VPH

Verband der
Privaten Hochschulen e.V.

POSITIONS PAPIER

September | 2026

Private Fernhochschulen – Grundlagen, Benchmarks und Herausforderungen für die Begutachtungspraxis

Ein begleitender Kommentar

Prof. Dr. Tim Brüggemann
Vorsitzender des VPH-Ausschusses Fernstudium

Verband der Privaten Hochschulen e.V.
Geschäftsstelle Berlin · Pariser Platz 6 a · 10117 Berlin

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Fernhochschulen und Fernstudium als unbekanntes Terrain bei der Akkreditierung und Begutachtung 3

2. Begriffsbestimmung und konzeptionelle Grundlagen 4
2.1 Definition des Fernstudiums 4
2.2 Definition der Fernhochschule 5

3. Das Fernstudium in Zahlen 5

4. Didaktische Formate & digitale Architektur 6
4.1 Grundtypen des Fernstudiums 6
4.2 Didaktische Qualität: Constructive Alignment im Fernstudium 6
4.3 Digitale Architektur 7

5. Benchmarks für private Fernhochschulen 7
5.1 Die Notwendigkeit clusterbasierter Vergleiche 7
5.2 Kennzahlen im Überblick 7
5.3 Drittmittel und Forschungsleistung 8
5.4 Ausgaben pro Studierendem 8
5.5 Betreuungsrelationen und Personalausstattung 8
5.6 Promotionsmöglichkeiten 8

6. Die Rolle der Professor:innen im Fernstudium 9

7. Workload, Lehrdeputat und Regelstudienzeit 9
7.1 Workload-Berechnung im Fernstudium 9
7.2 Lehrdeputat und Lehrverpflichtungsverordnungen 10
7.3 Regelstudienzeit und Studienverlauf 10

8. Zielgruppen und Diversität im Fernstudium 10

9. Internationalisierung im Fernstudium 11

10. Rechtliche Besonderheiten: Das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) 11
10.1 Rechtsunsicherheit beim Begriff „räumliche Trennung“ 12
10.2 Exkurs: Der Referentenentwurf zum FernUSG vom 17.08.2026 13

11. Häufige Mythen und ihre Widerlegung 14

12. Herausforderungen für die Begutachtungspraxis: Systemische Defizite 15

13. Verwendete Literatur und Quellen 16

1. Einleitung: Fernhochschulen und Fernstudium als unbekanntes Terrain bei der Akkreditierung und Begutachtung

Gutachter:innen, die bspw. im Auftrag von Akkreditierungsagenturen eine Private Fernhochschule oder Fernstudiengänge begutachten, stehen häufig vor einer grundlegenden Herausforderung: Weder in ihrer Bildungs- noch in ihrer Berufsbiografie hatten sie bislang Berührungspunkte mit dem Hochschulformat „Fernhochschule". Die große Mehrheit der an deutschen Hochschulen arbeitenden Wissenschaftler:innen hat ihre akademische Karriere an Präsenzhochschulen – und dies häufig an staatlichen Universitäten oder Hochschulen für angewandte Wissenschaften – verbracht. Die dort gewonnenen Erkenntnisse und Eindrücke prägen natürlich die Wahrnehmungen und Assoziationen zur Ausstattung, Organisation oder den Programmen von Hochschulen und werden dadurch als „normal" oder selbstverständlich definiert.

Hinzu kommt, dass das normative Regelwerk des deutschen Hochschulwesens – Hochschulgesetze, Studienakkreditierungs- und Lehrverpflichtungsverordnungen – in seiner Grundstruktur gänzlich auf das Präsenz-, Vollzeit- und Semesterstudium in Kohorten zugeschnitten ist. Fernhochschulen, insbesondere private, operieren jedoch häufig außerhalb dieser Logik: Es existieren teilweise weder Kohortensysteme noch Semesterbetrieb, weder Präsenzveranstaltungspflichten noch campusgebundene Infrastruktur in dem Sinne, wie sie das Regelwerk voraussetzt. Die Begutachtung wird dadurch nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch erschwert.

Ziel dieses begleitenden Kommentars ist es daher, Gutachter:innen u. a. von Akkreditierungsagenturen – sowie alle weiteren Interessierten am Konstrukt privater Fernhochschulen – in die Besonderheiten der Privaten Fernhochschulen einzuführen. Er skizziert die konzeptionellen Grundlagen und Definitionen, benennt relevante Benchmarks und Vergleichswerte und macht auf spezifische Herausforderungen aufmerksam, die eine Begutachtung ohne entsprechende Vorkenntnisse erschweren.

Leitgedanke: Fernhochschulen sind eine gleichwertige, aber dennoch besondere Hochschulform, die unter spezifischen Gesichtspunkten begutachtet werden muss.

2. Begriffsbestimmung und konzeptionelle Grundlagen

2.1 Definition des Fernstudiums

Der Begriff „Fernstudium" ist im deutschen Rechtssystem nicht direkt gesetzlich definiert.
Das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) spricht von „Fernunterricht" und definiert indirekt – so die herrschende Meinung – damit auch das Fernstudium (mehr dazu in Kapitel 10) als: „… entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der

> 1. der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und
> 2. der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen. (§ 1 FernUSG)

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich durchaus Definitionen des Fernstudiums, beispielsweise im Gabler Wirtschaftslexikon (2026), das ein solches skizziert als

> „raum- und zeitüberbrückendes, aus der Ferne gesteuertes, überregionales Studium", bei dem die Kommunikation der Lehrinhalte mittels technischer Medien erfolgt und Kontrollfunktionen sowohl direkt (durch Tutorials oder Seminare) als auch indirekt (durch technische Medien) wahrgenommen werden können.

