem Prüfungswesen zugerechnet werden.

Diese Eingrenzung folgt dem Grundsatz, dass ein Positionspapier dort seinen Ort hat, wo Handlungsdruck, Gestaltungsspielraum und wissenschaftspolitische Zuständigkeit zusammentreffen. Für die Hochschulbildung ist diese Konstellation gegenwärtig in besonderem Maße gegeben.

A.III BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

Eine belastbare Position setzt begriffliche Klarheit voraus. Die folgenden Bestimmungen liegen dem gesamten Papier zugrunde.

Künstliche Intelligenz (KI) bezeichnet im Anschluss an die KI-Verordnung der Europäischen Union maschinenbasierte Systeme, die aus Eingaben ableiten, wie Ausgaben – etwa Vorhersagen, Empfehlungen, Inhalte oder Entscheidungen – zu erzeugen sind, und die dabei mit unterschiedlichem Grad an Autonomie operieren.¹⁹ Der Begriff umfasst damit weit mehr als die hier im Mittelpunkt stehenden generativen Systeme.

Generative KI bezeichnet die Teilklasse von KI-Systemen, die auf der Grundlage großer, in der Regel selbstüberwacht trainierter Modelle (Foundation Models bzw. KI-Modelle mit allgemeinem Verwendungszweck) neue Inhalte – Texte, Programmcode, Bilder, Audio- oder Videomaterial – erzeugen. Große Sprachmodelle (Large Language Models, LLM) sind ihre für die Hochschulbildung derzeit wichtigste Ausprägung. Kennzeichnend sind die natürlichsprachliche Bedienbarkeit, die breite Aufgabenoffenheit sowie der probabilistische Charakter der Ausgaben, der sachlich fehlerhafte, gleichwohl plausibel formulierte Ergebnisse einschließt. Das Papier verwendet den Begriff technologieoffen; er schließt in Anwendungssoftware eingebettete generative Funktionen ebenso ein wie eigenständige Dienste und hochschuleigene Installationen.

Hochschulbildung umfasst im Verständnis dieses Papiers das grundständige und weiterführende Studium einschließlich der zugehörigen Lehre, Betreuung und Prüfungen. Die Promotionsphase wird nur insoweit einbezogen, als sie prüfungsförmige Elemente der Qualifizierung enthält.

KI-Kompetenz (AI Literacy) bezeichnet das Bündel aus Kenntnissen, Fertigkeiten und Urteilsvermögen, das erforderlich ist, um KI-Systeme sachgerecht, kritisch und verantwortlich einzusetzen: Verständnis der Funktionsweise und der Grenzen der Systeme, Fähigkeit zur Bewertung und Validierung von Ausgaben, Kenntnis der rechtlichen und ethischen Rahmenbedingungen sowie die fachspezifische Urteilsfähigkeit, wann ein Einsatz angemessen ist und wann nicht. KI-Kompetenz ist in diesem Verständnis kein isoliertes technisches Können, sondern integraler Bestandteil wissenschaftlicher Bildung.

Akademische Integrität bezeichnet die Gesamtheit der Normen redlichen Lernens, Prüfens und wissenschaftlichen Arbeitens, insbesondere die wahrheitsgemäße Kennzeichnung der Urheberschaft und der verwendeten Hilfsmittel. Für die Zwecke dieses Papiers ist entscheidend: Die Nutzung generativer KI ist als solche weder redlich noch unredlich; maßgeblich sind Transparenz, die jeweils geltenden Regeln des Prüfungskontextes und die Frage, wessen Leistung bewertet werden soll. Der Begriff der **Eigenständigkeit** einer Leistung bedarf daher einer prüfungsbezogenen Bestimmung: Eigenständig ist eine Leistung, wenn die zu prüfende Kompetenz von der geprüften Person selbst erbracht und die Verwendung von Hilfsmitteln den geltenden Regeln entsprechend offengelegt wurde.

Kontrollierte und unkontrollierte Prüfungsformate unterscheiden sich danach, ob die Bedingungen der Leistungserbringung durch die Hochschule unmittelbar beaufsichtigt

werden (etwa Klausuren und mündliche Prüfungen) oder nicht (etwa Haus-, Projekt- und Abschlussarbeiten). Diese Unterscheidung ist für die prüfungsbezogenen Teile des Papiers leitend, da generative KI die Verlässlichkeit der beiden Formatklassen in sehr unterschiedlichem Maße berührt.

Durchgängig gilt schließlich die begriffliche Grundentscheidung, generative KI als **Werkzeug** und nicht als Akteur zu fassen. Verantwortung für Inhalte, Bewertungen und Entscheidungen tragen in Studium und Lehre stets Menschen; diese Letztverantwortung ist keiner technischen Delegation zugänglich.

A.IV ADRESSATEN

Das Papier richtet sich an mehrere Adressaten in jeweils unterschiedlicher Rolle. Die **Hochschulen** sind Hauptadressaten: ihre Leitungen als Verantwortliche für Strategie, Governance und die Bereitstellung von Rahmenbedingungen; die Fakultäten und Fachbereiche als Orte der fachspezifischen Ausgestaltung von Curricula und Prüfungsformen; die Lehrenden als diejenigen, die den Einsatz generativer KI didaktisch gestalten und ihre Nutzung vorleben; die Studierenden als eigenverantwortlich Lernende, deren Perspektive in die hochschulische Regelsetzung einzubeziehen ist. Die **Länder** werden in ihrer Verantwortung für das Hochschul- und Prüfungsrecht sowie für die Grundfinanzierung adressiert; sie sind insbesondere gefordert, Rechtssicherheit für neue Prüfungs- und Kennzeichnungsregelungen zu schaffen, ohne die Autonomie der Hochschulen einzuschränken. Der **Bund** wird im Rahmen seiner Zuständigkeiten für Förderprogramme, überregionale Infrastrukturen und die Umsetzung der unionsrechtlichen Vorgaben angesprochen. **Hochschulrektorenkonferenz (HRK)** und **Kultusministerkonferenz (KMK)** sind als Koordinierungsinstanzen adressiert, denen bei der länder- und hochschulübergreifenden Verständigung – etwa über gemeinsame Begriffe, Kennzeichnungsstandards und Mindestanforderungen – eine Schlüsselrolle zukommt. Die **Fachgesellschaften** werden gebeten, fachspezifische Konkretisierungen zu erarbeiten, da sich weder Kompetenzziele noch angemessene Prüfungsformate fachübergreifend einheitlich bestimmen lassen; die **hochschuldidaktischen Fachverbände** sind angesprochen, soweit es um die didaktische Qualifizierung der Lehrenden und den fachübergreifenden Erfahrungsaustausch geht. Der **Akkreditierungsrat** und die Agenturen sind angesprochen, soweit Qualitätssicherungsverfahren an veränderte Kompetenzziele und Prüfungsformate anzupassen sind. Mittelbar richtet sich das Papier schließlich an **Förderorganisationen und Stiftungen**, deren Programme die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Transformationsprozesses unterstützen können, sowie an die **Anbieter generativer KI-Systeme und von Standardsoftware mit generativen Funktionen**, an die Erwartungen hinsichtlich Transparenz, Verlässlichkeit und bildungsangemessener Gestaltung ihrer Produkte formuliert werden.

Der Wissenschaftsrat legt die Verantwortung damit bewusst auf mehrere Schultern: Keine der genannten Instanzen kann die anstehenden Gestaltungsaufgaben allein bewältigen; Einzellösungen einzelner Standorte oder Länder würden der Querschnittsnatur der Herausforderung nicht gerecht.

B. Diagnose: Hochschulbildung im Zeichen generativer Künstlicher Intelligenz

B.1 ZUR TRANSFORMATIVEN DIMENSION GENERATIVER KÜNSTLICHER INTELLIGENZ

I.1 Befund: Eine Basistechnologie erreicht den Kern der Hochschulbildung

Generative Künstliche Intelligenz (KI) hat innerhalb weniger Jahre eine Verbreitung in Studium und Lehre erreicht, die in der Geschichte hochschulbezogener Technologien ohne Beispiel ist. Nach einer bundesweiten Befragung von mehr als 6.000 Studierenden nutzten bereits im Frühjahr 2023, wenige Monate nach der öffentlichen Verfügbarkeit entsprechender Systeme, rund 63 % der Studierenden KI-basierte Werkzeuge für ihr Studium.¹⁰ In der Wiederholungsbefragung des Jahres 2025 lag dieser Anteil bei knapp 92 %; zugleich hatte sich der Anteil derjenigen, die solche Werkzeuge sehr häufig einsetzen, nahezu verdreifacht.¹¹ In der Altersgruppe der 16- bis 35-Jährigen, aus der sich der überwiegende Teil der Studierenden rekrutiert, gehört die Nutzung generativer KI inzwischen zum Alltag.¹² Die Hochschulen sind damit nicht mit einer Technologie konfrontiert, deren Einführung sie steuern könnten, sondern mit einer Nutzungsrealität, die der institutionellen Befassung vorausgeeilt ist.

Die transformative Dimension dieser Entwicklung erschöpft sich jedoch nicht in Verbreitungsgraden. Sie liegt darin, dass generative KI erstmals eine Kernoperation akademischer Bildung selbst maschinell verfügbar macht: die Erzeugung sprachlich verfasster, kohärenter und fachlich anschlussfähiger Texte, Argumentationen, Berechnungen und Programmcodes. Sprache und Symbolverarbeitung sind nicht ein Medium unter anderen, sondern das zentrale Medium, in dem wissenschaftliches Wissen erzeugt, geprüft und weitergegeben wird – und in dem Studierende ihre Kompetenzen nachweisen. Eine Technologie, die dieses Medium generisch bedient, betrifft daher nicht einzelne Studiengänge oder Lernformen, sondern das Gesamtsystem der Hochschulbildung, wenngleich fachspezifisch in sehr unterschiedlichem Ausmaß und in unterschiedlicher Tiefe.

Hinzu treten drei Eigenschaften, die generative KI von domänenspezifischen Vorläufer-technologien unterscheiden: Erstens handelt es sich um eine Querschnittstechnologie, deren Einsatzfelder von der Textproduktion über die Datenanalyse bis zur Studienorgani-

| 10 Vgl. von Garrel, J.; Mayer, J.; Mühlfeld, M. (2023), a. a. O. (Anm. 2). Befragt wurden 6.311 Studierende von 395 Hochschulen; 63,2 % gaben eine Nutzung KI-basierter Tools für das Studium an.

| 11 Vgl. von Garrel, J.; Mayer, J. (2025), a. a. O. (Anm. 2). In der zweiten Erhebungswelle gaben 91,6 % eine Nutzung an; der Anteil sehr häufiger Nutzung stieg von 9,5 % auf 26,2 %.

| 12 Vgl. bidt – Bayerisches Forschungsinstitut für Digitale Transformation (2025): Zahlenmonitor „Nutzung generativer KI“. Danach nutzen 78 % der 16- bis 35-Jährigen KI-Anwendungen; die Nutzung variiert deutlich nach Alter und Bildungshintergrund.

sation reichen und die sich funktional laufend erweitert. Zweitens ist die Zugangsschwelle außerordentlich niedrig; die Bedienung erfolgt in natürlicher Sprache und setzt keine technischen Vorkenntnisse voraus. Drittens ist die Entwicklungsdynamik hoch und ihr weiterer Verlauf schwer prognostizierbar, so dass Regelungen und didaktische Arrangements fortlaufend mit veränderten Systemfähigkeiten Schritt halten müssen. Der Wissenschaftsrat konstatiert, dass diese Kombination – universelle Einsetzbarkeit, voraussetzungsfreier Zugang und offene Entwicklungsdynamik – eine strukturell neue Lage für die Hochschulbildung begründet.

I.2 Abgrenzung: Was die gegenwärtige Entwicklung von früheren Technologieschüben unterscheidet

Die Hochschulen haben in den vergangenen Jahrzehnten wiederholt technologische Umbrüche verarbeitet, die zunächst als vergleichbar tiefgreifend wahrgenommen wurden: die Einführung des Taschenrechners, die Verfügbarkeit des Internets und leistungsfähiger Suchmaschinen, digitale Enzyklopädien, Lernmanagementsysteme und offene Online-Kurse sowie zuletzt die pandemiebedingte Umstellung auf digitale Lehrformate.¹³ Der Wissenschaftsrat hat die damit verbundenen Fragen mehrfach behandelt und dabei stets betont, dass Digitalisierung kein Selbstzweck ist, sondern an den Zielen von Studium und Lehre auszurichten bleibt.¹⁴

Bei näherer Betrachtung tragen die Analogien jedoch nur begrenzt. Frühere Technologien veränderten vor allem die Distribution und Organisation von Wissen: Suchmaschinen erleichterten den Zugang zu Informationen, Lernplattformen die Bereitstellung von Materialien, digitale Lehrformate die räumliche und zeitliche Flexibilisierung. Die Erbringung der eigentlichen Lern- und Prüfungsleistung – das Verstehen, Strukturieren, Argumentieren und Formulieren – blieb dabei der Person überlassen. Generative KI verschiebt diese Grenze: Sie kann nicht nur Wissen bereitstellen, sondern die Produkte, an denen Kompetenz bislang abgelesen wurde, in erheblicher Qualität selbst hervorbringen. Damit gerät die Validität etablierter Nachweisformen in Frage, denn ein Text belegt nicht mehr verlässlich die Kompetenz derjenigen Person, die ihn einreicht. Der Taschenrechner entlastete von einer klar umrissenen, gut prüfbaren Teiloperation; generative KI hingegen simuliert gerade jene integrativen Leistungen – Synthese, Urteilsbildung, sprachliche Durchdringung –, deren Aufbau den Kern akademischer Bildung ausmacht.

Ein zweiter Unterschied liegt in der Rollenunschärfe der Technologie. Frühere Werkzeuge blieben erkennbar Instrumente; generative Systeme treten demgegenüber in dialogischer, quasi-personaler Form auf und übernehmen situativ Funktionen von Tutorinnen und Tutoren, Korrektorinnen und Korrektoren oder Ko-Autorinnen und Ko-Autoren. Die Grenze zwischen zulässiger Unterstützung und unzulässiger Substitution eigener Leistung ist dadurch nicht mehr kategorial, sondern nur noch graduell zu bestimmen – je nach Fach, Lernziel und Prüfungszweck unterschiedlich. Drittens schließlich unterscheidet sich die Diffusionsgeschwindigkeit: Während frühere Technologien über Jahre hinweg institutionell eingeführt, erprobt und begleitet werden konnten, hat sich generative KI innerhalb

| 13 Vgl. Wissenschaftsrat (2021): Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland, a. a. O. (Anm. 1).

| 14 Vgl. Wissenschaftsrat (2022), a. a. O. (Anm. 1); ferner Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier (Drs. 6190-17), Halle (Saale).

weniger Semester in der Breite der Studierendenschaft etabliert, bevor Hochschulen, Fachgesellschaften und Gesetzgeber ihre Einordnung abschließen konnten.

Der Wissenschaftsrat gibt gleichwohl zu bedenken, dass aus der Neuartigkeit der Lage kein Alarmismus abzuleiten ist. Auch frühere Umbrüche haben Befürchtungen eines Kompetenzverfalls ausgelöst, die sich in dieser Form nicht bestätigt haben; Hochschulbildung hat sich wiederholt als anpassungsfähig erwiesen. Entscheidend ist vielmehr, die spezifischen Spannungsfelder zu identifizieren, in die generative KI die Hochschulbildung stellt, und sie nüchtern daraufhin zu prüfen, was empirisch gesichert, was plausibel und was offen ist. Dies leistet das folgende Kapitel.

B.II SPANNUNGSFELDER DER HOCHSCHULBILDUNG UNTER DEN BEDINGUNGEN GENERATIVER KI

Die Wirkungen generativer KI auf die Hochschulbildung lassen sich nicht auf eine Summe von Vorteilen und Nachteilen verrechnen. Chancen und Risiken sind vielmehr systematisch miteinander verschränkt: Dieselbe Eigenschaft der Technologie, die eine Chance begründet, erzeugt in anderer Konstellation ein Risiko. Der Wissenschaftsrat beschreibt diese Verschränkungen im Folgenden anhand von sechs Spannungsfeldern. Sie beanspruchen keine Vollständigkeit, markieren aber die Dimensionen, in denen Handlungsbedarf besteht.

II.1 Individualisierung vs. Standardisierung

Die Chance generativer KI liegt zunächst in einer Individualisierung des Lernens, die mit den Personalressourcen der Hochschulen bislang nicht darstellbar war. KI-gestützte Systeme können Erklärungen an Vorwissen und Lerntempo anpassen, unbegrenzt Übungsaufgaben mit unmittelbarer Rückmeldung bereitstellen und Nachfragen ohne soziale Hemmschwelle ermöglichen – ein Potenzial, das insbesondere in Studieneingangsphasen mit heterogenen Voraussetzungen und in Massenstudiengängen mit ungünstigen Betreuungsrelationen bedeutsam ist. Erste kontrollierte Studien zu KI-Tutorsystemen zeigen unter bestimmten Bedingungen positive Effekte auf Lernleistungen, insbesondere dann, wenn die Systeme didaktisch eingebettet und auf Hilfestellung statt auf Lösungsausgabe hin gestaltet sind.¹⁵

Dem steht das Risiko einer neuen Standardisierung gegenüber. Generative Modelle beruhen auf statistischen Regelmäßigkeiten großer Textkorpora; ihre Erklärungen, Beispiele und Bewertungsmaßstäbe tendieren zum Erwartbaren. Wird ein erheblicher Teil der Lernbegleitung an wenige, weitgehend baugleiche Systeme delegiert, droht eine Vereinheitlichung dessen, was als gute Erklärung, als angemessene Lösung oder als gelungener Text gilt – quer über Fächer, Hochschulen und Länder hinweg. Zudem ist die vermeintliche Individualisierung eine Individualisierung innerhalb der Parameter des Systems, nicht eine Anpassung an die Bildungsziele des jeweiligen Studiengangs. Empirisch gesichert ist die hohe Akzeptanz solcher Systeme bei Studierenden;¹⁶ offen ist, ob die berichteten Lernzuwächse über kurze Interventionszeiträume hinaus Bestand haben und ob sie sich auf komplexe, schlecht strukturierte Aufgabenstellungen übertragen lassen. Offen ist ferner, wie sich eine dauerhafte tutorielle Begleitung durch KI auf die akademische Sozialisation auswirkt, die bislang wesentlich über personale Vorbilder und fachliche Auseinandersetzung in Präsenz erfolgt.

II.2 Entlastung vs. Kompetenzerosion

Generative KI verspricht eine erhebliche Entlastung von Routinetätigkeiten – für Studierende etwa bei Literaturlaufbereitung, Textüberarbeitung und Programmierhilfen, für Lehrende bei der Erstellung von Materialien, Aufgaben und Rückmeldungen. Experimentelle

¹⁵ Vgl. u. a. Kestin, G. et al. (2025): AI tutoring outperforms in-class active learning, in: Scientific Reports 15; die Befunde beruhen auf kurzen Interventionen in einzelnen Lehrveranstaltungen und sind nicht ohne Weiteres generalisierbar.

¹⁶ Vgl. von Garrel, J.; Mayer, J. (2025), a. a. O. (Anm. 11).

Studien belegen deutliche Produktivitäts- und Qualitätsgewinne bei standardisierbaren Schreib- und Wissensarbeiten, wobei insbesondere Personen mit geringerer Ausgangsleistung profitieren.¹⁷ Diese Entlastung kann Freiräume für anspruchsvollere Tätigkeiten schaffen: für vertiefte fachliche Auseinandersetzung, forschungsnahes Lernen und intensivere Betreuung.

Das Risiko liegt in der Erosion eben jener Kompetenzen, deren Aufbau durch die entlasteten Tätigkeiten bislang miterfolgte. Schreiben ist nicht nur Dokumentation, sondern ein Medium des Denkens; wer die Strukturierung eines Arguments dauerhaft delegiert, übt sie nicht ein. Erste experimentelle Befunde stützen diese Sorge: In einer Feldstudie verbesserte der unbeschränkte Zugang zu einem generativen Assistenzsystem zwar die Leistung während der Übungsphase erheblich, verschlechterte jedoch die anschließende eigenständige Prüfungsleistung unter das Niveau der Vergleichsgruppe ohne Systemzugang; eine didaktisch beschränkte Variante des Systems vermied diesen Effekt weitgehend.¹⁸ Erste neurokognitive Untersuchungen deuten in eine ähnliche Richtung, sind bislang jedoch klein dimensioniert und methodisch vorläufig.¹⁹ Empirisch gesichert ist somit, dass es auf die Gestaltung der Werkzeuge und ihrer Einbettung ankommt; offen ist, welche Kompetenzen unter Bedingungen dauerhafter KI-Verfügbarkeit weiterhin in welcher Tiefe aufgebaut werden müssen – und welche künftig legitim delegiert werden können. Diese Frage ist nicht technisch, sondern bildungstheoretisch zu beantworten und wird je nach Fach unterschiedlich ausfallen.

II.3 Teilhabe vs. Ungleichheit

Generative KI kann Barrieren des Hochschulzugangs und des Studienerfolgs senken. Studierende mit nichtakademischem Bildungshintergrund, mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen oder mit einer anderen Erstsprache als Deutsch erhalten niederschwellige Unterstützung bei sprachlicher Überarbeitung, Verständnisfragen und Studienorganisation, die bislang von familiären und finanziellen Ressourcen abhing. Insofern liegt in der Technologie ein Potenzial für soziale Durchlässigkeit und Chancengerechtigkeit, das der Wissenschaftsrat ausdrücklich sieht.

Zugleich droht eine doppelte Ungleichheit. Zum einen differenziert sich der Zugang: Die leistungsfähigsten Modelle sind zunehmend kostenpflichtig, so dass sich Unterschiede der wirtschaftlichen Lage der Studierenden unmittelbar in Unterschiede der verfügbaren Werkzeugqualität übersetzen; Nutzungsdaten zeigen bereits deutliche soziodemografische Gradienten.²⁰ Zum anderen differenziert sich der Nutzen: Von generativer KI profitiert am meisten, wer über das Vorwissen verfügt, Ausgaben kritisch zu prüfen, Fehler zu erkennen und die Systeme gezielt zu steuern. Ohne diese Urteilsfähigkeit kann dieselbe Technologie

| 17 Vgl. Noy, S.; Zhang, W. (2023): Experimental evidence on the productivity effects of generative artificial intelligence, in: Science 381, S. 187–192; Dell'Acqua, F. et al. (2023): Navigating the Jagged Technological Frontier, Harvard Business School Working Paper 24-013.

| 18 Vgl. Bastani, H. et al. (2024): Generative AI Can Harm Learning, Wharton School Research Paper. In der Studie verbesserte der Zugang zu einem GPT-4-basierten Tutor die Übungsleistung deutlich, verschlechterte aber die anschließende Prüfungsleistung ohne Hilfsmittel um 17 % gegenüber der Kontrollgruppe; eine didaktisch beschränkte Variante („GPT Tutor“) vermied diesen Effekt weitgehend.

| 19 Vgl. Kosmyna, N. et al. (2025): Your Brain on ChatGPT. Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task, Preprint (arXiv). Die Studie beruht auf einer kleinen Stichprobe und ist bislang nicht abschließend begutachtet.

| 20 Vgl. bidt (2025), a. a. O. (Anm. 12); zu studentischen Einschätzungen des Werkzeugzugangs ferner CHE Centrum für Hochschulentwicklung (2026): CHECK – KI-Tools im Studium. Update 2026, Gütersloh, auf der Grundlage von 11.512 Studierendenurteilen.

Lernprozesse eher verflachen als unterstützen, so dass bestehende Leistungsunterschiede nicht ausgeglichen, sondern verstärkt würden. Empirisch gesichert sind die Zugangs- und Nutzungsunterschiede; offen ist, wie sich beide Effekte – der kompensatorische und der verstärkende – in der Breite des Studiums saldieren. Die Hochschulen können diese Frage nicht abwarten: Ob generative KI ein Instrument der Teilhabe oder ein Verstärker von Ungleichheit wird, hängt wesentlich davon ab, ob leistungsfähige Werkzeuge und die Kompetenz zu ihrer Nutzung allen Studierenden zur Verfügung stehen.

II.4 Produktivität vs. Integrität

Unstrittig ist, dass generative KI die Produktivität wissenschaftsnaher Arbeit erhöhen kann – in der Recherche, der Auswertung, der Textproduktion und der Programmierung.¹

²¹ Ein Studium, das auf die berufliche und wissenschaftliche Praxis vorbereitet, kann diese Werkzeuge nicht ausklammern, ohne seinen Qualifizierungsauftrag zu verfehlen; der kompetente, reflektierte Umgang mit ihnen wird selbst zum Lernziel.

Ebendiese Leistungsfähigkeit stellt jedoch die Integrität des Leistungs- und Prüfungswesens in Frage. Unbeaufsichtigte schriftliche Formate – Hausarbeiten, Essays, Take-Home-Prüfungen, in Teilen auch Abschlussarbeiten – verlieren an Aussagekraft, wenn nicht mehr feststellbar ist, welchen Anteil die geprüfte Person an der eingereichten Leistung hat. Verlässliche technische Detektion existiert nicht: Einschlägige Untersuchungen zeigen, dass Erkennungswerkzeuge KI-generierte Texte weder hinreichend sicher identifizieren noch menschliche Texte hinreichend sicher entlasten; ihre Fehlerraten verbieten einen prüfungsrechtlich belastbaren Einsatz, zumal falsche Verdächtigungen das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden beschädigen.¹²² Empirisch gesichert ist damit, dass die Integritätssicherung nicht an Software delegiert werden kann; sie muss über die Gestaltung der Prüfungsformate selbst erfolgen – etwa durch Präsenz- und mündliche Anteile, prozessbegleitende Formate und die prüfungsrechtliche Klärung zulässiger Hilfsmittel. Offen ist, wie prüfungsökonomisch tragfähige Formate aussehen, die eigenständige Leistung valide erfassen, ohne auf die Kompetenzdimension des KI-Einsatzes zu verzichten, und wie der damit verbundene Mehraufwand kapazitätsrechtlich abzubilden ist.