In diesem begleitenden Kommentar sollen drei Dimensionen als Arbeitsdefinition besonders hervorgehoben werden: (1) die Distanzkomponente durch überwiegend digitale Lernorte und Lernmedien, (2) die kompetenzorientierte Lernzielüberprüfung, die ebenfalls aus der Distanz erfolgt, sowie (3) der gesellschaftliche Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit durch den flexiblen Zugang zu akademischer Bildung. Diese Definition positioniert das Fernstudium ausdrücklich als gleichwertige Alternative zu anderen akademischen Bildungsformen – nicht als Studium zweiter Klasse, sondern als ein Bildungsformat mit eigenständigem Profil und spezifischer gesellschaftlicher Funktion.

2.2 Definition der Fernhochschule

Auch der Begriff „Fernhochschule" ist juristisch noch nicht eindeutig definiert, weshalb man sich dem Gegenstandsbereich indirekt nähern muss. Der Wissenschaftsrat beispielsweise zählt in seiner jüngsten Veröffentlichung „Empfehlungen zur Weiterentwicklung des privaten Hochschulsektors" (S. 21, Fn. 15) all jene Privaten Hochschulen zu den Fernhochschulen, die gemäß Statistischem Bundesamt mehr als 50 % Studierende im Fernstudium melden.

Fernhochschulen können als ein spezifischer institutioneller Hochschultyp verstanden werden, der durch den konsequenten Einsatz von Bildungstechnologien den gesamten Student Lifecycle – von der Studienorientierung über die Einschreibung, die Lehrveranstaltungen und Prüfungen bis hin zum Alumni-Management – so flexibel wie möglich gestaltet.

Das Student Lifecycle Management (SLCM) an reinen Fernhochschulen ist mittlerweile nahezu durchgehend digital konzipiert. Dies hat für die Akkreditierungspraxis eine unmittelbare Konsequenz: Gutachtende können keine Gebäude, Seminarräume und Bibliotheksflächen beurteilen, sondern müssen nach der „digitalen Architektur" fragen – also nach dem Zusammenspiel von Lernmanagementsystem (LMS), Campus-Management-System (CMS), E-Assessment-Plattformen, Proctoring-Konzepten und virtuellen Bibliotheken. Die Qualität dieser digitalen Infrastruktur ist durchaus äquivalent zur physischen Infrastruktur einer Präsenzhochschule zu bewerten – hierfür ist jedoch ein Mindestmaß an Vorwissen im Bereich Bildungstechnologie anzuraten und vorauszusetzen (mehr dazu in Kapitel 4).

3. Das Fernstudium in Zahlen

Das Fernstudium in Deutschland ist längst keine Bildungsnische mehr. Im Wintersemester 2025/26 waren insgesamt 2.864.160 Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben (Destatis 2025/26). Davon entfielen auf den privaten Hochschulsektor rund 13,5 %, also ca. 385.693 Studierende (Destatis, WS 25/26). Innerhalb des privaten Sektors nahmen Fernstudierende eine besondere Stellung ein: Im Wintersemester 2022/23 studierten 250.418 Personen in Fernstudiengängen – das entspricht der Mehrheit der Studierenden im privaten Hochschulsektor (CHE 2025).

Von den rund 420 Hochschulen in Deutschland sind etwa 120 in privater Trägerschaft; ungefähr ebenso viele Hochschulen bieten Fernstudienangebote an, auch wenn nicht alle als reine Fernhochschulen operieren. Sowohl die Nachfrage als auch die Anbieterlandschaft wachsen. Dabei hat sich eine Marktstruktur herausgebildet, die durch wenige, sehr große Anbieter dominiert wird: Unter den zehn größten Privaten Hochschulen Deutschlands befinden sich mehrere reine oder nahezu reine Fernhochschulen, darunter die IU Internationale Hochschule als größte Private Hochschule Deutschlands (Hüsch 2025). Diese Marktkonzentration birgt für Gutachtende das Risiko sogenannter Halo-Effekte: Was einzelne sehr große Fernhochschulen tun oder nicht tun, ist nicht immer repräsentativ für die gesamte Bandbreite und verkennt gegebenenfalls die Diversität Privater Fernhochschulen und Fernstudienanbieter in Deutschland.

4. Didaktische Formate & digitale Architektur

4.1 Grundtypen des Fernstudiums

Für die Begutachtung von Fernstudiengängen ist ein klares Verständnis der didaktischen Grundformen unabdingbar. Synchrones Lernen bezeichnet Lehr- und Lernprozesse, bei denen Lehrende und Lernende gleichzeitig interagieren – auch unter Nutzung digitaler Medien (z. B. Live-Online-Unterricht via Videokonferenzsystem). Asynchrones Lernen bezeichnet zeitlich versetzte Lehr- und Lernprozesse, bei denen Lerninhalte ohne gleichzeitige Interaktion vermittelt werden (z. B. über Lernplattformen, Videos, Podcasts oder digitale Materialien). Beide Formen können kombiniert werden; man spricht dann von Blended Learning. Hybride Lehrformate kombinieren synchrones Online-Lernen welches zeitgleich auch für ausgewählte Studierende am Campus angeboten wird, also eine Wahloption besteht, ob die räumliche Flexibilität genutzt wird oder man darauf verzichten möchte.
Hybride Studienformate gehen darüber hinaus: Sie kombinieren Distanzstudienangebote mit realen Präsenzveranstaltungen am Campus – etwa durch Labore, Projektwerkstätten oder Blockveranstaltungen. Ein solches Format ist konzeptionell von einem reinen Fernstudienformat zu unterscheiden. Für die Begutachtung ist es daher notwendig, sich das jeweilige didaktische Modell präzise erklären zu lassen: Handelt es sich um ein rein synchrones Streaming-Modell (hohe zeitliche Bindung, geringer asynchroner Anteil), um ein klassisches Blended-Fernstudienmodell (asynchroner Kern mit synchroner Begleitung), um ein vollasynchrones Modell (maximale Flexibilität, wenig bis keine Interaktion) oder gar um ein hybrides Format? Der Reifegrad fachlicher Aussagekraft des didaktischen Fernstudienkonzepts ist dabei ein wesentliches Qualitätsmerkmal.

4.2 Didaktische Qualität: Constructive Alignment im Fernstudium

Eine besondere Herausforderung im Fernstudium ist die Gewährleistung eines stimmigen Constructive Alignments (Biggs & Tang 2011) zwischen Modulzielen, Lehr- und Lernmethoden sowie Prüfungsleistungen. Im Kontext des Fernstudiums treten dabei charakteristische Spannungen auf: Wenn ein Modul handlungsorientierte Kompetenzen oder Teamfähigkeit als Lernziel ausweist, ist zu prüfen, wie diese im asynchronen Distanzformat überhaupt vermittelt und angemessen geprüft werden können. Eine schriftliche Klausur als Prüfungsform wäre in einem solchen Fall in der Regel nicht alignkonform.

Als exemplarisches Didaktikmodell für eine blended Fernstudiendidaktik kann das Inverted Classroom Mastery Model (ICMM) nach Jürgen Handke (2015) skizziert werden, das auf dem Flipped-Classroom-Ansatz aufbaut. Dabei erarbeiten Studierende asynchron Lernmaterialien im Selbststudium und werden synchron begleitet; reguläre Quiz-Formate und Formative Assessments gewährleisten Lernstandskontrollen.

Das Gutachtergremium sollte prüfen, ob ein solches oder ähnliches Konzept vorliegt, ob es konsequent umgesetzt wird und ob es zum jeweiligen Format der Hochschule passt. Besonders kritisch zu bewerten wäre das Vorfinden einer sogenannten „palliativen Didaktik" (Krommer 2025): die bloße Übertragung von Präsenzmethoden oder -medien in den digitalen Raum, ohne didaktische Konzeptanpassung. Dies kann als nicht (mehr) zeitgemäße Umsetzung von Fernstudium angesehen werden.

Weitere ggf. relevante, zumindest jedoch interessante didaktische Konzeptelemente, die an Fernhochschulen typischerweise zu finden sind und einer Bewertung bedürfen, umfassen: Digital-Game-Based-Learning-Ansätze zur Motivationsförderung im Selbststudium, Content-Learner-Interaction-Konzepte zur Aktivierung asynchroner Lerninhalte sowie Learning-Analytics-Systeme, die es ermöglichen, Lernaktivitäten zu beobachten und inaktive Studierende frühzeitig zu unterstützen (vgl. Wissenschaftsrat, Leitfaden 9837-22; CHE 2025).

4.3 Digitale Architektur

Die digitale Architektur einer reinen Fernhochschule kann als das virtuelle Abbild einer Präsenzhochschule verstanden werden. Das Hochschulgebäude samt Sekretariat und Wegweisern findet sich häufig in Campus-Managementsystemen wieder, und Seminarräume werden über virtuelle Räume und Systeme abgebildet. Ergänzt werden solche Systeme etwa durch Funktionen, die den Zutritt zu virtuellen Bibliotheken, Prüfungsräumen und Klausuraufsichten aus der Distanz ermöglichen.
Bei der Begutachtung von Fernhochschulen ist demnach darauf zu achten, ob entsprechende IT-, EdTech- und KI-Konzepte vorliegen und auf welchem Reifegrad diese vorhanden bzw. umgesetzt sind. Risikomanagement-Konzepte, Transparenzregister und Folgeabschätzungen (im Bereich KI und Datenschutz) sind in spezifischen Bereichen und Einsatzfeldern notwendig oder sinnvoll und sollten in Augenschein genommen und reflektiert werden.

5. Benchmarks für private Fernhochschulen

5.1 Die Notwendigkeit clusterbasierter Vergleiche

Eine zentrale Herausforderung bei der Begutachtung von Fernhochschulen ist der unpassende Einsatz von Vergleichswerten. Werden Kennzahlen einer privaten Fernhochschule unreflektiert etwa an den Maßstäben staatlicher Präsenzhochschulen gemessen, entsteht unweigerlich ein verzerrtes Bild – ähnlich, wie es im Schulbereich verfehlt wäre, eine Brennpunktschule (obschon gleichen Schultyps) mit einer Schule in sozial privilegierter Lage zu vergleichen.

Empfehlenswert ist stattdessen ein gestuftes Cluster-Vergleichsmodell:

- **Stufe 1:** Private Hochschulen für angewandte Wissenschaften untereinander
- **Stufe 2:** innerhalb dieses Clusters – Private Fernhochschulen untereinander
- **Stufe 3:** innerhalb dieses Clusters – Private Fernhochschulen bzw. Fernstudiengänge gleicher Fernstudiendidaktik untereinander

Nur auf dieser Basis können „faire Vergleiche" (analog zur Qualitätsanalyse von Schulen) und aussagekräftige Qualitätseinschätzungen vorgenommen werden.

5.2 Kennzahlen im Überblick

Die nachfolgende Tabelle fasst zentrale Vergleichswerte zusammen, die bei der Begutachtung Privater Fernhochschulen als Orientierung dienen können – stets im Bewusstsein, dass sie im jeweiligen Cluster- und Fernstudienkontext zu interpretieren sind.