Der Wissenschaftsrat gibt darüber hinaus zu bedenken, dass die Integritätsfrage nicht allein eine Frage der Kontrolle ist. Ein Prüfungswesen, das primär auf Verdacht und Überwachung setzt, würde das für akademische Bildung konstitutive Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden beschädigen und zugleich diejenigen Studierenden benachteiligen, die sich regelkonform verhalten. Integritätssicherung sollte deshalb als Teil einer umfassenderen Kultur wissenschaftlicher Redlichkeit verstanden werden, die den zulässigen KI-Einsatz transparent macht, statt ihn zu tabuisieren, und die bereits in der Studieneingangsphase vermittelt wird.

II.5 Innovationsfähigkeit vs. Abhängigkeit

Der frühe und breite Einsatz generativer KI kann die Innovationsfähigkeit der Hochschulen stärken: in der Lehre durch neue didaktische Formate, in der Verwaltung durch effizien-

¹ Vgl. Noy, S.; Zhang, W. (2023) sowie Dell'Acqua, F. et al. (2023), a. a. O. (Anm. 18).

entere Prozesse, in der Qualifizierung durch Absolventinnen und Absolventen, die den Umgang mit diesen Systemen beherrschen. Hochschulen, die hier vorangehen, leisten zugleich einen Beitrag dazu, dass der Umgang mit der Technologie wissenschaftlich reflektiert statt allein marktförmig geprägt wird.

Dem steht das Risiko struktureller Abhängigkeit gegenüber. Die leistungsfähigsten Modelle werden von wenigen außereuropäischen Unternehmen entwickelt und betrieben; ihre Trainingsdaten, Funktionsweisen und Änderungszyklen sind für die Hochschulen weder transparent noch beeinflussbar. Verankern die Hochschulen solche Systeme tief in Lehre, Prüfung und Verwaltung, entstehen Abhängigkeiten, die datenschutz- und urheberrechtliche Fragen aufwerfen, die digitale Souveränität des Wissenschaftssystems berühren und Kostenrisiken bergen, sobald Einführungskonditionen auslaufen. Der Rechtsrahmen ist mit der europäischen KI-Verordnung zwar in Grundzügen gesetzt – Systeme im Bildungsbereich unterliegen dort teils erhöhten Anforderungen –, seine Konkretisierung für Studium, Lehre und Prüfung steht jedoch noch aus.¹²³ Empirisch gesichert ist die hohe Marktkonzentration; offen ist, ob offene, wissenschaftsgetragene oder europäische Alternativen ein konkurrenzfähiges Leistungsniveau erreichen und wie hochschulübergreifende Bereitstellungsstrukturen – etwa über Landesdienste oder Verbände – wirtschaftlich tragfähig organisiert werden können. Einzellösungen einzelner Hochschulen wären hier weder ökonomisch noch datenschutzrechtlich sinnvoll. Das Spannungsfeld hat zudem eine internationale Dimension: Hochschulsysteme, die den kompetenten Umgang mit generativer KI früh und breit verankern, verschaffen ihren Absolventinnen und Absolventen Vorteile auf einem zunehmend KI-geprägten Arbeitsmarkt. Eine primär defensiv ausgegerichtete Haltung birgt insofern das Risiko, dass die deutsche Hochschulbildung im internationalen Vergleich an Anschlussfähigkeit verliert, ohne dass die mit der Technologie verbundenen Risiken dadurch geringer würden.

II.6 Vielfalt vs. Homogenisierung

Generative KI kann die Vielfalt der Perspektiven im Studium erweitern: Sie macht fremdsprachige Literatur zugänglich, erlaubt die rasche Gegenüberstellung von Positionen, senkt die Schwelle zur Beschäftigung mit fachfremden Beständen und kann als Gegenüber für die Erprobung von Argumenten dienen. Insofern liegt in ihr ein Potenzial für interdisziplinäres Arbeiten und für eine Öffnung des fachlichen Horizonts.

Zugleich wirkt in den Systemen eine strukturelle Tendenz zur Homogenisierung. Ihre Ausgaben mitteln über dominante Diskurse; unterrepräsentierte Sprachen, heterodoxe Positionen und neueres, noch nicht breit rezipiertes Wissen sind in den Trainingsdaten schwächer vertreten. Studierende und Lehrende, die sich in Recherche und Texterstellung auf dieselben Systeme stützen, laufen Gefahr, ein normalisiertes Mittelmaß an Fragestellungen, Stilen und Deutungen zu reproduzieren – mit möglichen Rückwirkungen auf die epistemische Vielfalt des Wissenschaftssystems insgesamt, wenn KI-generierte Inhalte ihrerseits in künftige Trainingskorpora eingehen. Hinzu tritt das bekannte Problem inhaltlich falscher, aber sprachlich plausibler Ausgaben, das eine kontinuierliche Quellen- und

¹²² Vgl. Weber-Wulff, D. et al. (2023): Testing of detection tools for AI-generated text, in: International Journal for Educational Integrity 19. Keines der untersuchten Werkzeuge erreichte eine für prüfungsrechtliche Zwecke hinreichende Zuverlässigkeit.

¹²³ Vgl. Verordnung (EU) 2024/1689, a. a. O. (Anm. 3), insbesondere Anhang III Nr. 3 zu Hochrisiko-Systemen im Bereich Bildung.

Faktenprüfung erforderlich macht. Empirisch gesichert sind die Verzerrungen der Trainingsdaten und die Fehleranfälligkeit der Systeme; offen ist, in welchem Ausmaß sich Homogenisierungseffekte in studentischen Arbeiten und in der Lehre bereits niederschlagen und wie sie sich langfristig auf Kreativität und Originalität auswirken. Gerade weil dieser Effekt schleichend einträte, hält der Wissenschaftsrat seine wissenschaftliche Beobachtung für geboten.

B.III REGELBARE UND DAUERHAFT ZU GESTALTENDE SPANNUNGSFELDER

Die beschriebenen Spannungsfelder sind unterschiedlicher Natur, und dementsprechend unterscheiden sich die angemessenen Antworten. Der Wissenschaftsrat hält eine Unterscheidung in drei Gruppen für hilfreich.

Eine erste Gruppe ist einer Auflösung durch Regelung zumindest teilweise zugänglich. Dies gilt vor allem für das Spannungsfeld von Produktivität und Integrität: Prüfungsrechtliche Klarstellungen zu zulässigen Hilfsmitteln, transparente Deklarationspflichten, die Weiterentwicklung von Prüfungsformaten und entsprechende Anpassungen der Landeshochschulgesetze sowie der Muster- und Prüfungsordnungen können Rechtssicherheit für Studierende wie Lehrende schaffen; die Länder werden gebeten zu prüfen, ob die einschlägigen Regelungen entsprechend fortentwickelt werden können. Auch das Spannungsfeld von Innovationsfähigkeit und Abhängigkeit ist gestaltbar: durch koordinierte Beschaffung, hochschulübergreifende Bereitstellungsstrukturen, die Förderung offener Modelle und die Konkretisierung des europäischen Rechtsrahmens. Regelung heißt hier freilich nicht einmalige Festlegung, sondern fortlaufende Anpassung an eine dynamische Technologie.

Eine zweite Gruppe ist durch Regelung abmilderbar, aber nicht auflösbar. Das Spannungsfeld von Teilhabe und Ungleichheit lässt sich in seiner Zugangsdimension entschärfen, indem Hochschulen allen Studierenden leistungsfähige Werkzeuge diskriminierungsfrei bereitstellen; die Nutzendimension – die ungleiche Fähigkeit, von den Werkzeugen zu profitieren – bleibt demgegenüber eine dauerhafte didaktische Aufgabe des Kompetenzaufbaus, insbesondere in der Studieneingangsphase.

Eine dritte Gruppe schließlich ist grundsätzlich nicht regelbar, sondern dauerhaft auszuhalten und aktiv zu gestalten. Die Spannungsfelder von Individualisierung und Standardisierung, von Entlastung und Kompetenzerosion sowie von Vielfalt und Homogenisierung entziehen sich einer verbindlichen Festlegung, weil in ihnen die Frage verhandelt wird, was akademische Bildung unter Bedingungen generativer KI ausmacht: welche Kompetenzen weiterhin eigenständig aufzubauen sind, wo Delegation legitim ist und welchen Eigenwert KI-freie Lern- und Prüfungsräume behalten. Diese Fragen sind fachspezifisch differenziert und im Lichte fortschreitender Erfahrung immer wieder neu zu beantworten. Sie verlangen weniger nach Vorschriften als nach curricularer Arbeit in den Fächern, nach didaktischer Professionalisierung der Lehrenden, nach einer Kultur der Transparenz im Umgang mit KI-Unterstützung – und nach kontinuierlicher wissenschaftlicher Begleitung, da die empirische Basis für weitreichende Festlegungen derzeit in vielen Punkten noch schmal ist. Erste Handreichungen von Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) weisen in diese Richtung, ersetzen aber nicht die Auseinandersetzung in den Fächern und an den einzelnen Hochschulen.¹²⁴

Insgesamt gilt: Keines der Spannungsfelder rechtfertigt ein Verbot generativer KI in der Hochschulbildung, keines ihre unbegrenzte Freigabe. Die Aufgabe besteht darin, Regelung, Infrastruktur und Bildungskultur so aufeinander zu beziehen, dass die Chancen der

¹²⁴ Vgl. u. a. Hochschulrektorenkonferenz (2023): Empfehlung zum Umgang mit KI-Sprachmodellen an Hochschulen; Kultusministerkonferenz (2024): Handlungsempfehlung für den Umgang mit Künstlicher Intelligenz in Bildungsprozessen.

Technologie erschlossen und ihre Risiken beherrschbar gehalten werden – in geteilter Verantwortung von Hochschulen, Fakultäten und Fachbereichen, Fachgesellschaften, Ländern und Bund. Der Maßstab, an dem sich diese Gestaltung über alle Einzelentscheidungen hinweg ausrichten kann, wird im folgenden Kapitel entwickelt; auf Diagnose und Maßstab bauen die Handlungsfelder und Empfehlungen des Kapitels D auf.

C. Leitidee: Akademische Souveränität

Die in Kapitel B beschriebenen Spannungsfelder sind unterschiedlicher Natur; einige sind regelbar, andere dauerhaft zu gestalten (vgl. Kapitel B.III). Was ihnen gemeinsam ist, wird erst sichtbar, wenn die einzelnen Abwägungen an einem übergreifenden Maßstab ausgerichtet werden. Ohne einen solchen Maßstab bliebe jede Empfehlung eine Einzelfallentscheidung, deren Konsistenz mit anderen Entscheidungen zufällig wäre; mit ihm lassen sich Maßnahmen, Praktiken und Regelungen daraufhin prüfen, ob sie in dieselbe Richtung wirken. Der Wissenschaftsrat legt seinen Überlegungen daher eine normative Leitidee zugrunde, aus der sich die Empfehlungen der folgenden Kapitel ableiten: die Leitidee der **akademischen Souveränität**.

C.1 BEGRIFF, ABGRENZUNG UND BEGRÜNDUNG

I.1 Begriffsbestimmung

Akademische Souveränität bezeichnet die Fähigkeit der an Hochschulbildung beteiligten Personen und Institutionen, über den Einsatz generativer Künstlicher Intelligenz (KI) selbstbestimmt, urteilsfähig und verantwortlich zu entscheiden – über das Ob ebenso wie über das Wann, das Wie und das Wozu. Souveränität in diesem Sinne bemisst sich nicht am Umfang der Nutzung, sondern an der Qualität der Entscheidung über die Nutzung: Souverän ist, wer generative KI kompetent einsetzen kann, ohne auf sie angewiesen zu sein, und wer auf sie verzichten kann, ohne dazu gezwungen zu sein. Weder die Person, die mangels Kompetenz oder Zugang von der Nutzung ausgeschlossen bleibt, noch die Person, die mangels eigener Urteils- und Ausdrucksfähigkeit nicht mehr auf die Nutzung verzichten kann, verfügt über akademische Souveränität. Dasselbe gilt sinngemäß für Institutionen.

Die Leitidee entfaltet sich auf drei Ebenen, die aufeinander verwiesen sind. Auf der **individuellen Ebene** bezeichnet akademische Souveränität die Urteils- und Handlungsfähigkeit von Studierenden und Lehrenden: das Vermögen, Ausgaben generativer Systeme fachlich zu bewerten, ihre Grenzen zu kennen, ihren Einsatz an Lern- und Arbeitszielen auszurichten – und die dafür erforderlichen Kompetenzen auch unabhängig von technischer Unterstützung zu beherrschen. Eigenständige Kompetenz ist dabei nicht Gegenbegriff, sondern Voraussetzung souveräner Nutzung: Nur wer eine Leistung grundsätzlich selbst erbringen und beurteilen kann, kann ihre Delegation an ein technisches System verantworten. Auf der **institutionellen Ebene** bezeichnet die Leitidee die Gestaltungshoheit der Hochschulen und ihrer Fächer: die Fähigkeit, Curricula, Prüfungsformate, Regeln und Werkzeugauswahl nach eigenen Bildungszielen zu bestimmen, statt sie von den Funktionslogiken und Änderungszyklen kommerzieller Systeme diktieren zu lassen. Auf der **systemischen Ebene** schließlich bezeichnet sie die Unabhängigkeit des Wissenschaftssystems insgesamt: den diskriminierungsfreien Zugang zu leistungsfähigen Werkzeugen, die Vermeidung einseitiger struktureller Abhängigkeiten von wenigen Anbietern sowie die Erhaltung epistemischer Vielfalt als Funktionsbedingung von Wissenschaft.

Die drei Ebenen bedingen einander: Individuelle Urteilsfähigkeit lässt sich nicht aufbauen, wenn Hochschulen keine geeigneten Lernumgebungen und Werkzeuge bereitstellen können; institutionelle Gestaltungshoheit bleibt formal, wenn auf der Systemebene keine Alternativen zu proprietären Angeboten bestehen; systemische Unabhängigkeit wiederum bliebe folgenlos, wenn die Angehörigen der Hochschulen nicht über die Kompetenz verfügten, sie zu nutzen. Akademische Souveränität ist deshalb keine Eigenschaft einzelner Akteure, sondern eine Verbundleistung des Gesamtsystems, zu der Hochschulen, Länder, Bund und weitere Akteure jeweils eigene Beiträge erbringen müssen.

I.2 Abgrenzung von verwandten Begriffen

Der Begriff der akademischen Souveränität ist von mehreren naheliegenden Begriffen abzugrenzen, mit denen er Berührungspunkte aufweist, in denen er jedoch nicht aufgeht.

- **Digitale Souveränität:** Der in der wissenschafts- und digitalpolitischen Debatte etablierte Begriff der digitalen Souveränität zielt vorrangig auf technisch-infrastrukturelle Selbstbestimmung – auf Daten, Software, Rechenkapazitäten und deren Kontrolle.¹²⁵ Akademische Souveränität schließt diese infrastrukturelle Dimension auf der Systemebene ein, geht aber über sie hinaus: Ihr Kern liegt in der Bildungsdimension, also in der Frage, ob Personen und Einrichtungen die Urteilsfähigkeit besitzen, die technische Verfügungsgewalt erst sinnvoll macht. Eine Hochschule, die ein eigenes Sprachmodell betreibt, deren Studierende aber die Ausgaben nicht kritisch prüfen können, wäre digital souverän und akademisch unsouverän zugleich.
- **Hochschulautonomie:** Die verfassungsrechtlich fundierte Autonomie der Hochschulen ist ein Rechtsstatus, der Entscheidungsräume gegenüber staatlichen Eingriffen sichert. Akademische Souveränität ist demgegenüber ein Befähigungsbegriff: Sie fragt nicht, ob eine Hochschule entscheiden darf, sondern ob sie – kompetenziell, personell, infrastrukturell und finanziell – in der Lage ist, begründet zu entscheiden. Autonomie ohne Souveränität bliebe eine leere Zuständigkeit; die Leitidee ergänzt den Rechtsstatus um seine materiellen Voraussetzungen.
- **Mündigkeit:** Der bildungstheoretische Begriff der Mündigkeit, dem die Leitidee ihre individuelle Dimension verdankt, bleibt auf die Person bezogen. Akademische Souveränität erweitert ihn um die institutionelle und die systemische Ebene, weil individuelle Mündigkeit unter den Bedingungen generativer KI von strukturellen Voraussetzungen abhängt – vom Zugang zu Werkzeugen, von der Qualität der Lernumgebungen, von der Regelklarheit des Prüfungswesens –, die die Einzelne und der Einzelne nicht selbst herstellen können.
- **KI-Kompetenz:** Die in Kapitel A.III bestimmte KI-Kompetenz ist notwendige Bedingung, aber nicht Inbegriff akademischer Souveränität. Kompetenz beschreibt ein Können; Souveränität beschreibt darüber hinaus die Freiheit, dieses Können nach eigenen Zielen einzusetzen oder nicht einzusetzen, sowie die Strukturen, die diese Freiheit sichern. Wer kompetent mit generativer KI umgeht, aber aus ökonomischen Gründen nur Zugang zu unzureichenden Werkzeugen hat oder einem faktischen Nutzungszwang unterliegt, ist kompetent, aber nicht souverän.
- **Eigenständigkeit:** Der prüfungsbezogene Begriff der Eigenständigkeit (vgl. Kapitel A.III) bezeichnet eine Eigenschaft einzelner Leistungen. Akademische Souveränität ist der umfassendere Maßstab, aus dem sich ableitet, warum Eigenständigkeit weiterhin geprüft werden muss: nicht als Selbstzweck, sondern weil der Nachweis eigenständiger Kompetenz die Voraussetzung dafür ist, dass spätere Delegationsentscheidungen souverän getroffen werden können.

¹²⁵ Vgl. zur Begriffsdebatte u. a. die Arbeiten des Kompetenzzentrums Öffentliche IT sowie die Stellungnahmen von HRK und Deutscher Forschungsgemeinschaft zur digitalen Souveränität des Wissenschaftssystems; der Begriff wird dort überwiegend infrastrukturell – auf Daten, Software und Betriebskapazitäten bezogen – verwendet.

I.3 Normative Grundlagen und Traditionslinien

Die Leitidee der akademischen Souveränität ist keine Neuschöpfung ohne Herkunft; sie bündelt Traditionslinien, die für das deutsche Wissenschaftssystem konstitutiv sind, und schreibt sie unter den Bedingungen generativer KI fort.

Ihre erste Wurzel liegt im Bildungsverständnis der Aufklärung und des Neuhumanismus. Der Anspruch, Menschen zum eigenständigen Gebrauch ihres Verstandes zu befähigen, und die Humboldt'sche Idee einer Bildung durch Wissenschaft – Bildung als selbsttätige Aneignung, nicht als Übernahme fertiger Ergebnisse – bezeichnen genau jene Fähigkeit, die generative KI zugleich unterstützen und untergraben kann.¹²⁶ Der Wissenschaftsrat hat das Prinzip der Bildung durch Wissenschaft wiederholt als Kern des hochschulischen Qualifizierungsauftrags bestimmt;¹²⁷ die Leitidee überträgt es in eine Situation, in der die Produkte selbsttätiger Aneignung erstmals maschinell simulierbar sind. Was bislang implizit gesichert war – dass ein akademischer Text die Denkleistung seiner Verfasserin oder seines Verfassers verkörpert –, muss künftig explizit gewollt, gelehrt und geprüft werden.

Die zweite Wurzel ist die grundgesetzlich verbürgte Wissenschaftsfreiheit in Verbindung mit der Gemeinwohlbindung des öffentlich finanzierten Wissenschaftssystems. Freiheit von Forschung und Lehre setzt voraus, dass die Mittel wissenschaftlichen Arbeitens – zu denen zunehmend auch generative Systeme gehören – nicht von intransparenten Dritten kontrolliert werden und dass die Urteilsbildung der Wissenschaft nicht unbemerkt durch die Voreinstellungen weniger Modelle vorgeprägt wird. Zugleich verpflichtet die Gemeinwohlorientierung die Hochschulen darauf, die Chancen der Technologie allen Studierenden zu erschließen und nicht von privaten Ressourcen abhängig zu machen.

Die dritte Wurzel liegt in den eigenen früheren Befassungen des Wissenschaftsrats. Bereits in seinen Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium hat er betont, dass Digitalisierung kein Selbstzweck ist, sondern an den Zielen von Studium und Lehre auszurichten bleibt;¹²⁸ im Positionspapier zum Wandel in den Wissenschaften durch datenintensive Forschung hat er die Letztverantwortung des Menschen für wissenschaftliche Urteile hervorgehoben;¹²⁹ in den Perspektiven der Informatik in Deutschland hat er auf die strategische Bedeutung eigener Kompetenzen und Kapazitäten im Bereich digitaler Schlüsseltechnologien hingewiesen.¹³⁰ Die Leitidee der akademischen Souveränität führt diese Linien zusammen: Sie verbindet die bildungsbezogene Zweckbindung der Technik, die personale Letztverantwortung und die strukturelle Unabhängigkeit zu einem einheitlichen Maßstab.

Der Wissenschaftsrat ist sich bewusst, dass der Souveränitätsbegriff in anderen Kontexten staatstheoretisch besetzt ist und Missverständnisse im Sinne einer Abschottung nahelegen könnte. Akademische Souveränität ist jedoch nicht als Autarkie zu verstehen: Sie schließt

¹²⁶ Vgl. Humboldt, W. v.: Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10); zum Verständnis von Bildung als Selbsttätigkeit ferner Kant, I.: Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1784).

¹²⁷ Vgl. Wissenschaftsrat (2008): Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium (Drs. 8639-08), Berlin, sowie Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre, a. a. O. (Anm. 14).

¹²⁸ Vgl. Wissenschaftsrat (2022): Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium, a. a. O. (Anm. 1).

¹²⁹ Vgl. Wissenschaftsrat (2020): Zum Wandel in den Wissenschaften durch datenintensive Forschung, a. a. O. (Anm. 1).

¹³⁰ Vgl. Wissenschaftsrat (2020): Perspektiven der Informatik in Deutschland, a. a. O. (Anm. 1).

die Nutzung internationaler kommerzieller Systeme ebenso ein wie internationale Kooperation. Entscheidend ist nicht, woher ein Werkzeug stammt, sondern ob seine Nutzung auf einer informierten, freien und revidierbaren Entscheidung beruht.

C.II DIE LEITIDEE ALS PRÜFMASSTAB

II.1 Vier Prüfkriterien

Damit die Leitidee nicht auf der Ebene des Appells verbleibt, bedarf sie der Operationalisierung. Der Wissenschaftsrat entfaltet sie zu vier Prüfkriterien, an denen künftig zu messen ist, ob eine Maßnahme, eine Praxis oder eine Regelung der akademischen Souveränität entspricht. Die Kriterien gelten kumulativ; eine Maßnahme, die einem Kriterium deutlich zuwiderläuft, kann Defizite bei diesem nicht durch Überschüsse bei anderen ausgleichen.

- _ **Befähigung:** Trägt die Maßnahme dazu bei, dass Studierende und Lehrende die zu prüfenden bzw. auszuübenden Kompetenzen auch eigenständig aufbauen und erhalten – oder ersetzt sie deren Aufbau durch bloße Ergebnisproduktion? Aus diesem Kriterium folgt das Delegationsprinzip: Die Delegation einer Tätigkeit an generative KI ist dort unbedenklich, wo die zugrunde liegende Kompetenz bereits aufgebaut ist oder nach fachlicher Entscheidung nicht mehr zum verpflichtenden Kompetenzkern gehört; sie ist dort problematisch, wo sie den Aufbau eben dieser Kompetenz verhindert. Welche Kompetenzen zum nicht delegierbaren Kern gehören, ist fachspezifisch zu bestimmen und regelmäßig zu überprüfen.
- _ **Wahlfreiheit:** Erhält die Maßnahme die reale Möglichkeit, generative KI zu nutzen und auf sie zu verzichten? Diesem Kriterium widersprechen pauschale Verbote ebenso wie ein faktischer Nutzungszwang – etwa durch Aufgabenstellungen, die ohne KI-Einsatz nicht mehr bewältigbar sind, ohne dass dies didaktisch gewollt wäre. Aus ihm folgt zugleich der Eigenwert KI-freier Lern- und Prüfungsräume: Sie sind keine nostalgischen Reservate, sondern Orte, an denen die Voraussetzungen souveräner Nutzung – eigenständiges Denken, Schreiben und Urteilen – aufgebaut und nachgewiesen werden.
- _ **Transparenz:** Macht die Maßnahme den Einsatz generativer KI sichtbar und regelbar – für Studierende, Lehrende und Institutionen gleichermaßen? Dazu gehören klare, vorab bekannte Regeln über zulässige Hilfsmittel, praktikable Kennzeichnungs- und Deklarationsformen sowie hinreichende Kenntnis der Funktionsweise und Grenzen der eingesetzten Systeme. Intransparenz – sei es verdeckte Nutzung, sei es verdeckte Systemintegration in Standardsoftware – entzieht Entscheidungen ihre Grundlage und ist mit Souveränität unvereinbar.
- _ **Unabhängigkeit:** Vermeidet die Maßnahme einseitige, schwer revidierbare Abhängigkeiten und sichert sie diskriminierungsfreien Zugang? Zu prüfen sind insbesondere die Reversibilität von Beschaffungs- und Integrationsentscheidungen, die Existenz von Alternativen, der Schutz der anfallenden Daten sowie die Frage, ob der Zugang zu leistungsfähigen Werkzeugen von der wirtschaftlichen Lage der Studierenden abhängt. Auf der Systemebene schließt das Kriterium die Erhaltung epistemischer Vielfalt ein.