Kennzahl	Private HAW (Präsenz)	Private Fernhochschulen
Drittmittel je Professur (VZÄ)	ø 21.700 €	ø 14.900 €
Ausgaben je Studierendem p. a.	ø 7.150 €	ø 4.000 €
Betreuungsrelation (Prof. : Stud.)	1 : 40 – 1 : 90	1 : 500 – 1 : 1000
Kooperative Promotionsmöglichkeit	42 % der Hochschulen	vergleichbarer Referenzwert

5.3 Drittmittel und Forschungsleistung

Für Drittmittel gilt: Private Hochschulen für angewandte Wissenschaften warben im Untersuchungszeitraum durchschnittlich 21.700 Euro pro Professor (VZÄ) ein. 70 % aller privaten HAWs lagen jedoch unter 20.000 Euro, und 18 Hochschulen konnten überhaupt keine Drittmittel einwerben. Für das spezifische Segment der Privaten Fernhochschulen liegt der Durchschnittswert bei etwa 14.900 Euro pro Kopf (Haerter/Henke 2025). Diese Zahlen müssen vor dem Hintergrund bewertet werden, dass Private Hochschulen – und Fernhochschulen erst recht – in der Regel keinen Zugang zu den großen staatlichen Förderprogrammen (DFG, Bundesministerien) haben, die für staatliche Hochschulen eine bedeutende Drittmittelquelle darstellen. Ein Vergleich der Forschungsleistung ohne Berücksichtigung dieser strukturellen Asymmetrie wäre demnach verfehlt.

5.4 Exkurs: Ausgaben pro Studierendem

Die jährlichen Ausgaben pro Studierendem betragen an Privaten Hochschulen für angewandte Wissenschaften im Durchschnitt 7.150 Euro, während sie an reinen Fernhochschulen bei durchschnittlich 4.000 Euro liegen (Haerter/Henke 2025). Dies ist kein Qualitätsdefizit, sondern Ausdruck des strukturell anderen Betriebsmodells: Skalierbare digitale Infrastruktur, asynchrone Lehrmaterialien und der Wegfall kostenintensiver Campusinfrastruktur ermöglichen kosteneffizientere Studienangebote. Gutachtende sollten diesen Wert daher nicht als Indikator für mangelnde Ressourcenausstattung werten, sondern als charakteristisches Merkmal des Fernhochschulmodells einordnen – Akkreditierungsgegenstand ist diese Betrachtung ohnehin nicht, der Fakt soll hier nur der Vollständigkeit halber skizziert werden.

5.5 Betreuungsrelationen und Personalausstattung

Die Betreuungsrelationen an Fernhochschulen sind von einer anderen Größenordnung als an Präsenzhochschulen. Als Vergleichswerte sind beispielhaft heranzuziehen: Hamburger Fernhochschule (1 : 1.028 Studierende je Professur), Euro-FH (1 : 590) und Apollon Hochschule (1 : 561) (Haerter/Henke 2025). Zum Vergleich: Die FernUniversität in Hagen, die als staatliche Fernhochschule eine Sonderstellung einnimmt, kommt auf eine Relation von ca. 1 : 1.700. Diese Verhältnisse sind nur dann sinnvoll bewertbar, wenn das didaktische Fernstudienkonzept mitgedacht wird: Der asynchrone Charakter des Selbststudiums, die Modulverantwortung als Brückenkonzept und der digitale Student-Lifecycle-Prozess ändern grundlegend, was eine Professur in diesem Kontext leistet, und müssen bei einer Begutachtung beachtet und ins korrekte Verhältnis gesetzt werden.

5.6 Exkurs: Promotionsmöglichkeiten

Kooperative Promotionsmöglichkeiten sind an 42 % der Privaten Hochschulen für angewandte Wissenschaften vorhanden (Haerter/Henke 2025). Dieser Wert kann als Benchmark auch für Fernhochschulen dienen, solange keine gesonderten Werte für Fernhochschulen existieren – auch wenn dieser Aspekt nicht direkter Gegenstand einer Akkreditierung ist.

6. Die Rolle der Professor:innen im Fernstudium

Gemäß den Maßstäben des Wissenschaftsrats (Leitfaden 9837-22) setzt Hochschulförmigkeit einen stabilen akademischen Kern hauptberuflicher Professor:innen voraus, die nach wissenschaftlichen Standards berufen wurden.

Als formale Kennzahlen werden hier hinlänglich angenommen: eine hauptberufliche Professor:innen-Quote von mindestens 50 %, überwiegend (mind. 50 %) Vollzeitprofessuren sowie fachliche Einschlägigkeit in der Modulabdeckung. Die Herausforderung liegt jedoch in der Anwendung: Da viele Fernstudiengänge oder Fernhochschulen kein Kohortensystem kennen und kein Semesterbetrieb existiert, ist die Professor:innen-Quote innerhalb einer „Kohorte" in einem bestimmten „Studiengang an einem Studienort" kaum operationalisierbar. Hier besteht ein echter Klärungsbedarf in der Begutachtungspraxis.

Im Fernstudienkontext ist zudem die Frage zu klären, was „Lehre" im Sinne dieser Regelungen bedeutet: Die Erstellung und Kuratierung von Lernmaterialien, E-Learning-Modulen und Selbstlernsequenzen durch Professor:innen ist im asynchronen Fernstudium der eigentliche Kern der Lehrleistung – nicht zwangsläufig die synchrone Lehrveranstaltung, wie es an Präsenzhochschulen der Fall ist.

Für die Begutachtung bietet es sich daher an, anstelle nur bedingt passender formaler Parameter stärker auf das Konzept der Modulverantwortung im Fernstudium zurückzugreifen. Dabei ist insbesondere zu prüfen, wer ein Modul fachlich und didaktisch konzipiert hat und die Verantwortung für seine kontinuierliche Weiterentwicklung trägt. Ebenso sollte nachvollziehbar sein, wie die fachliche und didaktische Sichtbarkeit der Professor:innen sowohl in synchronen als auch in asynchronen Lehrformaten gewährleistet und dokumentiert wird. Darüber hinaus ist zu untersuchen, in welcher Weise Prüfungs-, Betreuungs- und Forschungsaufgaben im jeweiligen Deputatskonzept berücksichtigt werden.

Das Ziel des „stabilen akademischen Kerns" erreichen Fernhochschulen auf unterschiedlichen und alternativen Wegen – diese sollten reflektiert und im Vergleich zu clusterähnlichen Fernhochschulen diskutiert werden.