II.2 Ordnungsleistung für die Spannungsfelder

Die Leitidee löst die in Kapitel B beschriebenen Spannungsfelder nicht auf; sie gibt jedoch die Richtung an, in der sie zu bearbeiten sind, und liefert eine Vorrangregel für Zweifelsfälle: Im Konflikt gebührt der Erhaltung von Urteils- und Entscheidungsfähigkeit der

Vorrang vor kurzfristigen Effizienz- und Komfortgewinnen. So ist Individualisierung durch KI-Tutorsysteme (vgl. Kapitel B.II.1) daran zu messen, ob sie Studierende zu eigenständigem Weiterlernen befähigt oder in geführte Abhängigkeit bringt; Entlastung (vgl. Kapitel B.II.2) daran, ob die entlastete Tätigkeit zum nicht delegierbaren Kompetenzkern gehört; Teilhabe (vgl. Kapitel B.II.3) daran, ob Zugang und Nutzungskompetenz allen Studierenden offenstehen; Integritätssicherung (vgl. Kapitel B.II.4) daran, ob sie auf Transparenz und valide Kompetenznachweise statt auf flächendeckenden Verdacht setzt; Innovationsoffenheit (vgl. Kapitel B.II.5) daran, ob sie reversibel bleibt; und der Umgang mit Homogenisierungsrisiken (vgl. Kapitel B.II.6) daran, ob Vielfalt der Quellen, Methoden und Perspektiven aktiv gesichert wird.

II.3 Geltung und Grenzen des Maßstabs

Der Prüfmaßstab richtet sich an alle in Kapitel A.IV genannten Adressaten: an die Hochschulen bei der Entwicklung von Strategien, Leitlinien und Prüfungsordnungen, an die Fakultäten und Fachbereiche bei der curricularen Bestimmung des nicht delegierbaren Kompetenzkerns, an die Länder bei der Fortentwicklung des Hochschul- und Prüfungsrechts, an Bund und Länder bei Förderprogrammen und Infrastrukturentscheidungen sowie an den Akkreditierungsrat und die Agenturen, die gebeten werden zu prüfen, wie die vier Kriterien in den Qualitätssicherungsverfahren berücksichtigt werden können. Der Wissenschaftsrat wird die Kriterien seinerseits den Empfehlungen der folgenden Kapitel zugrunde legen und empfiehlt, sie auch der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation der eingeleiteten Maßnahmen als Referenzrahmen zu dienen zu lassen.

Zugleich ist der Maßstab kein Automatismus: Die Kriterien strukturieren Abwägungen, sie ersetzen sie nicht. Was im Einzelfall als nicht delegierbarer Kompetenzkern, als zumutbare Kennzeichnungspflicht oder als hinnehmbare Abhängigkeit gilt, ist fachspezifisch, einrichtungsspezifisch und im Lichte der weiteren technologischen Entwicklung immer wieder neu zu bestimmen. Eben darin liegt die Pointe der Leitidee: Akademische Souveränität zeigt sich nicht in der einmaligen Festlegung, sondern in der dauerhaften Fähigkeit, solche Bestimmungen begründet zu treffen und zu revidieren.

D. Handlungsfelder: Analysen und Empfehlungen

Aus der Diagnose der Spannungsfelder (vgl. Kapitel B.II) und der Leitidee der akademischen Souveränität mit ihren vier Prüfkriterien – Befähigung, Wahlfreiheit, Transparenz, Unabhängigkeit (vgl. Kapitel C.II.1) – leitet der Wissenschaftsrat zehn Handlungsfelder ab. Ihre Reihenfolge folgt einer inhaltlichen Dramaturgie: Sie führt von den Personen über die Praktiken des Lehrens, Prüfens und Regels zu den institutionellen Strukturen und schließlich zu den infrastrukturellen, rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen, ohne damit eine Rangfolge der Dringlichkeit zu begründen. Die Handlungsfelder sind aufeinander verwiesen; keines kann isoliert bearbeitet werden, gleichwohl bedarf jedes eigener Zuständigkeiten und Instrumente.

- **KI-Kompetenz der Studierenden systematisch aufbauen.** Das Handlungsfeld folgt aus den Spannungsfeldern von Teilhabe und Ungleichheit sowie von Entlastung und Kompetenzerosion (vgl. Kapitel B.II.2 und B.II.3), da die ungleiche Fähigkeit, von generativen Werkzeugen zu profitieren, nur durch curricular verankerten Kompetenzaufbau ausgeglichen werden kann. Es ist eigenständig zu behandeln, weil KI-Kompetenz als Querschnittsziel aller Studiengänge weder der Regelungsebene des Prüfungswesens noch einzelnen Fächern zugerechnet werden kann und zudem unionsrechtlich eingefordert ist.
- **Lehrende didaktisch qualifizieren und entlasten.** Ob generative KI Lernprozesse unterstützt oder verflacht, entscheidet sich wesentlich an der didaktischen Einbettung durch die Lehrenden (vgl. Kapitel B.II.1 und B.II.2). Da deren Qualifizierung eigene Strukturen – hochschuldidaktische Einrichtungen, Anreize, Zeitbudgets – voraussetzt und alle übrigen Handlungsfelder personell trägt, ist sie gesondert zu adressieren.
- **Curricula fortschreiben und den nicht delegierbaren Kompetenzkern bestimmen.** Die dauerhaft zu gestaltenden Spannungsfelder (vgl. Kapitel B.III) verdichten sich in der bildungstheoretischen Frage, welche Kompetenzen künftig eigenständig aufzubauen sind und wo Delegation legitim ist. Diese Bestimmung ist nur fachspezifisch durch die Fächer und Fachgesellschaften zu leisten und kann deshalb weder zentral geregelt noch anderen Handlungsfeldern untergeordnet werden.
- **Das Prüfungswesen valide und rechtssicher umgestalten.** Das Spannungsfeld von Produktivität und Integrität (vgl. Kapitel B.II.4) entzieht unbeaufsichtigten schriftlichen Formaten die Aussagekraft, ohne dass technische Detektion Abhilfe schüfe. Weil hier Validität, Prüfungsrecht und Kapazitätsfragen in besonderer Weise ineinandergreifen, bedarf das Prüfungswesen einer eigenständigen, vorrangigen Bearbeitung.
- **Eine Kultur der Transparenz und akademischen Integrität stärken.** Regelungen bleiben wirkungslos, wenn der Umgang mit KI-Unterstützung tabuisiert statt offengelegt

wird; zugleich beschädigt ein auf Verdacht gestütztes Prüfungswesen das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden (vgl. Kapitel B.II.4). Da sich Kultur weder verordnen noch prüfen lässt, sondern eigene Instrumente – Deklarationsformen, Integritätsvermittlung, Vorbildhandeln – erfordert, bildet sie ein eigenes Handlungsfeld.

- **KI-freie Lern- und Prüfungsräume sichern.** Aus dem Kriterium der Wahlfreiheit (vgl. Kapitel C.II.1) folgt der Eigenwert von Räumen, in denen eigenständiges Denken, Schreiben und Urteilen aufgebaut und nachgewiesen wird. Dieses Anliegen droht in der Logik der übrigen Felder – Kompetenzaufbau, Prüfungsreform, Werkzeugzugang – unterzugehen und ist deshalb eigens zu verankern.
- **Strategie- und Governancefähigkeit der Hochschulen ausbauen.** Die Vielzahl divergierender Leitlinien und Einzelregelungen zeigt, dass die reaktive Phase institutioneller Befassung an ihre Grenzen gestoßen ist (vgl. Kapitel A.I.1). Strategische Gesamtgestaltung – von der Werkzeugauswahl bis zur Regelsetzung – ist eine Leitungsaufgabe eigener Art, die Beteiligungsstrukturen, Monitoring und Entscheidungsroutrinen erfordert.
- **Diskriminierungsfreien Zugang zu leistungsfähigen Werkzeugen schaffen.** Das Spannungsfeld von Teilhabe und Ungleichheit (vgl. Kapitel B.II.3) sowie das Kriterium der Unabhängigkeit verlangen, dass die Qualität der verfügbaren Werkzeuge nicht von der wirtschaftlichen Lage der Studierenden abhängt. Beschaffung, hochschulübergreifende Bereitstellungsstrukturen und die Förderung offener Modelle folgen einer infrastrukturpolitischen Logik, die eigene Akteure – Verbünde, Landesdienste, Bund – auf den Plan ruft (vgl. Kapitel B.II.5).
- **Den Rechtsrahmen klären und länderübergreifend fortentwickeln.** Die erhebliche Varianz hochschul- und prüfungsrechtlicher Regelungen erzeugt Rechtsunsicherheit und gefährdet die Vergleichbarkeit von Studienleistungen (vgl. Kapitel A.I.1); zugleich bedarf die KI-Verordnung der Konkretisierung für Studium, Lehre und Prüfung. Da hier ausschließlich Länder, Bund und Koordinierungsinstanzen zuständig sind, lässt sich dieses Feld nicht hochschulintern bearbeiten.
- **Die Transformation auskömmlich finanzieren und wissenschaftlich begleiten.** Kompetenzaufbau, Prüfungsreform und Infrastruktur verursachen dauerhafte Kosten, die aus den Grundhaushalten allein nicht zu decken sind; zugleich ist die empirische Basis vieler Festlegungen noch schmal (vgl. Kapitel B.III). Finanzierung und Evaluation sind gemeinsam zu behandeln, weil nur eine wissenschaftlich begleitete Mittelverwendung sicherstellt, dass Maßnahmen im Lichte fortschreitender Erfahrung angepasst werden können.

Die folgenden Kapitel entfalten diese zehn Handlungsfelder. Die Kapitel beschreiben jeweils zunächst die Ausgangslage einschließlich der verfügbaren Evidenz und der rechtlichen Rahmenbedingungen und formulieren sodann Empfehlungen an die in Kapitel A.IV benannten Adressaten; Risiken, Abwägungen und offene Fragen werden – je nach Handlungsfeld im Zusammenhang der Empfehlungen oder in einem eigenen Abschnitt – mitgeführt. Maßstab ist durchgängig die Leitidee der akademischen Souveränität mit ihren vier Prüfkriterien (vgl. Kapitel C.II.1). Die Empfehlungen sind als Orientierungsrahmen zu

verstehen; ihre fachspezifisch differenzierte Ausgestaltung bleibt Aufgabe der Hochschulen und ihrer Fächer.

D.1 KI-KOMPETENZ DER STUDIERENDEN SYSTEMATISCH AUFBAUEN

I.1 Ausgangslage

Die Nutzung generativer Künstlicher Intelligenz (KI) durch Studierende ist nahezu flächendeckend; der systematische Aufbau der zugehörigen Kompetenz ist es nicht. Während im Jahr 2025 rund 92 % der Studierenden angaben, KI-basierte Werkzeuge für ihr Studium zu nutzen,³¹ erfolgt der Kompetenzerwerb überwiegend informell: durch Ausprobieren, über soziale Medien und im Austausch mit Kommilitoninnen und Kommilitonen. Zwischen verbreiteter Nutzungsroutine und belastbarer Urteilsfähigkeit – dem Vermögen, Ausgaben fachlich zu bewerten, Fehler zu erkennen und den Einsatz an eigenen Lernzielen auszurichten – besteht eine erhebliche Lücke. Selbsteinschätzungen der eigenen KI-Kompetenz sind dabei nur begrenzt aussagekräftig; gerade Personen mit geringem Verständnis der Funktionsweise neigen zur Überschätzung der Verlässlichkeit der Systeme.

Die Lage ist in mehrfacher Hinsicht heterogen. Nach Fächern variieren sowohl die Nutzungsintensität als auch die Anforderungen: In der Informatik und den Ingenieurwissenschaften gehört der Umgang mit KI-gestützter Programmierung inzwischen zum fachlichen Handwerkszeug, während in text- und interpretationsintensiven Fächern die Abgrenzung zulässiger Unterstützung von unzulässiger Substitution im Vordergrund steht. Nach sozialer Lage differenziert sich der Zugang: Nutzungsdaten zeigen deutliche Gradienten nach Alter und Bildungshintergrund, und die leistungsfähigsten Modelle sind zunehmend kostenpflichtig.³² Nach Einrichtungen und Ländern schließlich unterscheiden sich die vorhandenen Angebote erheblich: Einzelne Hochschulen haben Zertifikatsprogramme, Selbstlernkurse oder Module zur KI-Kompetenz aufgebaut, vielerorts bestehen jedoch lediglich punktuelle, freiwillige Angebote, die überdies vor allem diejenigen erreichen, die bereits über einschlägige Kompetenzen verfügen. Ein systematisches Bild der Angebotslandschaft existiert nicht.

Rechtlich ist der Kompetenzaufbau nicht mehr allein eine bildungspolitische Zielsetzung. Art. 4 der KI-Verordnung der Europäischen Union verpflichtet Betreiber von KI-Systemen – zu denen auch Hochschulen zählen, soweit sie solche Systeme in Lehre und Verwaltung einsetzen –, nach besten Kräften ein ausreichendes Maß an KI-Kompetenz ihres Personals und der in ihrem Auftrag handelnden Personen sicherzustellen; die Pflicht gilt seit Februar 2025.³³ Auch die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) hat die Vermittlung von KI-Kompetenz als hochschulische Aufgabe benannt.³⁴ Zugleich verschieben sich die Anforderungen des Beschäftigungssystems: Experimentelle Studien zeigen, dass der produktive Nutzen generativer KI wesentlich von der Fähigkeit abhängt, die Stärken und Schwächen der Systeme aufgabenbezogen einzuschätzen – eine Fähigkeit, die gerade nicht durch bloße Nutzungserfahrung entsteht.³⁵ Belastbare Evidenz besteht somit für die Verbreitung der Nutzung, für die soziale Ungleichheit des Zugangs und für die Abhängigkeit des

³¹ Vgl. von Garrel, J.; Mayer, J. (2025), a. a. O. (Anm. 2).

³² Vgl. bidt (2025), a. a. O. (Anm. 12); die Nutzung variiert deutlich nach Alter und Bildungshintergrund.

³³ Vgl. Art. 4 der Verordnung (EU) 2024/1689, a. a. O. (Anm. 3); die Pflichten gelten seit dem 2. Februar 2025. Zur Konkretisierung vgl. die Fragen und Antworten des Europäischen Amtes für Künstliche Intelligenz zur KI-Kompetenz sowie das dort geführte Living Repository of AI Literacy Practices (Stand: Februar 2026).

³⁴ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2023), a. a. O. (Anm. 24).

Nutzens vom Vorwissen; Unsicherheit besteht darüber, welche Bestandteile von KI-Kompetenz dauerhaft tragen und welche mit der technischen Entwicklung veralten.

I.2 Empfehlungen

Der Wissenschaftsrat hält den systematischen, curricular verankerten Aufbau von KI-Kompetenz aller Studierenden für eine vordringliche Aufgabe der Hochschulen. Ziel ist nicht die Schulung in einzelnen Produkten, sondern die in Kapitel A.III bestimmte Verbindung aus Funktionsverständnis, Bewertungs- und Validierungsfähigkeit, Kenntnis der rechtlichen und ethischen Rahmenbedingungen sowie fachspezifischer Urteilsfähigkeit über die Angemessenheit des Einsatzes.

Die Hochschulen sollten KI-Kompetenz als Querschnittsziel aller Studiengänge verankern und hierfür kurzfristig ein flächendeckendes, niedrigschwelliges Grundlagenangebot in der Studieneingangsphase schaffen, das grundlegendes Funktionsverständnis, Regelkenntnis und erste Validierungsübungen vermittelt. Es handelt sich dabei ausdrücklich um ein Angebot an alle Studienanfängerinnen und Studienanfänger, nicht um ein einheitliches Pflichtmodul: Die Formate sollten gestuft und anrechenbar ausgestaltet sein und bei nachgewiesenen Vorkenntnissen Befreiungen vorsehen (vgl. Kapitel D.I.3). Die Studieneingangsphase ist deshalb der geeignete Ort, weil dort die heterogenen schulischen Vorerfahrungen ausgeglichen werden können und weil Regeln und Erwartungen von Beginn an transparent gemacht werden sollten (vgl. Kapitel D.V). Mittelfristig sollte der Kompetenzaufbau aus isolierten Zusatzkursen in die Fachcurricula selbst überführt werden: KI-Kompetenz wird dort tragfähig erworben, wo sie an fachlichen Gegenständen geübt wird – bei der Prüfung einer KI-generierten Übersetzung, eines Programmcodes, einer Falllösung oder einer Literaturzusammenfassung anhand fachlicher Maßstäbe. Die Fakultäten und Fachbereiche sind gefordert, entsprechende Lehr- und Übungsformen in die Module zu integrieren; die Fachgesellschaften werden gebeten, im Rahmen der in Kapitel D.III beschriebenen fachspezifischen Orientierungsrahmen zu bestimmen, was KI-Kompetenz im jeweiligen Fach einschließt.

Für die hochschulübergreifende Ebene hält der Wissenschaftsrat eine Verständigung über gemeinsame Mindeststandards für erforderlich. Begriffe, Kompetenzdimensionen und Niveaustufen der KI-Kompetenz sollten dabei nicht in einem gesonderten Verfahren bestimmt werden, sondern als Baustein in den gebündelten Verständigungsprozess von Kultusministerkonferenz (KMK) und HRK eingehen, den Kapitel D.IX beschreibt; die fachliche und institutionelle Ausgestaltung bleibt davon unberührt. Die Länder werden gebeten zu prüfen, ob der Auftrag zur Vermittlung von KI-Kompetenz in den einschlägigen Regelungen der Landeshochschulgesetze abgebildet werden sollte. Der Akkreditierungsrat und die Agenturen sollten prüfen, wie die Verankerung von KI-Kompetenz in den Qualifikationszielen der Studiengänge in den Verfahren der Programm- und Systemakkreditierung berücksichtigt werden kann. Ergänzend sollten die Hochschulen Peer-Formate fördern, in denen fortgeschrittene Studierende ihre Erfahrungen strukturiert weitergeben; die Perspektive der Studierenden ist bei der Entwicklung der Angebote systematisch einzubeziehen.

| 35 Vgl. Dell'Acqua, F. et al. (2023), a. a. O. (Anm. 17); danach hängt der Produktivitätseffekt wesentlich davon ab, ob Nutzerinnen und Nutzer die aufgabenbezogenen Stärken und Schwächen der Systeme zutreffend einschätzen.

hen. Sämtliche Angebote sind angesichts der technischen Dynamik in kurzen Zyklen zu aktualisieren und wissenschaftlich zu evaluieren (vgl. Kapitel D.X).

Die Eckpunkte dieses Handlungsfelds lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- **Querschnittsverankerung:** KI-Kompetenz ist als Qualifikationsziel aller Studiengänge curricular zu verankern, nicht als freiwilliges Zusatzangebot zu organisieren.
- **Studieneingangsphase:** Kurzfristig sollten alle Studienanfängerinnen und Studienanfänger ein gestuftes, anrechenbares Grundlagenangebot zu Funktionsweise, Grenzen und Regeln generativer KI erhalten; bei nachgewiesenen Vorkenntnissen sind Befreiungen vorzusehen.
- **Fachbezug:** Mittelfristig ist der Kompetenzaufbau in die Fachmodule zu integrieren; die Bestimmung der fachbezogenen KI-Kompetenz erfolgt in den fachspezifischen Orientierungsrahmen der Fachgesellschaften (vgl. Kapitel D.III).
- **Mindeststandards:** Begriffe, Kompetenzdimensionen und Niveaustufen sollten als Baustein in den gebündelten Verständigungsprozess von KMK und HRK eingehen (vgl. Kapitel D.IX).
- **Qualitätssicherung:** Akkreditierungsrat und Agenturen sollten prüfen, wie KI-bezogene Qualifikationsziele in den Verfahren berücksichtigt werden können.
- **Beteiligung:** Studierende sind an der Entwicklung der Angebote zu beteiligen; Peer-Formate sollten gefördert werden.
- **Aktualisierung und Evaluation:** Angebote sind in kurzen Zyklen fortzuschreiben und wissenschaftlich zu begleiten.

I.3 Risiken und Grenzen

Der Wissenschaftsrat gibt zu bedenken, dass der Kompetenzaufbau verfehlt würde, wenn er sich in produktbezogenen Werkzeugschulungen erschöpft. Solche Schulungen veralten mit jeder Modellgeneration und erzeugen eine Scheinkompetenz, die mit der beworbenen Software verwechselt wird; Gegenstand hochschulischer Vermittlung müssen die dauerhafteren Bestände sein – Funktionsprinzipien, Fehlertypen, Validierungsstrategien, rechtliche und ethische Maßstäbe. Zu warnen ist ferner vor einer Einheitslösung in Gestalt eines für alle verpflichtenden Standardmoduls: Sie würde der fachlichen Heterogenität nicht gerecht, knappe Lehrkapazität binden und bei Studierenden mit einschlägigen Vorkenntnissen Redundanz erzeugen. Angemessen sind gestufte, anrechenbare und fachlich differenzierte Formate, wie sie die Empfehlungen dieses Kapitels vorsehen. Schließlich darf die Verantwortung nicht einseitig auf die Studierenden verlagert werden: Wo Hochschulen keine geeigneten Werkzeuge und Lernumgebungen bereitstellen (vgl. Kapitel D.VIII), liefe eine Kompetenzobliegenheit der Studierenden ins Leere.

Die Empfehlungen dieses Kapitels bergen eigene Risiken. Die curriculare Verankerung kann Curricula überfrachten, wenn sie additiv statt integrativ erfolgt; dem ist durch Einbettung in bestehende Module statt durch neue Pflichtveranstaltungen zu begegnen. Die ländergemeinsame Verständigung über Begriffe und Niveaustufen kann zum Formel-

kompromiss erstarren, wenn sie zu detailliert gerät; sie sollte sich deshalb auf Begriffe und Grundstrukturen beschränken. Ungelöst bleibt, dass sich der Gegenstand des Kompetenzaufbaus schneller wandelt als jedes Curriculum: Eine abschließende Bestimmung dessen, was KI-Kompetenz umfasst, ist nicht zu erreichen. Es kommt deshalb weniger auf die einmalige Festlegung von Inhalten an als auf die institutionelle Fähigkeit, Inhalte fortlaufend zu revidieren – eine Fähigkeit, die ihrerseits Ausdruck akademischer Souveränität ist.

D.II LEHRENDE DIDAKTISCH QUALIFIZIEREN UND ENTLASTEN

II.1 Ausgangslage

Ob generative KI Lernprozesse unterstützt oder verflacht, entscheidet sich wesentlich an ihrer didaktischen Einbettung – und damit an den Lehrenden. Die experimentelle Evidenz ist hier eindeutig: Derselbe technische Zugang, der bei unbeschränkter Bereitstellung die eigenständige Prüfungsleistung von Studierenden verschlechterte, blieb bei didaktisch beschränkter, auf Hilfestellung statt Lösungsausgabe hin gestalteter Einbettung ohne diesen negativen Effekt.¹³⁶ Didaktische Gestaltungskompetenz ist damit die zentrale Stellgröße des gesamten Transformationsprozesses; alle übrigen Handlungsfelder – Kompetenzaufbau, curriculare Fortschreibung, Prüfungsreform – setzen sie personell voraus.

Die Ausgangslage der Lehrenden ist indes durch dreifache Heterogenität gekennzeichnet. Erstens variieren Nutzung, Kenntnisstand und Einstellungen erheblich – nach Fach, Statusgruppe und individueller Vorerfahrung; neben Lehrenden, die generative KI produktiv in ihre Veranstaltungen integrieren, steht eine erhebliche Zahl, die ihr abwartend oder ablehnend gegenübersteht oder sich durch die Entwicklung überfordert sieht.¹³⁷ Zweitens ist die Infrastruktur der Qualifizierung ungleich verteilt: Hochschuldidaktische Einrichtungen bestehen zwar an den meisten Standorten, unterscheiden sich jedoch deutlich in Ausstattung, fachlicher Nähe und Reichweite; kleinere Hochschulen verfügen teils über keine eigenen Strukturen. Die vorhandenen Angebote zur KI-Didaktik sind überwiegend freiwillig und erreichen – analog zur Lage bei den Studierenden – vor allem die ohnehin Engagierten. Drittens ist die Ressourcenlage angespannt: Die didaktische Neugestaltung von Veranstaltungen, die Entwicklung neuer Aufgabenformate und die fortlaufende Beobachtung der technischen Entwicklung erfordern Zeit, die im Lehrdeputat und in den Leistungsbewertungssystemen der Hochschulen bislang kaum abgebildet ist. Lehrbeauftragte und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die einen erheblichen Teil der Lehre tragen, werden von Qualifizierungsangeboten strukturell am schlechtesten erreicht. Mit der Stiftung Innovation in der Hochschullehre besteht eine bundesweite Förderstruktur, die einschlägige Projekte unterstützt; ihre Wirkung bleibt jedoch projektförmig und erreicht die Breite der Lehre nur mittelbar.¹³⁸

II.2 Empfehlungen

Qualifizierung und Entlastung der Lehrenden sind dabei mehr als eine funktionale Voraussetzung der übrigen Handlungsfelder; sie betreffen die individuelle Ebene der akademischen Souveränität selbst (vgl. Kapitel C.I.1). Nur Lehrende, die urteilsfähig und wahlfrei über den didaktischen Einsatz generativer KI entscheiden können, können ihrerseits die Souveränität der Studierenden fördern; ohne die Souveränität der Lehrenden bliebe die der Studierenden unerreichbar.

¹³⁶ Vgl. Bastani, H. et al. (2024), a. a. O. (Anm. 18); vgl. bereits Kapitel B.II.2.

¹³⁷ Vgl. u. a. von Garrel, J.; Mayer, J. (2025), a. a. O. (Anm. 2), sowie Befragungen von Lehrenden im Rahmen einschlägiger Erhebungen zur digitalen Lehre; die Befunde zeigen erhebliche Unterschiede nach Fach, Statusgruppe und Alter. Ferner Hochschulforum Digitalisierung (2026): Monitor Digitalisierung 360°. Sonderauswertung generative KI in der Lehre, Berlin; befragt wurden 2.347 Lehrende an 136 Hochschulen im Januar und Februar 2026.

¹³⁸ Die Stiftung Innovation in der Hochschullehre fördert seit 2021 auf der Grundlage einer Bund-Länder-Vereinbarung Projekte zur Weiterentwicklung von Lehre und Studium, darunter zahlreiche Vorhaben mit KI-Bezug.

Die Hochschulen sollten die KI-bezogene Qualifizierung ihrer Lehrenden von einem freiwilligen Zusatzangebot zu einem systematischen Bestandteil der Personalentwicklung fortentwickeln. Dazu gehören gestufte Angebote – von niedrigschwelligen Einführungen über fachnahe Werkstattformate bis zur begleiteten Umgestaltung ganzer Module –, die ausdrücklich auch Lehrbeauftragte sowie wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter einschließen. Bewährt haben sich Formate, die an konkreten Lehrveranstaltungen der Teilnehmenden ansetzen, statt abstraktes Überblickswissen zu vermitteln; die hochschuldidaktischen Einrichtungen sollten hierfür mit den Fakultäten und Fachbereichen kooperieren, um fachliche Anschlussfähigkeit zu sichern. Neuberufenen sollten entsprechende Angebote regelhaft im Rahmen der Einführung in die Lehre gemacht werden.

Qualifizierung ohne Entlastung bliebe indes folgenlos. Die Hochschulleitungen sollten die didaktische Umgestaltung von Lehrveranstaltungen als anerkennenswerte Leistung behandeln – in Berufungs- und Bleibeverhandlungen, in der leistungsorientierten Mittelvergabe und durch gezielte Freiräume, etwa Lehrentwicklungssemester oder anrechenbare Entwicklungszeiten. Die Länder werden gebeten zu prüfen, ob die Lehrverpflichtungsverordnungen hinreichende Spielräume bieten, um Zeiten der didaktischen Fort- und Weiterentwicklung auf das Deputat anzurechnen, und ob diese Spielräume den Hochschulen hinreichend bekannt und praktisch nutzbar sind. Der Bund und die Stiftung Innovation in der Hochschullehre sollten Förderformate stärken, die nicht einzelne Leuchtturmprojekte, sondern den Transfer erprobter Konzepte in die Breite unterstützen; die Fachgesellschaften und die hochschuldidaktischen Fachverbände werden gebeten, den fachbezogenen Erfahrungsaustausch – etwa über Sammlungen erprobter Aufgaben- und Veranstaltungsformate – zu organisieren. Angesichts der technischen Dynamik hält der Wissenschaftsrat hochschulübergreifende Vernetzung für unverzichtbar: Keine Hochschule kann die erforderliche Beobachtungs- und Entwicklungsleistung allein erbringen.

Zusammengefasst ergeben sich für dieses Handlungsfeld die folgenden Eckpunkte:

- _ **Systematische Qualifizierung:** KI-bezogene Didaktik ist als regelhafter Bestandteil der Personalentwicklung aller Lehrenden zu verankern, einschließlich Lehrbeauftragter und des wissenschaftlichen Mittelbaus.
- _ **Fachnähe:** Qualifizierungsformate sollten an konkreten Lehrveranstaltungen ansetzen und in Kooperation von hochschuldidaktischen Einrichtungen und Fächern entwickelt werden.
- _ **Anerkennung und Freiräume:** Didaktische Entwicklungsarbeit ist in Berufungsverfahren, Leistungsbewertung und durch anrechenbare Entwicklungszeiten sichtbar zu honorieren.
- _ **Rechtliche Spielräume:** Die Länder werden gebeten zu prüfen, ob die Lehrverpflichtungsverordnungen Zeiten didaktischer Weiterentwicklung angemessen abbilden.
- _ **Transfer statt Leuchttürme:** Förderprogramme sollten die Verbreitung erprobter Konzepte in die Fläche unterstützen.
- _ **Vernetzung:** Der hochschul- und fachübergreifende Austausch über Formate und Erfahrungen ist zu verstetigen.

Der Wissenschaftsrat warnt davor, die Lehrenden zum Engpass der Transformation zu erklären und zugleich die Bedingungen unverändert zu lassen, unter denen sie lehren. Eine Qualifizierungsoffensive, die als zusätzliche Pflicht ohne Entlastung auftritt, würde Abwehrhaltungen verstärken und gerade jene verlieren, die sie erreichen soll. Ebenso wenig wäre mit einer Verpflichtung zur Fortbildung gewonnen, der keine qualitativ hinreichenden Angebote gegenüberstehen. Zu bedenken ist ferner das Risiko einer wachsenden Spreizung der Lehrqualität: Wo Qualifizierung freiwillig bleibt, vergrößert sich der Abstand zwischen didaktisch avancierten und abwartenden Lehrenden – mit unmittelbaren Folgen für die Studierenden, deren Lernbedingungen dann vom Zufall der Veranstaltungswahl abhängen. Die empfohlene Verankerung in der Personalentwicklung mildert dieses Risiko, hebt es aber nicht auf, da die Hochschulen in die Lehrfreiheit der und des Einzelnen nicht hineinregieren können und sollen.

Nicht auflösen lässt sich die Grundspannung, dass die knappste Ressource der Lehrenden – Zeit – durch keine der genannten Maßnahmen vermehrt, sondern nur umverteilt wird. Auch die Erwartung, generative KI werde die Lehrenden durch Übernahme von Routine-tätigkeiten im Umfang der neuen Aufgaben entlasten, ist derzeit nicht belegt. Eine ideale Lösung ist in diesem Feld nicht in Sicht; entscheidend ist, dass Qualifizierung, Anerkennung und Entlastung gleichzeitig und aufeinander abgestimmt erfolgen, statt die Transformation der Lehre allein dem Engagement Einzelner zu überlassen.

D.III CURRICULA FORTSCHREIBEN UND DEN NICHT DELEGIERBAREN KOMPETENZKERN BESTIMMEN

III.1 Ausgangslage

Die Curricula der meisten Studiengänge – Qualifikationsziele, Modulbeschreibungen, Lernzielformulierungen – stammen aus einer Zeit, in der die maschinelle Erzeugung fachlich anschlussfähiger Texte, Berechnungen und Programmcodes nicht verfügbar war. Sie beschreiben Kompetenzen häufig über Produkte („kann eine wissenschaftliche Hausarbeit verfassen“), deren Erstellung generative KI inzwischen in erheblicher Qualität übernehmen kann. Damit ist nicht nur die Prüfbarkeit dieser Kompetenzen berührt (vgl. Kapitel D.IV), sondern die vorgelagerte Frage, welche Kompetenzen Studiengänge künftig überhaupt vermitteln sollen: welche Fähigkeiten Absolventinnen und Absolventen eigenständig – auch ohne technische Unterstützung – beherrschen müssen, weil sie die Voraussetzung fachlichen Urteilens bilden; welche Tätigkeiten legitim delegiert werden können, so dass an die Stelle ihrer Beherrschung die Kompetenz zur Steuerung und Prüfung des Werkzeugs tritt; und welche neuen Kompetenzen hinzukommen.

Der Wissenschaftsrat hat mit dem Delegationsprinzip (vgl. Kapitel C.II.1) einen Maßstab formuliert: Die Delegation einer Tätigkeit an generative KI ist unbedenklich, wo die zugrunde liegende Kompetenz bereits aufgebaut ist oder nach fachlicher Entscheidung nicht mehr zum verpflichtenden Kompetenzkern gehört; sie ist problematisch, wo sie den Aufbau eben dieser Kompetenz verhindert. Die Anwendung dieses Maßstabs ist jedoch nur fachspezifisch möglich, und die Antworten fallen erkennbar unterschiedlich aus: In den Ingenieurwissenschaften mag die händische Beherrschung bestimmter Berechnungsverfahren in dem Maße an Gewicht verlieren, wie deren maschinelle Ausführung zum professionellen Standard wird; in der Rechtswissenschaft bleibt die eigenständige gutachterliche Durchdringung eines Falles der Kern der Berufsqualifikation; in den Geistes- und Sozialwissenschaften ist das Schreiben selbst Medium des Denkens und insofern nur begrenzt delegierbar; in künstlerischen Studiengängen stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von eigener Gestaltungsleistung und maschineller Erzeugung noch einmal anders. Auch das Beschäftigungssystem gibt keine eindeutige Richtung vor: Zwar verschieben sich Tätigkeitsprofile wissensintensiver Berufe erkennbar, doch sind Prognosen darüber, welche Fähigkeiten mittelfristig nachgefragt werden, mit erheblicher Unsicherheit behaftet.³⁹

Die bisherigen curricularen Reaktionen der Hochschulen sind überwiegend punktuell geblieben: Einzelne Module wurden ergänzt, Lernziele angepasst, Handreichungen verfasst. Eine systematische Revision der Qualifikationsziele hat erst an wenigen Standorten begonnen. Das ist teils der Kürze der Zeit geschuldet, teils den Verfahren selbst: Curriculumentwicklung ist in Gremienzyklen, Ordnungsänderungen und Akkreditierungsrhythmen eingebunden, die auf Stabilität, nicht auf rasche Anpassung ausgelegt sind.⁴⁰ Der Wissenschaftsrat hat bereits in seinen Strategien für die Hochschullehre darauf hingewiesen, dass

³⁹ Vgl. u. a. Noy, S.; Zhang, W. (2023), a. a. O. (Anm. 17); zu den Grenzen der Prognostizierbarkeit beruflicher Kompetenzanforderungen ferner die einschlägigen Arbeitsmarktprojektionen, deren Streuung erheblich ist.

⁴⁰ Nach dem Studienakkreditierungsstaatsvertrag und der Musterrechtsverordnung erfolgt die Reakkreditierung in der Regel im Abstand von acht Jahren; curriculare Änderungen unterliegen zudem hochschulinternen Ordnungsverfahren.

die Weiterentwicklung von Studium und Lehre kontinuierliche institutionelle Aufmerksamkeit erfordert;⁴¹ diese Einsicht gewinnt unter den Bedingungen generativer KI zusätzliche Dringlichkeit.

III.2 Empfehlungen

Der Wissenschaftsrat empfiehlt den Fakultäten und Fachbereichen, die Qualifikationsziele ihrer Studiengänge systematisch daraufhin zu überprüfen, welche Kompetenzen zum nicht delegierbaren Kern gehören, welche Tätigkeiten künftig in Verbindung mit generativer KI ausgeübt werden und welche neuen Kompetenzen – namentlich die Steuerung, Prüfung und Verantwortung maschinell erzeugter Beiträge – in die Curricula aufzunehmen sind. Diese Bestimmung sollte ausdrücklich als fachliche Entscheidung getroffen und begründet werden; sie ist weder zentral vorzugeben noch stillschweigend der Prüfungspraxis zu überlassen. Als Ergebnis sollten die Modulbeschreibungen erkennen lassen, in welchen Modulen Kompetenzen eigenständig aufzubauen und nachzuweisen sind und in welchen der Einsatz generativer KI vorgesehen oder freigestellt ist; diese Transparenz ist zugleich Voraussetzung eines konsistenten Prüfungswesens (vgl. Kapitel D.IV) und verlässlicher Regeln für die Studierenden (vgl. Kapitel D.V). Die Bestimmung des Kompetenzkerns ist dabei keine einmalige Aufgabe: Sie sollte regelmäßig überprüft und bei wesentlichen technologischen Veränderungen auch anlassbezogen revidiert werden; der Rhythmus der Reakkreditierung bezeichnet insoweit die äußerste Grenze, nicht den Regelfall.

Den Fachgesellschaften kommt in diesem Handlungsfeld eine Schlüsselrolle zu. Sie werden gebeten, fachspezifische Orientierungsrahmen zu erarbeiten, die drei Komponenten verbinden: die Beschreibung des nicht delegierbaren Kompetenzkerns ihres Faches, die Bestimmung dessen, was KI-Kompetenz im jeweiligen Fach einschließt (vgl. Kapitel D.I), sowie Beispiele fachangemessener Lehr- und Prüfungsformen (vgl. Kapitel D.IV). Solche Rahmen entlasten die einzelnen Standorte, sichern ein Mindestmaß an Vergleichbarkeit und verhindern, dass die Bestimmung des Kerns dem Zufall lokaler Kräfteverhältnisse überlassen bleibt; sie sollten zugleich ausdrücklich Raum für standortspezifische Profile lassen. Da die Fachgesellschaften überwiegend ehrenamtlich getragen sind, werden die Förderorganisationen und Stiftungen gebeten zu prüfen, wie die Erarbeitung der Orientierungsrahmen – etwa durch Koordinations- und Geschäftsförderung – unterstützt werden kann.

Die Hochschulen sollten die Fakultäten und Fachbereiche bei der Revision durch Verfahren, hochschuldidaktische Expertise und Ressourcen unterstützen und die Zyklen der Curriculumentwicklung so flexibilisieren, dass Anpassungen nicht an Verfahrensdauern scheitern. Der Akkreditierungsrat und die Agenturen werden gebeten zu prüfen, wie die begründete Bestimmung des Kompetenzkerns und ihre regelmäßige Überprüfung in den Verfahren der Qualitätssicherung berücksichtigt werden können – nicht im Sinne inhaltlicher Vorgaben, sondern als Anforderung an die Nachvollziehbarkeit der curricularen Entscheidungen. Die KMK wird gebeten zu prüfen, ob die ländergemeinsamen Strukturvor-

⁴¹ Vgl. Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre, a. a. O. (Anm. 14).

gaben und die Musterrechtsverordnung Anpassungsbedarf aufweisen, damit curriculare Fortschreibungen nicht an formalen Hürden scheitern.

Der Wissenschaftsrat fasst seine Empfehlungen zu diesem Handlungsfeld wie folgt zusammen:

- _ **Curriculare Revision:** Die Fakultäten und Fachbereiche sollten die Qualifikationsziele aller Studiengänge im Lichte generativer KI überprüfen und fortschreiben.
- _ **Kompetenzkern:** Für jeden Studiengang ist fachlich begründet zu bestimmen, welche Kompetenzen eigenständig aufzubauen und nachzuweisen sind und wo Delegation legitim ist.
- _ **Fachspezifische Orientierungsrahmen:** Die Fachgesellschaften werden gebeten, Orientierungsrahmen zu erarbeiten, die Kompetenzkern, fachbezogene KI-Kompetenz und fachangemessene Lehr- und Prüfungsformen beschreiben; Förderorganisationen und Stiftungen sollten prüfen, wie diese Arbeit unterstützt werden kann.
- _ **Transparente Modulbeschreibungen:** Aus den Modulbeschreibungen sollte hervorgehen, wo eigenständige Leistung erwartet und wo KI-Einsatz vorgesehen oder freigestellt ist.
- _ **Flexibilisierte Verfahren:** Die Hochschulen sollten die Zyklen der Curriculumentwicklung beschleunigen; die KMK wird gebeten, die ländergemeinsamen Vorgaben auf Anpassungsbedarf zu prüfen.
- _ **Qualitätssicherung:** Akkreditierungsrat und Agenturen sollten die Nachvollziehbarkeit der Kernbestimmung in die Verfahren aufnehmen, ohne inhaltliche Festlegungen zu treffen.
- _ **Regelmäßige Überprüfung:** Die Bestimmung des Kompetenzkerns ist regelmäßig zu revidieren – bei wesentlichen technologischen Veränderungen anlassbezogen, spätestens mit jeder Reakkreditierung; die Reakkreditierung markiert die äußerste Grenze, nicht den Regelrhythmus.

III.3 Offene Fragen

Der Wissenschaftsrat gibt zu bedenken, dass die Bestimmung des nicht delegierbaren Kompetenzkerns in zwei entgegengesetzte Fehlformen abgleiten kann. Die eine ist die Versteinerung: Wird der Kern einmalig festgelegt und mit dem Bestandsinteresse der jeweiligen Lehrgebiete identifiziert, verkommt die Revision zur Bestätigung des Gewohnten, und die Curricula verlieren den Anschluss an veränderte fachliche und berufliche Realitäten. Die andere ist die vorschnelle Preisgabe: Werden Kompetenzen allein deshalb aus dem Kern entlassen, weil Maschinen die zugehörigen Produkte erzeugen können, wird übersehen, dass manche Fähigkeiten – das strukturierende Schreiben, das eigenständige Durchrechnen, das Formulieren eines Arguments – nicht um ihrer Produkte willen, sondern als Medium des Kompetenzaufbaus selbst gelehrt werden. Zwischen beiden Fehlformen gibt es keinen algorithmischen Mittelweg; verlangt ist fachliches Urteil, das sich vor den Kriterien der Befähigung und der Wahlfreiheit (vgl. Kapitel C.II.1) rechtfertigen muss.

Zu bedenken ist ferner, dass fachspezifische Differenzierung und systemweite Vergleichbarkeit in Spannung stehen: Je stärker die Fächer und Standorte den Kern je eigen bestimmen, desto schwerer wiegen die Folgen für Mobilität, Anerkennung und die Verlässlichkeit von Abschlüssen. Die empfohlenen Orientierungsrahmen der Fachgesellschaften sind das Instrument, diese Spannung zu bearbeiten; sie setzen allerdings voraus, dass die Fachgesellschaften die Aufgabe annehmen und mit hinreichender Verbindlichkeit ausfüllen – eine Voraussetzung, über deren Erfüllung derzeit keine Gewissheit besteht. Die empfohlene Unterstützung durch Förderorganisationen und Stiftungen kann diese Voraussetzung verbessern, nicht garantieren. Ungelöst bleibt schließlich, dass jede Bestimmung des Kompetenzkerns unter Unsicherheit über die weitere technische Entwicklung erfolgt und insofern vorläufig ist. Der Wissenschaftsrat konstatiert, dass es in diesem Feld keine dauerhaft richtige Festlegung geben kann; es kommt darauf an, die Revision des Kompetenzkerns als reguläre, wiederkehrende Aufgabe der Fächer zu institutionalisieren und die jeweils getroffenen Entscheidungen transparent zu begründen.

D.IV DAS PRÜFUNGSWESEN VALIDE UND RECHTSSICHER UMGESTALTEN

IV.1 Ausgangslage und Problemstellung

Das Prüfungswesen ist das Handlungsfeld, in dem generative KI die Funktionsbedingungen der Hochschulbildung am unmittelbarsten berührt. Unbeaufsichtigte schriftliche Formate – Hausarbeiten, Essays, Berichte, Take-Home-Prüfungen, in Teilen auch Abschlussarbeiten – beruhen auf der Annahme, dass die eingereichte Leistung die Kompetenz der einreichenden Person abbildet. Diese Annahme ist nicht mehr verlässlich: Generative Systeme erzeugen Texte, Berechnungen und Programmcodes in einer Qualität, die von studentischen Eigenleistungen häufig nicht zu unterscheiden ist. Zugleich steht fest, dass technische Detektion keine Abhilfe schafft. Einschlägige Untersuchungen zeigen, dass Erkennungswerkzeuge KI-generierte Texte weder hinreichend sicher identifizieren noch menschliche Texte hinreichend sicher entlasten; ihre Fehlerraten – einschließlich falscher Verdächtigungen, die sich überproportional gegen Studierende mit anderer Erstsprache als Deutsch richten können – verbieten einen prüfungsrechtlich belastbaren Einsatz.¹⁴² Ein Täuschungsvorwurf, der sich allein auf die Ausgabe einer Detektionssoftware stützt, dürfte gerichtlicher Überprüfung regelmäßig nicht standhalten; die bislang vorliegende Rechtsprechung ist einzelfallbezogen und stützt sich auf die Gesamtwürdigung von Indizien, nicht auf Softwarebefunde allein.¹⁴³

Die Betroffenheit ist nach Fächern und Formaten sehr unterschiedlich. Fächer mit hohem Anteil kontrollierter Formate – Klausuren, mündliche und praktische Prüfungen, Laborleistungen – sind in der Validität ihrer Nachweise wenig berührt; text- und hausarbeitsintensive Fächer, namentlich in den Geistes- und Sozialwissenschaften, sowie Studiengänge mit umfangreichen Projekt- und Abschlussarbeiten stehen dagegen vor der Frage, wie eigenständige Leistung künftig valide erfasst werden kann. Die rechtliche Lage ist zudem länderspezifisch heterogen: Einzelne Länder haben hochschul- oder prüfungsrechtliche Klarstellungen vorgenommen oder vorbereitet, andere überlassen die Regelung den Hochschulen; auf der Ebene der Prüfungsordnungen und Eigenständigkeitserklärungen ist eine erhebliche Varianz der Begriffe und Anforderungen entstanden (vgl. Kapitel A.I.1 und D.IX). Die Hochschulen experimentieren ihrerseits mit angepassten Formaten – mündlichen Verteidigungen schriftlicher Arbeiten, prozessbegleitenden Dokumentationen, Portfolio- und Praxisformaten, KI-einbeziehenden Aufgabenstellungen –, allerdings überwiegend als Einzelinitiativen ohne systematische Evaluation. Prüfungsökonomisch ist dabei bedeutsam, dass gerade die valideren Alternativen – mündliche und prozessbegleitende Formate – personalintensiver sind als die Korrektur schriftlicher Arbeiten und im geltenden Kapazitäts- und Lehrverpflichtungsrecht nur unzureichend abgebildet werden.¹⁴⁴

¹⁴² Vgl. Weber-Wulff, D. et al. (2023), a. a. O. (Anm. 22); zu erhöhten Fehlklassifikationsraten bei nicht muttersprachlichen Texten vgl. Liang, W. et al. (2023): GPT detectors are biased against non-native English writers, in: Patterns 4.

¹⁴³ Vgl. etwa VG München, Beschluss vom 28. November 2023 – M 3 E 23.4371 –, zur Gesamtwürdigung von Indizien bei dem Verdacht KI-gestützter Anfertigung eines Essays im Zulassungsverfahren; aus jüngerer Zeit VG Berlin, Urteil vom 22. Januar 2026 – VG 12 K 384/25 –, zur Bewertung nicht deklarerter KI-Nutzung in einer Hausarbeit.

¹⁴⁴ Die Kapazitätsverordnungen der Länder und die Lehrverpflichtungsverordnungen bilden den Betreuungs- und Prüfungsaufwand je nach Format pauschaliert ab; mündliche und prozessbegleitende Prüfungsformen sind darin gegenüber schriftlichen Korrekturleistungen in der Regel nicht aufwandsgerecht berücksichtigt.

IV.2 Empfehlungen

Der Wissenschaftsrat spricht sich für eine planvolle Neujustierung des Prüfungsgeschehens aus, die an den Kompetenzzielen ansetzt, statt einzelne Formate isoliert zu verteidigen oder preiszugeben. Leitend sollte eine doppelte Zuordnung sein, die unmittelbar aus dem Kriterium der Befähigung folgt (vgl. Kapitel C.II.1): Der Nachweis des nicht delegierbaren Kompetenzkerns (vgl. Kapitel D.III) gehört in kontrollierte Formate – Klausuren, mündliche Prüfungen, beaufsichtigte praktische Leistungen –, deren Bedingungen die Eigenständigkeit der Leistung sichern. Unkontrollierte Formate bleiben unverzichtbar, ändern jedoch ihre Funktion: Sie sollten so gestaltet werden, dass sie die Kompetenz zur reflektierten Nutzung generativer KI mitprüfen – etwa durch die verpflichtende Deklaration und Begründung des Werkzeugeinsatzes, die den in Kapitel D.V beschriebenen pauschalierenden Standardformen folgt und keine lückenlose Interaktionsprotokollierung verlangt, durch Aufgabenstellungen, die kritische Prüfung und Weiterverarbeitung maschineller Ausgaben verlangen, oder durch die Verbindung schriftlicher Arbeiten mit mündlichen Anteilen, in denen die eigenständige Durchdringung des Gegenstands erkennbar wird. Nicht jede schriftliche Arbeit bedarf einer solchen Ergänzung; die Fakultäten und Fachbereiche sollten jedoch sicherstellen, dass in jedem Studiengang die zentralen Kompetenzen mindestens einmal unter kontrollierten Bedingungen nachgewiesen werden und dass Abschlussarbeiten durch geeignete Verfahren – namentlich ein obligatorisches Kolloquium und die Betreuung im Arbeitsprozess – abgesichert sind.

Von einem flächendeckenden Einsatz von Detektionssoftware als Grundlage prüfungsrechtlicher Entscheidungen rät der Wissenschaftsrat ab; ebenso von Überwachungsformen, die – wie eine anlasslose Videoaufsicht häuslicher Arbeitsphasen – unverhältnismäßig in die Rechte der Studierenden eingreifen würden. Die Integritätssicherung muss über die Gestaltung der Formate selbst erfolgen, ergänzt um die in Kapitel D.V beschriebene Kultur der Transparenz. Die Hochschulen sollten ihre Prüfungsordnungen so fortschreiben, dass für jede Prüfungsleistung vorab klar erkennbar ist, welche Hilfsmittel zulässig sind und in welcher Form ihre Nutzung offenzulegen ist; unbestimmte Generalklauseln, die das Risiko der Auslegung den Studierenden aufbürden, sollten durch abgestufte, verständliche Regelungen ersetzt werden.