7. Workload, Lehrdeputat und Regelstudienzeit

7.1 Workload-Berechnung im Fernstudium

Die Musterrechtsverordnung (MRVO) sieht vor, dass ein ECTS-Punkt einem studentischen Arbeitsaufwand von 25-30 Stunden entspricht. Im Fernstudium ist die Berechnung dieses Workloads strukturell anders als im Präsenzstudium: Während im Präsenzstudium ein erheblicher Anteil des Workloads auf Kontaktzeiten entfällt, dominiert im asynchronen und im blended Fernstudium das Selbststudium. Ältere Faustformeln wie „20 Seiten Text = 1 ECTS" sind didaktisch nicht mehr haltbar und berücksichtigen weder die Komplexität des Lernmaterials noch die unterschiedlichen kognitiven Anforderungen verschiedener Lernformate. Fernhochschulen müssen daher eigene, empirisch fundierte Workload-Konzepte vorweisen (bspw. Workloadrechner), die den Gutachtenden nachvollziehbar erläutert werden müssen.

7.2 Lehrdeputat und Lehrverpflichtungsverordnungen

Die Lehrverpflichtungsverordnungen der Länder (LVVOs) basieren auf dem Konzept von Semesterwochenstunden (SWS) und setzen damit einen Kohorten- und Semesterbetrieb voraus. An Fernhochschulen ohne Kohortensystem und ohne Semesterbetrieb ist diese Einheit nicht direkt übertragbar. Gutachtende sollten sich daher das Deputatskonzept der jeweiligen Hochschule erklären lassen und prüfen, ob und wie dieses die üblichen gesetzlichen Vorgaben überträgt – unter Berücksichtigung von Lehr-, Prüfungs-, Betreuungs- und digitalen Betreuungsaufwandselementen.

7.3 Regelstudienzeit und Studienverlauf

Auch die Regelstudienzeit ist im Fernstudienkontext anders zu bewerten. Die Durchschnittsstudiendauer für einen Bachelorabschluss liegt in Deutschland insgesamt bei 8,4 Semestern an Universitäten bzw. 7,7 Semestern an HAWs (Bildungsbericht 2026). Nur knapp 30 % der Bachelor-Erstsemester des Studienjahrs 2019 (515.700 Erstsemester) schlossen innerhalb von acht Semestern ab – auch dies im bundesweiten Durchschnitt. Im Fernstudium liegt die durchschnittliche Studiendauer häufig noch höher, da berufstätige Studierende in Teilzeit studieren. Eine normative Forderung nach Einhaltung der formalen Regelstudienzeit ist daher im Fernstudienkontext nicht sachgemäß; vielmehr sollte die Verlängerung der Studienzeit als strukturelles Merkmal berufsbegleitenden Lernens anerkannt und entsprechend in der Studienverlaufsstatistik abgebildet werden.

8. Zielgruppen und Diversität im Fernstudium

Das Fernstudium adressiert Zielgruppen, die strukturell anders zusammengesetzt sind als die Studierendenschaft an Präsenzhochschulen. Das Durchschnittsalter liegt im Fernstudium bei 30,2 Jahren gegenüber 24,9 Jahren im Präsenzstudium; bei berufsbegleitenden Fernstudiengängen steigt das Durchschnittsalter auf 33,1 Jahre. 42 % der Fernstudierenden sind Erstakademiker:innen; 7,8 % studieren mit Kinderbetreuungsverantwortung, 11,9 % mit Pflegeaufgaben (CHE 2025).

Diese Zielgruppenstruktur hat unmittelbare Akkreditierungsrelevanz: Sie impliziert spezifische Anforderungen an Zulassungsregelungen (Anerkennung beruflicher Vorleistungen), an Studieneingangsberatung, an Studienverlaufsbegleitung (Coaching, psychosoziale Unterstützung) und an Flexibilität in Prüfungszeiten und -formaten. Gutachtende sollten gezielt fragen, wie die jeweilige Fernhochschule auf diese Zielgruppenbesonderheiten institutionell vorbereitet ist – von der ersten Kontaktaufnahme bis zum Studienabschluss. In den letzten Jahren ist zudem eine Verjüngung der Fernstudierenden zu beobachten: Besonders durch die Erfahrungen der COVID-19-Pandemie haben auch jüngere Studierende zunehmend Fernstudienangebote in ihre Bildungsplanung einbezogen. Auch auf diese veränderten Bedingungen müssen die Konzepte der Fernhochschulen sichtbar eingehen und ihre Prozesse und Services anpassen.

9. Internationalisierung im Fernstudium

Fernhochschulen verfügen durch ihre digitale Infrastruktur über besondere Möglichkeiten zur Internationalisierung. Asynchrone Lernmaterialien können übersetzt und kulturell adaptiert werden; englischsprachige Studienangebote ermöglichen die Ansprache internationaler Studierendenpopulationen. Das Konzept der „Internationalisierung at Home" – d. h. die Einbindung internationaler Inhalte und Kooperationen ohne physische Mobilität der Studierenden – ist im Fernstudium strukturell leichter zu realisieren als an Präsenzhochschulen und ermöglicht es Studierenden so, niederschwellig – ohne hohe Kosten und bürokratische Hürden – interkulturelle Erfahrungen zu sammeln.

Akkreditierungsrelevant sind in diesem Zusammenhang: die Anerkennung von Leistungen im Rahmen des ECTS und des nationalen Qualifikationsrahmens, die Gewährleistung von Prüfungsaufsicht bei internationalen Studierenden, der Umgang mit kulturellen Verzerrungen (Cultural Bias) in Lehr- und Prüfungsmaterialien, die zeitzonensensible Gestaltung des studentischen Supports sowie das Qualitätsmanagement über Landesgrenzen hinweg. Viele Private Fernhochschulen in Deutschland sind Teil internationaler Bildungsgruppen – auch dies ist bei der Akkreditierung zu berücksichtigen und sollte Anlass geben, die Trägerstruktur und ihre möglichen Auswirkungen auf akademische Freiheit, Qualitätssicherung und institutionelle Kontinuität zu reflektieren.