Die Länder werden gebeten zu prüfen, ob die Landeshochschulgesetze hinreichende und hinreichend einheitliche Grundlagen für KI-bezogene Hilfsmittelregelungen, Deklarationspflichten und Täuschungstatbestände bieten, und die rechtlichen Voraussetzungen für neue Formate – einschließlich elektronischer Prüfungen – zu klären (vgl. Kapitel D.IX). Sie werden ferner gebeten zu prüfen, ob das Kapazitäts- und Lehrverpflichtungsrecht den Mehraufwand valider Prüfungsformate angemessen abbildet; andernfalls bliebe die empfohlene Umgestaltung eine unbezahlte Rechnung zulasten der Lehrenden. Gemeinsame Begriffe – Eigenständigkeit, zulässige Hilfsmittel, Kennzeichnung – und Musterformulierungen für Prüfungsordnungen sollten als Baustein in den gebündelten Verständigungsprozess von KMK und HRK eingehen (vgl. Kapitel D.IX), um die Vergleichbarkeit der Anforderungen zwischen Hochschulen und Ländern zu sichern. Die Erprobung neuer Formate sollte wissenschaftlich begleitet werden (vgl. Kapitel D.X); die Fachgesellschaften werden gebeten, fachangemessene Prüfungsformen in ihre Orientierungsrahmen (vgl. Kapitel D.III) einzubeziehen.

Die Eckpunkte dieses Handlungsfelds lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- _ **Kompetenzbezogene Zuordnung:** Der Nachweis des nicht delegierbaren Kompetenzkerns gehört in kontrollierte Formate; unkontrollierte Formate prüfen die reflektierte KI-Nutzung mit.
- _ **Absicherung von Abschlussarbeiten:** Abschlussarbeiten sollten regelhaft mit einem Kolloquium und prozessbegleitender Betreuung verbunden werden.
- _ **Verzicht auf Detektionssoftware:** Prüfungsrechtliche Entscheidungen sollten nicht auf technische Detektion gestützt werden; unverhältnismäßige Überwachungsformen sind zu unterlassen.
- _ **Klare Hilfsmittelregeln:** Prüfungsordnungen sollten für jede Leistung vorab regeln, welche Hilfsmittel zulässig und in welcher Form sie zu deklarieren sind.
- _ **Rechtliche Klärung:** Die Länder werden gebeten, Rechtsgrundlagen für Hilfsmittelregelungen, Deklarationspflichten und neue Formate zu prüfen und fortzuentwickeln.
- _ **Kapazitätsrechtliche Abbildung:** Der Mehraufwand valider Formate ist im Kapazitäts- und Lehrverpflichtungsrecht zu berücksichtigen.
- _ **Koordinierung und Begleitung:** Gemeinsame Begriffe und Musterformulierungen sind in den Verständigungsprozess von KMK und HRK einzubringen (vgl. Kapitel D.IX); neue Formate sind wissenschaftlich zu evaluieren.

IV.3 Abwägungen

Der Wissenschaftsrat warnt vor zwei Fehlreaktionen. Die erste wäre ein Rückzug auf die Präsenzklausur als vermeintlich einzig sicheres Format. Er würde das Prüfungsgeschehen auf reproduktions- und zeitdrucknahe Leistungen verengen, komplexe Kompetenzen – längerfristige Projektarbeit, vertiefte schriftliche Auseinandersetzung, Zusammenarbeit – aus dem Nachweis verdrängen und damit die Validität der Prüfungen in umgekehrter Richtung beschädigen; er stünde zudem in Spannung zum Qualifizierungsauftrag, der die reflektierte Nutzung generativer KI einschließt (vgl. Kapitel B.II.4). Die zweite Fehlreaktion wäre ein Prüfungswesen des Generalverdachts, das die Studierenden flächendeckend als potenzielle Täuschende adressiert. Es würde das Vertrauensverhältnis beschädigen, auf dem akademische Bildung beruht, und diejenigen benachteiligen, die sich regelkonform verhalten. Auch die eigenen Empfehlungen dieses Kapitels bergen Risiken: Mündliche und prozessbegleitende Formate erhöhen nicht nur den Aufwand, sondern auch den Einfluss subjektiver Eindrücke auf die Bewertung; dem ist durch strukturierte Bewertungsrasster, Zweitprüfung und die Qualifizierung der Prüfenden zu begegnen. Deklarationspflichten können in Bürokratie umschlagen, wenn sie jede Einzelnutzung erfassen wollen; angemessen sind pauschalierende, praktikable Formen (vgl. Kapitel D.V).

Ungelöst bleibt der Zielkonflikt zwischen Validität, Prüfungsökonomie und Kompetenzbreite: Kein verfügbares Format erfüllt alle drei Anforderungen zugleich, und die technische Entwicklung kann heute valide erscheinende Arrangements – etwa Deklarationspflichten, die ihrerseits maschinell bedient werden können – erneut entwerfen. Der Wis-

senschaftsrat konstatiert, dass es ein gegen generative KI schlechthin robustes Prüfungswesen nicht geben wird. Es kommt darauf an, die Nachweisfunktion auf ein durchdachtes Portfolio unterschiedlicher Formate zu verteilen, dieses Portfolio fortlaufend zu überprüfen und die Prüfungskultur so zu gestalten, dass Redlichkeit die erwartbare und honorierte Normalität bleibt.

D.V EINE KULTUR DER TRANSPARENZ UND AKADEMISCHEN INTEGRITÄT STÄRKEN

V.1 Ausgangslage

Regelungen des Prüfungswesens bleiben wirkungslos, wenn die tatsächliche Praxis des KI-Einsatzes im Verborgenen stattfindet. Gegenwärtig besteht an vielen Standorten eine Grauzone: Studierende nutzen generative KI in großem Umfang, legen dies aber nur teilweise offen – teils aus Unsicherheit über die geltenden Regeln, teils aus der begründeten oder unbegründeten Sorge, dass Offenlegung als Eingeständnis minderer Eigenleistung gewertet und mit schlechterer Bewertung quittiert wird. Die vorhandenen Regelwerke verstärken diese Unsicherheit: Leitlinien, Handreichungen und Eigenständigkeitserklärungen unterscheiden sich zwischen Hochschulen, Fakultäten und teils zwischen einzelnen Lehrveranstaltungen erheblich in Begriffen, Reichweite und Verbindlichkeit (vgl. Kapitel A.I.1). Für Studierende, die in mehreren Fächern studieren oder die Hochschule wechseln, ist kaum noch überschaubar, welche Regel wo gilt. Erste Empfehlungen von HRK und KMK haben Orientierung gegeben, die Varianz der lokalen Umsetzung jedoch nicht beseitigt.¹⁴⁵

Zur Grauzone auf Seiten der Studierenden tritt eine Asymmetrie auf Seiten der Lehrenden: Auch sie nutzen generative KI – bei der Erstellung von Materialien, Aufgaben und Gutachten –, legen dies aber ihrerseits selten offen. Eine Integritätskultur, die Transparenz nur von einer Seite verlangt, verliert an Glaubwürdigkeit. Maßstäbe für den redlichen Umgang mit KI-Unterstützung liegen in den Regelwerken guter wissenschaftlicher Praxis im Grundsatz vor;¹⁴⁶ ihre Übersetzung in die Alltagssituationen von Studium und Lehre – Was ist zu kennzeichnen? In welcher Form? Mit welcher Folge? – steht vielerorts aus. Belastbare Evidenz besteht darüber, dass Detektion und Sanktion allein die Integrität nicht sichern können (vgl. Kapitel D.IV); offen ist, welche Deklarationsformen im Prüfungsalltag praktikabel sind und tatsächlich zu wahrheitsgemäßer Offenlegung führen.

V.2 Empfehlungen

Der Wissenschaftsrat hält eine Kultur für erforderlich, in der die Nutzung generativer KI weder tabuisiert noch bagatellisiert, sondern offengelegt und fachlich besprochen wird. Eine solche Kultur lässt sich nicht verordnen; sie kann aber durch konsistente Regeln, geeignete Instrumente und glaubwürdiges Vorbildhandeln gefördert werden.

Die Hochschulen sollten ihre Regelwerke konsolidieren: An die Stelle einer Vielzahl divergierender Einzelregelungen sollte eine hochschulweite Rahmenregelung treten, die Begriffe, Grundsätze und Standarddeklarationsformen einheitlich bestimmt und den Fächern die Konkretisierung für ihre Lehr- und Prüfungsformen überlässt. Deklarationsformen sollten einfach, pauschalierend und ehrlich ausfüllbar sein – etwa durch standardisierte Angaben, für welche Arbeitsschritte (Recherche, Strukturierung, sprachliche Überarbeitung, Code-Erstellung) KI-Werkzeuge in welcher Weise genutzt wurden –, statt eine lückenlose Protokollierung jeder Interaktion zu verlangen, die weder leistbar noch überprüfbar wäre. Entscheidend ist der Grundsatz, dass die regelkonforme, offengelegte Nutzung keine Bewertungsnachteile nach sich zieht: Bewertet wird die erbrachte Leistung nach den

¹⁴⁵ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2023) und Kultusministerkonferenz (2024), a. a. O. (Anm. 24).

¹⁴⁶ Vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019) sowie die Stellungnahme des Präsidiums der DFG (2023), a. a. O. (Anm. 8).

vorab bekannten Maßstäben, nicht die Tatsache der Werkzeugnutzung. Umgekehrt sollte klar sein, dass täuschungsrelevant die Verletzung der jeweils geltenden Regeln ist (vgl. Kapitel A.III) – sei es die Nutzung entgegen einem ausgewiesenen Ausschluss (vgl. Kapitel D.IV und D.VI), sei es die unterlassene oder unwahre Offenlegung zulässiger Nutzung.

Integrität sollte von Beginn des Studiums an ausdrücklich vermittelt werden – nicht als Katalog von Verboten, sondern als Einführung in die Gründe, aus denen Wissenschaft auf wahrheitsgemäße Kennzeichnung angewiesen ist. Die Angebote der Studieneingangsphase (vgl. Kapitel D.I) sind hierfür der geeignete Ort. Die Lehrenden sind gefordert, die Erwartungen für ihre Veranstaltungen und Prüfungen explizit zu machen, den eigenen KI-Einsatz – etwa bei der Materialerstellung – offenzulegen und damit vorzuleben, dass Transparenz keine Selbstbeichtigung ist, sowie Räume zu schaffen, in denen über Nutzungserfahrungen ohne Sanktionsdruck gesprochen werden kann. Die HRK wird gebeten, hochschulübergreifend anschlussfähige Kennzeichnungsstandards als Baustein in den gebündelten Verständigungsprozess mit der KMK einzubringen (vgl. Kapitel D.IX); die Fachgesellschaften sollten fachliche Konventionen des Zitierens und Kennzeichnens KI-gestützter Beiträge entwickeln, an denen sich Studierende wie Lehrende orientieren können. Die Studierendenschaften werden gebeten, an der Entwicklung und Kommunikation der Regeln mitzuwirken; Regeln, die mit den Studierenden statt über sie entwickelt werden, haben erfahrungsgemäß höhere Geltungskraft. Die Studierenden sind dabei ihrerseits gefordert, die Offenlegungsregeln als Teil wissenschaftlicher Redlichkeit anzunehmen und die eröffneten Kompetenz- und Übungsangebote (vgl. Kapitel D.I und D.VI) im eigenen Bildungsinteresse zu nutzen: Die individuelle Ebene der akademischen Souveränität schließt die Verantwortung für das eigene Lernen ein.

Die zentralen Empfehlungen dieses Handlungsfelds im Überblick:

- **Konsolidierte Rahmenregelung:** Jede Hochschule sollte Begriffe, Grundsätze und Deklarationsformen hochschulweit einheitlich regeln und den Fächern die Konkretisierung überlassen.
- **Praktikable Deklaration:** Offenlegungsformen sollten standardisiert, pauschalierend und ehrlich ausfüllbar sein; lückenlose Protokollierungspflichten sind zu vermeiden.
- **Sanktionsfreiheit regelkonformer Nutzung:** Offengelegte, regelkonforme KI-Nutzung darf keine Bewertungsnachteile nach sich ziehen; täuschungsrelevant ist die Verletzung der jeweils geltenden Regeln – die Nutzung entgegen einem ausgewiesenen Ausschluss ebenso wie die unterlassene oder unwahre Offenlegung.
- **Integritätsvermittlung:** Die Gründe wissenschaftlicher Redlichkeit sind ab der Studieneingangsphase ausdrücklich zu vermitteln.
- **Vorbildhandeln:** Lehrende sollten ihre eigenen Nutzungspraktiken offenlegen und Erwartungen für ihre Veranstaltungen explizit machen.
- **Gemeinsame Standards:** Kennzeichnungsstandards sind in den Verständigungsprozess von KMK und HRK einzubringen (vgl. Kapitel D.IX); die Fachgesellschaften sollten fachliche Konventionen entwickeln.

– **Beteiligung und Eigenverantwortung der Studierenden:** Regeln sind unter Mitwirkung der Studierendenschaften zu entwickeln und zu kommunizieren; die Studierenden sind ihrerseits gefordert, die Offenlegungsregeln als Teil wissenschaftlicher Redlichkeit anzunehmen.

Der Wissenschaftsrat gibt zu bedenken, dass gut gemeinte Transparenzanforderungen in ihr Gegenteil umschlagen können. Überdetaillierte Deklarationspflichten erzeugen Formalismus statt Ehrlichkeit: Wer jede Interaktion dokumentieren soll, wird entweder unvollständig deklarieren oder die Deklaration ihrerseits als Formsache behandeln; beides entwertet das Instrument. Ebenso kann eine Integritätsrhetorik, die faktisch von Misstrauen getragen ist, die intendierte Kultur zerstören – etwa wenn Offenlegungen systematisch zum Anlass vertiefter Prüfung gemacht werden und sich damit die Erwartung bestätigt, dass Ehrlichkeit bestraft wird. Die Wirksamkeit der empfohlenen Instrumente hängt zudem an ihrer Konsistenz über die einzelne Hochschule hinaus: Solange benachbarte Standorte dieselbe Handlung unterschiedlich bewerten, bleibt die Regelbefolgung prekär. Schließlich ist nicht zu verkennen, dass Deklarationen auf Selbstauskunft beruhen und nicht verifizierbar sind; eine Kultur der Transparenz ersetzt daher die valide Gestaltung der Prüfungsformate nicht, sondern ergänzt sie (vgl. Kapitel D.IV).

Dass sich Redlichkeit nicht erzwingen lässt, bleibt eine Grenze jeder Regelung. Auch unter den besten Rahmenbedingungen wird ein Teil der Nutzung unaufrichtig bleiben; das unterscheidet die Lage nicht grundsätzlich von der Zeit vor generativer KI, in der Ghostwriting und Plagiat ebenfalls nie vollständig zu unterbinden waren. Das erreichbare Ziel ist daher nicht die lückenlose Kontrolle, sondern ein Zustand, in dem die redliche Praxis die einfache, erwartbare und anerkannte Option darstellt – und in dem die Institutionen ihre Kontrollressourcen auf die schwerwiegenden Fälle konzentrieren können.

D.VI KI-FREIE LERN- UND PRÜFUNGSRÄUME SICHERN

VI.1 Ausgangslage

Aus dem Kriterium der Wahlfreiheit (vgl. Kapitel C.II.1) folgt der Eigenwert von Lern- und Prüfungsräumen, in denen generative KI planvoll nicht zum Einsatz kommt. Ihre Begründung ist nicht nostalgisch, sondern funktional: Eigenständiges Denken, Schreiben, Rechnen und Urteilen sind die Voraussetzungen souveräner Nutzung – nur wer eine Leistung grundsätzlich selbst erbringen und beurteilen kann, kann ihre Delegation an ein technisches System verantworten (vgl. Kapitel C.I.1). Die verfügbare Evidenz stützt diese Überlegung: Unbeschränkter Zugang zu generativen Assistenzsystemen während der Übungsphase verschlechterte in experimentellen Studien die anschließende eigenständige Leistung, und erste – methodisch noch vorläufige – neurokognitive Befunde deuten darauf hin, dass die dauerhafte Auslagerung von Schreib- und Strukturierungsleistungen den Aufbau der zugehörigen Fähigkeiten beeinträchtigen kann.¹⁴⁷ Gesichert ist damit nicht, dass jede KI-Nutzung dem Lernen schadet – das Gegenteil ist unter geeigneten Bedingungen belegt (vgl. Kapitel B.II.1) –, wohl aber, dass Phasen eigenständiger Übung für den Kompetenzaufbau nicht folgenlos ersetzt werden können.

Zugleich wird die Herstellung KI-freier Räume voraussetzungsvoller. Generative Funktionen sind zunehmend in Standardsoftware, Betriebssysteme, Suchdienste und Lernplattformen integriert und dort teils nicht oder nur umständlich zu deaktivieren; die Grenze zwischen bewusster Nutzung und beiläufiger Assistenz verwischt (vgl. Kapitel A.I.1). In unbeaufsichtigten Kontexten ist KI-Freiheit faktisch nicht kontrollierbar, sondern nur als transparente Erwartung formulierbar. Die Hochschulen verfügen mit Präsenzveranstaltungen, beaufsichtigten Prüfungen, Laboren, Bibliotheken und Schreibzentren über Orte, an denen eigenständiges Arbeiten strukturell gestützt werden kann; eine systematische didaktische Verortung KI-freier Phasen in den Curricula hat jedoch erst vereinzelt begonnen. Es besteht das Risiko, dass KI-Freiheit entweder unreflektiert flächendeckend behauptet wird – als faktisch nicht durchsetzbares Verbot – oder unreflektiert aufgegeben wird, weil ihre Sicherung Mühe bereitet.

VI.2 Empfehlungen

Die Hochschulen und ihre Fächer sollten KI-freie Lern- und Prüfungsphasen als reguläres didaktisches Gestaltungselement verankern – nicht als Ausnahmezustand und nicht als Sanktion, sondern als begründeten Bestandteil des Kompetenzaufbaus. Leitend sollte der Zweck sein: KI-freie Phasen gehören dorthin, wo Kompetenzen des nicht delegierbaren Kerns (vgl. Kapitel D.III) aufgebaut oder nachgewiesen werden – namentlich in die Studieneingangsphase, in der grundlegende Fähigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens einzuüben sind, in ausgewiesene Übungsformate, in denen das eigenständige Schreiben, Rechnen oder Programmieren selbst der Lerngegenstand ist, sowie in die kontrollierten Prüfungsanteile (vgl. Kapitel D.IV). Außerhalb dieser begründeten Zonen sollte KI-Nutzung nicht künstlich ausgeschlossen werden; ein flächendeckendes Verbot durch die Hin-

¹⁴⁷ Vgl. Bastani, H. et al. (2024), a. a. O. (Anm. 18), sowie Kosmyna, N. et al. (2025), a. a. O. (Anm. 19); die letztgenannte Studie beruht auf einer kleinen Stichprobe und ist methodisch vorläufig.

tertiär widerspräche dem Kriterium der Wahlfreiheit ebenso wie dem Qualifizierungsauftrag.

Für jede Lehrveranstaltung und Prüfungsleistung sollte transparent ausgewiesen sein, ob und in welchen Phasen KI-Freiheit erwartet wird und warum (vgl. Kapitel D.V); die Begründung gehört zur Erwartung hinzu, weil Regeln, deren Sinn sich nicht erschließt, in unbeaufsichtigten Kontexten keine Geltung entfalten. Wo KI-Freiheit für den Kompetenznachweis konstitutiv ist, sollte sie durch die Wahl kontrollierter Bedingungen – Präsenz, Aufsicht, geeignete technische Umgebungen – auch tatsächlich gesichert und nicht lediglich behauptet werden. Die Hochschulen sollten die infrastrukturellen Voraussetzungen erhalten und ausbauen, die eigenständiges Arbeiten stützen: Präsenzformate mit Übungscharakter, Schreibzentren, Lernräume, prüfungsg geeignete digitale Umgebungen ohne generative Funktionen. An die Anbieter generativer KI-Systeme und von Standardsoftware richtet der Wissenschaftsrat die Erwartung, dass generative Funktionen erkennbar, steuerbar und für Bildungskontexte deaktivierbar gestaltet werden; Bund und Länder sollten diese Anforderung in Beschaffungen und bei der Konkretisierung des Rechtsrahmens (vgl. Kapitel D.IX) geltend machen. Das Verhältnis der hier empfohlenen KI-freien Räume zur institutionellen Bereitstellung generativer Werkzeuge wird in Kapitel D.VIII.3 behandelt: Bereitstellung und begründete KI-Freiheit sind keine Gegensätze, sondern zwei Seiten desselben Kriteriums der Wahlfreiheit.

Die Eckpunkte dieses Handlungsfelds lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- _ **Didaktische Verortung:** KI-freie Phasen sind zweckgebunden dort zu verankern, wo der nicht delegierbare Kompetenzkern aufgebaut oder nachgewiesen wird.
- _ **Studieneingangsphase:** Grundlegende Fähigkeiten wissenschaftlichen Arbeitens sollten in ausgewiesenen KI-freien Übungsformaten eingeübt werden.
- _ **Transparente Ausweisung:** Für jede Veranstaltung und Prüfung ist erkennbar zu machen, wo KI-Freiheit erwartet wird und aus welchem Grund.
- _ **Gesicherte Kontrolle statt Behauptung:** Wo KI-Freiheit für den Nachweis konstitutiv ist, ist sie durch kontrollierte Bedingungen tatsächlich zu gewährleisten.
- _ **Keine Flächenverbote:** Außerhalb begründeter Zonen sollte die Nutzung nicht ausgeschlossen werden; KI-freie Räume sind komplementär, nicht restaurativ zu verstehen.
- _ **Infrastruktur des Eigenständigen:** Präsenzformate, Schreibzentren und geeignete digitale Prüfungsumgebungen sind zu erhalten und auszubauen.
- _ **Anforderungen an Anbieter:** Generative Funktionen in Standardsoftware müssen erkennbar, steuerbar und deaktivierbar sein; Bund und Länder sollten dies in Beschaffung und Regulierung verankern.

VI.3 Risiken und offene Fragen

Der Wissenschaftsrat gibt zu bedenken, dass KI-freie Räume ihre Funktion verlieren, wenn sie als Misstrauensbekundung oder als Disziplinierungsinstrument wahrgenommen wer-

den. Ihre Akzeptanz hängt daran, dass sie sparsam, begründet und erkennbar im Interesse der Lernenden eingesetzt werden; ein Übermaß unbegründeter Restriktionen würde die Regelgeltung insgesamt untergraben und die Studierenden in eine Praxis stillschweigender Regelverletzung drängen. Umgekehrt besteht das Risiko, dass die Sicherung KI-freier Räume an ihrer Unbequemlichkeit scheitert: Kontrollierte Bedingungen sind aufwendig, und die Versuchung liegt nahe, KI-Freiheit lediglich zu deklarieren, ohne sie zu gewährleisten – ein Zustand, der die Redlichen benachteiligt und deshalb schlechter wäre als der Verzicht auf die Erwartung. Auch die Abhängigkeit von den Produktentscheidungen der Anbieter ist nicht zu unterschätzen: Ob KI-freie digitale Arbeitsumgebungen dauerhaft verfügbar bleiben, liegt nur begrenzt in der Hand der Hochschulen (vgl. Kapitel D.VIII).

Dass KI-Freiheit in unbeaufsichtigten Lernkontexten letztlich auf Einsicht beruht, wird sich institutionell nicht ändern lassen. Kein noch so gutes Arrangement kann sicherstellen, dass Studierende die für den eigenen Kompetenzaufbau erforderlichen Übungsphasen tatsächlich eigenständig durchlaufen; die Entscheidung, sich der Mühe eigenständigen Arbeitens zu unterziehen, kann den Lernenden nicht abgenommen werden (vgl. Kapitel D.V). Eine institutionelle Ideallösung gibt es hierfür nicht; umso mehr kommt es darauf an, die Gründe für eigenständiges Arbeiten überzeugend zu vermitteln, die Gelegenheiten dafür attraktiv zu gestalten und den Nachweis der entsprechenden Kompetenzen an den Stellen zu sichern, an denen er institutionell verantwortet werden muss.

D.VII STRATEGIE- UND GOVERNANCEFÄHIGKEIT DER HOCHSCHULEN AUSBAUEN

VII.1 Ausgangslage

Die institutionelle Befassung der Hochschulen mit generativer KI ist bislang überwiegend reaktiv verlaufen: Auf die rasche Verbreitung der Systeme folgten Handreichungen, Leitlinien und Einzelregelungen, die unter Zeitdruck, mit unterschiedlicher Verbindlichkeit und häufig ohne Abstimmung zwischen den beteiligten Einheiten entstanden. Vergleichende Auswertungen hochschulischer Regelwerke zeigen eine erhebliche Varianz in Begriffen, Geltungsbereichen und Regelungstiefe – teils innerhalb derselben Hochschule.¹⁴⁸ Die Zuständigkeiten sind vielerorts diffus verteilt: Prorektorate für Studium und Lehre, Rechenzentren, hochschuldidaktische Einrichtungen, Justizariate, Datenschutzbeauftragte, Prüfungsämter und Fakultäten bearbeiten jeweils Ausschnitte des Themas, ohne dass Auswahl der Werkzeuge, Regelsetzung, Qualifizierung und Prüfungsgestaltung systematisch aufeinander bezogen wären. Ein laufendes Monitoring der Nutzung, der Wirkungen und der Regelbefolgung findet an den wenigsten Standorten statt; Entscheidungen beruhen entsprechend häufig auf Eindrücken statt auf Daten.

Diese Lage ist nicht Ausdruck institutionellen Versagens, sondern der Geschwindigkeit der Entwicklung und der Querschnittsnatur des Gegenstands, die etablierte Zuständigkeitsordnungen quer durchschneidet. Gleichwohl ist sie auf Dauer nicht tragfähig: Unkoordinierte Einzelregelungen erzeugen Rechtsunsicherheit und Ungleichbehandlung, binden an vielen Stellen parallel dieselben Kapazitäten und schwächen die Position der Hochschulen gegenüber Anbietern und Rahmensetzern. Kleinere Einrichtungen, namentlich Hochschulen für angewandte Wissenschaften sowie Kunst- und Musikhochschulen mit geringer Verwaltungsausstattung, sind mit der Gesamtaufgabe strukturell überfordert, wenn sie sie allein bewältigen sollen. Der Wissenschaftsrat hat die strategische Steuerung der Digitalisierung als Leitungsaufgabe bereits in seinen Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium beschrieben;¹⁴⁹ generative KI verschärft die dort benannten Anforderungen, weil Entscheidungsgegenstände, Änderungsfrequenz und Rechtsrisiken zugenommen haben.

VII.2 Empfehlungen

Die hier beschriebene Strategiefähigkeit ist nichts anderes als die institutionelle Ebene der akademischen Souveränität in operativer Gestalt (vgl. Kapitel C.I.1): die Fähigkeit, Curricula, Regeln und Werkzeugauswahl nach eigenen Bildungszielen zu bestimmen, statt sie von den Funktionslogiken und Änderungszyklen der Anbieter diktieren zu lassen.

Die Hochschulleitungen sollten den Umgang mit generativer KI als strategische Gesamtaufgabe organisieren und hierfür klare Verantwortlichkeiten schaffen. Der Wissenschaftsrat empfiehlt, die KI-bezogenen Festlegungen – Grundsätze der Nutzung, Werkzeugportfolio, Qualifizierung, Prüfungsrahmen, Monitoring – in einer hochschulweiten Strategie zu

¹⁴⁸ Vgl. die vergleichenden Auswertungen hochschulischer KI-Leitlinien und -Handreichungen, die im Umfeld hochschuldidaktischer Einrichtungen und des Hochschulforums Digitalisierung vorgelegt worden sind; sie dokumentieren erhebliche Unterschiede in Begriffen, Geltungsbereich und Verbindlichkeit. Zur öffentlichen Debatte exemplarisch Frankfurter Rundschau vom 12. Mai 2026: „Prüfen im Blindflug – Hochschulen und die KI-Frage“, <https://www.fr.de/wissen/pruefen-im-blindflug-93217604.html>, zuletzt abgerufen am 26.06.2026.

¹⁴⁹ Vgl. Wissenschaftsrat (2022): Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium, a. a. O. (Anm. 1).

bündeln, die in die übergreifende Strategie für Studium und Lehre bzw. die Digitalisierungsstrategie integriert ist und regelmäßig fortgeschrieben wird. Wesentlich ist weniger das Dokument als der Prozess: Die Strategie sollte unter strukturierter Beteiligung aller Statusgruppen – ausdrücklich einschließlich der Studierenden, deren Nutzungspraxis den Gegenstand wesentlich bestimmt – entwickelt werden und mit definierten Zuständigkeiten, Entscheidungswegen und Revisionsterminen verbunden sein. Bewährt haben sich ständige, statusgruppenübergreifend besetzte Gremien, die technische Entwicklung, Regelungsbedarf und Erfahrungen aus der Lehre kontinuierlich zusammenführen und der Leitung Entscheidungen vorbereiten.

Zur Strategiefähigkeit gehört eine belastbare Informationsgrundlage. Die Hochschulen sollten ein einfaches, datenschutzkonformes Monitoring aufbauen, das Nutzung, Angebot, sinanspruchnahme und Problemlagen regelmäßig erfasst – nicht zur Kontrolle Einzelner, sondern als Grundlage institutioneller Entscheidungen und als Beitrag zur hochschulübergreifenden Berichterstattung (vgl. Kapitel D.X). Dabei sollten von Beginn an die in Kapitel D.X empfohlenen geteilten Erhebungsinstrumente genutzt werden, damit das hochschulische Monitoring an die systemweite Berichterstattung anschlussfähig bleibt. Binnenorganisatorisch sollten die Fakultäten und Fachbereiche eigene Ansprechstrukturen benennen, die zwischen hochschulweiter Rahmensetzung und fachlicher Konkretisierung vermitteln; Konfliktfälle – etwa strittige Täuschungsvorwürfe – sollten geordneten, fairen Verfahren zugeführt werden können, für die sich die Anbindung an bestehende Ombudsstrukturen anbietet. Kleinere Hochschulen sollten Verbundlösungen nutzen, die Strategieentwicklung, Rechtsexpertise und Werkzeugbeschaffung hochschulübergreifend bündeln; die Verbundfähigkeit ist dabei als Governance-Instrument eigenen Rechts zu verstehen, auf das auch die Kapitel D.VIII und D.IX zurückgreifen. Die Länder werden gebeten, die Strategiefähigkeit ihrer Hochschulen als Voraussetzung gelingender Transformation anzuerkennen und ressourcenseitig zu ermöglichen, statt sie durch kleinteilige Vorgaben zu ersetzen; die HRK wird gebeten, den Erfahrungsaustausch über Governance-Modelle zu organisieren und gute Praxis zugänglich zu machen.

Zusammengefasst ergeben sich für dieses Handlungsfeld die folgenden Eckpunkte:

- _ **Strategische Bündelung:** KI-bezogene Festlegungen sollten in einer regelmäßig fortgeschriebenen, in die Gesamtstrategie integrierten Rahmenstrategie zusammengeführt werden.
- _ **Klare Zuständigkeiten:** Verantwortung, Entscheidungswege und Revisionsroutinen sind ausdrücklich zu bestimmen; ständige statusgruppenübergreifende Gremien haben sich bewährt.
- _ **Beteiligung:** Studierende und alle Statusgruppen sind strukturiert an Strategieentwicklung und Regelsetzung zu beteiligen.
- _ **Monitoring:** Nutzung, Angebote und Problemlagen sind datenschutzkonform zu erfassen – unter Nutzung der geteilten Erhebungsinstrumente (vgl. Kapitel D.X) –, um Entscheidungen auf eine empirische Grundlage zu stellen.
- _ **Faire Verfahren:** Für Konfliktfälle sind geordnete Verfahren vorzuhalten, etwa in Anbindung an bestehende Ombudsstrukturen.

- _ **Verbünde für kleinere Einrichtungen:** Strategieentwicklung, Rechtsexpertise und Beschaffung sollten hochschulübergreifend geteilt werden.
- _ **Ermöglichende Rahmensetzung:** Die Länder sollten Strategiefähigkeit ressourcenseitig ermöglichen; die HRK sollte den Austausch über Governance-Modelle verstetigen.

Der Wissenschaftsrat warnt vor einer Strategiebildung, die sich im Dokument erschöpft. Papiere, die verabschiedet, aber nicht mit Zuständigkeiten, Ressourcen und Terminen unterlegt werden, binden Aufmerksamkeit, ohne Wirkung zu entfalten, und beschädigen die Glaubwürdigkeit künftiger Steuerungsversuche. Ebenso ist vor dem entgegengesetzten Risiko der Übersteuerung zu warnen: Eine Governance, die jede didaktische Entscheidung zentral normieren will, würde die Lehrfreiheit verletzen, die fachliche Differenzierung ersticken und die Experimentierbereitschaft lähmen, auf die die Hochschulen in einer offenen Entwicklungslage angewiesen sind. Angemessen ist eine Rahmensteuerung, die verbindlich regelt, was hochschulweit einheitlich sein muss – Begriffe, Grundsätze, Werkzeugzugang, Verfahren –, und ausdrücklich freigibt, was fachlich zu entscheiden ist. Zu bedenken ist ferner, dass Beteiligungsprozesse Zeit kosten, die in einer dynamischen Lage knapp ist; hier hilft die Unterscheidung zwischen reversionsoffenen Rahmenfestlegungen, die breite Beteiligung verlangen, und operativen Anpassungen, die delegiert werden können.

Ungelöst bleibt die strukturelle Asymmetrie zwischen der Änderungsgeschwindigkeit der Technologie und dem Rhythmus akademischer Selbstverwaltung. Gremienbasierte Entscheidungsfindung ist auf Sorgfalt und Legitimität hin gebaut, nicht auf Tempo; generative KI konfrontiert sie mit Anpassungsbedarfen im Takt von Monaten. Der Wissenschaftsrat konstatiert, dass sich diese Asymmetrie nicht aufheben, sondern nur bearbeiten lässt – durch delegationsfähige Strukturen, definierte Revisionsroutinen und die Bereitschaft, Festlegungen als vorläufig zu behandeln, ohne sie deshalb unverbindlich zu machen.

D.VIII DISKRIMINIERUNGSFREIEN ZUGANG ZU LEISTUNGSFÄHIGEN WERKZEUGEN SCHAFFEN

VIII.1 Ausgangslage

Der Zugang zu generativen KI-Werkzeugen entscheidet zunehmend mit über Studienbedingungen und Lernchancen – und er ist gegenwärtig ungleich verteilt. Die leistungsfähigsten Modelle sind in ihren jeweils aktuellen Ausbaustufen überwiegend kostenpflichtig; frei verfügbare Varianten bleiben in Leistungsfähigkeit, Verfügbarkeit und Funktionsumfang dahinter zurück. Unterschiede der wirtschaftlichen Lage der Studierenden übersetzen sich damit unmittelbar in Unterschiede der verfügbaren Werkzeugqualität; Nutzungsdaten zeigen entsprechende soziodemografische Gradienten (vgl. Kapitel B.II.3).¹⁵⁰ Für die Hochschulen wirft die private Nutzung kommerzieller Dienste zudem datenschutz- und urheberrechtliche Fragen auf, da Eingaben der Studierenden und Lehrenden – darunter prüfungs- und forschungsbezogene Inhalte – in die Systeme externer Anbieter gelangen.

Als Antwort haben Hochschulen, Verbände und Länder erste Bereitstellungsstrukturen aufgebaut: hochschuleigene Zugangsoberflächen, die kommerzielle Modelle über Schnittstellen datenschutzkonform verfügbar machen, landesweite Dienste sowie wissenschaftstragende Angebote, die auch offene Modelle auf eigener Infrastruktur betreiben.¹⁵¹ Diese Strukturen zeigen, dass diskriminierungsfreier Zugang organisierbar ist; sie sind jedoch regional ungleich entwickelt, in ihrer Finanzierung häufig befristet und stehen in einem Leistungswettbewerb mit den kommerziellen Endkundenangeboten, deren Funktionsumfang sie in der Regel nur teilweise abbilden. Offene Modelle haben in den vergangenen Jahren deutlich aufgeholt, ohne den Abstand zu den führenden proprietären Systemen durchgängig zu schließen; ob und wann sie für die Breite hochschulischer Anwendungen ein gleichwertiges Niveau erreichen, ist offen. Die Marktkonzentration auf wenige, überwiegend außereuropäische Anbieter besteht fort (vgl. Kapitel B.II.5); einzelne Hochschulen verfügen gegenüber diesen Anbietern weder über Verhandlungsmacht noch über die Kapazität, Beschaffung, Datenschutzprüfung und Betrieb jeweils allein zu leisten.

VIII.2 Empfehlungen

Der Wissenschaftsrat hält es für geboten, dass alle Studierenden und Lehrenden Zugang zu leistungsfähigen generativen KI-Werkzeugen erhalten, der nicht von ihrer wirtschaftlichen Lage abhängt. Die Hochschulen sollten hierfür einen institutionell verantworteten Grundzugang bereitstellen, der für die wesentlichen studien- und lehrbezogenen Anwendungsfälle ausreichend ist, datenschutzkonform betrieben wird und die tatsächliche Nutzungspraxis realistisch abbildet – ein Angebot, das hinter den gängigen kommerziellen Diensten deutlich zurückbleibt, würde umgangen und verfehlt seinen Zweck.

Aufbau und Betrieb solcher Zugänge sind keine Aufgabe einzelner Standorte. Die Länder sollten landesweite Dienste oder Verbundlösungen ausbauen und verstetigen, die Beschaf-

¹⁵⁰ Vgl. bidt (2025), a. a. O. (Anm. 12).

fung, Rechtsprüfung, Betrieb und Support bündeln; bestehende Strukturen der wissenschaftlichen Informationsversorgung und Datenverarbeitung bieten hierfür Anknüpfungspunkte, und für die hochschulische Seite gilt das in Kapitel D.VII beschriebene Verbundprinzip entsprechend. Der Bund wird gebeten zu prüfen, wie eine länderübergreifende Bereitstellungsstruktur – einschließlich gebündelter Rahmenverträge mit kommerziellen Anbietern und des Betriebs offener Modelle auf wissenschaftseigener Infrastruktur – unterstützt werden kann; Bund und Länder sollten die Förderung offener, wissenschaftsträger Modelle als Beitrag zur Unabhängigkeit des Gesamtsystems fortführen und ausbauen. Bei allen Beschaffungs- und Integrationsentscheidungen sollte das Kriterium der Unabhängigkeit (vgl. Kapitel C.II.1) angelegt werden: Verträge sollten Datenschutz, Transparenzanforderungen und Ausstiegsoptionen sichern; technische Integrationen sollten anbieterneutral gestaltet werden, so dass Modelle austauschbar bleiben und keine schwer revidierbaren Abhängigkeiten entstehen. Gegenüber den Anbietern formuliert der Wissenschaftsrat die Erwartung, dass sie für den Bildungsbereich transparente Konditionen, verlässliche Änderungsankündigungen und bildungsangemessene Funktionen – einschließlich deaktivierbarer generativer Funktionen (vgl. Kapitel D.VI) – bereitstellen.

Die Eckpunkte dieses Handlungsfelds lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- **Institutioneller Grundzugang:** Alle Studierenden und Lehrenden sollten einen datenschutzkonformen, leistungsfähigen Grundzugang zu generativen Werkzeugen erhalten, der von der wirtschaftlichen Lage unabhängig ist.
- **Bündelung:** Beschaffung, Rechtsprüfung und Betrieb sollten in landesweiten Diensten oder Verbänden gebündelt werden (vgl. Kapitel D.VII); Einzellösungen einzelner Hochschulen sind zu vermeiden.
- **Länderübergreifende Struktur:** Der Bund wird gebeten zu prüfen, wie Rahmenverträge und der Betrieb offener Modelle überregional unterstützt werden können.
- **Offene Modelle:** Die Förderung offener, wissenschaftsträger Modelle ist als Beitrag zur systemischen Unabhängigkeit fortzuführen.
- **Reversibilität:** Verträge und technische Integrationen sind so zu gestalten, dass Anbieterwechsel möglich bleiben und Daten geschützt sind.
- **Anforderungen an Anbieter:** Erwartet werden transparente Konditionen, verlässliche Änderungsankündigungen und bildungsangemessene, steuerbare Funktionen.

VIII.3 Abwägungen und offene Fragen

Der Wissenschaftsrat gibt zu bedenken, dass die empfohlene Infrastruktur mit erheblichen und dauerhaften Kosten verbunden ist, deren Entwicklung schwer kalkulierbar bleibt: Lizenz- und Betriebskosten können nach Auslaufen von Einführungskonditionen deutlich steigen, und der Wettbewerb der Anbieter kann Preissetzungen kurzfristig verändern. Befristete Projektfinanzierungen sind hierfür kein tragfähiges Fundament (vgl. Kapitel D.X).

| 51 Zu nennen sind etwa landes- und verbundgetragene Dienste der wissenschaftlichen Datenverarbeitung, die kommerzielle und offene Modelle über datenschutzkonforme Schnittstellen bereitstellen, sowie quelloffene hochschulische Zugangslösungen, die von einzelnen Hochschulen entwickelt und nachgenutzt werden.

Zu bedenken ist ferner das Risiko einer dauerhaften Zweiklassigkeit: Bleibt der institutionelle Grundzugang erkennbar hinter den kommerziellen Angeboten zurück, entsteht eine Schattenpraxis privater Nutzung, die die datenschutz- und gleichheitsbezogenen Ziele der Bereitstellung unterläuft – die Qualität des Angebots ist deshalb keine Komfortfrage, sondern Funktionsbedingung. Auch die umgekehrte Gefahr besteht: Eine großzügige institutionelle Bereitstellung kann als faktische Nutzungsaufforderung wirken und damit in Spannung zum Kriterium der Wahlfreiheit treten; die Bereitstellung sollte deshalb stets mit dem Kompetenzaufbau (vgl. Kapitel D.I) und der didaktischen Rahmung einschließlich der KI-freien Räume (vgl. Kapitel D.VI) verbunden werden.

Die Abhängigkeit von einem hochkonzentrierten, dynamischen Markt, dessen Entwicklung die Hochschulen und auch die staatlichen Ebenen nur begrenzt beeinflussen können, bleibt bestehen. Weder ist gesichert, dass offene Modelle dauerhaft ein konkurrenzfähiges Niveau erreichen, noch, dass kommerzielle Anbieter bildungsangemessene Konditionen gewähren. Vollständige Unabhängigkeit ist in diesem Feld nicht erreichbar; Abhängigkeiten sind deshalb bewusst einzugehen, reversibel zu halten und die eigenen Handlungsoptionen – Verhandlungsmacht durch Bündelung, Alternativen durch offene Modelle – systematisch zu stärken.

D.IX DEN RECHTSRAHMEN KLÄREN UND LÄNDERÜBERGREIFEND FORTENTWICKELN

IX.1 Ausgangslage

Der rechtliche Rahmen des hochschulischen Umgangs mit generativer KI ist im Umbruch und in wesentlichen Punkten ungeklärt. Auf der unionsrechtlichen Ebene setzt die KI-Verordnung erstmals einen übergreifenden Rahmen; ihre Pflichten werden gestuft wirksam, und Systeme, die für die Bewertung von Lernergebnissen oder die Zulassung zu Bildungseinrichtungen bestimmt sind, unterliegen als Hochrisiko-Systeme besonderen Anforderungen.¹⁵² Was dies für die alltäglichen hochschulischen Konstellationen bedeutet – etwa für KI-gestützte Rückmeldungen auf Studienleistungen, für Lernstandsdiagnosen oder für die Nutzung generativer Systeme durch Prüfende –, ist bislang nur in Ansätzen geklärt; die nationale Durchführungsgesetzgebung und die Aufsichtsstrukturen befinden sich im Aufbau. Auf der Ebene des Landesrechts besteht die in Kapitel A.I.1 beschriebene Varianz fort: Die Landeshochschulgesetze behandeln KI-bezogene Fragen unterschiedlich oder gar nicht; prüfungsrechtliche Grundbegriffe – Eigenständigkeit, zulässiges Hilfsmittel, Täuschung – werden uneinheitlich verwendet; die Zulässigkeit und Ausgestaltung von Deklarationspflichten beruht vielerorts allein auf Satzungsrecht der Hochschulen, dessen Tragfähigkeit im Streitfall ungewiss ist.

Hinzu treten Rechtsfragen jenseits des Hochschulrechts. Datenschutzrechtlich ist zu klären, unter welchen Bedingungen personenbezogene Daten – einschließlich der Eingaben von Studierenden – in generativen Systemen verarbeitet werden dürfen und welche Anforderungen an institutionelle Bereitstellungen zu stellen sind (vgl. Kapitel D.VIII). Urheberrechtlich sind sowohl der Status KI-erzeugter Inhalte als auch die Nutzung geschützter Werke in Lehrkontexten und beim Training von Modellen nur teilweise geklärt; die bestehenden Schrankenregelungen sind auf die neuen Konstellationen nicht zugeschnitten.¹⁵³ Diese Gemengelage erzeugt für Hochschulen, Lehrende und Studierende erhebliche Rechtsunsicherheit: Hochschulen regeln unter Vorbehalt, Lehrende bewegen sich bei der didaktischen Nutzung in Grauzonen, Studierende können die Rechtsfolgen ihres Handelns nicht verlässlich einschätzen. Rechtsunsicherheit wirkt dabei als Innovationsbremse in beide Richtungen: Sie hemmt sowohl die produktive Nutzung als auch die konsequente Durchsetzung berechtigter Anforderungen.

IX.2 Empfehlungen

Der Wissenschaftsrat hält eine koordinierte Fortentwicklung des Rechtsrahmens für erforderlich, die Rechtssicherheit schafft, ohne die Autonomie der Hochschulen und die notwendige fachliche Differenzierung einzuschränken. Rechtsklarheit ist dabei eine Bedingung akademischer Souveränität: Nur wer die Rechtsfolgen des eigenen Handelns einschätzen kann, kann informiert, frei und revidierbar entscheiden (vgl. Kapitel C.I.3). Den Ländern kommt die zentrale Rolle zu. Sie werden gebeten zu prüfen, ob die Landeshochschulgesetze um klarstellende Grundlagen ergänzt werden sollten – namentlich zu Hilfs-

¹⁵² Vgl. Verordnung (EU) 2024/1689, a. a. O. (Anm. 3), insbesondere Anhang III Nr. 3 zu Hochrisiko-Systemen im Bereich allgemeine und berufliche Bildung; die Pflichten für Hochrisiko-Systeme werden gestuft bis 2026/2027 wirksam.

¹⁵³ Vgl. zu Text- und Data-Mining §§ 44b, 60d des Gesetzes über Urheberrecht und verwandte Schutzrechte (UrhG); zum fehlenden urheberrechtlichen Schutz rein maschinell erzeugter Inhalte die herrschende Auslegung des Werkbegriffs nach § 2 Abs. 2 UrhG.

mittelregelungen und Deklarationspflichten, zu den prüfungsrechtlichen Begriffen der Eigenständigkeit und der Täuschung, zur Rechtsgrundlage elektronischer und KI-bezogener Prüfungsformate sowie zu den Befugnissen der Hochschulen, den Einsatz generativer Systeme in Lehre und Prüfung durch Satzung zu regeln. Um der Zersplitterung entgegenzuwirken, sollte die Fortentwicklung ländergemeinsam angelegt werden: KMK und HRK werden gebeten, einen gebündelten Verständigungsprozess über gemeinsame Begriffe, Mindeststandards und Musterregelungen zu führen, an denen sich Landesgesetzgebung und hochschulisches Satzungsrecht orientieren können; die HRK bringt dabei die Perspektive der Hochschulen ein. In diesen einen Prozess sollten auch die in den übrigen Handlungsfeldern benannten Gegenstände eingehen: die Begriffe, Kompetenzdimensionen und Niveaustufen der KI-Kompetenz (vgl. Kapitel D.I), die Musterformulierungen für Prüfungsordnungen (vgl. Kapitel D.IV) sowie die Kennzeichnungsstandards (vgl. Kapitel D.V). Getrennt geführte Parallelprozesse wären weder realistisch noch wünschenswert.

Zur besseren Übersicht fasst der Wissenschaftsrat die an die Länder gerichteten rechtlichen Prüfaufträge dieses Papiers an dieser Stelle zusammen:

- _ **Landeshochschulgesetze:** Abbildung des Auftrags zur Vermittlung von KI-Kompetenz (vgl. Kapitel D.I); klarstellende Grundlagen zu Hilfsmittelregelungen, Deklarationspflichten, Eigenständigkeits- und Täuschungsbegriffen sowie zu neuen – auch elektronischen – Prüfungsformaten (vgl. Kapitel D.IV und D.IX).
- _ **Lehrverpflichtungsverordnungen:** Anrechenbarkeit von Zeiten didaktischer Fort- und Weiterentwicklung (vgl. Kapitel D.II).
- _ **Kapazitäts- und Lehrverpflichtungsrecht:** aufwandsgerechte Abbildung valider, insbesondere mündlicher und prozessbegleitender Prüfungsformate (vgl. Kapitel D.IV).
- _ **Beschaffung und Regulierung:** Erkennbarkeit, Steuerbarkeit und Deaktivierbarkeit generativer Funktionen in Standardsoftware (vgl. Kapitel D.VI); datenschutzkonforme, verstetigte Bereitstellungsstrukturen (vgl. Kapitel D.VIII).
- _ **Finanzierung:** Anpassung der Grundfinanzierung und Verankerung der Transformation in den Bund-Länder-Instrumenten (vgl. Kapitel D.X).

Der Bund wird gebeten, bei der Durchführung der KI-Verordnung die Belange der Hochschulbildung eigens zu berücksichtigen und – gemeinsam mit den Ländern und unter Beteiligung der Wissenschaftsorganisationen – für eine bildungsbereichsbezogene Konkretisierung der unionsrechtlichen Anforderungen zu sorgen, die den Hochschulen praktikable Einordnungen an die Hand gibt, welche Anwendungen unter welche Pflichten fallen. Er wird ferner gebeten zu prüfen, ob und wie die urheberrechtlichen Rahmenbedingungen für Lehre und Studium den neuen Konstellationen anzupassen sind. Als Regelungstechnik empfiehlt der Wissenschaftsrat angesichts der technischen Dynamik lernfähige Instrumente: Experimentier- und Erprobungsklauseln, die den Hochschulen die rechtssichere Erprobung neuer Formate erlauben, Evaluationsklauseln, die Regelungen nach angemessener Frist auf ihre Bewährung hin überprüfen, sowie den Vorrang untergesetzlicher, rasch anpassbarer Konkretisierungen vor detaillierten Parlamentsgesetzen. Die Hochschulen sollten ihre eigene Rechtskompetenz stärken – auch hier bietet sich das in Kapitel D.VII beschriebene Verbundprinzip an – und die bestehenden Satzungsspielräume nutzen, statt auf abschließende Klärungen zu warten.