10. Rechtliche Besonderheiten: Das Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG)

Private Fernhochschulen in Deutschland unterliegen einem zusätzlichen rechtlichen Regelungsbereich: dem Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) und der damit verbundenen Aufsicht durch die Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU).

§ 1 FernUSG definiert Fernunterricht über vier Merkmale: vertragliche Grundlage, Entgeltlichkeit, räumliche Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden sowie Lernerfolgskontrolle. Private Fernhochschulen erfüllen in der Regel alle vier Merkmale und müssen ihre Fernstudiengänge daher bei der ZFU zulassen und entsprechende Auflagen zu Vertragsgestaltung und Informationspflichten einhalten.

Private Fernhochschulen unterliegen nicht einer, sondern mindestens drei Ebenen der staatlichen Qualitätskontrolle: der institutionellen Akkreditierung durch den Wissenschaftsrat, der Programmakkreditierung durch den Akkreditierungsrat (bzw. der Systemakkreditierung) und der ZFU-Zulassung auf Grundlage des FernUSG. Der häufige Vorwurf mangelnder externer Qualitätssicherung bei Privaten Fernhochschulen ist damit faktisch nicht haltbar – im Gegenteil sind Fernhochschulen regulatorisch stärker gefordert als die meisten staatlichen Präsenzhochschulen.

10.1 Rechtsunsicherheit beim Begriff „räumliche Trennung“

Ein besonders problematischer Aspekt des FernUSG ist die rechtliche Unsicherheit rund um den Begriff der „räumlichen Trennung“ in Zeiten digitaler Formate. Das LG Hamburg entschied mit Urteil vom 19.07.2023 (Az. 304 O 277/22), dass auch synchrone Sessions via Videotelefonie (z. B. Zoom) als räumliche Trennung im Sinne des FernUSG zu werten sein können. Die ZFU hingegen vertritt die Position, dass ein überwiegend synchroner Unterrichtsanteil (über 50 %) keine räumliche Trennung im Sinne des Gesetzes begründet. Das OLG Hamburg (Urteil v. 20.02.2024, Az. 10 U 44/23) hob das erstinstanzliche Urteil im konkreten Fall später auf. Diese Rechtsunsicherheit ist bildungspolitisch weiterhin virulent und wurde von der aktuellen Bundesregierung aufgegriffen: Eine Novellierung des FernUSG ist im Koalitionsvertrag 2025 vorgesehen; der Verband der Privaten Hochschulen hat hierzu in Abstimmung mit dem Bundesverband der Fernstudienanbieter Vorschläge vorgelegt.

Der Bundesgerichtshof hat sich in jüngster Zeit intensiv mit dem FernUSG und insbesondere der Frage der „räumlichen Trennung“ beschäftigt. Die dort entwickelten Grundsätze werden voraussichtlich auch Eingang in die anstehende Gesetzesnovellierung finden.

Im Zentrum der Zulassungspflicht nach dem FernUSG steht die Frage, ob Lehrende und Lernende bei der Wissensvermittlung „ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt“ sind. Gerade zu diesem Tatbestandsmerkmal hat der Bundesgerichtshof seit Sommer 2025 in mehreren Entscheidungen wesentliche Klarstellungen getroffen, die im Ergebnis eine klare Leitlinie erkennen lassen.

In seiner ersten Grundsatzentscheidung im Juni 2025 stellte der BGH fest, dass eine räumliche Trennung im Sinne des Gesetzes jedenfalls dann vorliegt, wenn bei einem Online-Angebot die zeitversetzt nutzbaren (asynchronen) Bestandteile überwiegen – etwa abrufbare Lernvideos oder aufgezeichnete Online-Meetings, die den Teilnehmenden nachträglich zur Verfügung gestellt werden. Selbst ursprünglich live durchgeführte Sitzungen wertete der BGH als asynchron, sobald sie aufgezeichnet und im Nachhinein abrufbar waren. Diese Linie wurde im Herbst 2025 bestätigt und dahingehend präzisiert, dass es für die Beurteilung nicht auf die tatsächliche Nutzung durch den einzelnen Teilnehmenden, sondern auf den vertraglich geschuldeten Charakter des Angebots ankommt.

Zu Beginn des Jahres 2026 hat der BGH das Bild um eine entscheidende Gegenseite ergänzt: In seinem Urteil vom Februar 2026 stellte er klar, dass eine räumliche Trennung gerade nicht vorliegt, wenn Lehrende und Lernende in Echtzeit miteinander kommunizieren können – also eine echte, wechselseitige Interaktion wie bei einer Präsenzveranstaltung stattfindet. Reine oder überwiegend synchrone Live-Formate entsprechen nach Auffassung des Senats in ihren wesentlichen Merkmalen dem klassischen Direktunterricht und fallen deshalb nicht unter das FernUSG. Zugleich bekräftigte der BGH, dass für die Gewichtung von synchronen und asynchronen Anteilen stets der Vertragsinhalt maßgeblich ist – nicht, wie der Unterricht im Einzelfall tatsächlich durchgeführt oder vom Lernenden genutzt wurde.

Grundrichtung der BGH-Rechtsprechung

Der BGH hat das Merkmal der „räumlichen Trennung“ zu einer klaren Weichenstellung ausgebaut: Echte Live-Interaktion in Echtzeit begründet grundsätzlich keine räumliche Trennung und unterfällt daher nicht dem FernUSG, während zeitversetzt nutzbare, asynchrone Inhalte weiterhin konsequent als räumlich getrennt und damit als zulassungspflichtiger Fernunterricht behandelt werden. Maßgeblicher Anknüpfungspunkt für diese Abgrenzung ist dabei stets der Vertragsinhalt, nicht die tatsächliche Durchführung.