Der Wissenschaftsrat fasst seine Empfehlungen zu diesem Handlungsfeld wie folgt zusammen:

- _ **Klarstellung im Landesrecht:** Die Länder werden gebeten zu prüfen, ob Hilfsmittel-, Deklarations- und Täuschungsregelungen sowie neue Prüfungsformate einer ausdrücklichen gesetzlichen Grundlage bedürfen.
- _ **Gebündelter Verständigungsprozess:** KMK und HRK sollten einen gemeinsamen Prozess über Begriffe, Mindeststandards und Musterregelungen führen, in den auch die Gegenstände der Kapitel D.I, D.IV und D.V eingehen.
- _ **Konkretisierung des Unionsrechts:** Bund und Länder sollten die Anforderungen der KI-Verordnung für die Hochschulbildung praktikabel konkretisieren.
- _ **Urheber- und Datenschutzrecht:** Der Bund wird gebeten zu prüfen, ob die urheberrechtlichen Schranken für Lehre und Studium anzupassen sind; datenschutzkonforme Bereitstellungswege sind zu sichern.
- _ **Lernfähige Regelungstechnik:** Experimentier-, Erprobungs- und Evaluationsklauseln sollten Vorrang vor detaillierten Dauerregelungen erhalten.
- _ **Eigene Rechtskompetenz:** Die Hochschulen sollten Satzungsspielräume aktiv nutzen und Rechtsexpertise im Verbund aufbauen (vgl. Kapitel D.VII).

Der Wissenschaftsrat warnt gleichermaßen vor Überregulierung und vor regulatorischem Attentismus. Detaillierte gesetzliche Festlegungen auf dem Stand der heutigen Technik wären absehbar bei Inkrafttreten veraltet und würden die Hochschulen auf Arrangements verpflichten, die der Entwicklung nicht standhalten; zudem drohte eine Normierung didaktischer Entscheidungen, die in die Lehrfreiheit und die Autonomie der Einrichtungen eingriffe. Umgekehrt verlängert ein Abwarten auf höchstrichterliche Klärungen oder abgeschlossene europäische Konkretisierungen die bestehende Unsicherheit auf unabsehbare Zeit und verlagert die Rechtsrisiken auf die schwächsten Beteiligten – im Zweifel auf einzelne Studierende und Lehrende im Streitfall. Die empfohlene Mittellage – begrenzte gesetzliche Klarstellungen, ländergemeinsame Muster, lernfähige Instrumente – ist voraussetzungsreich: Sie verlangt eine Koordinationsleistung von sechzehn Ländern, deren Zustandekommen erfahrungsgemäß Zeit benötigt, und sie lässt bewusst Spielräume, die von den Hochschulen ausgefüllt werden müssen. Zu bedenken ist schließlich, dass ländergemeinsame Muster faktische Bindungswirkung entfalten können, die über ihre rechtliche Verbindlichkeit hinausreicht; sie sollten deshalb mit derselben Sorgfalt und Beteiligung erarbeitet werden wie förmliche Rechtsakte.

Die grundsätzliche Asynchronie von Rechtsetzung und technischer Entwicklung wird bestehen bleiben: Recht, das Verlässlichkeit stiften soll, braucht Stabilität; eine Technologie, die sich im Takt von Monaten wandelt, entzieht dieser Stabilität den Gegenstand. Diese Spannung ist nicht auflösbar, wohl aber bearbeitbar: Die stabilen Elemente – Begriffe, Zuständigkeiten, Verfahrensgrundsätze, Schutzgüter – sind gesetzlich zu sichern, die veränderlichen Elemente beweglichen Regelungsebenen zu überlassen, deren Anpassung nicht jeweils den Gesetzgeber erfordert.

D.X DIE TRANSFORMATION AUSKÖMMLICH FINANZIEREN UND WISSENSCHAFTLICH BEGLEITEN

X.1 Ausgangslage

Die in den Kapiteln D.I bis D.IX beschriebenen Aufgaben sind nicht kostenneutral zu erfüllen. Auf die Hochschulen kommen dauerhafte Aufwände in mehreren Kategorien zu: Lizenz- und Betriebskosten institutioneller Werkzeugzugänge (vgl. Kapitel D.VIII); Personal für Qualifizierung, hochschuldidaktische Begleitung, Rechtsberatung und Monitoring (vgl. Kapitel D.II und D.VII); der Mehraufwand valider Prüfungsformate (vgl. Kapitel D.IV); die Verfahrenskosten curricularer Revision (vgl. Kapitel D.III). Diese Aufwände treffen auf Grundhaushalte, die vielerorts bereits durch Tarif- und Energiekostensteigerungen sowie durch bestehende Aufgabenzuwächse gebunden sind, und auf eine Förderlandschaft, die einschlägige Vorhaben bislang überwiegend projektförmig und befristet unterstützt. Mit dem Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken verfügen Bund und Länder über ein etabliertes Instrument der dauerhaften gemeinsamen Finanzierung von Studium und Lehre, dessen Verhandlungs- und Berichtszyklen Anknüpfungspunkte für die hier beschriebenen Aufgaben bieten;¹⁵⁴ eine ausdrückliche Verständigung darüber, welchen Beitrag dieses Instrument zur KI-bezogenen Transformation leisten soll, steht aus.

Zugleich ist die empirische Basis vieler anstehender Festlegungen schmal (vgl. Kapitel B.III). Die vorliegende Evidenz beruht überwiegend auf kurzen Interventionen, kleinen Stichproben und spezifischen Kontexten; belastbare Längsschnittbefunde zu Kompetenzentwicklung, Prüfungsvalidität und Ungleichheitseffekten unter Bedingungen dauerhafter KI-Verfügbarkeit fehlen. Die Forschung zu generativer KI in der Hochschulbildung ist zudem fragmentiert: Sie verteilt sich auf Hochschuldidaktik, Bildungsforschung, Informatik, Psychologie und Rechtswissenschaft, ohne dass systematische Verbindungen, geteilte Erhebungsinstrumente oder eine koordinierte Berichterstattung bestünden. Eine Transformation dieser Größenordnung ohne begleitende Forschung zu vollziehen, hieße, weitreichende Entscheidungen dauerhaft auf Plausibilitäten zu stützen.

X.2 Empfehlungen

Der Wissenschaftsrat spricht sich dafür aus, Finanzierung und wissenschaftliche Begleitung der Transformation als zusammengehörige Aufgabe zu behandeln: Mittel sollten so eingesetzt werden, dass ihre Wirkungen beobachtbar werden, und Beobachtungen sollten in die Steuerung der Mittelverwendung zurückfließen.

Bund und Länder werden gebeten zu prüfen, wie die KI-bezogene Transformation von Studium und Lehre im Rahmen ihrer gemeinsamen Finanzierungsinstrumente – namentlich des Zukunftsvertrags Studium und Lehre stärken – ausdrücklich verankert werden kann; die anstehenden Verhandlungs- und Fortschreibungszyklen bieten hierfür die Gelegenheit. Wesentlich ist der Charakter der Finanzierung: Da es sich bei Werkzeugzugang, Qualifizierung und Prüfungswesen um Daueraufgaben handelt, sollten die entsprechenden Mittel verstetigt und in die Grundfinanzierung integriert werden; befristete Program-

¹⁵⁴ Der Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken wird seit 2021 als unbefristete Bund-Länder-Vereinbarung nach Art. 91b GG umgesetzt; Bund und Länder stellen dafür dauerhaft Mittel in Milliardenhöhe jährlich bereit.

me sind für den Anschub geeignet, nicht für den Betrieb. Die Länder bleiben in der Pflicht, die Grundfinanzierung ihrer Hochschulen den erweiterten Aufgaben anzupassen; der Bund kann im Rahmen seiner Zuständigkeiten überregionale Strukturen – Bereitstellungsinfrastrukturen, Vernetzung, Begleitforschung – fördern. Innerhalb der Hochschulen sollten die Leitungen die erforderlichen Prioritätensetzungen ausdrücklich vornehmen und transparent machen, statt die Kosten der Transformation unausgesprochen auf die Fakultäten und die Lehrenden abzuwälzen.

Für die wissenschaftliche Begleitung empfiehlt der Wissenschaftsrat den Aufbau eines koordinierten Forschungs- und Monitoringrahmens. Die Förderorganisationen – namentlich die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) im Rahmen ihrer Verfahren und das zuständige Bundesministerium über Förderlinien der Bildungsforschung – werden gebeten zu prüfen, wie Längsschnittstudien zu Kompetenzentwicklung, Prüfungsvalidität und Teilhabeeffekten, vergleichende Untersuchungen didaktischer und institutioneller Arrangements sowie die Entwicklung geteilter Erhebungsinstrumente gezielt unterstützt werden können. Stiftungen können ergänzend Freiräume für risikoreichere Erprobungen schaffen. Größere Förderprogramme zur Umsetzung – etwa für Prüfungsreform oder Qualifizierung – sollten regelhaft mit wissenschaftlicher Begleitung und mit der Verpflichtung zur Ergebnisveröffentlichung verbunden werden, damit auch gescheiterte Ansätze systemweit lehrreich werden. Auf der Systemebene sollte eine regelmäßige, hochschulübergreifende Berichterstattung etabliert werden, die Nutzung, Angebote, Regelungsstand und verfügbare Evidenz zusammenführt; sie sollte auf den Monitoringdaten der Hochschulen aufbauen (vgl. Kapitel D.VII) und Bund, Ländern und Hochschulen als gemeinsame Entscheidungsgrundlage dienen. Der Wissenschaftsrat wird die Entwicklung seinerseits weiter beobachten und behält sich eine erneute Befassung vor, wenn die Evidenzlage oder die technische Entwicklung dies angezeigt erscheinen lassen.

Die zentralen Empfehlungen dieses Handlungsfelds im Überblick:

- **Verankerung in der Bund-Länder-Finanzierung:** Bund und Länder werden gebeten zu prüfen, wie die Transformation im Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken ausdrücklich berücksichtigt werden kann.
- **Verstetigung statt Projektförmigkeit:** Daueraufgaben – Werkzeugzugang, Qualifizierung, Prüfungswesen – sind aus verstetigten Mitteln zu finanzieren; befristete Programme dienen dem Anschub.
- **Transparente Prioritätensetzung:** Die Hochschulleitungen sollten die internen Prioritäten der Mittelverwendung ausdrücklich ausweisen.
- **Koordinierte Begleitforschung:** Förderorganisationen und Bund sollten Längsschnittstudien, vergleichende Untersuchungen und geteilte Erhebungsinstrumente gezielt fördern.
- **Evaluation als Förderbedingung:** Umsetzungsprogramme sollten regelhaft mit wissenschaftlicher Begleitung und Ergebnisveröffentlichung verbunden werden.
- **Systemweite Berichterstattung:** Eine regelmäßige, hochschulübergreifende Berichterstattung zu Nutzung, Regelungsstand und Evidenz ist zu etablieren.

_ **Fortgesetzte Beobachtung:** Der Wissenschaftsrat behält sich eine erneute Befassung im Lichte der weiteren Entwicklung vor.

X.3 Offene Fragen

Der Wissenschaftsrat gibt zu bedenken, dass die Finanzierungsempfehlungen in eine Haushaltslage treffen, in der zusätzliche Mittel nicht ohne Weiteres verfügbar sind; die Alternative zur ausdrücklichen Finanzierung ist jedoch nicht die Kostenvermeidung, sondern die verdeckte Kostenabwälzung – auf Lehrende, deren unbezahlter Mehraufwand die Prüfungsreform trägt, auf Studierende, deren private Ausgaben den fehlenden Werkzeugzugang kompensieren, und auf die Qualität der Hochschulbildung insgesamt. Zu warnen ist zugleich vor einer Evaluationsbürokratie, die jedes Vorhaben mit Berichtspflichten überzieht: Wissenschaftliche Begleitung sollte auf die entscheidungsrelevanten Fragen konzentriert, methodisch anspruchsvoll und für die Beteiligten entlastend organisiert werden – etwa durch geteilte Instrumente statt je eigener Erhebungen. Ebenso wenig darf die Forderung nach Evidenz zur Handlungsverweigerung werden: Viele der anstehenden Entscheidungen können nicht warten, bis Längsschnittbefunde vorliegen; sie sind unter Unsicherheit zu treffen und im Lichte wachsender Erkenntnis zu korrigieren. Schließlich ist die Erwartung zu dämpfen, Begleitforschung werde eindeutige Handlungsanweisungen liefern; sie kann Irrtümer aufdecken und Wirkungen abschätzen, die normativen Fragen – was akademische Bildung unter Bedingungen generativer KI ausmachen soll – beantwortet sie nicht.

Ungelöst bleibt das Grundproblem, dass eine dauerhafte Aufgabe von unbestimmter Kostendynamik auf ein Finanzierungssystem trifft, das auf periodische Aushandlung angelegt ist. Der Wissenschaftsrat konstatiert, dass es hierfür keine abschließende Lösung gibt. Es kommt darauf an, die Transformation als Daueraufgabe anzuerkennen, ihre Kosten sichtbar zu machen und die Entscheidungsgrundlagen durch Begleitforschung und Berichterstattung so zu verbessern, dass die wiederkehrenden Aushandlungen zwischen Bund, Ländern und Hochschulen auf gesicherter Grundlage erfolgen können. Die Fähigkeit, unter fortbestehender Unsicherheit begründet zu entscheiden und Entscheidungen zu revidieren, ist auch hier der Kern dessen, was dieses Papier als akademische Souveränität beschreibt.

E. Fazit und Ausblick

E.1 GESAMTBOTSCHAFT

Generative Künstliche Intelligenz hat die Hochschulbildung in einer Weise erreicht, die sich von früheren Technologieschüben kategorial unterscheidet: Sie macht erstmals jene sprachlich-symbolischen Kernoperationen maschinell verfügbar, in denen wissenschaftliches Wissen erzeugt, geprüft und nachgewiesen wird. Die Nutzung ist der institutionellen Befassung vorausgeeilt; die Frage lautet nicht mehr, ob generative KI in Studium und Lehre Verwendung findet, sondern unter welchen Bedingungen, mit welchen Zielen und in welcher Verantwortungsverteilung dies geschieht. Die vorliegenden Empfehlungen beantworten diese Frage mit einer doppelten Absage und einer positiven Leitidee. Die Absage gilt zum einen der Illusion, die Entwicklung ließe sich durch Verbote, technische Detektion oder einen Rückzug auf wenige vermeintlich sichere Prüfungsformate aufhalten oder neutralisieren; sie gilt zum anderen der Bequemlichkeit einer unbegrenzten Freigabe, die den Aufbau eben jener Kompetenzen dem Zufall überließe, auf denen souveräne Nutzung beruht. Die positive Leitidee ist die akademische Souveränität: die Fähigkeit von Personen, Institutionen und Gesamtsystem, über den Einsatz generativer KI selbstbestimmt, urteilsfähig und verantwortlich zu entscheiden – über das Ob des Einsatzes ebenso wie über dessen Art und Weise.

Aus dieser Leitidee folgt der Grundzug aller Empfehlungen: Die Hochschulbildung muss beides zugleich leisten – den reflektierten, kompetenten Umgang mit generativer KI vermitteln, weil er zur Qualifizierung für Wissenschaft und Beruf gehört, und den eigenständigen Aufbau der grundlegenden Fähigkeiten des Denkens, Schreibens und Urteilens sichern, weil ohne ihn weder die Bewertung maschineller Ausgaben noch die verantwortliche Entscheidung über deren Nutzung möglich ist. Beide Aufgaben stehen nicht im Widerspruch, sondern bedingen einander; ihr Verhältnis ist fachspezifisch zu bestimmen und in dem Maße neu zu justieren, in dem sich die technischen Möglichkeiten fortentwickeln. Der nicht delegierbare Kompetenzkern jedes Studiengangs, seine Nachweissicherung in kontrollierten Prüfungsformaten, die zweckgebundene Verankerung KI-freier Lern- und Prüfungsräume und der curricular verankerte Aufbau von KI-Kompetenz sind die vier Instrumente, mit denen diese doppelte Aufgabe eingelöst wird.

Der Wissenschaftsrat unterstreicht dabei zwei Einsichten, die quer zu den einzelnen Handlungsfeldern liegen. Erstens ist die Integrität des Leistungs- und Prüfungswesens nicht durch Kontrolle allein zu sichern. Ein gegen generative KI schlechthin robustes Prüfungswesen wird es nicht geben; erreichbar ist ein durchdachtes Portfolio unterschiedlicher Formate, verbunden mit einer Kultur der Transparenz, in der die offengelegte, regelkonforme Nutzung die einfache und erwartbare Option darstellt. Ein Prüfungswesen des Generalverdachts würde das Vertrauensverhältnis beschädigen, auf dem akademische Bildung beruht, und wäre zudem gegenüber der großen Mehrheit der redlich Studierenden

unangemessen. Zweitens ist die Transformation eine Verbundleistung, die keine Instanz allein erbringen kann: Die Hochschulen tragen die Gestaltungsverantwortung, sind dafür aber auf fachliche Orientierungsrahmen der Fachgesellschaften, auf rechtliche Klarstellungen und auskömmliche Finanzierung durch die Länder, auf überregionale Strukturen und die bildungsbereichsbezogene Konkretisierung des Unionsrechts durch den Bund sowie auf die Koordinierungsleistung von Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und Kultusministerkonferenz (KMK) angewiesen. Empfehlungen an die Hochschulen ohne die zugehörigen Ermöglichungsbedingungen blieben Appelle; die vorliegenden Empfehlungen sind deshalb konsequent als Verantwortungsarchitektur angelegt, in der jedem Gestaltungsauftrag die entsprechenden Rechts-, Koordinations- und Finanzierungsaufträge zur Seite stehen.

Das Zeitfenster für eine planvolle Gestaltung ist begrenzt. Praktiken, Erwartungen und Abhängigkeiten, die sich in den kommenden Jahren einspielen – in der Nutzungskultur der Studierenden ebenso wie in Beschaffungsentscheidungen und Regelwerken –, werden sich nachträglich nur mit erheblichem Aufwand korrigieren lassen. Der Wissenschaftsrat hält es deshalb für geboten, die beschriebenen Weichenstellungen jetzt vorzunehmen: nicht in der Erwartung abschließender Lösungen, sondern in der Absicht, Strukturen zu schaffen, die unter fortbestehender Unsicherheit begründete und revidierbare Entscheidungen ermöglichen. Eben diese Fähigkeit – nicht ein bestimmter Nutzungsgrad und nicht ein bestimmtes Regelungsniveau – ist der Maßstab, an dem sich der Erfolg der Transformation bemessen lassen wird.

E.II BEOBACHTUNGSFELDER

Die vorliegenden Empfehlungen beruhen auf dem Kenntnisstand des Jahres 2026. Der Wissenschaftsrat wird die weitere Entwicklung in mehreren Feldern aufmerksam verfolgen und benennt diese ausdrücklich, um auch der wissenschaftlichen Begleitung und der empfohlenen systemweiten Berichterstattung (vgl. Kapitel D.X) Orientierung zu geben.

Das erste Beobachtungsfeld ist die Evidenzlage zu den Wirkungen. Die verfügbaren Befunde zu Lern- und Kompetenzeffekten beruhen überwiegend auf kurzen Interventionen, kleinen Stichproben und spezifischen Kontexten; belastbare Längsschnittbefunde zur Kompetenzentwicklung unter Bedingungen dauerhafter KI-Verfügbarkeit, zur Validität neuer Prüfungsformate und zur Saldierung von Teilhabe- und Ungleichheitseffekten stehen aus. Von besonderem Gewicht ist die Frage, ob sich die experimentell gezeigten Risiken einer Kompetenzerosion bei unbeschränkter Werkzeugnutzung in der Breite des Studienalltags bestätigen und ob die empfohlenen didaktischen und curricularen Vorkehrungen sie wirksam begrenzen.

Das zweite Beobachtungsfeld ist die technische Entwicklung. Bereits absehbar ist die Verschiebung von dialogischen Assistenzsystemen zu stärker agentisch operierenden Systemen, die mehrschrittige Arbeitsprozesse – Recherche, Auswertung, Erstellung und Überarbeitung – weitgehend selbständig ausführen; sie würde die Unterscheidung von Unterstützung und Substitution weiter verschieben und die Anforderungen an Prüfungsgestaltung und Deklarationsformen erneut verändern. Gleiches gilt für die fortschreitende, teils schwer erkennbare Einbettung generativer Funktionen in Standardsoftware und Endgeräte, die die Voraussetzungen KI-freier Arbeitsumgebungen berührt, sowie für die Entwicklung offener und wissenschaftsgetragener Modelle, an deren Leistungsniveau sich entscheidet, welche Unabhängigkeitsspielräume das Wissenschaftssystem tatsächlich gewinnen kann.

Das dritte Beobachtungsfeld ist die Rechtsentwicklung. Zu verfolgen sind die bildungsbereichsbezogene Konkretisierung der KI-Verordnung und der Aufbau der zugehörigen Aufsichtsstrukturen, die Fortentwicklung der Landeshochschulgesetze und des Prüfungsrechts einschließlich der sich herausbildenden Rechtsprechung zu Täuschungs- und Deklarationsfragen sowie die urheber- und datenschutzrechtlichen Klärungen. Der Wissenschaftsrat wird insbesondere darauf achten, ob die empfohlene ländergemeinsame Verständigung über Begriffe, Mindeststandards und Musterregelungen zustande kommt oder ob sich die Zersplitterung der Regelungslandschaft fortsetzt.

Das vierte Beobachtungsfeld sind die Schnittstellen des Gegenstands. Die Studiengangphase wird davon geprägt, wie die Schulen KI-bezogene Kompetenzen vermitteln; die Promotionsphase und das forschungsnahe Lernen verbinden die Hochschulbildung mit den Regelwerken guter wissenschaftlicher Praxis; die wissenschaftliche Weiterbildung gewinnt in dem Maße an Bedeutung, in dem sich Tätigkeitsprofile im Beschäftigungssystem verschieben. Schließlich verdient die internationale Entwicklung Aufmerksamkeit: Andere Hochschulsysteme erproben teils deutlich abweichende Regelungs- und Integrationsmodelle, deren Erfahrungen für die deutsche Debatte lehrreich sein können – und an

deren Dynamik sich bemisst, ob die deutsche Hochschulbildung ihre internationale Anschlussfähigkeit wahrt.

E.III MITTELFRISTIGE FRAGEN UND FORTSCHREIBUNG

Über die benannten Beobachtungsfelder hinaus zeichnen sich Fragen ab, die sich erst mittelfristig mit hinreichender Klarheit stellen und beantworten lassen werden. Dazu gehört die Frage, wie sich das Verhältnis von menschlicher und maschineller Leistung in den Qualifikationsprofilen ganzer Berufsfelder verschiebt und was dies für Zuschnitt und Niveau hochschulischer Abschlüsse bedeutet – einschließlich der Frage, ob die etablierte Studienstruktur die veränderten Kompetenznachweise auf Dauer angemessen abbildet. Dazu gehört ferner die Frage, wie akademische Sozialisation gelingt, wenn ein wachsender Teil der fachlichen Interaktion von Studierenden mit maschinellen Systemen statt mit Lehrenden und Kommilitoninnen und Kommilitonen stattfindet, und welche Bedeutung Präsenz, personalem Vorbild und akademischer Gemeinschaft unter diesen Bedingungen zukommt. Offen ist schließlich, wie sich die epistemischen Langzeitwirkungen der Technologie – Homogenisierungstendenzen, Rückwirkungen KI-generierter Inhalte auf künftige Wissensbestände – auf Kreativität und Originalität von Studium und Wissenschaft auswirken; hier wird sich erst über längere Zeiträume erweisen, ob die empfohlenen Vorkehrungen zur Sicherung epistemischer Vielfalt hinreichen.

Die vorliegenden Empfehlungen sind vor diesem Hintergrund als fortzuschreibendes Dokument angelegt. Kontinuierlich fortzuschreiben sind namentlich die fachspezifischen Orientierungsrahmen der Fachgesellschaften, die Bestimmung des nicht delegierbaren Kompetenzkerns in den Studiengängen, die hochschulischen Strategien und Regelwerke sowie die ländergemeinsamen Begriffe und Musterregelungen; die empfohlene systemweite Berichterstattung soll die hierfür erforderliche gemeinsame Informationsgrundlage schaffen. Der Wissenschaftsrat selbst wird die Entwicklung weiter beobachten und behält sich eine erneute Befassung vor, wenn die technische Entwicklung, die Evidenzlage oder die Umsetzungserfahrungen dies angezeigt erscheinen lassen – sei es zur Hochschulbildung insgesamt, sei es zu einzelnen Feldern wie dem Prüfungswesen oder den Bereitstellungsstrukturen, sei es zu den hier ausgeklammerten Nachbargebieten, namentlich der Rolle generativer KI in der Forschung.

Der Wissenschaftsrat ist zuversichtlich, dass die Hochschulen in Deutschland die beschriebene Gestaltungsaufgabe bewältigen können. Sie haben ihre Anpassungsfähigkeit in früheren Umbrüchen wiederholt bewiesen, und sie verfügen mit dem Prinzip der Bildung durch Wissenschaft über ein normatives Fundament, das gerade unter den Bedingungen generativer KI seine Aktualität erweist: Eine Bildung, die zur selbständigen Urteilsbildung befähigt, ist die beste Vorbereitung auf eine Welt, in der maschinell erzeugte Inhalte allgegenwärtig sind. Voraussetzung ist, dass alle Beteiligten die Transformation als gemeinsame Daueraufgabe annehmen – und dass die Rahmenbedingungen sie hierzu in den Stand setzen.

Anhang

Der Anhang entlastet den Hauptteil um Hintergrundinformationen. Er erläutert erstens den technischen Sachstand generativer KI-Systeme, soweit er für das Verständnis der Empfehlungen erforderlich ist (Anhang A), dokumentiert zweitens die Datenlage, auf die sich die Diagnose stützt, einschließlich ihrer Grenzen (Anhang B), und gibt drittens einen Überblick über den rechtlichen Rahmen sowie über bestehende Maßnahmen und Förderprogramme von Bund und Ländern (Anhang C). Die begrifflichen Grundentscheidungen des Papiers – namentlich zu Künstlicher Intelligenz, generativer KI, KI-Kompetenz, akademischer Integrität und Eigenständigkeit – finden sich in Kapitel A.III und werden hier nicht wiederholt.