BGH, Urteil v. 12.06.2025 – III ZR 109/24; BGH, Urteil v. 02.10.2025 – III ZR 173/24; BGH, Urteil v. 15.01.2026 – III ZR 80/25; BGH, Urteil v. 05.02.2026 – III ZR 137/25; BGH, Urteil v. 05.02.2026 – III ZR 74/25; BGH, Versäumnisurteil v. 12.02.2026 – III ZR 73/25.

Für Gutachtende gilt: Das FernUSG ist kein Akkreditierungsmaßstab im engeren Sinne, sondern ein Verbraucherschutzinstrument. Dennoch ist seine Existenz akkreditierungsrelevant, weil sie zeigt, dass Fernhochschulen besonderen vertraglichen und informationsbezogenen Pflichten unterliegen, und weil eine ZFU-Nicht-Zulassung oder ein laufendes Verfahren gegebenenfalls auf institutionelle Defizite hindeuten kann.

10.2 Exkurs: Der Referentenentwurf zum FernUSG vom 17.08.2026

Der Nationale Normenkontrollrat hatte bereits empfohlen, das Fernunterrichtsschutzgesetz grundlegend zu überprüfen bzw. die bisherige Zulassungssystematik abzuschaffen. Der Referentenentwurf vom 17. August 2026 greift diesen Ansatz nun auf und sieht vor, die Zulassungs- und Anzeigepflichten zum 1. Juli 2027 entfallen zu lassen und das FernUSG zum 30. Juni 2028 vollständig außer Kraft zu setzen.

Dabei ist zu berücksichtigen, dass die ZFU-Zulassung bislang nicht nur verbraucherschutzrechtliche Bedeutung hat, sondern auch in anderen Rechtsgebieten als Nachweis dient. Dazu gehören insbesondere Fördertatbestände sowie landesrechtliche Anerkennungs- und Prüfungsregelungen; auch die umsatzsteuerrechtliche Bescheinigung nach § 4 Nr. 21 UStG steht in diesem Zusammenhang. Der Referentenentwurf trägt den bestehenden Verweisungen teilweise Rechnung: Für eine Übergangszeit soll eine behördliche Bescheinigung an die Stelle der bisherigen ZFU-Zulassung treten, soweit andere Rechtsvorschriften weiterhin deren Nachweis verlangen. Die Begründung verweist ausdrücklich auf landesrechtliche Anerkennungs- und Befreiungstatbestände und soll den Ländern Zeit für entsprechende Folgeänderungen geben.

Für das Aufstiegsfortbildungsförderungsrecht enthält der Entwurf bereits eigenständige Folgeänderungen; andere Bereiche – insbesondere BAföG und die künftige Handhabung der umsatzsteuerrechtlichen Bescheinigungen – erscheinen dagegen noch nicht abschließend geklärt. Hier besteht erkennbarer weiterer Regelungs- bzw. Abstimmungsbedarf.

11. Häufige Mythen und ihre Widerlegung

Eine Reihe hartnäckiger Mythen prägt die öffentliche und professionelle Wahrnehmung des Fernstudiums. Gutachtende sollten sich dieser Vorurteile bewusst sein und ihre Bewertungen davon freihalten.

Mythos 1 – Studium zweiter Klasse

Dem widerspricht sowohl die Rechtslage als auch die Akkreditierungspraxis. So stellt etwa das Hochschulgesetz Baden-Württemberg in § 70 Abs. 7 klar, dass Abschlüsse an Privaten Hochschulen – also auch Privaten Fernhochschulen – gleichwertig sind. Da ein gleichwertiger Abschluss eine gleichwertige Prüfungsleistung voraussetzt, kann das Studium selbst nicht leichter sein. Es ist anders – nicht schlechter.

Mythos 2 – Keine oder schlechte Betreuung

Die Betreuungsrelationen an Fernhochschulen sind anders, nicht schlechter. Das didaktische Konzept des Selbststudiums setzt auf strukturierte Eigenverantwortung, die durch digitale Tools, Learning-Analytics und formative Assessments unterstützt wird. Die Frage ist nicht, ob eine Betreuungsrelation von 1:500 „besser" oder „schlechter" ist als 1:30, sondern ob das Fernstudienkonzept dieser Hochschule stimmig ausgestaltet ist.

Mythos 3 – Keine Technik- und Lehramtsstudiengänge

Mittlerweile existieren zahlreiche Belege dafür, dass auch laborgebundene MINT-Fächer und Lehramtsstudiengänge im Fernformat studiert werden können – vorausgesetzt, das didaktische Konzept berücksichtigt die besonderen Anforderungen dieser Fächer und bietet geeignete hybride oder physische Präsenzphasen an.

Mythos 4 – Zu niedrige Studienentgelte

Dieser Vorwurf verkehrt die Logik: Wenn eine Fernhochschule durch ihr digitales Betriebsmodell in der Lage ist, qualitativ gleichwertige Bildung zu günstigeren Konditionen anzubieten, ist das ein Ausdruck von Wirtschaftlichkeit, nicht von Qualitätsmangel. Die Gleichwertigkeit des Abschlusses ist rechtlich garantiert; die Kostenfrage ist eine betriebswirtschaftliche, keine akademische.

Mythos 5 – Mangelnde Forschungsleistung

Wie oben dargestellt, sind faire Forschungsvergleiche nur möglich, wenn strukturelle Ungleichheiten im Förderzugang berücksichtigt werden. Innerhalb des Vergleichsclusters „Private Fernhochschulen" existieren durchaus Forschungsleistungen, die nach sektorspezifischen Maßstäben als solide einzuschätzen sind.

12. Herausforderungen für die Begutachtungspraxis: Systemische Defizite

Abschließend seien die zentralen systemischen Herausforderungen benannt, die eine sachgerechte Begutachtung Privater Fernhochschulen erschweren:

- **Unpassende Verordnungslogik:** Lehrdeputatsverordnungen, Semesterbegriffe, Kohortendefinitionen und Workload-Formeln sind auf das Präsenzstudium zugeschnitten. Ihre unreflektierte Anwendung auf Fernhochschulen kann ggf. zu systematisch verzerrten Bewertungen führen.

- **Fehlende sektorspezifische Referenzwerte:** Es existieren bisher keine offiziell anerkannten, segmentspezifischen Benchmark-Systeme für private Fernhochschulen. Gutachtende sind daher auf eigene Recherchen angewiesen.

- **Unzureichendes Vorwissen der Gutachtenden:** Mangelnde Vertrautheit mit Fernstudienformaten, -didaktiken und -infrastrukturen kann ggf. zu Fehlbewertungen führen. Eine spezifische Einführung und Schulung für Gutachtende sollte standardmäßig vorgesehen werden.

- **Rechtliche Unsicherheiten:** Ungeklärte Begriffe im FernUSG (räumliche Trennung, Synchronitätsanteil) schaffen Rechtsunsicherheit, die auch auf die Akkreditierungspraxis ausstrahlt. Eine Novellierung des FernUSG ist dringend erforderlich.

- **Marktkonzentration und Halo-Effekte:** Die medial stark präsenten großen Fernhochschulen repräsentieren nicht die gesamte Bandbreite des Sektors. Gutachtende sollten ihre Vorannahmen überprüfen und segmentspezifisch differenzieren.

Fernhochschulen sind gleichwertig – in ihren Abschlüssen, in ihrer akademischen Ausrichtung und in ihrer gesellschaftlichen Funktion. Aber sie sind eine besondere Hochschulform, die unter besonderen Voraussetzungen begutachtet werden muss.
Eine Begutachtungspraxis, die diesen Besonderheiten Rechnung trägt, ist nicht weniger streng – sie ist präziser und damit fairer.

13. Verwendete Literatur und Quellen

Biggs, J. & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University. 4. Aufl. Open University Press / McGraw-Hill.

Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Jugend und Familie, Entwurf eines Gesetzes zur Modernisierung und Entbürokratisierung des Fernunterrichts

BGH, Urteil vom 12.06.2025, Az. III ZR 109/24.

BGH, Urteil vom 02.10.2025, Az. III ZR 173/24.

BGH, Urteil vom 15.01.2026, Az. III ZR 80/25.

BGH, Urteil vom 05.02.2026, Az. III ZR 137/25.

BGH, Urteil vom 05.02.2026, Az. III ZR 74/25.

BGH, Versäumnisurteil vom 12.02.2026, Az. III ZR 73/25.

CHE Centrum für Hochschulentwicklung (Nickel, S. & Thiele, A.-L.) (2025): CHECK Flexibel Studieren 2025. Gütersloh: CHE. (Datengrundlage: HRK-Hochschulkompass/hoch & weit, Juni/Juli 2025).

Destatis (2025): Pressemitteilung Nr. 426 vom 28.11.2025 – Studierendenzahlen WS 2025/26 (vorläufig). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

FernUSG – Fernunterrichtsschutzgesetz in der geltenden Fassung. Gesetze-im-Internet.
Online: https://www.gesetze-im-internet.de/fernusg/

Gabler Wirtschaftslexikon (2026): Artikel „Fernstudium". Wiesbaden: Springer Gabler.

Handke, Jürgen (2015): Shift Learning Activities – Vom Inverted Classroom Mastery Modell zum xMOOC. In: Nistor, Nicolae [Hrsg.]; Schirlitz, Sabine [Hrsg.]: Digitale Medien und Interdisziplinarität. Münster, u.a. : Waxmann 2015, S. 113-123

Haerter, E.-H. & Henke, J. (2025): Forschungsleistungen und Forschungspersonal an privaten Hochschulen. Ein multiperspektivischer Überblick (HoF-Arbeitsbericht 133). Institut für Hochschulforschung (HoF) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. ISSN 1436-3550.
Online: https://www.hof.uni-halle.de/web/dateien/pdf/ab133_WEB.pdf

Hüsch, M. (2025): Fernstudium – Entwicklung der Fernstudierendenzahlen und Angebot. Gütersloh: CHE.

hlb-Bundesvereinigung (2025): Stellungnahme zu Fernstudium und Studienqualität. Hochschullehrerbund.

HRK – Hochschulrektorenkonferenz (2024): Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland WiSe 2024/25. Bonn: HRK.

Krommer, A. (2025): Palliative Didaktik. Kritik der unreflektierten Digitalisierung.
Online: https://axelkrommer.com/

LG Hamburg, Urteil vom 19.07.2023, Az. 304 O 277/22 (zu räumlicher Trennung im FernUSG-Sinne).

Normenkontrollrat, Positionspapier des Nationalen Normenkontrollrates zum Fernunterrichtsschutzgesetz

OLG Hamburg, Urteil vom 20.02.2024, Az. 10 U 44/23 (Folgeentscheidung, Aufhebung des LG-Urteils).

Wissenschaftsrat (2022): Leitfaden Institutionelle Akkreditierung nichtstaatlicher Hochschulen.
Drs. 9837-22. DOI: 10.57674/bh4z-k018.

Wissenschaftsrat (2026): Empfehlungen zur Weiterentwicklung des privaten Hochschulsektors.
Drs. 3333-26. DOI: 10.57674/dqgg-p772.

ZFU – Staatliche Zentralstelle für Fernunterricht (2025): Gesetzliche Grundlagen (FernUSG / Zulassung).
Online: https://www.zfu.de/

Verband der Privaten Hochschulen e.V.

Pariser Platz 6a
10117 Berlin
service@private-hochschulen.net
www.private-hochschulen.net
+ 49 (0) 30 300 149 3125

Vorstand:
Prof. Dr. Ottmar Schneck, Prof. Dr. Anne Dreier, Prof. Dr. Karin Kohlstedt, Prof. Dr. Marcus Bysikiewicz, Dr. Immo Schmidt-Jortzig
Vereinsregister: VR 333592 AG Mannheim

Stand: September 2026