Anhang A TECHNISCHER SACHSTAND

A.1 Funktionsweise und Eigenschaften generativer Sprachmodelle

Große Sprachmodelle (Large Language Models, LLM), die derzeit wichtigste Ausprägung generativer KI in der Hochschulbildung, sind statistische Modelle, die auf umfangreichen Text- und zunehmend auch Bild-, Audio- und Videokorpora trainiert werden. Ihr Grundprinzip ist die Vorhersage wahrscheinlicher Fortsetzungen: Aus einer Eingabe (Prompt) erzeugen sie schrittweise diejenige Ausgabe, die nach den im Training erfassten Regelmäßigkeiten plausibel ist. Auf das Vortraining folgen in der Regel Feinabstimmungsschritte, in denen das Verhalten der Modelle – etwa Hilfsbereitschaft, Format und Sicherheitsgrenzen – unter Einsatz menschlicher Rückmeldungen justiert wird. Aus dieser Funktionsweise folgen die für die Hochschulbildung zentralen Eigenschaften: Die Ausgaben sind sprachlich kohärent und fachlich anschlussfähig, aber probabilistisch erzeugt und nicht durch ein Verständnis des Gegenstands gedeckt; sachlich fehlerhafte, gleichwohl plausibel formulierte Ausgaben (sogenannte Halluzinationen) sind kein Fehlverhalten einzelner Produkte, sondern eine systematische Eigenschaft der Modellklasse, deren Häufigkeit sich durch technische Vorkehrungen verringern, aber nicht beseitigen lässt. Die Ausgaben spiegeln zudem die Zusammensetzung der Trainingsdaten wider; unterrepräsentierte Sprachen, Positionen und neueres Wissen sind entsprechend schwächer vertreten.

Die Leistungsfähigkeit der Systeme wird durch ergänzende Verfahren erweitert. Bei der abrufgestützten Generierung (Retrieval-Augmented Generation) werden Ausgaben an konkrete, mitgelieferte oder recherchierte Quellen gebunden, was die Nachprüfbarkeit erhöht, die Verlässlichkeit aber nicht garantiert. Multimodale Systeme verarbeiten und erzeugen neben Text auch Bilder, Ton und Bewegtbild. Sogenannte agentische Systeme schließlich verketteten Modellaufrufe mit Werkzeugnutzung – etwa Recherche, Programmausführung oder Dateibearbeitung – und können mehrschrittige Arbeitsprozesse mit begrenzter menschlicher Beteiligung ausführen; ihre Verbreitung würde die im Papier behandelten Abgrenzungsfragen weiter zuspitzen (vgl. Kapitel E.II).

A.2 Systemtypen und Bereitstellungsformen

Für die hochschulische Praxis sind mehrere Unterscheidungen bedeutsam. Proprietäre Modelle werden von den Anbietern als Dienst betrieben; ihre Gewichte, Trainingsdaten und Änderungszyklen sind nicht offengelegt. Bei offenen Modellen sind zumindest die Modellgewichte veröffentlicht, so dass Dritte – auch wissenschaftliche Einrichtungen – sie auf eigener Infrastruktur betreiben, prüfen und anpassen können; die Offenheit von Trainingsdaten und -verfahren variiert erheblich. Die Bereitstellung erfolgt in unterschiedlichen Formen: über Endkundendienste der Anbieter, deren Nutzung datenschutzrechtlich in der Verantwortung der Einzelnen liegt; über Programmierschnittstellen, die von Hochschulen oder Verbänden in eigene, datenschutzkonform betriebene Zugangsoberflächen eingebunden werden; über den Betrieb offener Modelle auf wissenschaftseigener Infrastruktur; sowie zunehmend über die Einbettung generativer Funktionen in Standardsoftware, Betriebssysteme, Suchdienste und Lernplattformen, die sich einer bewussten Nutzungsentscheidung teilweise entzieht. Die im Papier empfohlenen institutionellen Grundzugänge (vgl. Kapitel D.VIII) kombinieren in der Regel mehrere dieser Formen.

Anhang B DATENLAGE

B.1 Verbreitung und Nutzung

Die belastbarsten Daten zur Nutzung generativer KI durch Studierende in Deutschland liefert eine bundesweite Längsschnitterhebung der Hochschule Darmstadt: Danach stieg der Anteil der Studierenden, die KI-basierte Werkzeuge für ihr Studium nutzen, von 63 % im Frühjahr 2023 auf rund 92 % im Jahr 2025; der Anteil sehr häufiger Nutzung hat sich im selben Zeitraum von rund 10 % auf 26 % nahezu verdreifacht.¹⁵⁵ Bevölkerungsbezogene Erhebungen bestätigen die hohe Verbreitung in den studienrelevanten Altersgruppen und zeigen zugleich deutliche soziodemografische Gradienten nach Alter und Bildungshintergrund.¹⁵⁶ Zur Nutzung durch Lehrende liegen weniger systematische Daten vor; die verfügbaren Befragungen zeigen erhebliche Unterschiede nach Fach, Statusgruppe und Vorerfahrung. Ein kontinuierliches, hochschulübergreifendes Monitoring besteht bislang nicht; die empfohlene systemweite Berichterstattung (vgl. Kapitel D.X) soll diese Lücke schließen.

B.2 Wirkungen auf Produktivität und Lernen

Experimentelle Studien belegen deutliche Produktivitäts- und Qualitätsgewinne generativer KI bei standardisierbaren Schreib- und Wissensarbeiten, wobei Personen mit geringerer Ausgangsleistung überdurchschnittlich profitieren; zugleich zeigen sie, dass der Nutzen wesentlich von der Fähigkeit abhängt, die aufgabenbezogenen Stärken und Schwächen der Systeme zutreffend einzuschätzen.¹⁵⁷ Für den Bildungskontext ist die Befundlage differenzierter: KI-Tutorsysteme erzielten in kontrollierten Studien unter bestimmten Bedingungen positive Lerneffekte, insbesondere bei didaktischer Einbettung und Ausrichtung auf Hilfestellung statt Lösungsausgabe;¹⁵⁸ unbeschränkter Zugang zu generativen Assistenzsystemen verbesserte demgegenüber in einer vielbeachteten Feldstudie zwar die Übungsleistung, verschlechterte aber die anschließende eigenständige Prüfungsleistung unter das Niveau der Vergleichsgruppe, während eine didaktisch beschränkte Systemvariante diesen Effekt weitgehend vermied.¹⁵⁹ Erste neurokognitive Untersuchungen deuten in eine ähnliche Richtung, beruhen jedoch auf kleinen Stichproben und sind methodisch vorläufig.¹⁶⁰

B.3 Detektion und Integritätssicherung

Systematische Prüfungen softwaregestützter Detektionsverfahren kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass keines der untersuchten Werkzeuge KI-generierte Texte hin-

¹⁵⁵ Vgl. von Garrel, J.; Mayer, J.; Mühlfeld, M. (2023) sowie von Garrel, J.; Mayer, J. (2025), a. a. O. (Anm. 2); danach stieg der Nutzungsanteil von 63,2 % auf 91,6 %, der Anteil sehr häufiger Nutzung von 9,5 % auf 26,2 %.

¹⁵⁶ Vgl. bidt (2025), a. a. O. (Anm. 12); danach nutzen 78 % der 16- bis 35-Jährigen KI-Anwendungen.

¹⁵⁷ Vgl. Noy, S.; Zhang, W. (2023) sowie Dell'Acqua, F. et al. (2023), a. a. O. (Anm. 17); zusammenfassend OECD (2026): Artificial Intelligence and the Future of Skills. Perspectives on Higher Education, Paris.

¹⁵⁸ Vgl. u. a. Kestin, G. et al. (2025), a. a. O. (Anm. 15); die Befunde beruhen auf kurzen Interventionen in einzelnen Lehrveranstaltungen und sind nicht ohne Weiteres generalisierbar.

¹⁵⁹ Vgl. Bastani, H. et al. (2024), a. a. O. (Anm. 18); die eigenständige Prüfungsleistung der Gruppe mit unbeschränktem Systemzugang lag um 17 % unter derjenigen der Kontrollgruppe.

¹⁶⁰ Vgl. Kosmyna, N. et al. (2025), a. a. O. (Anm. 19).

reichend sicher identifiziert oder menschliche Texte hinreichend sicher entlastet; die Fehlklassifikationsraten sind erheblich und treffen Texte von Personen mit anderer Erstsprache überproportional.¹⁶¹ Die bislang vorliegende verwaltungsgerichtliche Rechtsprechung stützt Täuschungsentscheidungen dementsprechend auf die Gesamtwürdigung von Indizien, nicht auf Softwarebefunde allein.¹⁶²

B.4 Grenzen der Datenlage

Insgesamt ist die empirische Basis breiter geworden, aber weiterhin schmal im Verhältnis zur Reichweite der anstehenden Entscheidungen. Es fehlen insbesondere Längsschnittbefunde zur Kompetenzentwicklung über ganze Studienverläufe, Untersuchungen zur Validität und Prüfungsökonomie neuer Formate, fachspezifisch differenzierte Wirkungsstudien sowie Analysen zur Saldierung von Teilhabe- und Ungleichheitseffekten. Ein erheblicher Teil der vorliegenden Studien stammt zudem aus außereuropäischen Kontexten, deren Übertragbarkeit auf das deutsche Hochschulsystem im Einzelfall zu prüfen ist. Die Empfehlungen des Kapitels D.X zur koordinierten Begleitforschung setzen an diesen Lücken an.

| 61 Vgl. Weber-Wulff, D. et al. (2023), a. a. O. (Anm. 22); zu erhöhten Fehlklassifikationsraten bei nicht muttersprachlichen Texten Liang, W. et al. (2023), a. a. O. (Anm. 42).

| 62 Vgl. etwa VG München, Beschluss vom 28. November 2023, a. a. O. (Anm. 43).

Anhang CRECHTSRAHMEN SOWIE MASSNAHMEN UND FÖRDERPROGRAMME VON BUND UND LÄNDERN

C.1 Rechtlicher Rahmen

Den übergreifenden Rahmen setzt die Verordnung (EU) 2024/1689 (KI-Verordnung), die am 1. August 2024 in Kraft getreten ist und deren Pflichten gestuft wirksam werden: Die Anforderungen an die KI-Kompetenz der Betreiber gelten seit dem 2. Februar 2025, die Pflichten für KI-Modelle mit allgemeinem Verwendungszweck seit August 2025, die Anforderungen an Hochrisiko-Systeme – zu denen Systeme zur Bewertung von Lernergebnissen und zur Zulassung zu Bildungseinrichtungen zählen – werden bis 2026/2027 wirksam.⁶³ Die nationale Durchführungsgesetzgebung und die Aufsichtsstrukturen befinden sich im Aufbau. Daneben bestimmen die Datenschutz-Grundverordnung die Verarbeitung personenbezogener Daten in generativen Systemen und das Urheberrechtsgesetz – namentlich die Schrankenregelungen zu Text und Data Mining sowie für Unterricht und Lehre – die urheberrechtlichen Rahmenbedingungen; der Status rein maschinell erzeugter Inhalte richtet sich nach dem Werkbegriff des § 2 Abs. 2 UrhG.⁶⁴ Auf Landesebene behandeln die Hochschulgesetze KI-bezogene Fragen bislang unterschiedlich oder gar nicht; prüfungsrechtliche Regelungen beruhen überwiegend auf dem Satzungsrecht der Hochschulen (vgl. Kapitel D.IX).

C.2 Koordinierung und Empfehlungen anderer Akteure

Auf der Koordinierungsebene haben die Hochschulrektorenkonferenz mit ihrer Empfehlung zum Umgang mit KI-Sprachmodellen an Hochschulen (2023) und die Kultusministerkonferenz mit ihrer Handlungsempfehlung für den Umgang mit Künstlicher Intelligenz in Bildungsprozessen (2024) erste länder- bzw. hochschulübergreifende Orientierungen vorgelegt.⁶⁵ Für den Bereich der Forschung – der von den vorliegenden Empfehlungen nicht behandelt wird, aber an das forschungsnahe Lernen angrenzt – haben die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) mit ihrem Kodex zur guten wissenschaftlichen Praxis und der Stellungnahme ihres Präsidiums zum Einfluss generativer Modelle Maßstäbe formuliert.⁶⁶ Auf hochschulischer Ebene ist eine Vielzahl von Leitlinien und Handreichungen entstanden, deren erhebliche Varianz vergleichende Auswertungen – u. a. im Umfeld des Hochschulforums Digitalisierung – dokumentieren (vgl. Kapitel D.VII).

C.3 Maßnahmen und Förderprogramme von Bund und Ländern

Bund und Länder verfügen über mehrere Instrumente, an die die empfohlene Finanzierung und Begleitung der Transformation anknüpfen kann. Mit dem Zukunftsvertrag Studium und Lehre stärken besteht seit 2021 eine unbefristete Bund-Länder-Vereinbarung nach Art. 91b GG zur dauerhaften Finanzierung von Studium und Lehre mit jährlichen Mitteln in Milliardenhöhe; seine Verhandlungs- und Fortschreibungszyklen bieten den

⁶³ Vgl. Verordnung (EU) 2024/1689, a. a. O. (Anm. 3), insbesondere Art. 4 sowie Anhang III Nr. 3.

⁶⁴ Vgl. §§ 44b, 60a, 60d des Gesetzes über Urheberrecht und verwandte Schutzrechte (UrhG), a. a. O. (Anm. 53).

⁶⁵ Vgl. Hochschulrektorenkonferenz (2023) und Kultusministerkonferenz (2024), a. a. O. (Anm. 24).

⁶⁶ Vgl. Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019) sowie die Stellungnahme des Präsidiums der DFG (2023), a. a. O. (Anm. 8).

Ort, die KI-bezogenen Daueraufgaben ausdrücklich zu verankern (vgl. Kapitel D.X).⁶⁷ Die aus einer Bund-Länder-Vereinbarung hervorgegangene Stiftung Innovation in der Hochschullehre fördert seit 2021 Projekte zur Weiterentwicklung von Lehre und Studium, darunter zahlreiche Vorhaben mit KI-Bezug. Der Bund hat darüber hinaus im Rahmen der gemeinsam mit den Ländern getragenen Förderinitiative „Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung“ (2021) mehr als 50 Einzel- und Verbundprojekte mit einem Volumen von über 100 Mio. Euro unterstützt, die u. a. KI-gestützte Lehr- und Lernformate, Kompetenzvermittlung und Prüfungsinnovationen erproben;⁶⁸ mit dem bundesgeförderten KI-Campus besteht zudem eine frei zugängliche Lernplattform für KI-bezogene Bildungsangebote, die auch von Hochschulen nachgenutzt wird.

Auf Länderebene sind erste Bereitstellungs- und Unterstützungsstrukturen entstanden, wenngleich in regional sehr unterschiedlicher Ausprägung: landesweite Dienste der wissenschaftlichen Datenverarbeitung, die kommerzielle und offene Modelle über datenschutzkonforme Schnittstellen für die Hochschulen eines Landes bereitstellen; landesgeförderte Projekte, die didaktische, rechtliche und organisatorische Grundlagen des KI-Einsatzes hochschulübergreifend erarbeiten; sowie quelloffene hochschulische Zugangslösungen, die an einzelnen Standorten entwickelt und von einer wachsenden Zahl von Einrichtungen nachgenutzt werden.⁶⁹ Diese Strukturen belegen die Machbarkeit diskriminierungsfreier Zugänge, sind jedoch in Finanzierung und Leistungsumfang uneinheitlich; die Empfehlungen der Kapitel D.VIII und D.X zielen auf ihre Verstärkung und ihren bedarfsgerechten Ausbau.

| 67 Vgl. Anm. 54.

| 68 Vgl. die Bund-Länder-Initiative „Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung“ auf Grundlage der Vereinbarung von Bund und Ländern aus dem Jahr 2020; gefördert wurden Einzel- und Verbundprojekte an Hochschulen in allen Ländern.

| 69 Vgl. Anm. 51. Zu nennen sind etwa das vom Land Nordrhein-Westfalen geförderte Projekt KI:edu.nrw zur didaktischen und rechtlichen Grundlegung des KI-Einsatzes, die an der HAWK Hildesheim entwickelte und nach Angaben des Projekts inzwischen von mehr als 40 Hochschulen nachgenutzte quelloffene Zugangsoberfläche HAWKI sowie der über die Academic Cloud bereitgestellte Dienst Chat AI der GWDG für die niedersächsischen Hochschulen.

Verzeichnisse

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AI Act – Verordnung (EU) 2024/1689 über Künstliche Intelligenz (KI-Verordnung)

BMFTR – Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt

DFG – Deutsche Forschungsgemeinschaft

Drs. – Drucksache

DSGVO – Datenschutz-Grundverordnung

GG – Grundgesetz

GWK – Gemeinsame Wissenschaftskonferenz

HAW – Hochschule für angewandte Wissenschaften

HRK – Hochschulrektorenkonferenz

KI – Künstliche Intelligenz

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik
Deutschland (Kultusministerkonferenz)

LLM – Large Language Model (großes Sprachmodell)

RAG – Retrieval-Augmented Generation (abrufgestützte Generierung)

UrhG – Gesetz über Urheberrecht und verwandte Schutzrechte (Urheberrechtsgesetz)

WR – Wissenschaftsrat

LITERATURVERZEICHNIS

- Bastani, H.; Bastani, O.; Sungu, A.; Ge, H.; Kabakçı, Ö.; Mariman, R. (2024): Generative AI Can Harm Learning. The Wharton School Research Paper, Philadelphia. <https://ssrn.com/abstract=4895486>, zuletzt abgerufen am 12.06.2026.
- bidt – Bayerisches Forschungsinstitut für Digitale Transformation (2025): Zahlenmonitor „Nutzung generativer KI“. München. <https://www.bidt.digital/zahlenmonitor/>, zuletzt abgerufen am 18.06.2026.
- CHE Centrum für Hochschulentwicklung (2026): CHECK – KI-Tools im Studium. Update 2026. Gütersloh. <https://www.che.de/download/check-ki-tools-2026/>, zuletzt abgerufen am 18.06.2026.
- Dell'Acqua, F.; McFowland III, E.; Mollick, E.; Lifshitz-Assaf, H.; Kellogg, K. C.; Rajendran, S.; Kraymer, L.; Candelon, F.; Lakhani, K. R. (2023): Navigating the Jagged Technological Frontier. Field Experimental Evidence of the Effects of AI on Knowledge Worker Productivity and Quality. Harvard Business School Working Paper No. 24-013, Boston.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2019): Leitlinien zur Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis. Kodex. Bonn. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3923602>
- Deutsche Forschungsgemeinschaft (2023): Stellungnahme des Präsidiums der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zum Einfluss generativer Modelle für die Text- und Bilderstellung auf die Wissenschaften und das Förderhandeln der DFG. Bonn.
- Hochschulforum Digitalisierung (2026): Monitor Digitalisierung 360°. Sonderauswertung generative KI in der Lehre. Arbeitspapier Nr. 84, Berlin. <https://hochschulforumdigitalisierung.de/monitor-2026-ki>, zuletzt abgerufen am 26.06.2026.
- Hochschulrektorenkonferenz (2023): Empfehlung der 37. Mitgliederversammlung der HRK: Zum Umgang mit KI-Sprachmodellen an Hochschulen. Berlin/Bonn.
- Humboldt, W. v. (1809/10): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin, in: Flitner, A.; Giel, K. (Hg.) (2010): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden, Bd. IV, Darmstadt, S. 255–266.
- Kant, I. (1784): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?, in: Berlinische Monatsschrift 4, S. 481–494.
- Kestin, G.; Miller, K.; Klaes, A.; Milbourne, T.; Ponti, G. (2025): AI tutoring outperforms in-class active learning: an RCT introducing a novel research-based design in an authentic educational setting, in: Scientific Reports 15. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-97652-6>
- Kosmyna, N.; Hauptmann, E.; Yuan, Y. T.; Situ, J.; Liao, X.-H.; Beresnitzky, A. V.; Braunstein, I.; Maes, P. (2025): Your Brain on ChatGPT. Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task. Preprint, arXiv:2506.08872, zuletzt abgerufen am 12.06.2026.
- Kultusministerkonferenz (2024): Handlungsempfehlung für den Umgang mit Künstlicher Intelligenz in Bildungsprozessen der Kultusministerkonferenz. Beschluss vom 10.10.2024. Berlin.

- Liang, W.; Yuksekogonul, M.; Mao, Y.; Wu, E.; Zou, J. (2023): GPT detectors are biased against non-native English writers, in: *Patterns* 4 (7). <https://doi.org/10.1016/j.patter.2023.100779>
- Noy, S.; Zhang, W. (2023): Experimental evidence on the productivity effects of generative artificial intelligence, in: *Science* 381 (6654), S. 187–192. <https://doi.org/10.1126/science.adh2586>
- OECD (2026): *Artificial Intelligence and the Future of Skills. Perspectives on Higher Education*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9d3c4218-en>
- von Garrel, J.; Mayer, J.; Mühlfeld, M. (2023): Künstliche Intelligenz im Studium. Eine quantitative Befragung von Studierenden zur Nutzung von ChatGPT & Co. Hochschule Darmstadt. https://doi.org/10.48444/h_docs-pub-395
- von Garrel, J.; Mayer, J. (2025): Künstliche Intelligenz im Studium. Eine quantitative Längsschnittstudie zur Nutzung KI-basierter Tools durch Studierende (2023 & 2025). Hochschule Darmstadt. https://doi.org/10.48444/h_docs-pub-521, zuletzt abgerufen am 12.06.2026.
- Weber-Wulff, D.; Anohina-Naumeca, A.; Bjelobaba, S.; Foltýnek, T.; Guerrero-Dib, J.; Popoola, O.; Šigut, P.; Waddington, L. (2023): Testing of detection tools for AI-generated text, in: *International Journal for Educational Integrity* 19 (26). <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>
- Wissenschaftsrat (2008): *Empfehlungen zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium (Drs. 8639-08)*. Berlin.
- Wissenschaftsrat (2017): *Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier (Drs. 6190-17)*. Halle (Saale).
- Wissenschaftsrat (2020a): *Zum Wandel in den Wissenschaften durch datenintensive Forschung. Positionspapier (Drs. 8667-20)*. Köln. <https://doi.org/10.57674/x5kn-gs79>
- Wissenschaftsrat (2020b): *Perspektiven der Informatik in Deutschland (Drs. 8675-20)*. Köln. <https://doi.org/10.57674/8e0b-t2c3>
- Wissenschaftsrat (2021): *Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Positionspapier (Drs. 8834-21)*. Köln. <https://doi.org/10.57674/qs3g-fh64>
- Wissenschaftsrat (2022): *Empfehlungen zur Digitalisierung in Lehre und Studium (Drs. 9848-22)*. Köln. <https://doi.org/10.57674/sg3e-wm53>

Mitwirkende

MITGLIEDER UND GÄSTE DER ARBEITSGRUPPE „GENERATIVE KÜNSTLICHE INTELLIGENZ IN DER HOCHSCHULBILDUNG“

Der Wissenschaftsrat dankt den Mitgliedern und Gästen der Arbeitsgruppe sowie allen Personen, die durch schriftliche Stellungnahmen und die Mitwirkung an den Anhörungen zur Erarbeitung der vorliegenden Empfehlungen beigetragen haben. Externe Mitglieder und Gäste, die nicht dem Wissenschaftsrat angehören, sind mit einem Stern (*) gekennzeichnet. (Stand: Juli 2026)

Mitglieder der Arbeitsgruppe

Prof. Dr.-Ing. Martina Albrecht, Professorin für Informatik, Technische Universität Dortmund (Vorsitzende)

Prof. Dr. Jens Behrens, Professor für Bildungswissenschaften, Eberhard Karls Universität Tübingen

Prof. Dr. Sabine Czichowski*, Professorin für Öffentliches Recht und Wissenschaftsrecht, Deutsche Universität für Verwaltungswissenschaften Speyer

Prof. Dr. Roland Falkenberg, Professor für Volkswirtschaftslehre, Universität Mannheim

Prof. Dr. Ulrike Grewe*, Professorin für Hochschuldidaktik, Universität Hamburg

Prof. Dr. Thorsten Häusler, Professor für Maschinelles Lernen, Karlsruher Institut für Technologie (KIT)

Prof. Dr. Miriam Jansen*, Professorin für Schreibwissenschaft, Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder)

Prof. Dr. Peter Kolditz, Professor für Rechtswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Prof. Dr. Annegret Lindow*, Präsidentin der Hochschule für angewandte Wissenschaften Landshut

Prof. Sebastian Moosbauer*, Professor für Medienkunst, Hochschule für Grafik und Buchkunst Leipzig

Prof. Dr. Franziska Nolte-Wagner, Professorin für Anglistik und Digital Humanities, Universität Leipzig

Leonie Reuter*, Studentin der Soziologie, Universität Bielefeld

Prof. Dr. Christoph Sauerland, Professor für Medizindidaktik, Medizinische Hochschule Hannover

Dr. Bettina Terhardt*, Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, Stuttgart

Gäste der Arbeitsgruppe

Dr. Volker Udolf*, Hochschulrektorenkonferenz, Bonn

Marie-Luise Vester*, Sekretariat der Kultusministerkonferenz, Berlin

Dr. Henning Wieland*, Bundesministerium für Forschung, Technologie und Raumfahrt (BMFTR), Bonn

Aus der Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats

Dr. Katrin Oberender, Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats, Köln

Dr. Jonas Petzold, Geschäftsstelle des Wissenschaftsrats, Köln